

Proiect A.C.C.E.S.S.

*Cooperare activă cross-sectorială pentru succes educațional și social
2018-1-IT02-KA201-048481*



Model teoretic și tipologic al grupurilor țintă de elevi cu risc de Părăsire Timpurie a Școlii bazat pe variabile situaționale și personale asociate mediului școlar



Acest produs intelectual a fost conceput și dezvoltat în cadrul Parteneriatului Strategic A.C.C.E.S.S., sub coordonarea și responsabilitatea Universității Valahia din Târgoviște (RO) și prin asumarea rolului de co-lider de către Ilmiolavoro srl (IT). Mulțumim tuturor partenerilor pentru contribuțiile lor valoroase.

Coordonatori editoriali: Conf. univ. dr. Luminița Mihaela Drăghicescu, dr. Iole Marcozzi

Autori: Luminița Mihaela Drăghicescu, Conferențiar univ. dr., Iole Marcozzi, Dr., Ioana Stăncescu, Lector univ. dr., Daiva Penkauskiene, Dr., director al Modern Didactics Center

Comitet editorial: Anghel Gabriela Alina, Balaisiene Jurgita, D'Alessandro Tina, Di Pietro Francesca, Gorghiu Gabriel, Gorghiu Laura Monica, Merfeldaite Odeta, Mitru Alexandru, Moutas Ana, Penkauskiene Daiva, Pereira Ana Sofia, Petrescu Ana-Maria, Railiene Asta, Santi Elena Ancuța, Zarumna Beata.

Iulie 2020

Sprijinul acordat de Comisia Europeană pentru elaborarea acestei publicații nu constituie o aprobare a conținutului, care reflectă doar opiniile autorilor, iar Comisia nu poate fi trasă la răspundere pentru orice utilizare a informațiilor conținute în aceasta.

Cuprins

1. Scurtă descriere a IO1	6
2. Cadru teoretic	7
3. Model tipologic – elevul cu risc de PTȘ.....	8
4. Rezultate ale cercetării fenomenului de PTȘ	13
4.1. Rezultate ale chestionarului administrat profesorilor.....	13
4.2 Rezultate ale chestionarului administrat elevilor	33
4.3. Rezultate ale interviurilor administrate elevilor și tinerilor din categoria PTȘ	47
4.4 Rezultate ale focus grupurilor organizate cu profesorii.....	53
5. Concluzii.....	60
6. Referințe bibliografice	61

1. Scurtă descriere a IO1



Proiectul ACCESS își propune să abordeze, într-o manieră preventivă și din perspectiva unei intervenții prompte, problema părăsirii timpurii a școlii (PTȘ) cauzată de factori școlari, prin consolidarea calității pedagogice și a inovării, prin îmbunătățirea competențelor cadrelor didactice și crearea unui mediu pozitiv de învățare.

Modelul tipologic al grupurilor țintă în situație de risc include categorii de elevi cu risc de PTȘ, fiecare categorie fiind descrisă prin indicatori care, prin operaționalizare, pot fi monitorizați de către profesori pentru a preveni sau a reduce acest risc.

S-au identificat următoarele tipologii de elevi cu risc de PTȘ (vezi Capitolul 3): *1. elevi cu risc ESL generat, în mod dominant, de atitudini, comportamente, abilități personale deficitare; 2. elevi cu risc ESL generat, în mod dominant, de conduita școlară inadecvată; 3. elevi cu risc ESL generat, în mod dominant, de conduita relațională inadecvată.*

Menționăm că indicatorii propuși pentru descrierea fiecărui tip (vezi Capitolul 3) au fost identificați, exclusiv, pe baza rezultatelor obținute în urma demersului investigativ derulat în cadrul proiectului A.C.C.E.S.S.. Indicatorii tradiționali ai PTȘ – absenteism, insucces școlar, eșec școlar etc. - au fost, în mod deliberat, omiși, ei putând fi asociați oricărui tip de elev cu risc de PTȘ.

Investigarea fenomenului ESL, pentru a identifica anumite particularități și a dezvolta un **Model tipologic al elevului cu risc PTȘ (IO1)**, și-a circumscris două tipuri de abordări: o abordare cantitativă, realizată prin elaborarea și administrarea a două chestionare – unul adresat profesorilor și altul elevilor și tinerilor care se încadrează în categoria PTȘ, și o abordare calitativă, bazată pe proiectarea și realizarea unor interviuri în profunzime, având ca grup țintă elevi, și a unor focus grupuri cu grup țintă format din profesori.

Dimensiunile explorate în *chestionarul adresat profesorilor și, respectiv, în cadrul focus grupurilor*, au fost următoarele: 1. Percepțiile profesorilor asupra PTȘ și a principalelor cauze ale PTȘ; 2. Abilitățile pedagogice, personale și de comunicare utilizate în lucrul cu elevii; 3. Principalele cauze ale relațiilor conflictuale cu elevii și strategii rezolutive valorificate; 4. Provocările activităților zilnice cu elevii; 5. Reprezentări/credințe cu privire la factorii care pot crește implicarea și motivația

elevilor; 6. Strategii ale școlii pentru a preveni PTȘ; 7. Metode de predare utilizate pentru a preveni dezangajarea școlară.

Chestionarul adresat elevilor și celor care au părăsit școala de timpuriu a fost dezvoltat prin raportare la următoarele dimensiuni: 1. Gândul de a părăsi școala; 2. Motivații asociate dorinței de a părăsi școala; 3. Opinii cu privire la motivele / cauzele posibile pentru care elevii părăsesc școala (din perspectiva celor care nu s-au gândit niciodată să facă acest lucru); 4. Dimensiuni relaționate cu starea de bine în școală; 5. Metode de predare utilizate și importanța lor în implicarea activă a elevilor; 6. Factori de îmbunătățire a rezultatelor școlare.

De asemenea, *interviurile* în profunzime *administrare elevilor și celor care au părăsit școala de timpuriu*, au fost realizate pe baza aceluiași dimensiuni.



2. Cadru teoretic

Părăsirea timpurie a școlii este o problemă care preocupă toate statele membre ale Uniunii Europene, generând efecte sociale și individuale cu impact negativ major, dificil de corectat / controlat dacă nu sunt asumate și implementate constant strategii eficiente de intervenție preventivă.

Conform semnificației acordate de Consiliul UE, “termenul de *părăsire timpurie a școlii* este folosit în legătură cu cei care renunță la educație și la formare după ce au trecut de nivelul de educație gimnazial sau mai puțin, și care nu mai sunt parte a sistemului de educație și formare” (CONSILIUL UE, 2011, p. 1).

Prin intermediul strategiei Europa 2020, statele membre ale UE au stabilit ca țintă reducerea *părăsirii timpurii a școlii* la mai puțin de 10% până în 2020, de la 14,4% în 2009. În acest sens, fiecare țară, în funcție de rata de *părăsire timpurie a școlii* înregistrată la nivel național, și-a propus o țintă specifică și strategii adaptate la modul particular de manifestare a PTȘ. Pe lângă măsurile adoptate la nivel național și strategii aplicate specificității PTȘ în astfel de contexte naționale diferite, este necesar, conform recomandărilor Consiliului UE, să se promoveze schimbul de experiențe și de bune practici, colaborarea dintre țări, pentru a identifica strategii și acțiuni comune, care converg spre reducerea acestui fenomen, spre creșterea ratei de participare a celor care fac parte din grupurile de risc PTȘ și, implicit, spre rezultate educaționale semnificativ îmbunătățite.

După cum s-a arătat în studiul *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I*: “Sistemele de avertizare timpurii care adună informații despre o varietate de

factori de risc pot ajuta autoritățile și practicienii să detecteze primele semne ale riscului de abandon școlar și să-i observe pe elevii care prezintă un risc mai puțin evident, susținând intervențiile oportune“ (Cedefop, 2016, p. 119)

Scopul școlii și al profesorilor este să identifice din timp, nu doar anumite comportamente indezirabile ale elevilor, dar și cauzele acestora, pentru a proiecta și a aplica strategii de intervenție potrivite, prevenind astfel abandonul școlar și, respectiv, părăsirea timpurie a școlii. În acest sens, „(...) o analiză la nivel individual este esențială pentru a înțelege de ce o anumită persoană a abandonat școala și ce fel de măsuri l-ar putea ajuta să revină la educație și formare” (Cedefop, 2016, p. 121).

Pentru a preveni, reduce și / sau combate PTȘ, profesorii și echipa managerială a școlii „trebuie să se asigure că educația și instituțiile de formare și mediul lor de învățare (inclusiv cel fizic) oferă un climat de învățare stimulatîv pentru toți elevii. Acesta include acces egal la educație de calitate pentru toți copiii și tinerii” (Comisia Europeană, 2013, p.18).



3. Model tipologic – elevul cu risc de PTȘ

Sinteza rezultatelor obținute în urma cercetării realizate în cadrul proiectului A.C.C.E.S.S. (rezultate care vor fi prezentate în următorul capitol al acestui raport), cu respectarea frecvenței răspunsurilor furnizate de membrii grupului țintă, a permis prefigurarea următoarelor tipologii de elevi cu risc PTȘ:

1. *elevi cu risc ESL generat, în mod dominant, de atitudini, comportamente, abilități personale deficitare;*
2. *elevi cu risc ESL generat, în mod dominant, de conduita școlară inadecvată;*
3. *elevi cu risc ESL generat, în mod dominant, de conduita relațională inadecvată.*

Încadrarea la un anumit tip, prin decelarea factorilor dominanți, nu exclude coroborarea acestor factori cu alții, specifici celorlalte două tipuri menționate.

Riscul ESL are o accentuată ”coloratură” personală, fiind generat de modul unic în care se combină factorii personali, cu factorii asociați mediului școlar și, în special, mediului familial, dar cunoscând și influențe ale comunității locale și ale societății, în general.



Indicatori specifici tipologiilor de elevi cu risc de PTȘ

1. Indicatori relevanți pentru elevii cu risc de PTȘ generat, în mod dominant, de atitudini, comportamente, abilități personale deficitare

- probleme personale (doriința de a munci, nevoia de reîntregire a familiei, probleme de sănătate etc.);
- abateri comportamentale;
- comportament agresiv;
- abilități socio-emoționale deficitare;
- abilități de comunicare eficientă reduse;
- stimă de sine scăzută.

2. Indicatori relevanți pentru elevii cu risc de PTȘ generat, în mod dominant, de conduita școlară inadecvată

- dificultăți de învățare;
- dezinteres față de sarcinile școlare;
- dezangajare școlară;
- abateri comportamentale;
- probleme personale (doriința de a munci, nevoia de reîntregire a familiei, probleme de sănătate etc.);
- alergii școlare.

3. Indicatori relevanți pentru elevii cu risc de PTȘ generat, în mod dominant, de conduita relațională inadecvată

- abilități socio-emoționale deficitare;
- abilități de comunicare eficientă reduse;
- comportament agresiv;
- abateri comportamentale;

- comportamente relaționale deficitare;
- probleme personale (dorința de a munci, nevoia de reîntregire a familiei, probleme de sănătate etc.).

1. Indicatori relevanți pentru elevii cu risc de PTȘ generat, în mod dominant, de atitudini, comportamente, abilități personale deficitare

Indicatori	Descriptori (atitudinali / comportamentali)
Probleme personale	<ul style="list-style-type: none"> ➤ el/ea vrea să muncească; ➤ el/ea manifestă nevoia de reîntregire a familiei; ➤ el/ea are probleme de sănătate etc.
Abateri comportamentale	<ul style="list-style-type: none"> ➤ el/ea refuză să răspundă solicitărilor profesorului; ➤ el/ea nu se conformează regulilor clasei/școlii; ➤ el/ea are tentative de fraudă în contextul administrării probelor de evaluare; ➤ el/ea întrerupe în mod frecvent activitatea didactică; ➤ el/ea distrage atenția colegilor de la activitatea didactică; ➤ el/ea se ridică din bancă fără permisiunea profesorului etc.
Comportament agresiv	<ul style="list-style-type: none"> ➤ el/ea își lovește / rănește colegii; ➤ el/ea distruge bunurile școlii/colegilor/profesorilor; ➤ el/ea își etichetează / tachinează / ofensează/ insultă / umilește / terorizează colegii; ➤ el/ea manifestează un comportament de nesupunere / opoziție față de profesor, ➤ el/ea dezvoltă un comportament ostil, negativ și sfidător în relația cu colegii / profesorii etc.
Abilități socio-emoționale deficitare	<ul style="list-style-type: none"> ➤ el/ea are o capacitate redusă de empatie; ➤ el/ea manifestă reduse capacități de identificare și înțelegere a propriilor emoții și a emoțiilor celorlalți; ➤ el/ea are capacități reduse de gestionare a propriilor emoții (autocontrol emoțional); ➤ el/ea manifestă o scăzută rezistență la stres; ➤ el/ea demonstrează un nivel scăzut de reziliență etc.
Abilități de comunicare eficiente reduse	<ul style="list-style-type: none"> ➤ el/ea nu își poate exprima, într-o formă coerentă, clară, persuasivă, propriile idei/gânduri etc.; ➤ el/ea nu are inițiativă în comunicare; ➤ el/ea nu este un ascultător activ; ➤ el/ea manifestă reduse capacități de a oferi / primi feedback; ➤ el/ea are dificultăți de armonizare/utilizare eficientă a formelor comunicării (verbală, paraverbală, nonverbală) etc.
Stimă de sine scăzută	<ul style="list-style-type: none"> ➤ el/ea apreciază în mod eronat dificultatea sarcinilor școlare, supraevaluându-le; ➤ el/ea manifestă un nivel scăzut de încredere în sine; ➤ el/ea manifestă vulnerabilitate/ sensibilitate crescută la critici; ➤ el/ea evită să își afirme opiniile proprii / să ia decizii, ➤ el/ea abandonează frecvent sarcinile propuse.

2. Indicatori relevanți pentru elevii cu risc de PTȘ generat, în mod dominant, de conduita școlară inadecvată

Indicatori	Descriptori (atitudinali / comportamentali)
Dificultăți de învățare	<ul style="list-style-type: none"> ➤ el/ea manifestă dificultăți în concentrarea atenției asupra sarcinilor școlare; ➤ el/ea nu perseverează în realizarea scopului / obiectivelor propuse; ➤ el/ea manifestă tendința de a trece de la o activitate la alta, fără a finaliza vreuna; ➤ el/ea nu își îndeplinește sarcina de lucru în mod independent; ➤ el/ea nu reușește să răspundă adecvat la solicitările profesorului, etc.
Dezinteres față de sarcinile școlare	<ul style="list-style-type: none"> ➤ el/ea nu vrea să participe la rezolvarea sarcinilor școlare; ➤ el/ea refuză să își efectueze temele; ➤ el/ea evită să se implice în activitățile școlare, indiferent de formele de organizare (frontal, pe grupe, individual); ➤ el/ea ezită să înceapă o activitate propusă; ➤ el/ea abandonează o activitate, fără a fi preocupat(ă) de finalizarea sarcinilor distribuite etc.
Dezangajare școlară	<ul style="list-style-type: none"> ➤ el/ea are o motivație scăzută pentru învățare; ➤ el/ea are o satisfacție scăzută în raport cu școala și cu propriile rezultate; ➤ investiția sa de resurse afective, intelectuale, materiale, în relația cu școala, este redusă; ➤ el/ea înregistrează un progres academic slab; ➤ el/ea nu participă la activitățile extracurriculare/extrașcolare etc.
Abateri comportamentale	<ul style="list-style-type: none"> ➤ el/ea refuză să răspundă solicitărilor profesorului; ➤ el/ea nu se conformează regulilor clasei/școlii; ➤ el/ea are tentative de fraudă în contextul administrării probelor de evaluare; ➤ el/ea întrerupe în mod frecvent activitatea didactică; ➤ el/ea distrage atenția colegilor de la activitatea didactică; ➤ el/ea se ridică din bancă fără permisiunea profesorului etc.
Probleme personale	<ul style="list-style-type: none"> ➤ el/ea vrea să muncească; ➤ el/ea manifestă nevoia de reîntregire a familiei; ➤ el/ea are probleme de sănătate etc.
Alergie școlară	<ul style="list-style-type: none"> ➤ el/ea manifestă simptome fizice / dureri fizice asociate problemelor școlare; ➤ el/ea dezvoltă un sentiment de teamă, nerealist, raportat la tot ceea ce are legătură cu mediul școlar; ➤ el/ea manifestă repulsie față de școală / teama de a merge la școală; ➤ el/ea manifestă aversiune față de activitatea de învățare; ➤ el/ea poate manifesta ostilitate / dispreț față de autoritatea școlară etc.

3. Indicatori relevanți pentru elevii cu risc de PTȘ generat, în mod dominant, de conduita relațională inadecvată

Indicatori	Descriptori (atitudinali /comportamnetali)
Abilități socio-emoționale deficitare	<ul style="list-style-type: none"> ➤ el/ea are o capacitate redusă de empatie; ➤ el/ea manifestă reduse capacități de identificare și înțelegere a propriilor emoții și a emoțiilor celorlalți; ➤ el/ea are capacități reduse de gestionare a propriilor emoții (autocontrol emoțional); ➤ el/ea manifestă o scăzută rezistență la stres; ➤ el/ea demonstrează un nivel scăzut de reziliență etc
Abilități de comunicare eficiente reduse	<ul style="list-style-type: none"> ➤ el/ea nu își poate exprima, într-o formă coerentă, clară, persuasivă, propriile idei/gânduri etc.; ➤ el/ea nu are inițiativă în comunicare; ➤ el/ea nu este un ascultător activ; ➤ el/ea manifestă reduse capacități de a oferi / primi feedback; ➤ el/ea are dificultăți de armonizare/utilizare eficientă a formelor comunicării (verbală, paraverbală, nonverbală) etc.
Comportament agresiv	<ul style="list-style-type: none"> ➤ el/ea își lovește / rănește colegii; ➤ el/ea distruge bunurile școlii/colegilor/profesorilor; ➤ el/ea își etichetează / tachinează / ofensează/ insultă / umilește / terorizează colegii; ➤ el/ea manifestează un comportament de nesupunere / opoziție față de profesor, ➤ el/ea dezvoltă un comportament ostil, negativ și sfidător în relația cu colegii / profesorii etc.
Abateri comportamentale	<ul style="list-style-type: none"> ➤ el/ea refuză să răspundă solicitărilor profesorului; ➤ el/ea nu se conformează regulilor clasei/școlii; ➤ el/ea are tentative de fraudă în contextul administrării probelor de evaluare; ➤ el/ea întrerupe în mod frecvent activitatea didactică; ➤ el/ea distrage atenția colegilor de la activitatea didactică; ➤ el/ea se ridică din bancă fără permisiunea profesorului etc.
Comportamente relaționale deficitare	<ul style="list-style-type: none"> ➤ el/ea manifestă o abilitate scăzută de a dezvolta și de a menține relații interpersonale satisfăcătoare; ➤ el/ea demonstrează o abilitate scăzută de a-și face prieteni; ➤ el/ea are tendința de a respinge interacțiunile sociale; ➤ el/ea dezvoltă un comportament necooperant / ostil; ➤ el/ea are tendința de a se autoizola etc.
Probleme personale	<ul style="list-style-type: none"> ➤ el/ea vrea să muncească; ➤ el/ea manifestă nevoia de reîntregire a familiei; ➤ el/ea are probleme de sănătate etc.

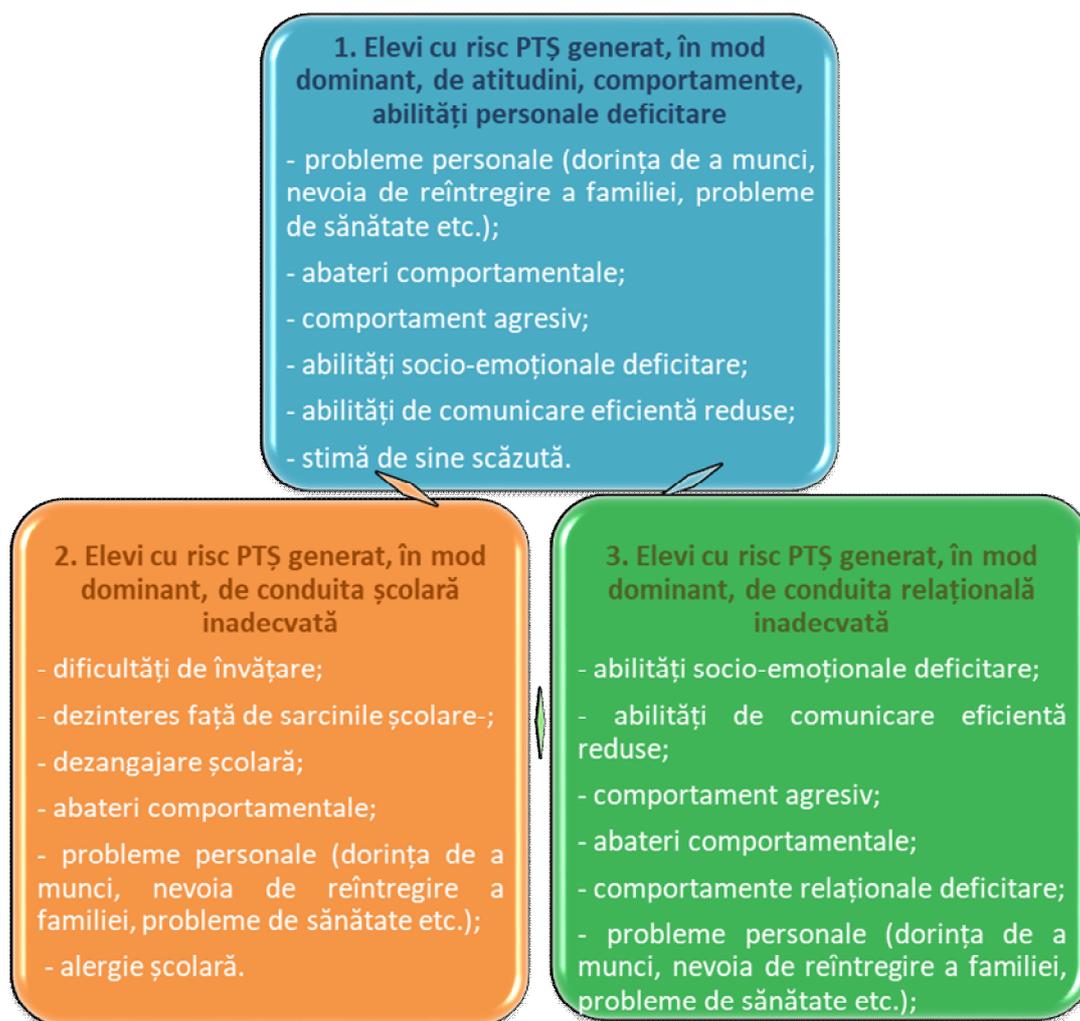


Figura nr 1. Model tipologic – elev cu risc de PTȘ



4. Rezultate ale cercetării fenomenului de PTS

4.1. Rezultate ale chestionarului administrat profesorilor

Profilul profesorilor din grupul țintă: Fiecare țară parteneră (Italia, România, Portugalia, Lituania) a administrat chestionarul unui grup de profesori din învățământul preuniversitar – secundar inferior (gimnaziu) și secundar superior (liceu). Fiecare grup a fost reprezentat de profesori de vârste și gen diferite, care predau diverse discipline, unor copii situați la nivele de școlaritate diferite. Chestionarul

a fost completat de către 256 de profesori, reprezentând domenii diferite: științe umaniste, științe exacte, tehnologii, științe sociale și naturale, educație fizică, educație specială etc.

Metoda de analiză a datelor: Rezultatele obținute au fost supuse unei analize cantitative și calitative.

Constatări: Prezentăm în continuare o analiză comparativă realizată în urma administrării chestionarului pentru profesori, respondenții provenind din toate cele patru țări partenere.



A. Percepțiile profesorilor asupra PTȘ și a principalelor cauze ale PTȘ

Una dintre întrebările chestionarului a vizat ordonarea posibilelor cauze ale PTȘ generate de variabile specifice spațiului educațional, pe o scala de la 1 la 10 (unde 1 reprezintă nivelul minim și 10 - nivelul maxim), în funcție de măsura în care respondenții au considerat că, prin frecvența și intensitatea lor, cauzele menționate pot determina PTȘ. Aceste cauze au fost grupate în cinci categorii: *cauze generate de variabile specifice sistemului de învățământ*, *cauze generate de variabile ale organizației școlare*, *cauze generate de variabile ale personalității didactice a profesorului*, *cauze generate de variabile ale clasei de elevi* și *cauze generate de variabile specifice elevului*.

Tabelul nr 1. Principalele cauze ale PTȘ generate de variabile specifice sistemului de învățământ

Italia	Lituania	Portugalia	România
1. politici educaționale ineficiente, 2. implementare deficitară a politicilor educaționale, 3. lipsa investiției consistente în DPC (dezvoltare profesională continuă).	1. curriculum supradimensionat, 2. implementare deficitară a politicilor educaționale, 3. politici educaționale ineficiente.	1. discrepanță între curriculum și nevoile de formare ale elevilor, 2. politici educaționale ineficiente, 3. curriculum supradimensionat.	1. curriculum supradimensionat, 2. număr insuficient de consilieri / psihologi școlari, 3. discrepanță între curriculum și nevoile de formare ale elevilor.

În ceea ce privește *cauzele generate de variabile specifice sistemului de învățământ*, observăm că repondenții din **Italia**, **Lituania** și **Portugalia** plasează pe primele poziții aspecte referitoare la politicile educaționale, considerate a fi ineficiente. În plus, profesorii din **Italia** și **Lituania** își exprimă convingerea că inclusiv implementarea elementelor specifice politicilor educaționale este defectuoasă. Singura țară care nu plasează pe primele trei poziții aspecte vizând politicile educaționale este **România**, însă acestea se regăsesc pe locurile imediat următoare, respectiv, 4 și 5. Raportându-ne la opțiunile repondenților, constatăm că politicile educaționale reprezintă un punct

nevralgic al sistemelor de învățământ din fiecare țară parteneră în cadrul proiectului, constituindu-se în cauze majore ale PTȘ.

De asemenea, analiza comparativă a distribuției răspunsurilor înregistrate evidențiază o altă notă comună a profesorilor din **Lituania, Portugalia și România**: aceștia situează, tot pe primele locuri, aspecte asociate curriculum-ului școlar, precum: *curriculum supradimensionat și dezacordul între curriculum și nevoile de formare ale elevilor*. Și profesorii din **Italia** semnalează, ca posibilă cauză a PTȘ, *dezacordul dintre curriculum și nevoile elevilor*, plasându-l însă pe poziția a cincea. Este necesară deci, ca măsură posibilă de prevenire a PTȘ, o regândire a curriculum-ului școlar, în toate cele patru țări, sau, un factor mai ușor de controlat de către profesori, dezvoltarea capacității lor de a selecta și a prelucra conținuturile informaționale specifice, de așa natură încât să evite supraîncărcarea elevilor cu sarcini de învățare, precum și alte fenomene asociate acestora – oboseala școlară, stresul, demotivarea, deprecierea climatului educațional etc..

Tabelul nr 2. Principalele cauze ale PTȘ generate de variabile ale organizației școlare

Italia	Lituania	Portugalia	România
1. clase de elevi supradimensionate, 2. management deficitar al relațiilor interpersonale, 3. lipsa colegialității și a colaborării dintre profesori.	1 clase de elevi supradimensionate, 2. managementul deficitar al școlii, 3. management deficitar al relațiilor interpersonale.	1. clase de elevi supradimensionate, 2. promovarea educației exclusiv cognitivă, 3. dezinteres față de educația nonformală și ignorarea educației morale și socio-emoționale.	1 clase de elevi supradimensionate, 2. ignorarea educației morale și socio-emoționale, 3. roluri neasumate de către consilierul/psihologul școlar/asistentul social sau inexistența acestuia.

Referitor la *cauzele generate de variabile ale organizației școlare*, de remarcat este faptul că toți repondenții opinează că principala cauză (poziția 1 la toate țările partenere) este reprezentată de *clasele de elevi supradimensionate*, ca efect fie al unor politici educaționale defectuoase, fie al unor decizii eronate ale managerilor sau ale inspectorilor școlari. *Managementul defectuos al relațiilor interpersonale, managementul deficitar al instituției de învățământ*, precum și *lipsa colegialității, a colaborării între profesori* sunt cauze situate pe următoarele două poziții de către profesorii din **Italia și Lituania**, reliefând absența unei culturi organizaționale și a unui climat adecvat la nivelul instituției de învățământ.

Tabelul nr 3. Principalele cauze ale PTȘ generate de variabile ale personalității didactice a profesorului

Italia	Lituania	Portugalia	România
1. lipsa empatiei, 2. ignorarea problemelor emoționale, sociale ale elevilor, 3. lipsa implicării emoționale.	1. relația deficitară cu elevii, 2. lipsa asistenței psihopedagogice personalizate, 3. motivație scăzută sau dezinteres pentru DPC.	1. neadaptarea curriculum-ului la nevoile elevilor, 2. concentrare pe educația cognitivă / centrare pe conținut, 3. stil didactic rutinier.	1. dezinteres față de procesul de învățare, 2 lipsa asistenței psihopedagogice personalizate, 3. ignorarea problemelor emoționale, sociale ale elevilor.

A treia categorie a fost constituită din *cauzele generate de variabile ale personalității didactice a profesorului*. În opțiunile profesorilor din **Italia, Lituania și România**, pe primele locuri se situează cauze precum: *lipsa empatiei; ignorarea problemelor emoționale, sociale ale elevilor; nonimplicarea emoțională; relația deficitară cu elevii; lipsa asistenței psihopedagogice personalizate și dezinteresul față de procesul învățării*. Toate acestea vizează modul în care profesorii înțeleg să construiască relația cu propriii elevi și pun în evidență fie o neglijare/desconsiderare a elevului, respectiv a relației cu acesta, fie o formare insuficientă a cadrelor didactice pe dimensiunea competențelor emoționale și o raportare greșită la rolurile pe care trebuie să și le asume în procesul educațional (de facilitator, ghid, furnizor de experiențe de învățare, coach, motivator etc.). Absența unor competențe, a unor atitudini adecvate ale profesorilor, generează dezvoltarea unei relații impersonale cu elevii, cu efecte asupra modului în care aceștia din urmă se raportează la școală, la educație, la învățare.

Profesorii din **Lituania** plasează pe a treia poziție un factor deloc de neglijat: *motivația scăzută sau dezinteresul pentru DPC*.

Raportându-ne la răspunsurile furnizate de repondenții din **Portugalia**, aceștia au apreciat că principalele trei cauze sunt: *neadaptarea curriculum-ului la nevoile elevilor*, aspect menționat și la alți itemi, *focusare pe educația cognitivă/centrare pe conținut*, în detrimentul centrării pe nevoile elevului și *stilul didactic rutinier*.

Tabelul nr 4. Principalele cauze ale PTȘ generate de variabile ale clasei de elevi

Italia	Lituania	Portugalia	România
1. absența unui set comun de valori, principii, reguli, 2. lipsa adeziunii la un set comun de valori, principii, reguli, 3. bullying / agresivitate / violență școlară,	1. lipsa adeziunii la un set comun de valori, principii, reguli, 2. fenomene psihosociale ignorate / acutizate, 3. interacțiuni reduse între membrii clasei,	1. absența unui set comun de valori, principii, reguli, 2. lipsa adeziunii la un set comun de valori, principii, reguli, 3. distribuire inechitabilă	1. lipsa adeziunii la un set comun de valori, principii, reguli, 2. bullying / agresivitate / violență școlară, 3. management defectuos al

4. climat educațional deficitar, conflictual/tensionat.	4. climat educațional deficitar, conflictual/tensionat.	a responsabilităților, 4. management defectuos al problemelor de disciplină.	problemelor de disciplină, 4. absența unui set comun de valori, principii, reguli.
---	---	--	--

Interesant de observat în ceea ce privește *cauzele generate de variabilele ale clasei de elevi*, este că profesorii din toate țările partenere în cadrul proiectului plasează, pe primele patru poziții, *inexistența unui set comun de valori, principii, reguli și/sau lipsa de adeziune la un set comun de valori, principii, reguli*.

Reflectând, în general, asupra opțiunilor situate pe primele poziții de către profesori, putem aprecia că acestea pot fi generate de un deficit de comunicare sau de o comunicare inefficientă între profesori și elevi, dar și la nivelul relației elev-elev și elev-grup/clasă de elevi.

Alegerile exprimate demonstrează faptul că repondenții conștientizează importanța culturii normative a clasei de elevi, dar nu reușesc, împreună cu elevii, să construiască un set de valori, norme, reguli suficient de relevante pentru a-i determina să adere la ele, să le internalizeze și să dezvolte comportamente, atitudini conforme acestora.

Tabelul nr 5. Principalele cauze ale PTȘ generate de variabilele specifice elevului

Italia	Lituania	Portugalia	România
1. dezangajare școlară, 2. perceperea defectuoasă a experiențelor școlare ca fiind irelevante, ne semnificative, inutile, 3. stimă de sine scăzută, 4. ostilitate față de școală.	1. nivel scăzut de educație, 2. orizont îngust de cultură generală, 3. statut de victimă a bullying-ului / violenței școlare, 4. comportamente deviate / delincvente.	1. slab atașament al elevului față de școală , 2. dezangajare școlară, 3. comportamente deviate / delincvente, 4. eșec școlar.	1. ostilitate față de școală, 2. perceperea defectuoasă a experiențelor școlare ca fiind irelevante, ne semnificative, inutile, 3. autoreprezentare negativă în raport cu exigențele școlare, 4. slab atașament al elevului față de școală.

Având în vedere rezultatele înregistrate în legătură cu ultima categorie de cauze, cele *generate de variabile specifice elevului*, putem observa că, în funcție de frecvența lor, acestea se prezintă astfel: *dezangajarea școlară (Italia și Portugalia)*, *perceperea defectuoasă a experiențelor școlare ca fiind irelevante, ne semnificative, inutile (Italia și România)*, *ostilitate față de școală (Italia și România)*, *comportamente deviate / delincvente (Lituania și Portugalia)*, *slab atașament al elevului față de școală (Portugalia și România)*, *stimă de sine scăzută (Italia)*, *nivel scăzut de educație, orizont îngust de cultură generală și statut de victimă a bullying-ului/violenței școlare (Lituania)*, *eșec școlar (Portugalia)*, *autoreprezentare negativă în raport cu exigențele școlare (România)*. Analizând rezultatele, putem sesiza că, în general, cauzele determinante ale PTȘ sunt condiționate de

modul în care elevul se raportează la școală, la sine, la experiențele școlare, la reușita sau nereușita școlară, dar și de poziția sa/rangul său în spațiul clasei, de comportamentele sale.

B. Abilități pedagogice, personale și de comunicare utilizate în lucrul cu elevii

În conformitate cu dimensiunea menționată mai sus, repondenților li s-a cerut să evalueze importanța fiecărei competențe profesionale specifice/competențe a profesorilor, pe o scară de la 1 la 10 (unde 1 – nivelul minim și 10 - nivelul maxim), și apoi să aprecieze în ce măsură ei dețin astfel de competențe. Competențele profesorilor, integrate în chestionar, au fost grupate în patru categorii, după cum urmează:

- *competențele de specialitate*: capacitatea de selecție a conținuturilor, capacități de prelucrare și de transmitere ale conținuturilor, abilitatea de a stabili conexiuni inter-, multi-, și trans-disciplinare;
- *competențe psihopedagogice*: competențe de proiectare didactică, abilitatea de a formula obiective educaționale, selectarea și utilizarea strategiilor de predare adecvate, adaptarea la particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, abilități specifice comunicării didactice, abilitatea de a determina o motivație optimă a elevilor, crearea unor experiențe de învățare stimulative, bazate pe principiile pedagogiei constructiviste și capabile să producă acele competențe cheie statuate la nivel european, competențe aferente evaluării didactice, reflexivitate, tact pedagogic, creativitate didactică;
- *competențe psihosociale*: stabilirea relațiilor educaționale optime cu elevii, competența de a comunica activ și empatic cu elevii, competențe de comunicare cu ceilalți colegi, competențe de comunicare cu părinții, furnizare de feedback formativ tuturor elevilor, competențe emoționale, competențe interculturale, adaptabilitate, flexibilitate, echitate în gestionarea relațiilor cu elevii;
- *competențe manageriale*: capacitatea de a crea un mediu de învățare optim, abilități de planificare, abilități de organizare, abilități de control și evaluare, abilități de consiliere, capacitate decizională, capacități de gestionare a situațiilor de criză educațională.



**Tabelul nr 6. Evaluarea competențelor de specialitate ale profesorilor
din perspectiva importanței și a posesiei acestora**

Importanță			
Italia	Lituania	Portugalia	România
1. capacități de prelucrare și de transmitere ale conținuturilor, 2. capacitate de selecție a conținuturilor, 3. abilitate de a stabili conexiuni inter-, pluri-, și transdisciplinare.	1. capacități de prelucrare și de transmitere ale conținuturilor, 2. capacitate de selecție a conținuturilor, 3. abilitate de a stabili conexiuni inter-, pluri -, și transdisciplinare.	1. capacități de prelucrare și de transmitere ale conținuturilor, 2. capacitate de selecție a conținuturilor, 3. abilitate de a stabili conexiuni inter-, pluri -, și transdisciplinare.	1. capacitate de selecție a conținuturilor, 2 capacități de prelucrare și de transmitere ale conținuturilor, 3. abilitate de a stabili conexiuni inter-, pluri -, și transdisciplinare.
Posesie			
Italia	Lituania	Portugalia	România
1. capacități de prelucrare și de transmitere ale conținuturilor, 2. capacitate de selecție a conținuturilor, 3. abilitate de a stabili conexiuni inter-, pluri-, și transdisciplinare.	1. capacități de prelucrare și de transmitere ale conținuturilor, 2. capacitate de selecție a conținuturilor, 3. abilitate de a stabili conexiuni inter-, pluri -, și transdisciplinare.	1. capacități de prelucrare și de transmitere ale conținuturilor, 2. capacitate de selecție a conținuturilor, 3. abilitate de a stabili conexiuni inter-, pluri -, și transdisciplinare.	1. capacitate de selecție a conținuturilor, 2 capacități de prelucrare și de transmitere ale conținuturilor, 3. abilitate de a stabili conexiuni inter-, pluri -, și transdisciplinare.

Realizând analiza comparativă, putem observa că, în ceea ce privește *competențele de specialitate*, repondenții din **Italia, Lituania și Portugalia** stabilesc exact aceeași ierarhie, atât referitor la importanță, cât și la posesie: *capacitatea de prelucrare și de transmitere ale conținuturilor*, apoi *capacitatea de selecție a conținuturilor* și, pe ultimul loc, *abilitatea de stabilire a conexiunilor inter-, pluri- și transdisciplinare*.

O situație ușor diferită întâlnim în situația repondenților din **România**, care stabilesc următoarea ierarhie (atât la nivel de importanță, cât și la nivel de posesie): *capacitatea de selecție a conținuturilor*, apoi *capacitatea de prelucrare și de transmitere ale conținuturilor* și *abilitatea de stabilire a conexiunilor inter-, pluri- și transdisciplinare*.



Tabelul nr 7. Aprecierea competențelor psihopedagogice ale profesorilor din perspectiva importanței și a posesiei acestora

Importanță			
Italia	Lituania	Portugalia	România
<ol style="list-style-type: none"> 1. abilitatea de a determina o motivație optimă a elevilor, 2. abilități specifice comunicării didactice, 3. selectarea și utilizarea strategiilor de predare adecvate, 4. adaptarea la particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, 5. creativitate didactică, 6. tact pedagogic. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. tact pedagogic, 2. selectarea și utilizarea strategiilor de predare adecvate, 3. abilitatea de a formula obiective educaționale, 4. adaptarea la particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor 	<ol style="list-style-type: none"> 1. selectarea și utilizarea strategiilor de predare adecvate, 2. adaptarea la particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, 3. abilitatea de a determina o motivație optimă a elevilor, 4. tact pedagogic. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. tact pedagogic, 2. creativitate didactică, 3. abilități specifice comunicării didactice, 4. competențe aferente evaluării didactice, 5. selectarea și utilizarea strategiilor de predare adecvate.

Posesie			
Italia	Lituania	Portugalia	România
1. adaptarea la particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, 2. abilități specifice comunicării didactice, 3. tact pedagogic.	1. tact pedagogic, 2. creativitate didactică, 3. selectarea și utilizarea strategiilor de predare adecvate, 4. abilitatea de a formula obiective educaționale.	1. selectarea și utilizarea strategiilor de predare adecvate, 2. adaptarea la particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, 3. tact pedagogic.	1. tact pedagogic, 2. competențe aferente evaluării didactice, 3. selectarea și utilizarea strategiilor de predare adecvate, 4. abilități specifice comunicării didactice.

Privind comparativ răspunsurile oferite de profesorii din **Italia, Lituania, Portugalia și România** în ceea ce privește *competențele psihopedagogice*, putem concluziona că acelea pe care le consideră importante cu toții sunt *tactul pedagogic* și *selectarea și utilizarea unor strategii didactice adecvate*.

Referitor la măsura în care profesorii apreciază că dețin anumite competențe psihopedagogice, *tactul pedagogic* reprezintă competența menționată de profesorii din toate cele patru țări.

Tabelul nr 8. Aprecierea competențelor psihosociale ale profesorilor din perspectiva importanței și a posesiei acestora

Importanța			
Italia	Lituania	Portugalia	România
1. competența de a comunica activ și empatic cu elevii, 2. echitate în gestionarea relațiilor cu elevii, 3. stabilirea relațiilor educaționale optime cu elevii.	1. competențe de comunicare cu părinții, 2. echitate în gestionarea relațiilor cu elevii, 3. competențe de comunicare cu ceilalți colegi.	1.competența de a comunica activ și empatic cu elevii, 2.stabilirea relațiilor educaționale optime cu elevii, 3.echitate în gestionarea relațiilor cu elevii.	1.adaptabilitate, 2.furnizarea de feedback formativ tuturor elevilor, 3. competențe emoționale, 4.competența de a comunica activ și empatic cu elevii, 5.echitate în gestionarea relațiilor cu elevii.
Posesia			
Italia	Lituania	Portugalia	România
1. echitate în gestionarea relațiilor cu elevii, 2. competența de a comunica activ și empatic cu elevii, 3. stabilirea relațiilor educaționale optime cu elevii.	1. echitate în gestionarea relațiilor cu elevii, 2. competența de a comunica activ și empatic cu elevii, 3. competențe de comunicare cu părinții, 4. adaptabilitate.	1. echitate în gestionarea relațiilor cu elevii, 2. adaptabilitate, 3. competența de a comunica activ și empatic cu elevii, 4. stabilirea relațiilor educaționale optime cu elevii, 5. furnizarea de feedback formativ tuturor elevilor.	1. echitate în gestionarea relațiilor cu elevii, 2. competențe emoționale, 3. adaptabilitate, 4. furnizarea de feedback formativ tuturor elevilor.

Comparând răspunsurile oferite de profesorii din **Italia, Lituania, Portugalia și România** cu privire la *competențele psihosociale*, putem concluziona că acele competențe considerate importante și plasate pe primul loc sunt cele legate de comunicare: *competența de a comunica activ și empatic cu elevii (Italia, Portugalia și România)* și *competența de comunicare cu părinții și cu alți colegi (Lituania)*.

În ceea ce privește măsura în care profesorii consideră că posedă anumite competențe psihosociale, *echitatea în gestionarea relațiilor cu elevii* este competența menționată de către profesorii din toate cele patru țări și plasată pe prima poziție.

Tabelul nr 9. Aprecierea competențe manageriale ale profesorilor din perspectiva importanței și a posesiei acestora

Importanța			
Italia	Lituania	Portugalia	România
1. capacitatea de a crea un mediu de învățare optim, 2. capacitatea de gestionare a situațiilor de criză educațională, 3. capacitatea decizională.	1. capacitatea de gestionare a situațiilor de criză educațională, 2. capacitatea decizională, 3. abilități de organizare.	1. capacitatea de a crea un mediu de învățare optim, 2. capacitatea decizională, 3. abilități de organizare, 4. capacitatea de gestionare a situațiilor de criză educațională.	1. capacitatea de a crea un mediu de învățare optim, 2. abilități de planificare, 3. abilități de organizare, 4. abilități de consiliere.
Posesia			
Italia	Lituania	Portugalia	România
1. capacitatea decizională, 2. abilități de organizare, 3. abilitatea de a crea un mediu de învățare optim.	1. capacitatea decizională, 2. abilități de planificare, 3. capacitatea de gestionare a situațiilor de criză educațională.	1. capacitatea decizională, 2. abilități de planificare, 3. capacitatea de a crea un mediu de învățare optim.	1. abilități de planificare, 2. abilități de organizare, 3. capacitatea de a crea un mediu de învățare optim.

Raportându-ne la *competențele manageriale*, putem observa că profesorii din **Italia, Portugalia și din România** apreciază, în special, *capacitatea de a crea un mediu optim de învățare*, plasând-o pe primul loc ca nivel de importanță, în timp ce profesorii din **Lituania** plasează această competență pe ultimul loc. În general, toți respondenții consideră, de asemenea, ca fiind importante, *capacitatea decizională și capacitățile de a gestiona situațiile de criză educațională*.

Când profesorii se referă la posesia acestor competențe, *capacitatea decizională* (profesorii **italieni, lituanieni și portughezi**) și *abilitățile de planificare* (profesorii **români**) sunt considerate cele pe care și le-au dezvoltat în mare măsură.



C. Principalele cauze ale relațiilor conflictuale cu elevii și strategii de soluționare utilizate

C.1. Principalele cauze ale relațiilor conflictuale cu elevii

Solicitați să evaluați, pe o scală de 1 la 10 (1 - nivelul minim, 10 - nivelul maxim), în funcție de gradul de importanță perceput, cauzele frecvente ale conflictelor dintre elevi și profesori, repondenții din toate cele patru țări (**Italia, Lituania, Portugalia și România**) plasează pe poziții principale cauze similare.

Posibilele răspunsuri sunt prezentate în tabelul de mai jos.

Tabelul nr 10. Cauze ale conflictelor dintre elevi și profesori

1	diferite forme de discriminare (etnică, socială, religioasă, rasială)
2	diferite forme de hărțuire
3	marginalizarea elevilor în timpul activităților la clasă
4	lipsa respectului pentru fiecare elev
5	lezarea stimei de sine a elevului
6	segregare școlii
7	lipsa încrederii în potențialul elevilor
8	minimalizarea efortului elevului
9	ignorarea problemelor personale cu care se confruntă fiecare elev
10	lipsa empatiei din partea profesorului
11	lipsa motivației din partea profesorului
12	inconsecvență în organizarea optimă a procesului de instruire
13	absența strategiilor de lucru diferențiat/individualizat
14	neadaptarea sarcinilor de lucru la particularitățile psihologice de vârstă și individuale
15	neadaptarea procesului didactic la caracteristicile grupului de elevi/fiecărui elev
16	suprasolicitarea elevilor
17	absența feedback-ului furnizat de către profesori
18	lipsa abilității de a crea un climat suportiv în clasă
19	așteptările profesorului în legătură cu abilitatea elevilor
20	stilul didactic/managerial de tip laissez faire al cadrului didactic
21	dezinteresul elevilor față de procesul didactic
22	structura de tip „personalitate agresivă” a elevului
23	problemele speciale ale elevilor (ADHD, autism, hiperkinezie, tulburări de personalitate etc.)
24	lipsa disciplinei din partea elevilor
25	lipsa motivației elevilor
26	practici educaționale parentale defectuoase
27	pattern-uri familiale eronate privind importanța școlii
28	nivel al bunăstării foarte crescut al familiilor din care provin elevii

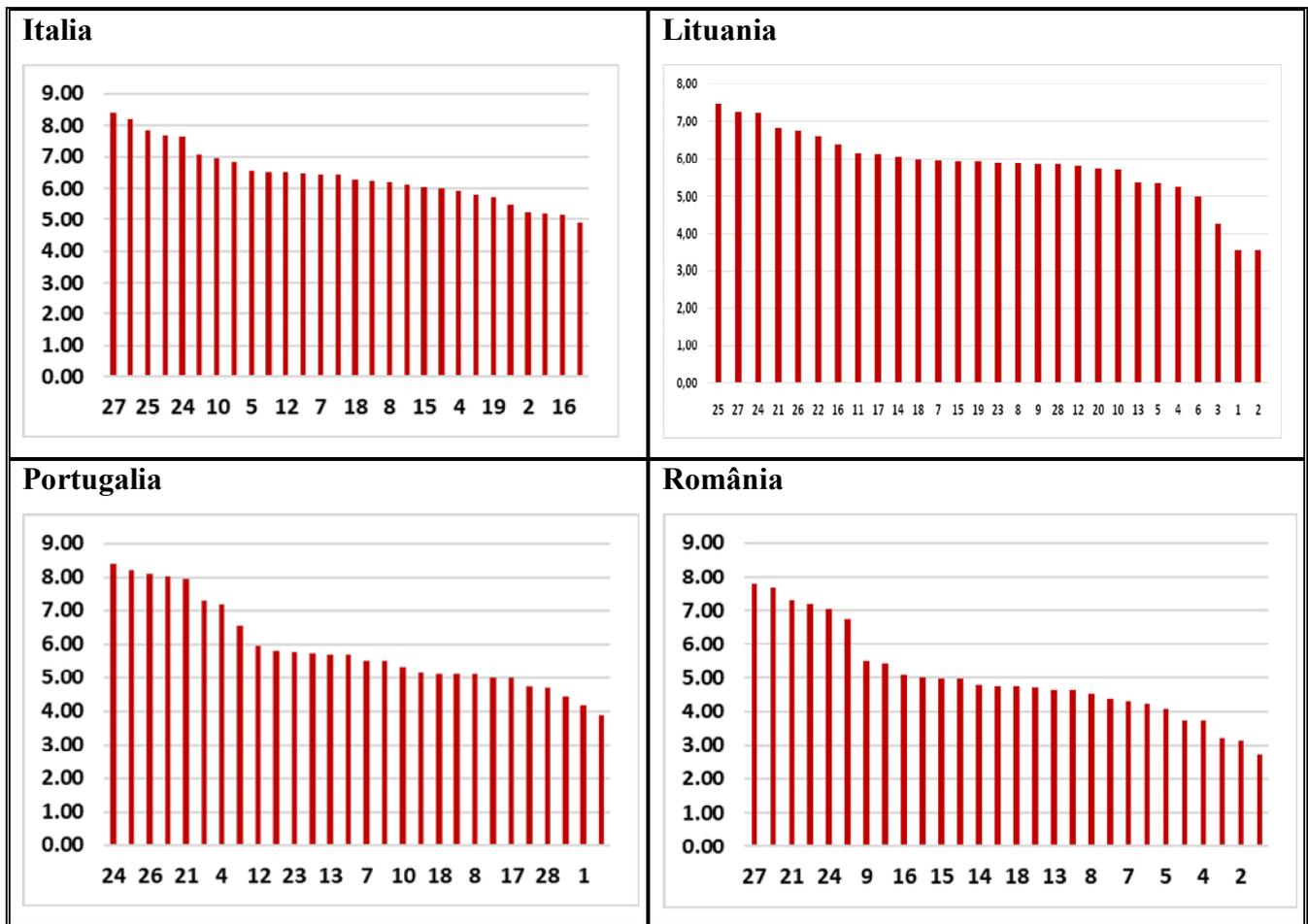


Figura nr 2. Cauze ale conflictelor dintre elevi și profesori

Astfel, din analiza graficelor obținute, desprindem următoarele aspecte: în **Italia** și **România**, pe primele două locuri regăsim *pattern-urile familiale eronate privind importanța școlii și practicile educaționale parentale defectuoase*. Ultima dintre acestea, respectiv *practicile educaționale parentale defectuoase*, este identificată drept cauză comună și în **Lituania** și **Portugalia**. Tot în aceste două țări, dar și în **Italia**, regăsim pe primele poziții o altă cauză: *lipsa disciplinei din partea elevilor*, în timp ce în **România**, în opinia respondenților, o altă cauză importantă o reprezintă

dezinteresul elevilor față de procesul didactic. Din figurile de mai sus se poate observa că toate cele patru țări au în comun aceleași cauze principale (primele 6), cu o pondere relativ asemănătoare: relația familie-școală, imaginea distorsionată pe care părinții o au în raport cu rolul școlii, precum și modul deficitar în care aceștia înțeleg să-și educe propriii copii. Distribuția răspunsurilor indică faptul că profesorii acordă importanță scăzută factorilor asociați cu propriile practici educaționale. Aceste alegeri demonstrează că, în opinia profesorilor chestionați, cauzele conflictelor dintre ei și propriii elevi sunt de natură exterioară, nu îi vizează în mod direct, fiind determinate de factori ce țin în special de mediul familial.

C.2. Aprecierea strategiilor de rezolvare a conflictelor dintre profesori și elevi

La un alt item al chestionarului, profesorii au fost solicitați să evalueze, pe o scală Likert cu 5 trepte, de la neimportant la foarte important, diverse strategii ce pot fi valorificate pentru rezolvarea conflictelor dintre profesori și elevi.

Posibilele răspunsuri la acest item sunt prezentate în tabelul de mai jos.

Tabelul nr 11. Strategii de rezolvare a conflictelor dintre profesori și elevi

1	respectarea principiilor unicității și demnității fiecărei persoane
2	egalitate de șanse
3	nondiscriminare
4	valorizarea fiecărui elev
5	demers didactic adaptat la specificul grupului de învățare/elevului
6	clarificarea etapelor activității de învățare
7	negocierea regulilor clasei
8	distribuție echitabilă a sarcinilor de lucru
9	comunicare activă cu părinții
10	furnizare de feedback
11	stil managerial democratic
12	consultații
13	utilizarea mijloacelor didactice atractive
14	ascultare activă și empatică
15	consilierea profesorului de către alți specialiști
16	autodeterminarea cadrului didactic pentru rezolvarea problemelor elevilor
17	dezvoltarea abilității de negociere a cadrului didactic pentru rezolvarea conflictelor
18	utilizarea unor metode de evaluare bazate și pe implicarea elevului (ex.: autoevaluarea)



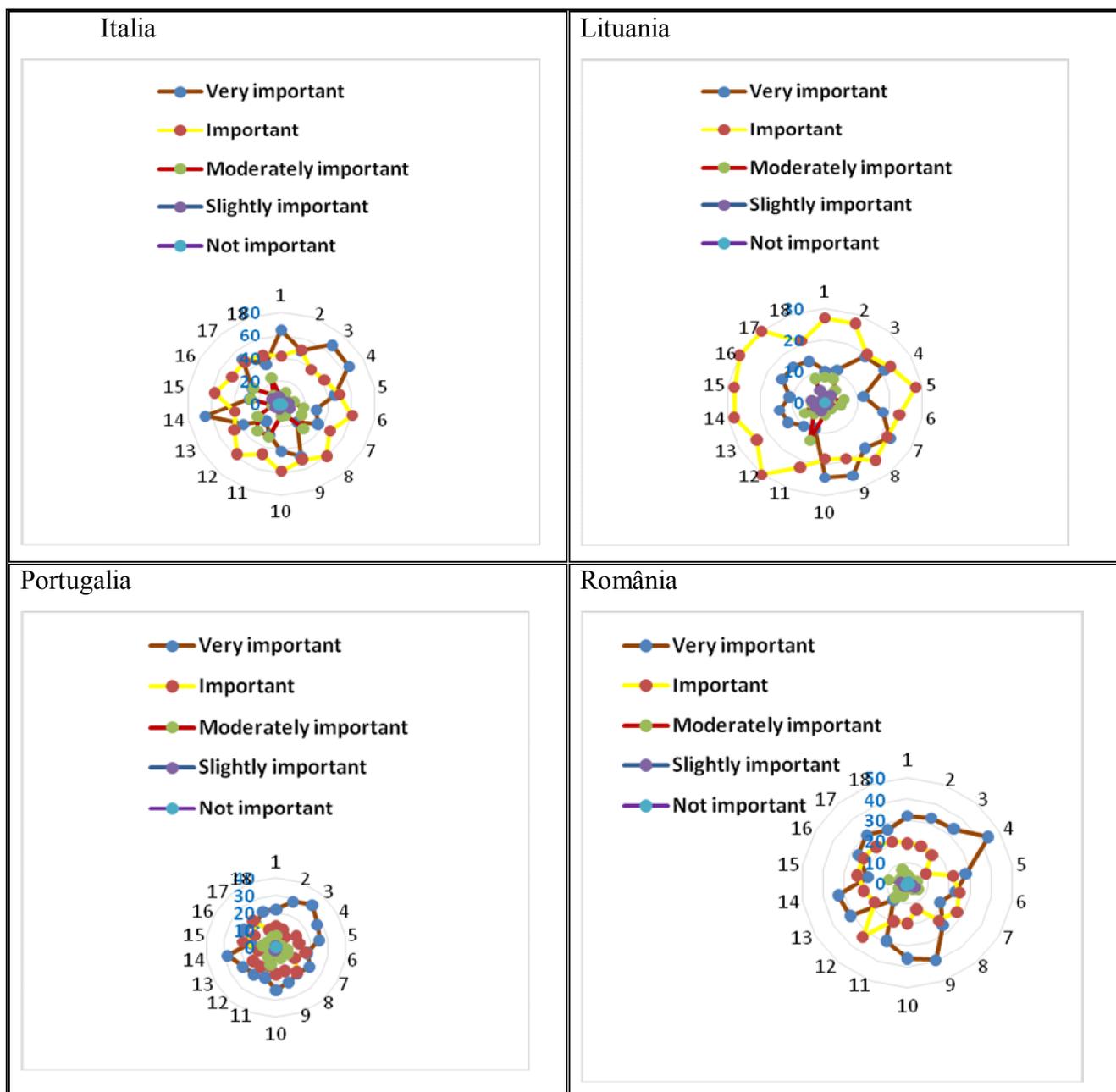


Figura nr 3. Aprecierea strategiilor de rezolvare a conflictelor dintre profesori și elevi

Legendă:

	Foarte important
	Important
	Moderat important
	Puțin important
	Neimportant

Astfel, pe baza analizei figurilor de mai sus, observăm următoarele aspecte:

Profesorii din **Italia** consideră ca fiind foarte importante, următoarele strategii: *nondiscriminarea, valorizarea fiecărui elev, respectarea principiilor unicității și demnității fiecărei persoane și ascultarea activă și empatică*. De asemenea, profesorii chestionați apreciază ca importante *clarificarea etapelor activității de învățare, dar și distribuirea echitabilă a sarcinilor de învățare*.

Profesorii din **Lituania** percep ca fiind foarte importante, următoarele: *comunicarea activă cu părinții, furnizarea de feedback și negocierea regulilor clasei de elevi*. Acestea au fost urmate, la mică diferență, de strategii precum: *valorizarea fiecărui elev, distribuția echitabilă a sarcinilor de lucru și nondiscriminare*. Interesant de observat este faptul că profesorii din Lituania conștientizează importanța propriilor competențe de comunicare și manageriale în rezolvarea conflictelor cu elevii, însă nu neglijează nici rolul decisiv pe care îl au în facilitarea procesului de învățare, valorizând astfel și competențele psihopedagogice.

Referitor la strategiile de rezolvare a conflictelor dintre profesori și elevi, cadrele didactice din **Portugalia** au acordat importanță următoarelor aspecte: *nondiscriminarea, egalitatea de șanse și ascultarea activă și empatică*. Totodată, repondenții consideră că *dezvoltarea abilității de negociere a cadrului didactic, consilierea profesorilor de către alți specialiști, dar și distribuția echitabilă a sarcinilor de lucru*, sunt strategii eficiente în procesul de rezolvare a conflictelor dintre cadrele didactice și elevi.

Profesorii din **România** apreciază strategiile care pun accentul pe *valorizarea fiecărui elev, pe comunicarea activă cu părinții și furnizarea de feed-back*. În esență, constatăm că sunt evidențiate strategii care implică optimizarea comunicării între actorii educaționali principali (profesori, elevi, părinți), menite să conducă la prevenirea și soluționarea eficientă a conflictelor.



D. Provocări ale activității zilnice cu elevii

Un alt item al chestionarului prezintă aspecte/situații ce pot fi considerate provocări în activitatea cu elevii, solicitând profesorilor să aprecieze, pe o scară de la 1 la 10, nivelul de importanță al acelor situații.

Pe primul loc, repondenții din **Italia și Portugalia** plasează *managementul eficient al problemelor de disciplină*, cei din **Lituania** - *stimularea motivației și a interesului pentru învățare ale elevilor*, iar cei din **România**, *comunicarea eficientă, pe înțelesul elevilor*. Pe următoarele poziții, pentru repondenții din **Italia**, s-au plasat *captarea și menținerea atenției elevilor și stimularea motivației*

pentru învățare a elevilor. Cei din **Portugalia** au menționat *gestionarea eficientă a tulburărilor de comportament și gestionarea optimă a situațiilor de (micro)criză educațională*. Pentru profesorii din **Lituania**, *gestionarea eficientă a problemelor de disciplină și, respectiv, captarea și menținerea atenției elevilor* sunt importante, iar pentru cei din **România**, *cunoașterea psihopedagogică a elevilor și, respectiv, gestionarea eficientă a tulburărilor de comportament*.

Pe ultimele locuri sunt plasate, la acest item, următoarele aspecte: *cunoașterea psihopedagogică a elevilor și formarea/dezvoltarea competențelor adecvate vârstei și nivelului de școlaritate (Italia)*, *diferențierea/individualizarea instruirii (Portugalia)*, *diferențierea/individualizarea instruirii și formarea/dezvoltarea competențelor adecvate vârstei și nivelului de școlaritate (Lituania)* și, respectiv, *captarea și menținerea atenției elevilor (România)*.

Ca atare, în urma răspunsurilor înregistrate, sesizăm faptul că profesorii chestionați întâmpină o serie de dificultăți în activitatea lor cu elevii, acestea fiind generate fie de pregătirea psihopedagogică inconsistentă a cadrelor didactice în aria disciplinelor *Psihologia educației / Psihologie școlară / Psihologia dezvoltării umane* și, respectiv, *Managementul clasei de elevi*, fie de pregătirea metodologică defectuoasă a acestora, în proporții relativ egale.

Ca element de diferențiere, constatăm faptul că, în timp ce repondenții din **România** au plasat *cunoașterea psihopedagogică a elevilor* pe prima poziție în categoria aspectelor/situațiilor care pot fi considerate provocări în activitatea cu elevii, repondenții din **Italia** au plasat-o pe pe ultima poziție

E. Reprezentări / credințe cu privire la factorii care pot crește implicarea și motivarea elevului

Un alt item al chestionarului le-a solicitat profesorilor să aprecieze măsura în care unele reprezentări / credințe (listate în manieră dihotomică: factori pozitivi, factori negativi) ale managerilor școlari / profesorilor / elevilor înșiși influențează motivația și implicarea elevilor în procesul educațional, în direcția creșterii/descreșterii acestora (scara de evaluare: de la 1 la 10 → 1 – nivelul minim de importanță, 10 - nivelul maxim de importanță).



Tabelul nr 12. Reprezentări / credințe ale managerilor școlari care influențează motivația și implicarea elevilor în procesul educațional – categoria factorilor pozitivi

Italia	Lituania	Portugalia	România
1. profesor bun, eficient, competent, 2. încredere în potențialul elevului, 3. toleranță, respect pentru alteritate.	1. valorizarea DPC, 2. „elev bun”, 3. școală bună și încredere în potențialul elevului.	1. profesor bun, eficient, competent, 2. toleranță, respect pentru alteritate, 3. încredere în potențialul elevului și egalitate de șanse.	1. profesor bun, eficient, competent, 2. încredere în potențialul elevului, 3. egalitate de șanse.

În categoria factorilor pozitivi, se observă o serie de similitudini care, în opinia respondenților, fac obiectul profilului de competență al „profesorului bun”, al profesorului care manifestă încredere în potențialul fiecărui elev.

Tabelul nr 13. Reprezentări / credințe ale managerilor școlari care influențează motivația și implicarea elevilor în procesul educațional – categoria factorilor negativi

Italia	Lituania	Portugalia	România
1. devalorizarea profesiei didactice, 2. bullying, agresivitate, violență școlară, 3. neîncredere în potențialul elevului.	1. management, 2. devalorizarea profesiei didactice, 3. neîncredere în sistemul de educație.	1. management, 2. școală slabă, 3. neîncredere în puterea educației.	1. management, 2. competiția între elevi / clase de elevi, 3. absenteism.

Se constată faptul că în categoria factorilor negativi, managementul defectuos la nivel de organizație școlară favorizează părăsirea timpurie a școlii / abandonul școlar.

Tabelul nr 14. Reprezentări / credințe ale profesorilor care influențează motivația și implicarea elevilor în procesul educațional – categoria factorilor pozitivi

Italia	Lituania	Portugalia	România
1. profesor bun, eficient, competent, 2. proces de învățământ centrat pe elev, 3. feedback pozitiv.	1. succes școlar, 2. încredere în potențialul elevului, 3. valorizarea DPC și „elev bun”.	1. profesor bun, eficient, competent, 2. încredere în potențialul elevului, 3. toleranță, respect pentru alteritate	1. profesor bun, eficient, competent, 2. învățare autentică, eficientă, durabilă, 3. participare la procesul educațional.

În opinia repondenților, calitatea actului didactic influențează pozitiv motivația, în raport cu participarea școlară și procesul de învățare. De aceea, repondenții apreciază faptul că profesorul „bun” este garantul succesului școlar, asumându-și și îndeplinind roluri de facilitator, coach, formator, este competent și acordă feedback.

Tabelul nr 15. Reprezentări / credințe ale profesorilor care influențează motivația și implicarea elevilor în procesul educațional – categoria factorilor negativi

Italia	Lituania	Portugalia	România
1. devalorizarea profesiei didactice, 2. profesorul – difuzor de mesaje informaționale, 3. neîncredere în puterea educației.	1. management, 2. învățarea – proces de asimilare a informațiilor, 3. profesorul – difuzor de mesaje informaționale.	1. management, 2. neîncredere în puterea educației, 3. neîncredere în sistemul educațional.	1. management, 2. competiția între elevi / clase de elevi, 3. valorizarea inteligenței cognitive (academice).

În categoria factorilor negativi, la intersecția opiniilor respondenților, se situează aspecte derivate din categoria managementului organizațional defectuos, a percepțiilor distorsionate asupra procesului de predare-învățare.

Tabelul nr 16. Reprezentări / credințe ale elevilor care influențează motivația și implicarea lor în procesul educațional – categoria factorilor pozitivi

Italia	Lituania	Portugalia	România
1. profesor bun, eficient, competent, 2. succes școlar, 3. profesorul – facilitator, ghid, coach, formator.	1. școala – mediu prietenos, 2. valorizarea inteligențelor multiple, 3. profesorul – facilitator, ghid, coach, formator.	1. școala – mediu prietenos, 2. profesor bun, eficient, competent, 3. toleranță, respect pentru alteritate.	1. profesor bun, eficient, competent, 2. profesorul – facilitator, ghid, coach, formator, 3. apt pentru școală.

După cum se poate sesiza, factorii care ar influența pozitiv elevii, se reduc la aspecte legate de mediul și climatul organizațional al școlii, pe care repondenții îl descriu ca un mediu prietenos, unde profesorii buni îndeplinesc simultan mai multe roluri: ghid, facilitator, formator etc..

Tabelul nr 17. Reprezentări / credințe ale elevilor care influențează motivația și implicarea lor în procesul educațional – categoria factorilor negativi

Italia	Lituania	Portugalia	România
1. neîncredere în puterea educației, 2. neîncredere în sistemul educațional, 3. devalorizarea profesiei didactice.	1. profesorul – difuzor de mesaje informaționale, 2. valorizarea inteligenței cognitive (academice), 3. eșecul școlar.	1. profesorul – difuzor de mesaje informaționale, 2. valorizarea inteligenței cognitive (academice), 3. competiția între elevi / clase de elevi, 4. devalorizarea profesiei didactice.	1. profesorul – difuzor de mesaje informaționale, 2. autoritatea în managementul clasei de elevi, 3. valorizarea inteligenței cognitive (academice).

În categoria factorilor negativi, în cazul tuturor țărilor partenere în proiect, putem observa că percepția distorsionată asupra rolurilor profesorului și valorizarea, adeseori exclusivă, a inteligenței cognitive a elevilor, alterează participarea la activitățile școlare.



F. Strategii ale școlii pentru prevenirea PTȘ

Profesorii au fost rugați să evalueze, în acord cu gradul de importanță perceput, pe o scară de la 1 la 5 (1 - nivelul minim de importanță, 5 – nivelul maxim de importanță), o serie de strategii de prevenire a PTȘ (părăsire timpurie a școlii). Analiza comparativă indică unele aspecte, menționate în cele ce urmează.

Repondenții din **Italia** au acordat cele mai mari punctaje următoarelor strategii: *dezvoltarea unui parteneriat între școală și familie, activitățile cu părinții (o mai bună colaborare școală-părinți), plasarea fiecărui elev în situații de succes școlar și asistență socio-educățională pentru cazurile aflate în situație de risc*. Și profesorii din **Lituania** apreciază că strategiile de prevenire a PTȘ trebuie să înceapă cu *plasarea fiecărui elev în situații de succes școlar*, urmată îndeaproape de *activități realizate cu părinții* și, respectiv, de *activități de consiliere și orientare școlară*. În **Portugalia**, *funcționarea echipelor multidisciplinare la nivelul școlilor* este considerată a fi strategia cea mai eficientă, urmată, la mică diferență, de strategiile care vizează *dezvoltarea parteneriatelor școală-familie* și de *acordarea de asistență socio-educățională pentru cazurile aflate în situație de risc*. Repondenții din **România** atribuie cea mai mare importanță *strategiilor care implică asistență socio-educățională pentru cazurile aflate în situație de risc*, apoi *adoptării unor măsuri de rezolvare a conflictelor dintre elevi, consilierii și orientării școlare* și *activităților realizate cu părinții*. Ca punct comun, toate cele patru țări valorizează relația familie-școală, ca potențial factor cu rol major în prevenirea situațiilor de PTȘ.

Cele mai mici scoruri, în **Italia**, sunt acordate *măsurilor antisegregaționiste și programelor de tip after school*; în **Lituania**, pe ultimul loc în ierarhia strategiilor de prevenire a PTȘ se situează *evaluarea riscului de abandon/ PTȘ*; în **Portugalia**, pe ultima poziție se află *sprijinul social (prestații materiale și financiare/burse, rechizite, calculatoare, pachetul de fiecare zi/ laptele și cornul, uniforme școlare) acordat elevilor*, în timp ce în **România**, pe ultimul loc în alegerile realizate de către repondenți, se situează *măsurile antisegregaționiste*.

În raport cu această distribuție a răspunsurilor, putem concluziona că profesorii chestionați consideră că cele mai oportune strategii de prevenire a PTȘ implică o colaborare adecvată între cele două medii educaționale fundamentale pentru dezvoltarea personalității copilului – școala și familia.



G. Metode didactice utilizate pentru prevenirea dezangajării școlare

Un alt item implica precizarea, de către profesori, a metodelor didactice care pot preveni dezangajarea școlară și comportamentele asociate acesteia. Respondenții au făcut referire la următoarele categorii, listate în funcție de frecvența răspunsurilor, în ordine descrescătoare.

Tabelul nr 18. Metode didactice utilizate pentru a preveni dezangajarea școlară și comportamentele asociate acesteia

Italia	Lituania	Portugalia	România
<ul style="list-style-type: none"> • metode bazate pe acțiune; • metode și tehnici de explorare a realității; • metode și tehnici de dezvoltare personală; • metode de comunicare orală; • metode și tehnici bazate pe utilizarea TIC; • metode și tehnici specifice educației nonformale; • metode de comunicare bazate pe limbajul intern. 	<ul style="list-style-type: none"> • metode activ-participative; • metode de rezolvare a problemelor; • metode bazate pe comunicarea activă; • metode de lucru pe grupe. 	<ul style="list-style-type: none"> • metode și tehnici de dezvoltare personală; • metode și tehnici de predare diferențiată/individualizată; • metode și tehnici interactive de învățare; • metode bazate pe utilizarea tehnicilor moderne; • metode și tehnici de educație nonformală; • metode și tehnici de explorare a realității; • metode de stimulare a creativității elevilor; • metode de comunicare orală; • metode bazate pe acțiune. 	<ul style="list-style-type: none"> • metode asistate de computer; • jocurile ca metode didactice; • metode de instruire diferențiată/individualizată; • metode bazate pe competiție; • metode de învățare mixtă; • metode bazate pe concatenarea experiențelor de învățare; • explicația; • exercițiul; • modelarea; • experimentul; • studiul de caz; • simularea; • metode de lucru atipice, care includ asumarea de către elev a rolului de profesor, în crearea unor materiale de predare sau conducerea unor secvențe de instruire și utilizarea muzicii, desenului sau actoriei ca metode de învățare.

Așa cum rezultă din analiza comparativă a răspunsurilor, profesorii din toate cele patru țări nominalizează o serie de metode pe care le consideră eficiente în prevenirea fenomenului de dezangajare școlară. Unii dintre repondenți exemplifică astfel de metode, alții se referă la categorii de metode.

Se pot identifica o serie de *aspecte comune*:

- metode nominalizate de repondenții din toate țările: *metode de comunicare* (în special, cele de comunicare orală), *metode bazate pe acțiune* și *metode de explorare a realității*;
- în trei din cele patru țări, profesorii chestionați nominalizează *metodele bazate pe utilizarea TIC*.

De asemenea, pe baza datelor centralizate sub formă tabelară, putem observa și anumite *diferențe*:

- repondenții din **Italia** și **Portugalia** menționează *metodele și tehnicile de dezvoltare personală* și *metodele și tehnicile specifice educației nonformale*;
- profesorii **lituanieni** și cei **portughezi** menționează *metodele de lucru în grup/învățare prin cooperare*, spre deosebire de profesorii **români** care menționează *metode bazate pe competiție*;
- profesorii din **România** menționează și metodele de lucru care presupun preluarea de către elev a rolului profesorului, în ceea ce privește crearea unor materiale didactice sau dirijarea unor secvențe de instruire (*flipped classroom = clasă inversată*).



4.2 Rezultate ale chestionarului administrat elevilor

Prin chestionarul administrat elevilor s-a urmărit:

- să se asculte vocea elevilor în legătură cu experiențele școlare și perspectivele lor personale;
- să se îmbunătățească procesul de conștientizare cu privire la modul lor de a raționa atunci când decid să abandoneze școala și/sau să manifeste comportamente negative (*push and pull* = factori de respingere și de atracție)

Profilul elevilor și al tinerilor din categoria PTS, din grupul țintă: Fiecare țară partener (Italia, România, Portugalia, Lituania) a administrat chestionarul unui grup de minim 120 de elevi din învățământul secundar inferior (gimnaziu) și secundar superior (liceu), precum și unor tineri din

categoria PTȘ și NEET. Chestionarul a fost completat de către 917 elevi (din primul și al doilea an de liceu și ultimul an de gimnaziu) și 58 de tineri din grupul PTȘ.

Metoda de analiză a datelor: Rezultatele obținute au fost supuse unei analize cantitative și calitative.

Constatări: Prezentăm, mai jos, unele rezultate relevante înregistrate după completarea chestionarului pentru elevi, de către respondenți din cele patru țări partenere.

A. Gândul de a părăsi școala

Unul dintre itemi le solicita *elevilor care luau în considerare părăsirea școlii* să răspundă la o întrebare importantă: *De ce te gândești să părăsești școala?* Elevii (cei care se gândeau la acest lucru) au fost rugați să atribuie un nivel de importanță (pe o scară Likert de la 1 la 10, unde 10 - foarte important pentru mine; 1 - nu este important pentru mine), unei serii de motive ("decupate" din literatura științifică). În tabelul de mai jos, prezentăm răspunsurile acestei categorii de elevi:

**Tabelul nr 19. Motivele pentru care elevii s-au gândit să părăsească școala
(opinii ale elevilor care iau în considerare părăsirea școlii)**

Țară	Cele mai importante motive (valoarea medie)	Cele mai puțin importante motive (valoarea medie)
Italia	Vreau să muncesc (6,8) Nu mă înțeleg cu profesorii (5,0) Consider că evaluarea rezultatelor mele școlare nu este corectă (4,9)	Sunt hărțuit (2,0) Doresc să locuiesc în altă țară împreună cu părinții mei (3,5)
Lituania	Vreau să muncesc (6,6) Materiile școlare nu sunt importante pentru ceea ce vreau să fac în viitor (6,4) Metodele și instrumentele de predare ale profesorilor mei nu sunt foarte stimulative (6,3)	Sunt hărțuit (5,0) Consider că școala este o instituție inutilă (5,1) Am rămas repetent / corigent (5,3).
Portugalia	Vreau să muncesc (6,5) Mă așteptam să studiez alte materii școlare decât ceea ce studiez în prezent (5,2) Materiile școlare nu sunt importante pentru ceea ce vreau să fac în viitor și Metodele și instrumentele de predare ale profesorilor mei nu sunt foarte stimulative (4,9)	Sunt hărțuit (2,6) Consider că profesorii mei nu mă susțin în activitatea de învățare (3,6)

România	<p>Consider că profesorii mei nu mă susțin în activitatea de învățare (6,1)</p> <p>Doresc să locuiesc în altă țară împreună cu părinții mei (5,7)</p> <p>Materiile școlare nu sunt importante pentru ceea ce vreau să fac în viitor și</p> <p>Mă așteptam să studiez alte materii școlare decât ceea ce studiez în prezent (5,1)</p>	<p>Consider că școala este o instituție inutilă (2,5)</p> <p>Am rămas repetent / corigent (2,6)</p>
----------------	--	---

În **Italia**, pentru ambele grupuri de elevi (atât cei de gimnaziu, cât și cei de liceu), cea mai importantă motivație este *dorința de a munci* (o medie de 6,6 pentru gimnaziu, 7,0 pentru liceu).

Printre elevii de liceu, celelalte două cele mai importante motive sunt *rezultatele academice slabe (Am note mici)* și *interesul scăzut pentru disciplinele de studiu (Cred că materiile școlare nu sunt interesante)*. Printre elevii de gimnaziu, a doua și a treia motivație sunt: *Cred că evaluarea rezultatelor mele școlare nu este corectă* și *Nu mă înțeleg cu profesorii*.

Pentru **Lituania**, cei mai importanți factori de respingere sunt: *dorința de a munci* (media de 6,6), percepția că *materiile școlare nu sunt importante, raportat la ceea ce vor să facă elevii în viitor* (medie de 6,4) și cea conform căreia *metodele și instrumentele de predare utilizate nu sunt foarte antrenante pentru elevi* (medie de 6,3).

Elevii din **Portugalia** menționează ca factori de respingere: *dorința de a a munci; așteptarea de a studia alte materii școlare decât cele studiate în prezent; metode și instrumente de predare utilizate ce nu sunt foarte antrenante pentru elevi; interesul scăzut pentru materiile școlare*.

În **România**, factorii de respingere evidențiați sunt:

a. În opinia elevilor de liceu - *dorința de a munci; lipsa de importanță a materiilor școlare pentru ceea ce își doresc ei să facă în viitor; lipsa aprecierii efortului depus pentru a răspunde adecvat cerințelor școlii; metodele și instrumentele de predare utilizate nu sunt foarte stimulative; materii școlare neinteresante*.

Se observă astfel, că trei din cei cinci principali factori de respingere, sunt legați de practicile de predare și aspectele relaționale (în ceea ce privește *metodele de predare care nu sunt în concordanță cu stilurile de învățare ale elevilor, potențialul scăzut al materiilor școlare de a-i implica pe elevi, sentimentul că profesorii nu apreciază eforturile depuse de elevi*).

b. În opinia elevilor de gimnaziu - *lipsa suportului profesorilor în activitățile de învățare; absența sentimentului de a aparține școlii; dorința de a-și urma părinții în altă țară*.

Dincolo de dorința de a munci, comună majorității elevilor care s-au gândit să abandoneze școala (cu excepția elevilor din România), observăm o altă notă comună (cu excepția celor din Italia, de această

dată), și anume percepția lor referitoare la curriculum, care nu este relevant pentru ceea ce își doresc să facă, aspect care generează, inevitabil, *lipsa motivației pentru învățare*.

B. Opinii despre posibilele motive/cauze pentru care elevii părăsesc școala (opinii ale elevilor care nu s-au gândit niciodată la acest aspect)

Un alt item al chestionarului, adresat *elevilor care nu s-au gândit niciodată să abandoneze școala*, le cere să specifice motivele care conduc la părăsirea timpurie a școlii, în opinia lor (Tabelul nr. 20).



**Tabelul nr. 20. Motive ale părăsirii timpurii a școlii
(opinii ale elevilor care nu s-au gândit niciodată să abandoneze școala)**

Țară	Cele mai importante motive (valoarea medie)	Cel mai puțin importante motive (valoarea medie)
Italia	Eșec școlar (6,7) Bullying (6,6) Dorința / constrângerea de a munci (6,0)	Inutilitatea școlii ca instituție (4,4) Lipsa sentimentului de apartenență la mediul școlar (4,9)
Lituania	Exmatriculare din cauza comportamentului nepotrivit (7,4) Dificultăți de învățare și Probleme de sănătate/financiare/familiale (ambele 7,3) Incapacitatea de a obține rezultate școlare bune și Eșec școlar (ambele 7,2).	Inutilitatea școlii ca instituție (5,7) Lipsa sentimentului de apartenență la mediul școlar (5,9)
Portugalia	Bullying (6,5) Lipsa interesului față de disciplinele școlare (6,5) Dificultăți de învățare și Eșec școlar (ambele 6,3)	Lipsa sentimentului de apartenență la mediul școlar (5,1) Relație dificilă cu profesorii (5,2)
România	Lipsa interesului față de disciplinele școlare (6,5) Eșec școlar și Probleme de sănătate/financiare/familiale (6,4) Dificultăți de învățare (6,2)	Inutilitatea școlii ca instituție (4,9) Lipsa sentimentului de apartenență la mediul școlar (5,2)

În **Italia**, printre cele mai importante posibile cauze, au fost menționate: *bullying-ul* (indicat ca primă cauză de către elevii de gimnaziu), în timp ce, după cum am sesizat anterior, acesta este considerat cea mai puțin importantă cauză de către cei care se gândesc să părăsească școala mai devreme; *dorința / constrângerea de a munci* (în special, în opinia elevilor de liceu).

Elevii din **Lituania** au inclus printre cele mai importante patru motivații, următoarele: *exmatriculare din cauza comportamentului nepotrivit* (cu o medie de 7,4); *dificultăți de învățare și probleme de sănătate/financiare/familiale* (ambele 7,3); *incapacitatea de a obține rezultate școlare bune și eșecul școlar* (ambele 7,2).

Repondenții din **Portugalia** au indicat următorii factori: *bullying-ul* (cu o medie de 6,5), la polul opus față de ceea ce au exprimat elevii care se gândesc să abandoneze școala (care au considerat *bullying-ul*, motivul cel mai puțin important); *lipsa interesului față de disciplinele școlare* (cu o medie de 6,5); *dificultăți de învățare și eșecul școlar* (ambele 6,3).

În **România**, elevii chestionați, care nu s-au gândit să abandoneze școala, au inclus printre cele mai importante patru reprezentări asupra motivațiilor care îi determină pe tineri să abandoneze școala, fără a obține o calificare secundară, următoarele: *lipsa interesului față de disciplinele școlare* (cu o medie de 6,5); *eșecul școlar și problemele de sănătate/financiare/familiale* (ambele cu o medie de 6,4); *dificultățile de învățare* (cu o medie de 6,2).



C. Metodele didactice utilizate și importanța lor pentru implicarea elevilor. Factori de îmbunătățire a rezultatelor școlare. Dimensiuni asociate stării de bine în școală

Un alt item le-a solicitat elevilor să aprecieze măsura în care sunt de acord cu unele afirmații, raportându-le la propriile experiențe școlare.

Afirmațiile au fost grupate în categorii ce se concentrează pe următoarele dimensiuni: *metode didactice utilizate și importanța lor pentru implicarea elevilor, factori de îmbunătățire a rezultatelor școlare, dimensiuni asociate stării de bine în școală*.

Afirmațiile sunt prezentate mai jos:

Proiectarea didactică: vizează planificarea demersului didactic și procesul de învățare, metode didactice și instrumente utilizate și congruența lor cu stilurile de învățare și nevoile elevilor

(9 enunțuri): *Mă simt implicat în alegerea activităților/sarcinilor care trebuie duse la îndeplinire; Simt că pot alege și decide în procesul meu de învățare; Profesorii mei utilizează metode și instrumente de predare variate; Profesorii mei mă încurajează să îmi exprim punctul de vedere/ ideile privitoare la activitățile care trebuie desfășurate; Profesorii mei utilizează cele mai potrivite metode de predare pentru mine; Experiențele, cunoștințele, abilitățile dobândite în afara școlii sunt luate în considerare de către profesorii mei; Profesorii mei își adaptează predarea, respectând nevoile și interesele mele; Opiniile și ideile mele sunt luate în considerare de către profesori, în procesul de predare; Experiența mea de învățare este stimulativă și atractivă.*

Afilierea: se referă la sentimentul de a aparține școlii și clasei de elevi (7 enunțuri): *Activitățile școlare mă ajută să simt că aparțin școlii; Profesorii mă fac să simt că aparțin școlii; Îmi cunosc colegii de clasă foarte bine; Colegii mei de clasă mă cunosc foarte bine; Colegii mei de clasă mă fac să simt că aparțin școlii; Colaborez bine cu colegii mei de clasă și ne ajutăm reciproc în realizarea sarcinilor de lucru; În clasa mea, notele sunt acordate într-o manieră onestă și imparțială.*

Sprijin din partea profesorului: se referă la calitatea relației cu profesorii, atât din punct de vedere educațional, cât și socio-emoțional (10 enunțuri): *Profesorii mei mă fac să mă simt binevenit în clasă; Profesorii încurajează participarea, în egală măsură, a fiecărui elev din clasă; Mă simt respectat de către profesorii mei; Am o bună relație cu profesorii mei; Nu mă simt prea apreciat de către profesorii mei; Primesc ajutorul de care am nevoie de la profesorii mei; Profesorii mei consideră că am idei prin care pot contribui la activitatea din clasă; Dialoghez adeseori cu profesorii mei despre probleme legate de școală; Dialoghez adesea cu profesorii mei despre probleme care nu au legătură cu școala (interesele mele, prietenii mele, așteptările mele, viitoarele mele proiecte etc.); Profesorilor mei le pasă de felul în care mă simt.*

Credințe: vizează opiniile elevilor despre așteptările părinților, colegilor de clasă, profesorilor, în legătură cu ei (5 enunțuri): *Profesorii mei au așteptări mari de la mine; Profesorii mei au încredere în potențialul meu; Profesorii mei cred că fiecare elev este capabil să obțină succesul școlar; Colegii mei de clasă cred că pot obține rezultate bune; Părinții mei se așteaptă ca eu să iau note mari.*

Scara folosită pentru acest item a fost de la 1 la 5, unde 1 – nu sunt absolut deloc de acord și 5 – sunt complet de acord. Pentru a ușura analiza datelor, scara a fost redusă la doar trei pași: *Sunt de acord* – verde; *Nu am o opinie* – gri; *Nu sunt de acord* – roșu, după cum se observă în Figura nr. 4.

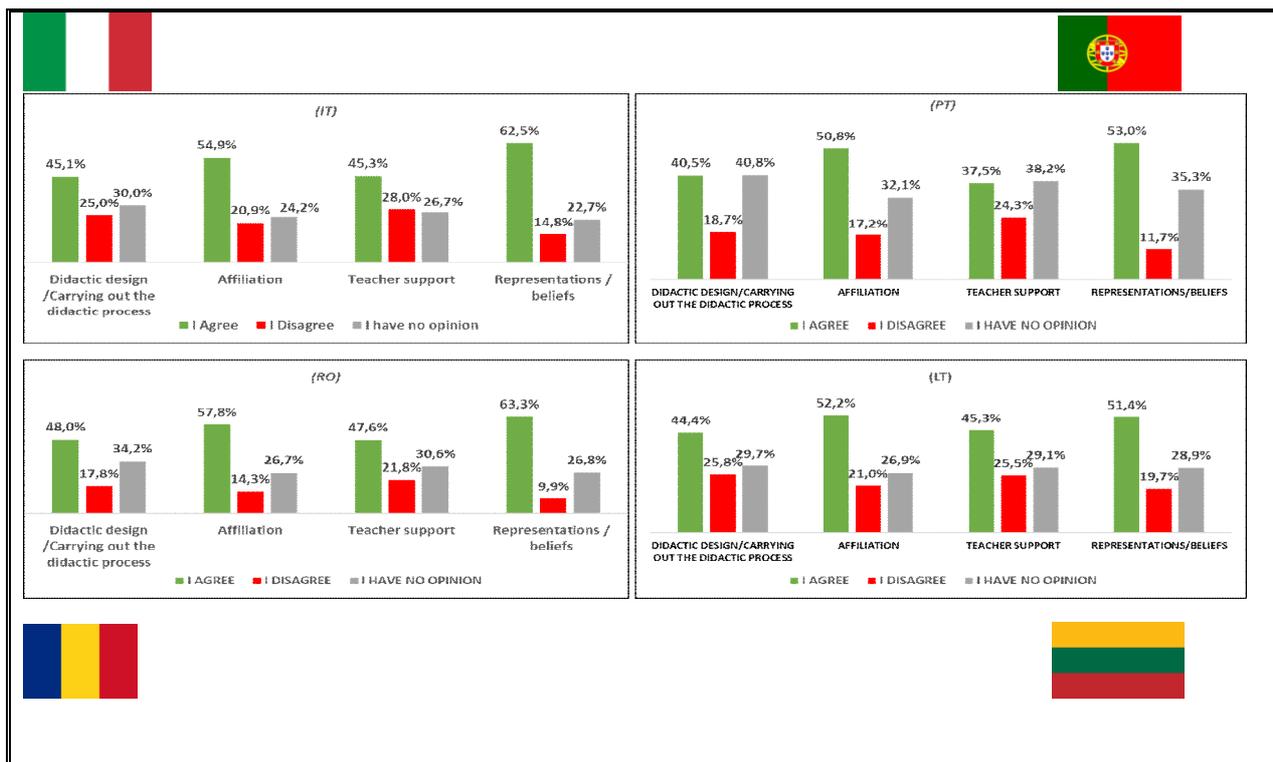


Figura nr 4. Răspunsurile elevilor la cele patru categorii de afirmații

În **Italia**, cel mai mare nivel de acord este legat de *dimensiunile asociate reprezentărilor cu privire la așteptările (pozitive) ale profesorilor / părinților / altor elevi și de sentimentul de a aparține școlii*; pe de altă parte, în acord cu rezultatele sondajelor din celelalte țări implicate în proiectul A.C.C.E.S.S., cel mai mare nivel de dezacord este relaționat cu *dimensiunea didactică și cea referitoare la sprijinul acordat de profesor*.

Pentru **Lituania**, dimensiunea care a înregistrat cel mai înalt nivel de acord este cea vizând *afilierea (52,2%)*, adică *sentimentul de a aparține școlii*; a doua dimensiune cu cel mai înalt nivel de acord exprimat este *percepția cu privire la așteptările legate de competență, pe care ceilalți membri ai comunității școlare (profesori, părinți, colegi de clasă) le au față de ei (51,4%)*.

În **Portugalia**, cel mai înalt grad de acord a vizat *percepția cu privire la așteptările legate de competență, pe care ceilalți membri ai comunității școlare (profesori, părinți, colegi de clasă) le au față de elevi (53,03%)*; pe locul secund, plasându-se *afilierea (50,76%)*. La polul opus, *sprijinul acordat de profesor* a înregistrat cele mai scăzute niveluri de acord (37,46%; 40,48%).

Dimensiunile față de care, în general, elevii chestionați din **România** și-au exprimat cel mai ridicat nivel de acord, se referă la *percepția conform căreia ceilalți au așteptări pozitive cu privire la competența lor (reprezentări/credințe 63,3%) și afiliere (57,8%)*. În același timp, dimensiunile referitoare la *sprijinul acordat de profesor și procesul de învățare* au cele mai scăzute valori (nivel de acord de 47,6% și, respectiv, 48,0%).

Unul dintre itemii din chestionar s-a concentrat asupra aspectelor care i-ar putea ajuta pe elevi să aibă o bună motivație pentru învățare și să obțină rezultate școlare mai bune.

Elevii din toate țările partenere (**Italia, Lituania, Portugalia și România**) consideră că rezultatele lor școlare depind, în principal, de metodele de predare, care ar trebui să fie axate mult mai mult pe elevi.

Un alt aspect important pentru performanța școlară și pentru îmbunătățirea rezultatelor școlare nesatisfăcătoare, menționate de elevii din **Italia, Lituania și Portugalia**, îl reprezintă realizarea unor lecții practice. Elevii din **Italia** și din **România** menționează, de asemenea, ajutorul primit de la colegii de clasă. Există și alte aspecte apreciate ca fiind importante pentru obținerea unor rezultate școlare mai bune, de către elevii din **România**: să fie implicați în stabilirea obiectivelor și a metodelor de învățare; să se stabilească cele mai bune modalități de a învăța pentru fiecare elev și să primească sprijin din partea familiei.

Rugați să identifice aspectele care pot contribui la starea de bine în școală, elevii chestionați au oferit următoarele răspunsuri:

În **Italia**: a) elevii de liceu, Să fiu implicat în alegerea modalității de a gestiona conflictele/problemele cu colegii de clasă și cu profesorii (29,1%) și Să mă simt înțeles de profesori atunci când am probleme/dificultăți legate de mediul școlar (21,5%); b) la elevii de gimnaziu, au fost înregistrate, pe primele locuri, următoarele opțiuni: Să primesc sprijin din partea colegilor de clasă (31,3%) și Să mă simt înțeles de profesori atunci când am probleme/dificultăți legate de mediul școlar (22,2%).

În **Lituania**, opțiunile elevilor au fost următoarele: Să am susținerea familiei (23,6%) și Să fiu implicat în alegerea modalității de a gestiona conflictele/problemele cu colegii de clasă și cu profesorii (21,3%).

Primele două alegeri ale elevilor din **Portugalia** au fost: a) în cazul elevilor de liceu, Să mă simt înțeles de profesori atunci când am probleme/dificultăți legate de mediul școlar (31,1%) și Să am note bune la școală (23,0%); b) printre elevii de gimnaziu, avem situația opusă, deoarece două cel mai des alese opțiuni sunt legate de susținerea familiei și a colegilor de clasă - Să am susținerea familiei (34,1%) și Să primesc susținere din partea colegilor de clasă (32,5%).

În **România**, prima alegere, pentru ambele grupuri și mai ales pentru elevii de liceu, este Să mă simt înțeles de profesori atunci când am probleme/dificultăți legate de viața din afara școlii. Acest răspuns evidențiază nevoia de a stabili o relație elev-profesor, în care sunt importante: 1) dimensiunea emoțională (de a se simți înțeles), nu doar interacțiunea; 2) dimensiunea extrașcolară, legată de probleme conectate nu doar la statutul de "elev". Printre elevii de liceu, această dimensiune este de departe cea mai importantă, comparativ cu a doua opțiune raportată de același grup: Să fiu

implicat în alegerea modalității de a gestiona conflictele/problemele cu colegii de clasă și cu profesorii (25.8%).

Următoarele aspecte listate sunt: a) pentru elevii de liceu, *Să fiu implicat în alegerea modalității de a gestiona conflictele/problemele cu colegii de clasă și cu profesorii (25,8%) și Să primesc susținere din partea colegilor de clasă (21,9%);* b) pentru elevii de gimnaziu, *Să am susținerea familiei (frecvență de 25%) și Să primesc susținere din partea colegilor de clasă (frecvență de 21,9 %).*

Analizând răspunsurile oferite de către elevii din țările partenere, putem aprecia că una dintre nevoile lor fundamentale, neîmplinite în mediul școlar, este să le fie auzită "vocea", atât în situațiile legate de probleme specifice acestui spațiu, cât și în ceea ce privește aspectele legate de viața personală (România). Cu alte cuvinte, este subliniată nevoia lor de a dezvolta o relație de comunicare autentică și eficientă cu profesorii și cu alți colegi. Nefiind implicați în contexte de comunicare relevante, ei sunt practic privați de oportunitatea de a-și dezvolta, printre altele, abilitățile de comunicare. Numai într-un proces de comunicare în care rolurile se pot inversa și elevii își pot asuma în orice moment rolul emițătorului, ei pot avea șansa de a-și forma calitățile specifice unui bun comunicator.

Un alt item care acoperă două dimensiuni importante - factori de îmbunătățire a rezultatelor școlare și aspecte referitoare la starea de bine în școală, este cel axat pe identificarea *trăsăturilor profesorului preferat de către elevi*. Acest item din chestionarul administrat elevilor, le cerea să stabilească nivelul de importanță (de la 1 la 10) a unor trăsături ale profesorilor pe care ei îi preferă / îi plac cel mai mult. Prezentăm, în continuare, răspunsurile obținute în fiecare țară parteneră.

În **Italia**, conform Figurii nr. 5, nivelurile de importanță atribuite de către elevi *trăsăturilor profesorilor pe care îi plac cel mai mult*, sunt legate de *abilitatea de a face lecțiile interesante* (valoare medie de 8,4), *de a evalua corect* (valoare medie de 8,3), *de a înțelege elevul și de a-l respecta* (valoare medie de 8,2).

Pentru ambele grupuri de elevi (elevi de liceu și elevi de gimnaziu), trăsăturile cel mai puțin importante, în percepția lor, sunt *capacitatea de a-i implica pe părinți în traseul școlar al elevului* (scor mediu de 6,5).

Conform elevilor de liceu, *abilitatea profesorului de a conecta lecțiile susținute la disciplina sa, cu alte materii școlare*, este printre trăsăturile cel mai puțin importante (scor mediu de 6,9). Această informație este opusă celei evidențiate în cadrul altor cercetări având ca grup țintă elevi, în care *abilitatea profesorului de a se deplasa spre alte sectoare disciplinare* este indicată a fi printre "pârghiile" principale pe care le poate folosi acesta pentru a dezvolta interesul și motivația elevului. Elevii de gimnaziu au indicat, de asemenea, *disponibilitatea profesorului de a învăța împreună cu*

elevii săi, ca fiind printre caracteristicile mai puțin importante, chiar dacă valoarea medie nu este foarte scăzută (scor mediu de 7,2).

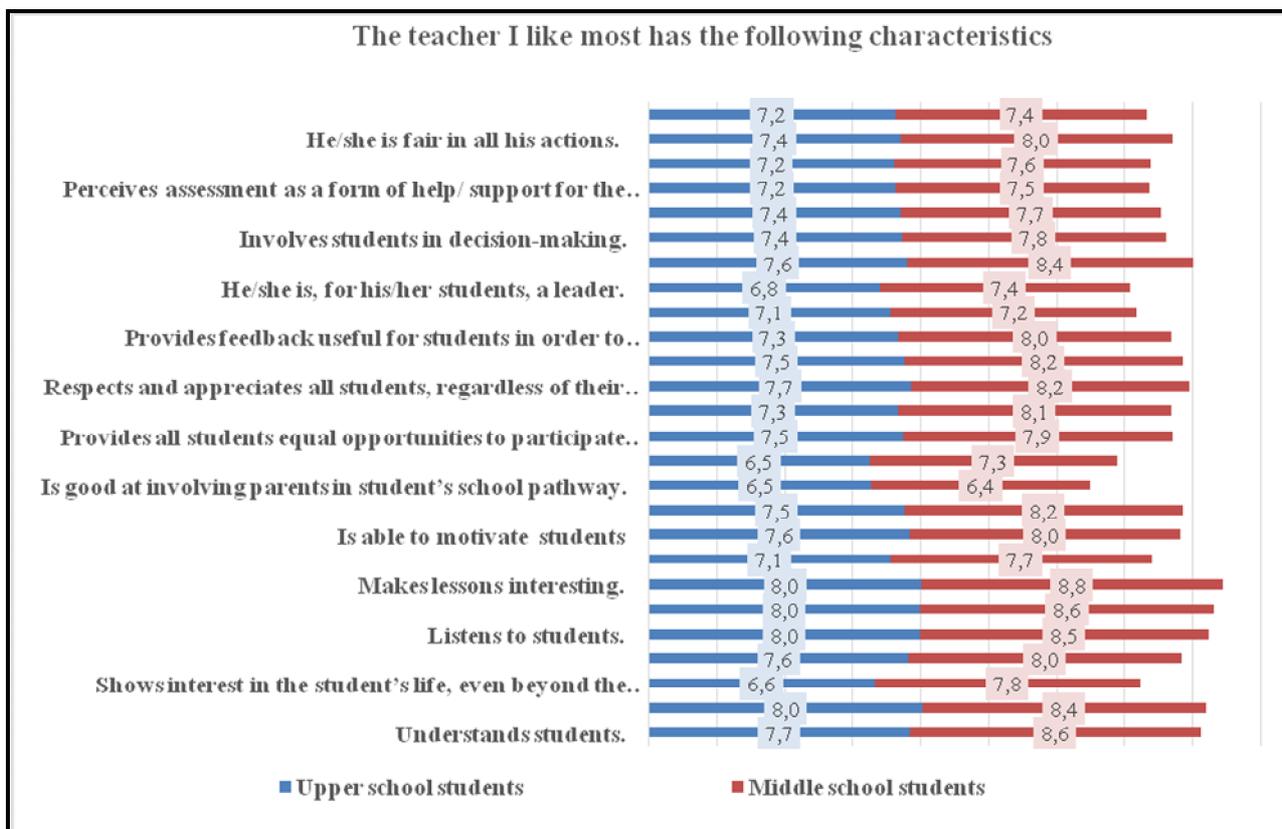


Figura nr 5. Trăsăturile profesorilor preferați de elevi (Italia)

În **Lituania**, răspunsurile referitoare la *trăsăturile profesorului preferat* nu se remarcă prin aspecte semnificative, deoarece toate trăsăturile listate au înregistrat scoruri medii foarte înalte, cu excepția *abilității de a implica familia în traseul educațional al propriului copil* (Figura nr 6).

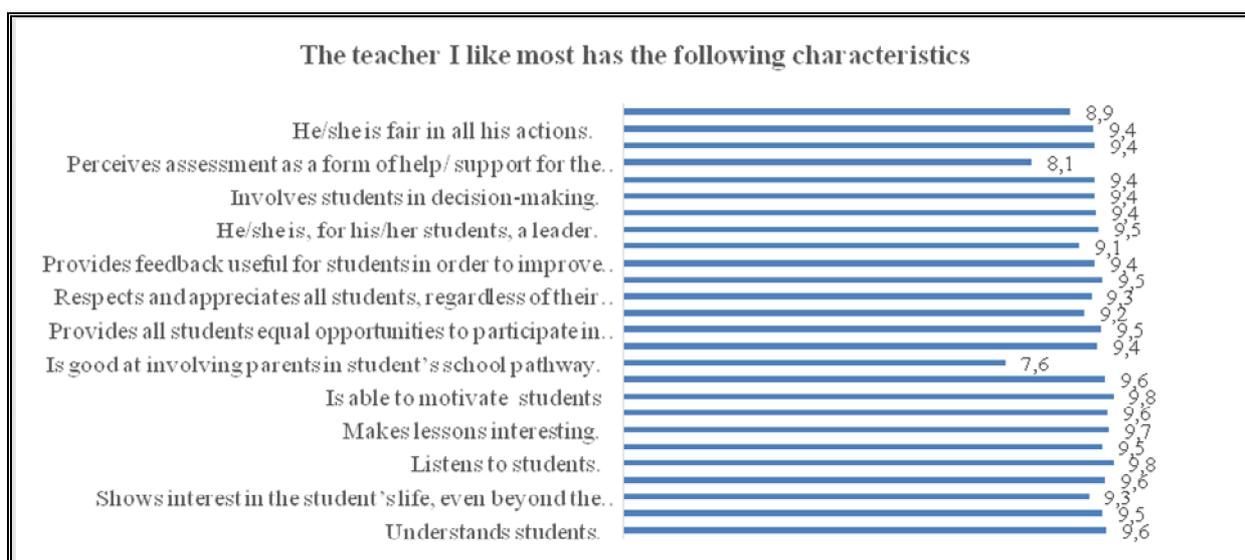


Figura nr 6. Trăsăturile profesorilor preferați de elevi (Lituania)

În **Portugalia**, nivelurile de importanță (de la 1 la 10) atribuite de către elevi trăsăturilor profesorului pe care îl plac cel mai mult, sunt asociate cu *abilitatea de a evalua corect* (cu o valoare medie de 8,2), *de a-l asculta pe elev și de a-l respecta*, indiferent de abilitățile/rezultatele sale academice, și *abilitatea de a face lecțiile interesante* (cu o valoare medie de 8,1).

Trăsăturile profesorului, mai puțin importante în percepția elevilor de gimnaziu, sunt: 1) *implicarea părinților în traseul școlar al elevului*, deși elevii de gimnaziu au indicat susținerea familiei ca fiind un factor care i-ar putea ajuta să obțină rezultate școlare mai bune; 2) *calitățile personale ale profesorului ce-și poate asuma rolul de lider*; 3) *interesul profesorului față de viața elevului, dincolo de aspectele legate de școală*.

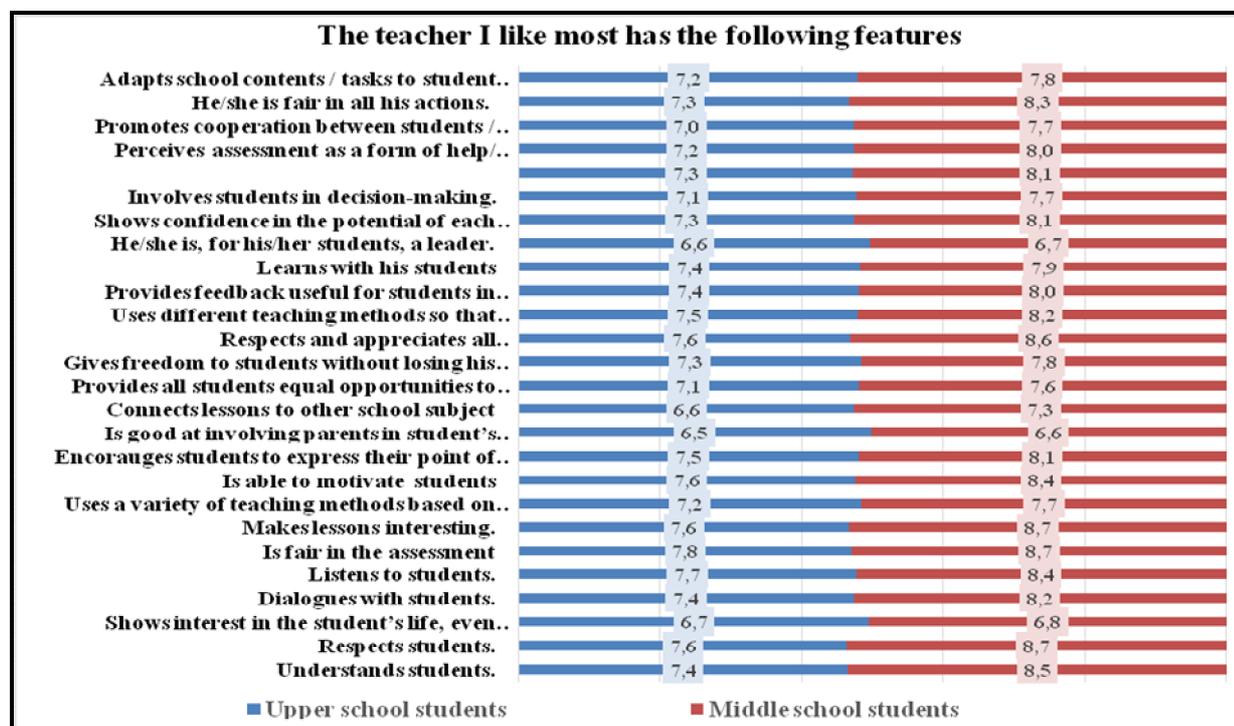


Figura nr 7. Trăsăturile profesorilor preferați de elevi (Portugalia)

În **România**, profesorul cel mai iubit de către elevi are următoarele patru caracteristici importante: *respectă elevii, ascultă elevii, face lecțiile interesante, este capabil să motiveze elevii.*

Din datele oferite (Figura nr. 8), trăsăturile care par mai puțin importante, sunt *abilitatea de a include părinții în procesul de învățare al elevului, abilitatea de a fi un lider pentru elevi și de a realiza lecții interdisciplinare, conectându-le cu alte materii școlare.*

Pentru elevii de gimnaziu, cele mai importante trăsături sunt: *iși motivează elevii și îi respectă* (ambele cu valori medii de 8,7); *este corect(ă) în toate acțiunile sale* (valoare medie de 8,6).

Cele mai puțin importante corespund (unele dintre ele) cu cele care au fost selectate și de către elevii de liceu: *învață odată cu elevii săi* (valoare medie de 7,1); *are abilitatea de a conecta lecțiile susținute la disciplina sa, cu alte materii școlare* (valoare medie de 7,5); *este interesat de viața elevului, chiar și dincolo de aspectele legate de școală* (valori medii de 7,5).

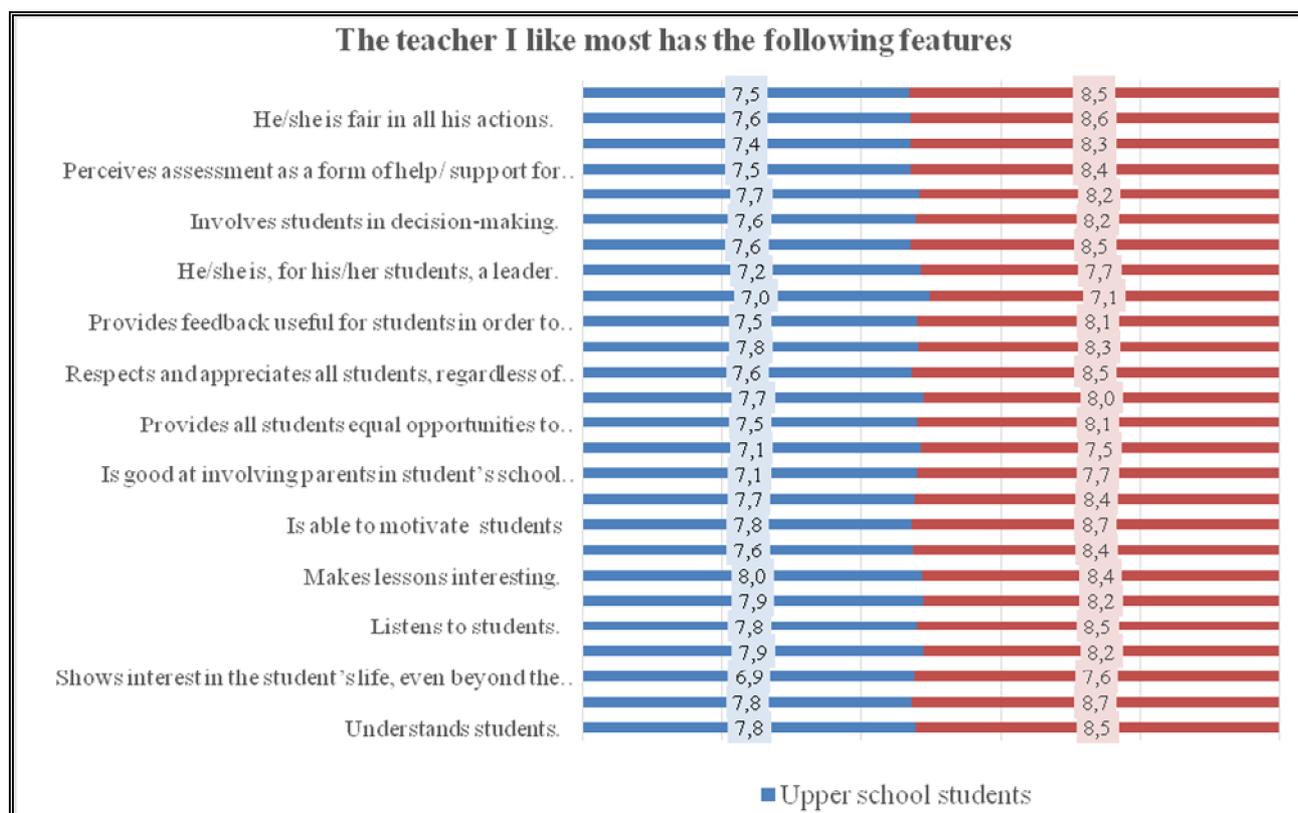
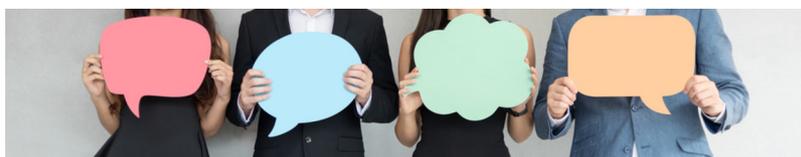
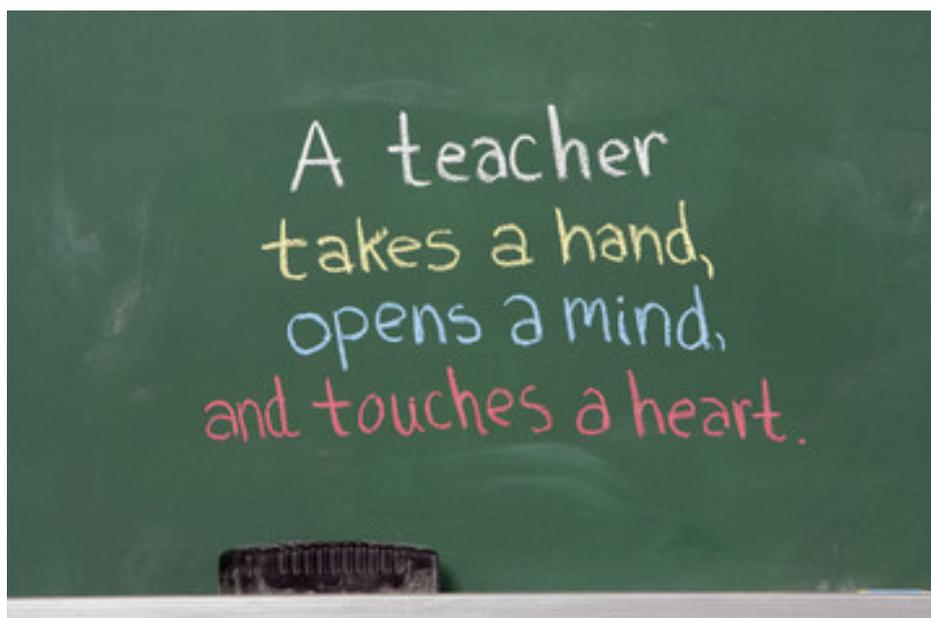


Figura nr 8. Trăsăturile profesorilor preferați de elevi (România)



D. Motive asociate dorinței de a părăsi școala (opinia celor care au părăsit școala)

În tabelul de mai jos, prezentăm opiniilor celor care au abandonat școala, din **Lituania** și din **România**, cu privire la motivele pentru care și-au dorit să facă acest lucru.

**Tabelul nr 21. Motive asociate dorinței de a părăsi școala
(opiniile celor care au părăsit școala de timpuriu)**

Țară	Cele mai importante motive ale PTȘ (valoare medie)	Cele mai puțin importante motive ale PTȘ (valoare medie)
România	Doream să muncesc (8,3) Simțeam că nu aparțin școlii (8,2) Disciplinele școlare nu aveau relevanță pentru ceea ce voiam să fac (7,4)	Eram hărțuit (4,3) Fusesem lăsat corigent / repetent (4,7) Nu m-am înțeles cu profesorii și Mă așteptam să studiez materii școlare diferite față de ceea ce studiam de fapt (ambele 5,5)
Lituania	Consider că materiile școlare nu erau interesante (8,1) Nu mă simțeam confortabil la școală și Nu credeam că sunt capabil să răspund adecvat cerințelor școlii (ambele 7,8) Metodele și instrumentele de predare folosite de profesorii mei nu erau foarte stimulative (7,7)	Doream să locuiesc în ală țară, împreună cu părinții mei (3,6) Eram hărțuit (4,9) Doream să muncesc (5,2)

Tablel nr 22. Comparație între motivele de a părăsi școala invocate de elevi și de tineri din categoria PTȘ

Țară	Cele mai importante motive ale PTȘ (valoare medie)	Cele mai puțin importante motive ale PTȘ (valoare medie)
România	PTȘ (cei care au părăsit școala de timpuriu)	PTȘ (cei care au părăsit școala de timpuriu)
	Doream să muncesc (8,3) Simțeam că nu aparțin școlii (8,2) Disciplinele școlare nu aveau relevanță pentru ceea ce voiam să fac (7,4)	Eram hărțuit (4,3) Fusesem lăsat corigent / repetent (4,7) Nu m-am înțeles cu profesorii și Mă așteptam să studiez materii școlare diferite față de ceea ce studiam de fapt (ambele 5,5)
	Elevi	Elevi
	Consider că profesorii mei nu mă susțin în activitatea de învățare (6,1) Doresc să locuiesc în altă țară, împreună cu părinții mei (5,7) Disciplinele școlare nu aveau relevanță pentru ceea ce voiam să fac și Mă așteptam să studiez materii școlare diferite față de ceea ce studiam de fapt (5,1)	Consider că școala este o instituție inutilă (2,5) Am fost lăsat corigent / repetent (2,6)
Lituania	PTȘ (cei care au părăsit școala de timpuriu)	PTȘ (cei care au părăsit școala de timpuriu)
	Consider că disciplinele școlare nu erau interesante (8,1) Nu mă simțeam confortabil la școală și Nu credeam că sunt capabil să răspund adecvat cerințelor școlii (ambele 7,8) Metodele și instrumentele de predare folosite de profesorii mei nu erau foarte stimulative (7,7)	Doream să locuiesc în altă țară, împreună cu părinții mei (3,6) Eram hărțuit (4,9) Doream să muncesc (5,2)
	Elevi	Elevi
	Doresc să muncesc (6,6) Disciplinele școlare nu aveau relevanță pentru ceea ce voiam să fac (6,4) Metodele și instrumentele de predare folosite de profesorii mei nu erau foarte stimulative (6,3)	Sunt hărțuit (5,0) Consider că școala este o instituție inutilă (5,1) Am fost lăsat corigent / repetent (5,3)

Putem observa că cele mai importante motive pentru cei care au părăsit școala de timpuriu, din **Lituania**, au fost: *aprecierea disciplinelor studiate ca fiind neinteresante* (valoare medie de 8,1 din 10); *faptul că nu s-au simțit confortabil la școală și gândul că nu sunt capabili să răspundă în mod adecvat cerințelor școlii* (ambele valori medii de 7,8). Motivele cel mai puțin importante care le-au influențat alegerile au fost: *dorința de a locui în altă țară, împreună cu părinții* (valoare medie de 3,6), *dorința de a munci* (valoare medie de 5,2), *faptul că au fost hărțuiți* (valoare medie de 4,9) și *percepția conform căreia școala este o instituție inutilă* (valoare medie de 5,8).

În **România**, cele mai importante cinci motive care au determinat părăsirea școlii, au fost următoarele: *dorința de a munci* (valoare medie de 8,3); *lipsa sentimentului de apartenență la mediul școlar* (valoare medie de 8,2); *percepția că materiile școlare nu sunt relevante* (valoare medie de 7,4); *lipsa susținerii din partea profesorului în activitatea de învățare* (valoare medie de 7,3); *metode și instrumente de predare nu atât de antrenante* (valoare medie de 7,2).



4.3. Rezultate ale interviurilor administrate elevilor și tinerilor din categoria PTȘ

Cercetarea a avut ca scop înțelegerea în profunzime a percepțiilor elevilor despre școală, mai precis cu referire la factorii importanți care influențează decizia de a rămâne în școală.

Două întrebări de cercetare au stat la baza investigației noastre: *De ce abandonează elevii școala?* și *De ce elevii absentează de la școală?*

Analiza datelor a relevat următoarele aspecte:

Factori de suport: 1. *factori relaționați cu mediul familial* (suport, autoritate, modele etc.); 2. *factori asociați mediului școlar* (profesori afectuoși, colegi de clasă care oferă sprijin, sarcini de lucru antrenante). 3. *factori personali* (automotivare, autoconcentrare, autoreglare); 4. *factori relaționați cu alte medii* (prietenii, modele și perspective despre viitor).

Factori frenatori: 1. *factori personali* (managementul emoțiilor, stimă de sine scăzută, lipsa voinței, lipsa semnificației învățării, dificultăți de învățare); 2. *factori asociați mediului școlar* (comportamentul profesorilor, al colegilor de clasă, lipsa sprijinului din partea profesorilor, management deficitar al clasei de elevi, lecții neinteresante). 3. *factori relaționați cu mediul familial*

(lipsa sprijinului din partea familiei, nevoia de a susține familia) 4. *factori relaționați cu alte medii externe* (exemple de viață atractive, distracția cu prietenii).

Aspectele socio-relaționale joacă un rol major în voința elevilor de a frecventa sau nu lecțiile, de a rămâne în școală sau nu. Fie profesorii, fie colegii de clasă trebuie să fie cei care să susțină elevul. Sprijinul profesorului se reflectă în dorința de a ajuta, de a explica, în a manifesta respect față de personalitatea elevului. Susținerea colegilor de clasă se reflectă în relațiile colegiale, în lucrul în echipă. Și sprijinul din partea familiei este important. Foarte puțini elevi au povestit despre lipsa suportului oferit de familie. În general, părinții își sprijină copiii într-un fel sau altul – printr-o vorbă bună, încurajatoare, prin conturarea unor perspective de viitor, prin ajutorul acordat în realizarea temelor.

Organizarea procesului de învățare – se referă la capacitatea sau incapacitatea profesorilor de a face lecțiile interesante – de a folosi exemple din viața reală, de a construi învățarea pe baza intereselor, hobby-urilor și nevoilor elevilor; de a gestiona clasa de elevi; de a ghida elevii în cadrul procesului de învățare.

Factori personali. Elevii identifică sau nu resurse interne, personale care influențează modalitatea lor de abordare a învățării. Mulți dintre ei povestesc despre cum au reușit să se autosusțină. Însă există și unele relatări despre absența unor resurse interne.

Factorii relaționați cu alte medii externe sunt, de asemenea, importanți. Exemple ale succesului profesional al altora, construit pe baza rezultatelor învățării, îi inspiră pe elevi să învețe, la rândul lor, și se susțin motivația intrinsecă. Exemplele din viața “starurilor” care au succes fără prea mare efort, li se par atrăgătoare și ușor de urmat. Activitățile interesante pe care le desfășoară în afara școlii împreună cu prietenii, bucurându-se de hobby-uri și de o viață liberă, reprezintă unele obstacole pentru implicarea în viața școlară. La o anumită scală, elevii sesizează un decalaj între ceea ce învață la școală și ceea ce este necesar în viață. În cazuri foarte rare, elevii descriu situații referitoare la învățarea școlară, ca proces conectat la viața reală.

Analiza datelor oferă și răspunsuri la întrebarea *de ce merită să mergi la școală?*.

Există două categorii de factori pozitivi principali: cei relaționați cu mediul școlar și cei personali.

Factori asociați mediului școlar. Elevii percep valoarea școlii prin relația cu alți colegi; prin relația cu profesorii; prin acumularea de noi cunoștințe, noi modele de comportament; le place microclimatul școlii și mediul său fizic. Ei mai cred și că merită să mergi la școală datorită efectelor sale în planul valorii personale – posibilitatea de a te cunoaște mai bine, de a te descoperi, de a învăța pentru niște beneficii viitoare. Există multe relatări despre utilitatea școlii pentru viitor, pentru un loc de muncă mai bun. Însă majoritatea acestora au un caracter declarativ.

Analiza datelor relevă percepțiile elevilor despre o **școală ideală și/sau mai bună**. Elevii oferă sugestii concrete despre cum poate fi îmbunătățită situația. Factorii care îi pot determina pe elevi **să învețe mai bine și/sau să fie mai fericiți** la școală, sunt următorii: 1. *factori personali* (schimbarea modului

de abordare a învățării, schimbarea propriului comportament); 2. *factori relaționați cu mediul școlar* (o mai bună relație între elevi, între elevi și profesori, sprijin din partea profesorilor, o organizare diferită a procesului de învățare, evaluare corectă, îmbunătățirea mediului școlar).

Analiza datelor a ajutat la găsirea unui răspuns mai explicit la cea de-a doua întrebare: *De ce absentează elevii de la școală?* Dar avem puține răspunsuri la întrebarea *de ce abandonează elevii școala?* Cel mai frecvent răspuns a fost: nevoia de a munci, de a-și susține familia sau dorința de a se angaja, de a face lucruri din viața reală. Răspunsul plasat pe loc secund vizează lipsa susținerii din partea profesorilor, a școlii, uneori a familiei.

Analiza datelor în funcție de teme, categorii și subcategorii

Prezentăm o scurtă privire de ansamblu asupra analizei datelor, în funcție de temele majore: *Factori de suport în raport cu frecventarea școlii; Factori frenatori în raport cu frecventarea școlii; Factori care ar putea face învățarea mai atractivă.* Fiecare temă își subsumează propriile categorii și subcategorii, identificate pe baza datelor furnizate de parteneri.



a. Factori de suport în raport cu frecventarea școlii

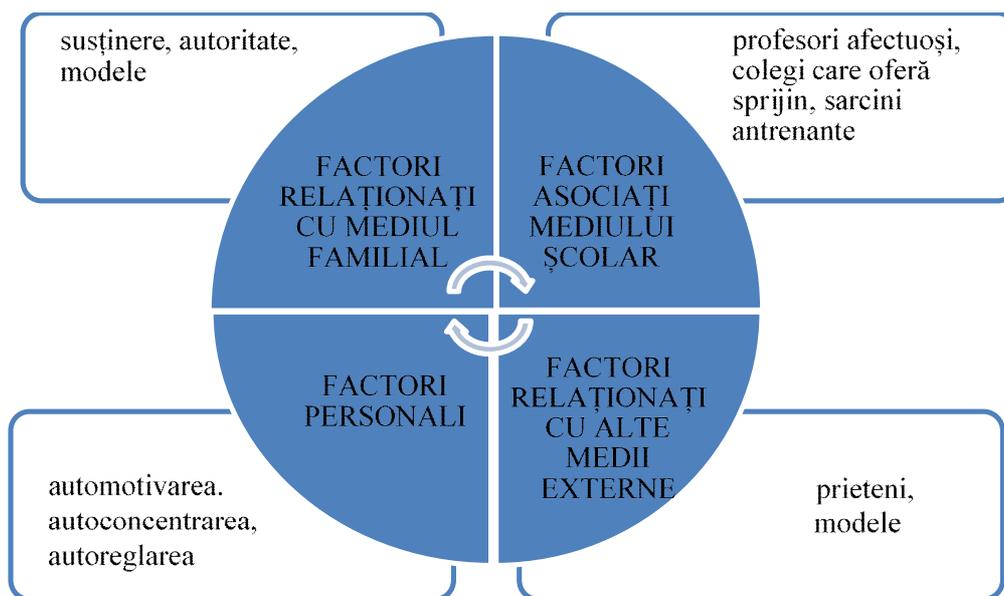


Figura nr 9. Factori de suport în raport cu frecventarea școlii

Factori relaționați cu mediul familial: “Susținerea” înseamnă a-i încuraja pe copii să învețe, a vorbi despre aspectele pozitive ale învățării, despre încredere, a avea încredere în capacitatea copilului de a învăța și de a obține succesul. “Autoritatea” are unele aspecte „îndrăznețe” – evidențiind o „muncă neagră, dificilă” și o „muncă albă, de birou”; „un viitor mai bun” etc.. Modelele sunt, de regulă, frații și surorile mai mari.

Factori asociați mediului școlar: „Profesorii afectuoși” sunt cei care au capacitatea de a recunoaște punctele forte ale elevilor, nevoile lor, de a găsi cea mai bună modalitate de a le oferi sprijin în procesul de învățare. „Colegii de clasă care oferă sprijin” sunt cei cu care lucrează bine, față de care își exprimă gratitudinea, cei alături de care poți trăi sentimentul de ”împreună”, în procesul de învățare.

Factori personali: “Automotivarea” este despre dorința de a avea succes, de a obține note mai bune și de a avea încredere în forțele proprii. “Autoconcentrarea” se definește ca decizia personală de a se concentra pe activitatea de învățare, deoarece nu îți dorești să pierzi, să abandonezi școala. Este și despre abilitatea de a-ți autoregla procesul de învățare, găsind cea mai bună cale de a învăța și de a înțelege lucrurile.

Factori relaționați cu alte medii externe: Aceștia se referă la exemplele pozitive, reale, de prieteni și oameni din diferite profesii, care își împărtășesc poveștile de succes la și în afara școlii. Elevii își proiectează viața viitoare și înțeleg valoarea și importanța învățării școlare pentru pregătirea lor profesională. Există unele exemple (LT) circumscrise unei categorii precum: “sentimentul de apartenență la o comunitate școlară”. Se referă la abilitatea elevilor de a contribui la crearea unei culturi a școlii, participând la evenimentele școlare, luând decizii: *A fost interesant, deoarece puteai simți că faci ceva și să nu mai spui doar că totul merge prost, că nimic nu se schimbă (LT_007).*

b. Factori frenatori în raport cu frecventarea școlii

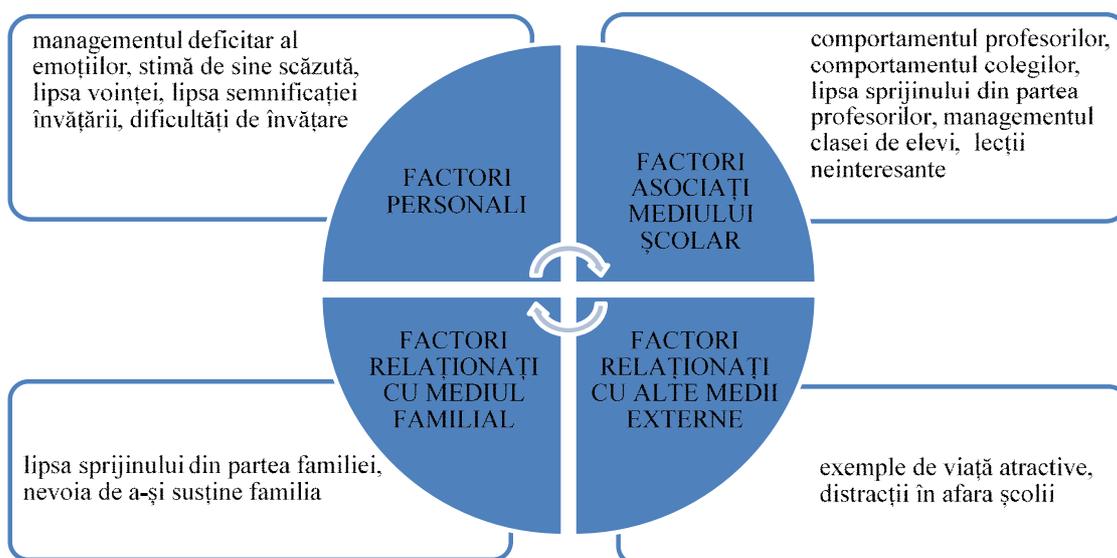


Figura nr 10. Factori frenatori în raport cu frecventarea școlii

Factori personali au fost grupați în cinci categorii: managementul emoțiilor (*Dar într-un moment de furie, nu ascuți de nimeni, din cauză că, de fapt, nu ai încredere în nimeni, IT_12_ESL*), stimă de sine scăzută (*Dacă văd că cineva e mai bun ca mine, atunci voi tăcea. De exemplu, o fată va fi îmbrăcată mai bine ca mine; nu mă voi apropia de ea ca să-i vorbesc, LT_003*), lipsa voinței (*De asemenea, mi se pare obositor să trebuiască să mă trezesc devreme. Dar e important, PT_4*)), lipsa semnificației învățării (*E plictisitor să înveți, LT_004*) și dificultăți de învățare (*Nu vrei să mergi la școală pentru că vei înregistra un eșec la vreo materie, LT_007*).

Factori asociați mediului școlar: “Comportamentul profesorilor” se referă la lipsa de respect, uneori chiar la acțiuni insultătoare, la bullying, direcționate către anumiți elevi. Este aceeași situație și în ceea ce privește comportamentul colegilor de clasă – elevii tind să îi șicaneze pe cei care sunt mai puțin capabili, sau care arată diferit, sau au mai puțin succes la școală. O altă problemă este că elevii nu beneficiază nici de susținerea profesorilor în procesul lor de învățare. Cei care și-ar dori să se concentreze pe acest proces, uneori sunt întreruși de zgomotul din clasă. Mulți se plâng că lecțiile nu sunt interesante – multe notițe (mult de scris), metode tradiționale de predare-învățare, plictisitoare, discontinuitate între curriculum și viața reală.

Factori relaționați cu mediul familial: Nu prea există astfel de exemple. Însă unii dintre elevi vorbesc despre o nevoie urgentă de a-și susține familia, angajându-se. Sunt relatări în care se face referire la relațiile deficitare din cadrul familiei și la dependențe ale părinților cu care elevii se confruntă și cărora trebuie să le facă față.

Factori relaționați cu alte medii externe: Există multe referiri ale elevilor la distracțiile cu prietenii, în afara școlii, la implicarea în anumite hobby-uri care par mai interesante decât viața școlară. Și există așa numitele exemple de “viață ușoară, fără prea multă învățatură”, care îi determină pe elevi să creadă că așa li se va întâmpla și lor.



c. Factori care ar putea face învățarea și școala mai atractive

Pentru această dimensiune, datele au fost grupate în trei mari categorii: 1) *Relații mai bune – între elevi și profesori; între elevi;* 2) *Învățare diferită - mai stimulativă, mai practică;* c) *Eforturi personale – în relație cu personalitatea fiecăruia și cu învățarea.* Există unele categorii suplimentare care ar putea fi denumite “Organizarea unei zile de școală și/sau a unei lecții” și “Mediul fizic al școlii”.

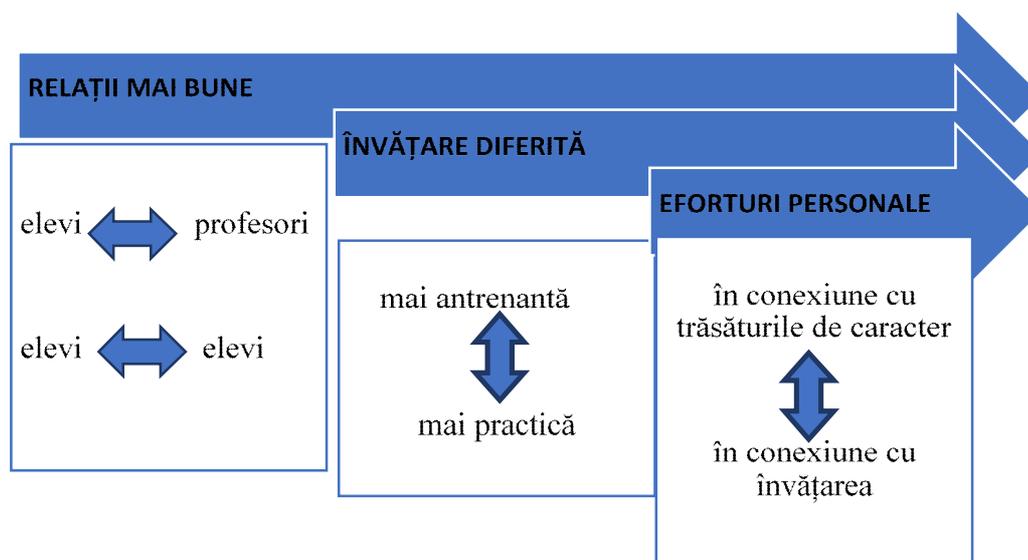


Figura nr 11. Factori care ar putea face învățarea și școala mai atractive

Relații mai bune: Relațiile mai bune dintre profesori și elevi sunt descrise ca fiind *egale, bazate pe respect, susținere și empatie*. Elevii își doresc relații *mai relaxate și mai prietenoase*. Relațiile mai bune cu colegii sunt văzute ca fiind *deschise, bazate pe susținere, acceptare și bunăvoință*. În ambele cazuri, elevii vorbesc despre egalitate și respect pentru diversitate, în sens larg.

Învățare diferită: Un proces de învățare mai antrenant înseamnă învățare activă, învățare bazată pe colaborare și pe proiecte, într-o atmosferă mai degajată, unde fiecare se poate simți liber și capabil să își construiască propriile experiențe cu rol informativ-formativ, în funcție de interesele și capacitățile sale. O învățare mai practică este definită prin activități practice, conectate la viața profesională, printr-un proces de predare academic și non-academic, în egală măsură. De asemenea, se definește și printr-un curriculum bazat pe viața reală.

Eforturi personale: Eforturile personale se desfășoară simultan pe două planuri – legate de schimbarea comportamentului personal, de dezvoltarea caracterului și, în special, de atenția acordată procesului de învățare. În multe situații, ele se îmbină: “nu fi timid și ieși la tablă”; “fii mai atent și studiază mai mult”; “nu fi leneș și fă-ți tema” etc. De fapt, elevii sunt destul de autocritici și sunt capabili să identifice motivele personale pentru care nu au succes la școală.

Atunci când vorbesc despre “școala ideală”, elevii menționează și organizarea diferită a procesului de învățare. Ei descriu cum ar putea arăta o zi la școală și mediul fizic al școlii.

Organizarea unei zile de școală/a unei lecții, în opinia elevilor, ar putea fi mai relaxată, cu mai multă libertate: *fără un orar fix și fără note (RO_1); pauze de prânz mai mari <...> lecții de 50 de minute (PT_6_2); suficiente cursuri din care să putem alege (PT_11); mai puține lecții (LT_1); mai puține teme (LT_004); în pauze să putem să ne jucăm cu mingea pe un teren de sport (PT_1).*

Mediul fizic al școlii ar putea fi mai spațios (*o clădire mare, albă, PT_2*); cu o cantină drăguță și un meniu divers (*să alegem ce dorim_PT_2*); să aibă o grădină, spațiu de joacă și activități sportive (*să avem o sală de sport, o bibliotecă în școală_IT_8*).



4.4. Rezultate ale focus grupurilor organizate cu profesorii

Au fost organizate focus grupuri de către fiecare țară parteneră, cu scopul de a detalia rezultatele înregistrate în urma cercetării cantitative, având ca grup țintă, profesori și elevi. Fiecare țară parteneră în cadrul proiectului a adresat întrebări specifice, conform rezultatelor cercetării cantitative. Astfel, fiecare partener a obținut mai multe date și a înțeles în profunzime problemele fiecărei școli care a participat în cercetarea anterioară.

Profilul participanților la focus grup: Fiecare țară parteneră a organizat două focus grupuri – primul, centrat pe rezultatele chestionarului administrat profesorilor; celălalt, axat pe chestionarul administrat elevilor. Fiecare grup a fost reprezentat de către profesori de vârste și genuri diferite, care predau materii diverse, la niveluri de școlaritate diferite. Primul grup a fost reprezentat de 45 de profesori de gimnaziu și de liceu (6 bărbați și 39 femei), reprezentând științele umaniste, științele exacte, tehnologiile, științele sociale și naturale, educația fizică și educația specială. Vârstele participanților la focus grup s-au încadrat între 25 și 60 de ani. Al doilea grup a fost reprezentat de 42 profesori de gimnaziu și de liceu (4 bărbați și 38 femei), reprezentând științele umaniste, științele exacte, tehnologiile, științele sociale și naturale, educația fizică și educația specială și încadrându-se între aceleași vârste (25 – 60 de ani).

Metoda de analiză a datelor: A fost utilizată analiza de conținut a răspunsurilor furnizate de participanți la fiecare întrebare.

Constatări: Concluziile generale, care au reieșit din analiza conținutului, ca răspunsuri la temele principale, identificate de către partenerii din proiect, sunt prezentate mai jos.

A. Percepțiile profesorilor asupra PTS și asupra principalelor cauze ale PTS

Profesorii percep potențialul abandon școlar și PTS ca pe un fenomen social mai larg, asociat nu numai cu școala. Printre factorii sociali externi semnificativi, au fost menționați: a) problemele economice și nevoia de a-și susține familiile (LT, RO); b) nivelul scăzut de educație al părinților (PT,

RO; LT); c) sistemul educațional inflexibil, prea academic, curriculum-ul rigid, care nu răspunde nevoilor individuale ale elevilor (LT, RO, IT, PT); d) lipsa respectului general față de școală (RO); e) influența media și a rețelelor de socializare în formarea valorilor și a atitudinilor față de școală (LT, RO, PT); f) clasamentele/ierarhiile școlare; g) în anumite cazuri – apartenența la o anumită etnie (RO, PT)

Fenomenul PTȘ reprezintă - de fapt - expresia lipsei de respect față de școală, dar și dezacordul în ceea ce privește instituția școlară și regulile sale, în general [RO_9];

Minoritățile și problemele culturale au o influență considerabilă asupra traseului vieții copiilor și influențează riscul de PTȘ, precum și așteptările pe care le au familia și elevii de la școală [PT]

Cel care reușește să îi convingă pe romi să vină la școală este Statul, pentru că nu face parte din cultura lor. Dar totul este neuniform și depinde mult, de la caz la caz. [PT]

Cei mai frecvent întâlniți factori interni, considerați a fi specifici elevilor, au fost: a) dorința de a începe de timpuriu o viață independentă, de a câștiga bani și a cunoaște succesul (RO, LT); b) incapacitatea de a face față problemelor specifice procesului de învățare (LT, RO, PT, IT); c) lipsa dorinței și a implicării (PT; IT); d) așteptări și autoevaluare nejustificate (LT). Toți acești factori ar putea fi încadrați într-o alianță conștientizată de către școală. Părăsirea școlii ca modalitate de a ascunde sau de a ignora problemele personale (singurătatea, slăbiciunea, stima de sine scăzută) poate fi considerat un factor mai puțin conștientizat (IT).

E din cauza jocurilor... Ei joacă jocuri pe calculator și au succes imediat. Computerul spune: „ Bună încercare! Succes! Ești câștigător!”. Puțin efort, rezultat imediat. [LT_3]

Este adevărat că ei îi învinuiesc pe alții, dar o fac din cauză că trebuie să își descarce slăbiciunea, vulnerabilitatea, pe cineva, să se ascundă, să evite să facă față problemei. [IT_F]

Profesorii percep PTȘ ca pe un fenomen complex. Factorii sociali și cei relaționați cu mediul familial sunt considerați a fi factori esențiali. Tendința generală este să plaseze răspunderea nu pe școală și/sau pe profesori. Societatea, familia, guvernarea locală sau centrală, sistemul de educație sunt responsabili pentru PTȘ, mai mult decât profesorii înșiși.

B. Abilități pedagogice, personale și de comunicare utilizate în lucrul cu elevii

Profesorii recunosc că întâmpină anumite probleme atunci când lucrează cu elevii. Mulți dintre ei menționează dificultăți în a gestiona clasele mari (RO, IT, PT) și acest factor este legat de incapacitatea de a se asigura că fiecare elev răspunde adecvat. Unii profesori recunosc lipsa competențelor socio-emoționale, în special profesorii de sex masculin (IT); lipsa de respect, dreptate și apreciere a elevilor (PT). Prezentăm mai jos câteva exemple relevante din perspectiva competențelor psihopedagogice ale profesorilor (RO, LT).

Această problematică este foarte complicată. Clasele sunt din ce în ce mai mari, devin mai eterogene, există mai multă diversitate. În același an școlar, trebuie atinse mai multe niveluri de cunoaștere și este foarte dificil să ajungi la toți elevii și să respecti curriculumul. [PT]

Este fundamental să ai abilități psihosociale pentru a fi un bun profesor. Avem de-a face cu elevi care sunt oameni, astfel că aceste tipuri de abilități sunt esențiale. [PT]

Unele situații sunt generate în principal de lipsa explicațiilor – din partea profesorilor – în ceea ce privește legăturile pe care teoria trebuie să le aibă cu practica, într-o mare măsură. [RO_2].

Profesorii nu au multe probleme în a comunica și a lucra cu elevii. Problemele de comunicare au legătură, în general, cu gestionarea claselor mari, nu cu abilitățile sociale. Lipsa competenței psihosociale este menționată de către puțini profesori, din PT și LT. Competențele pedagogice sunt menționate doar într-un singur caz.

C. Principalele cauze ale relațiilor conflictuale cu elevii și strategii de soluționare utilizate

Participanții la focus grupuri aproape că nu raportează vreo situație conflictuală cu elevii. Ei caută să găsească o cale de a ajunge la fiecare elev și de a-l sprijini. Profesorii mai degrabă vorbesc despre conflictele interioare ale elevilor, generate de raportarea lor la școală: inabilitatea de a face față cerințelor școlii, distanța dintre conținutul academic și viața reală, lipsa de motivație și absența de la cursuri (PT, IT, LT, RO). Doar un singur exemplu concret a fost menționat de către un profesor care a intrat în conflict cu un elev:

Uneori, profesorii nu doresc să renunțe – ei nu găsesc limbajul comun cu elevii și nu doresc să îl găsească. El/Ea spune: este o regulă; trebuie să respecti această regulă. Elevii observă că profesorul însuși intră în conflict – chiar îl amplifică. În loc să spună: rămâi după oră să discutăm, el/ea exagerează, amplifică situația conflictuală. [LT-2]

Profesorii aproape că nu au conflicte (sau nu intră în conflict) cu elevii. Ei încearcă să evite situațiile conflictuale, căutând soluții.



D. Provocări ale activității zilnice cu elevii

Majoritatea respondenților se referă la supraîncărcarea profesorilor, la volumul de muncă foarte mare – au prea multe roluri și responsabilități care, până la urmă, îi îndepărtează de munca lor principală (IT, PT, RO). De asemenea, profesorii nu se simt pregătiți să concureze cu “seducțiile” vieții reale (IT, LT). Ei se simt obligați să livreze programe oficiale, care nu sunt mereu aliniate nevoilor reale. Unii profesori vorbesc despre dificultățile de a ajunge la elevi, din cauză că elevii înșiși nu sunt conștienți de capacitățile, nevoile, dorințele proprii (IT). Profesorii recunosc că elevii de liceu au nevoie de consiliere specială pentru alegerea profilului de studii (RO). Uneori, ei își aleg profilul greșit și, ulterior, se confruntă cu probleme în procesul de învățare. Există și situații în care profesorii oferă consultații, dar elevii nu le percep ca susținere, ci ca pedeapsă (LT). Profesorii români raportează lipsa resurselor financiare necesare pentru dotarea școlii cu tehnologii moderne și pentru a face învățarea mai atractivă.

Există o presiune imensă pe profesor, mai ales în ceea ce privește pregătirea diferitelor rapoarte care nu au nimic de-a face cu procesul de învățare. Cu toate acestea, profesorii rămân acorați ca parte esențială a procesului de învățare și nu cred că există o lipsă de interes din partea lor. [RO_5]

Orele de consiliere sunt singurele în care elevii pot vorbi, altfel nu avem suficient timp; dar nu toți profesorii au și abilități specifice demersului de consiliere. [RO_5].

Clasele devin mai mari, mai eterogene, există mai multă diversitate. În același an școlar, trebuie atinse mai multe niveluri de cunoaștere și este foarte dificil să ajungi la toți elevii și să respecti curriculumul [PT]

Avem consultații [LT_4] <...>, dar ei pleacă de la oră și nu putem să îi obligăm [LT_9].

Există o mare nevoie de consiliere și orientare școlară [RO_6].

Profesorii se confruntă cu provocări zilnice, fiind supraaglomerați și suprasolicitați de multe alte responsabilități în cadrul școlii. Ei lucrează cu clase mari și nu pot să răspundă nevoilor fiecărui elev, din cauză că nu au suficient timp pentru acest lucru. De asemenea, ei recunosc că unii elevi au nevoie de consiliere și de orientare școlară pe care ei, profesorii, nu sunt întotdeauna capabili să le ofere.



E. Reprezentări/crențe cu privire la factorii care pot crește implicarea și motivația elevilor

Profesorii cred că implicarea elevilor poate fi crescută de: a) schimbarea sau adaptarea curriculumului școlar, apropiindu-l mai mult de viața reală și de nevoile elevilor; b) constituirea unor clase mai puțin numeroase; c) reducerea responsabilităților profesorilor; d) oferirea de suport financiar, consiliere și respect, din partea autorităților; e) schimbarea poziționării familiei față de școală; atitudine colaborativă a familiei.

Aproape toți factorii menționați au caracter extern. Profesorii nu se referă prea mult la implicarea lor personală în această problemă.

F. Strategii ale școlii pentru prevenirea PTȘ

Strategiile școlii pentru prevenirea PTȘ se concentrează îndeosebi pe elev și mai puțin pe curriculum. Profesorii trebuie să încerce să aibă o întâlnire cu fiecare elev după ore (RO, PT, LT, IT), pentru a oferi un feedback pozitiv (RO). Școlile trebuie, de asemenea, să refuze selectarea doar a celor mai buni elevi, lăsându-i pe cei mai puțin pregătiți altora (PT).

Problema segregării școlare există. Atunci când există un elev bun, toți îl doresc, dar când nu este bun, nu se mai întâmplă acest lucru. Când elevul este unul slab, ei spun că nu mai există locuri disponibile pentru a fi acceptat [PT].

Dar nu oferim mereu feedback elevilor, apreciind fiecare elev; elevii văd și spun, de aceea am găsit o modalitate de a înregistra progresul fiecărui elev (un caiet special, unde primesc puncte pentru implicare, teme, inițiativă, efortul de a se implica în organizarea mediului de învățare – harta adusă, tabla ștersă etc) [RO_9].

Profesorii ar trebui să încerce să își cunoască elevii mai bine, să comunice cu ei, să îi înțeleagă și să îi ajute [RO_4].

Cred că metodele de predare și școala în sine pot avea un impact major asupra comportamentului elevilor. Dar școala trebuie să aibă un scop – ceea ce vrea să obțină și apoi putem să ne străduim să-l realizăm. Dacă vrem ca elevii noștri să citească mai mult, putem face un plan împreună, despre cum să facem acest lucru. Avem o regulă comună de a nu folosi telefoanele în timpul lecțiilor. Dar elevii nu respectă această regulă. Ce putem face noi? Putem propune un sistem concret de a-i sancționa, pe care să-l respectăm [LT_9].

Un elev spune: "Voi merge în străinătate. Fratele meu e deja acolo și nu am nevoie de limba engleză". Eu spun: "OK. Doar imaginează-ți – ești în străinătate și te îmbolnăvești. Te duci la doctor și trebuie să îi explici ce e în neregulă cu tine. Cum se va întâmpla asta dacă nu cunoști limba?" Elevul înțelege situația și este mai interesat să învețe. Dar nu se întâmplă automat. Profesorul trebuie să prezinte exemple din viața reală. [LT_3]

Profesorii simt că mai tot ce pot face ei în legătură cu PTS este să încerce să vadă elevul din spatele curriculum-ului și al tuturor obstacolelor.

G. Metode de predare utilizate pentru a preveni dezangajarea școlară

Trebuie precizat, de la început, că metodele de predare nu sunt considerate cruciale prin raportare la fenomenul părăsirii timpurii a școlii. Profesorii recunosc că nu toți și nu întotdeauna folosesc metode de predare-învățare moderne. Din contră, mulți dintre ei spun că valorifică lucrul pe grupe, strategii de învățare în perechi și învățare colaborativă, proiectele, dar acestea nu influențează angajarea mai susținută în procesul de învățare (PT, IT, LT). Metodele moderne necesită prea mult efort, timp și resurse. Profesorii consideră că mai importantă este întărirea pozitivă, mai degrabă decât utilizarea TIC sau a altor metode moderne (PT). Unii profesori chiar percep ”metodele noi” ca o joacă sau o glumă, o pierdere de timp (PT, IT). Profesorii cred că nu toată lumea este pregătită pentru inovații și că elevii înșiși nu apreciază foarte mult metodele inovative de predare. Predarea frontală te ajută să controlezi clasa și să le menții atenția elevilor (IT). Mulți profesori se confruntă cu dificultăți în evaluare și autoevaluare, atunci când elevii lucrează în grupe. Profesorii români evidențiază lipsa tehnologiilor moderne din sala de clasă, dar în același timp, aceasta nu pare a fi o mare problemă. Profesorii subliniază importanța strategiilor de învățare experimentale, care pot fi de ajutor elevilor care vor abandona școala de timpuriu. Opinia profesorilor lituanieni este similară. Ei susțin ideea că predarea pasivă este plictisitoare, nu îi implică pe elevi și este nepotrivită pentru ei.

În ceea ce privește învățarea colaborativă, lucrul pe grupe este o pierdere de vreme, deoarece nu avem prea mult timp la dispoziție. Eu cred că acestea sunt metodele cele mai folosite, aceasta fiind chiar o necesitate.[IT_C].

Sunt de acord cu datele obținute din chestionare și consider că cele mai importante metode sunt cele bazate pe comunicare, investigare și experimentare [RO_4].

De fapt, noi folosim, de regulă, metoda predării-învățării reciproce, dar problema este că rolurile sunt rareori explicate....este posibil să nu fie o scală cu reguli precise, așadar cei care ar trebui să își ajute prietenii, de obicei obosesc și își pierd motivația. Să stabilești reguli este dificil și necesită mult timp [IT_B].

Vorbesc despre autoevaluare.....copiilor le vine greu să se autoevalueze pentru că nu e ușor.....mai întâi trebuie să oferi informații despre cum să faci asta și e foarte obositor și pentru noi, dar ar trebui să învățăm să dăm descriptori foarte preciși , prin care copiii să se poată evalua singuri. Nu mi se pare greșit, dar nu este ușor să faci asta în fiecare zi [IT_A].

Învățarea experiențială, când poți atinge și simți și acesta este un lucru important [LT_5].

Elevilor le plac lecțiile integrate. Încercăm să integrăm engleza, fizica și literatura. Putem integra două sau trei materii. Învățăm matematică în engleză și elevii pot primi două note simultan [LT_8].

Elevilor începe să le placă să învețe dacă lucrează într-o manieră netradițională. De exemplu, în perechi. Este mai ușor să atingi un scop, să primești ajutor de la prieteni și să înveți de la ei.[LT_3].

Nu îmi imaginez o lecție fără TIC. Sugerez trei surse de informații care să fie utilizate pentru clasele a 11-a și a 12-a. Ei le caută în telefoane sau la bibliotecă. <...>Nu o consider o competență TIC. Este o modalitate obișnuită de a învăța [LT_10].

Mulți profesori utilizează metode interactive de predare-învățare, cum ar fi lucrul în perechi sau în grup, strategii de lucru colaborative, hărți conceptuale etc. Dar în același timp, ei recunosc că acest demers presupune timp și efort suplimentar din partea lor. Unor profesori le vine greu să evalueze elevii și să gestioneze eficient procesul de învățare, în timp ce folosesc metode de predare moderne. Profesorii români și lituanieni par a fi mai deschiși spre folosirea metodelor interactive și a TIC, decât colegii lor din Portugalia și Italia.



H. Bullyingul și abandonul școlar

Bullying-ul nu este considerat un motiv principal pentru a părăsi școala. Profesorii nu au fost martori la multe situații de bullying, în practica lor profesională. Profesorii italieni spun că dacă există astfel de elevi, nu vor să discute despre această problemă [IT_A], deoarece le este teamă [IT_O]. Profesorii lituanieni spun că toată lumea cunoaște pe toată lumea – de aceea este ușor să controlezi situația, să depășești eventualele situații de bullying. Dar ei recunosc că există o problemă la un anumit nivel:

<...>ea nu este plăcută de către colegii ei de clasă – nu este acceptată într-un grup. Este mereu singură în timpul recreațiilor și al lecțiilor. Uneori, colegii de clasă își schimbă locul în clasă, deoarece nu vor să stea prea aproape de ea [LT_3].

Avem bullying electronic. Devine din ce în ce mai popular; dacă ceva se întâmplă seara unui elev, nu îl vei vedea în clasă în dimineața următoare [LT_5].

Avem clase în care doar câțiva elevi sunt buni la învățătură. Așa că restul grupului, cei care nu sunt buni, îi hărțuiesc pe cei buni și îi poreclesc [LT_9].

Bullying-ul nu este un fenomen recunoscut explicit și corelat strict cu PTȘ, în școlile din proiect. Bullying-ul este asociat cu o oarecare diversitate – apartenența la unele grupuri sociale, etnice, speciale, comportamente diferite.

5. Concluzii

Părăsirea timpurie a școlii este o problemă complexă, așa că nu este ușor de prevenit/reduc/combatut. Această idee este evidențiată de multitudinea și complexitatea datelor obținute în studiul de față. După ce am analizat toate datele cercetării noastre (rezultatele înregistrate în urma chestionarului aplicat profesorilor, ale chestionarului aplicat elevilor, ale interviurilor administrate elevilor și tinerilor încadrați în categoria PTȘ, precum și cele obținute în cadrul focus grupurilor organizate cu profesorii), putem formula următoarele concluzii:

Există cauze multiple care determină părăsirea timpurie a școlii, dintre care cele asociate cu mediul școlar, ținta acestui studiu, pot fi grupate în cinci categorii: cauze generate de variabile specifice sistemului educațional, cauze generate de variabile legate de organizarea școlii, cauze generate de variabile asociate personalității didactice a profesorului, cauze generate de variabile relaționate cu clasa de elevi și cauze generate de variabile specifice elevului. Doar dacă aceste cauze sunt identificate corect și ”tratate” prin strategii eficiente, rata de PTȘ poate fi substanțial redusă. Profesorii consideră că factorii sociali și cei relaționați cu mediul familial sunt factori esențiali în producerea fenomenului de părăsire timpurie a școlii. Tendința generală este de a plasa responsabilitatea nu pe școală sau/și profesori. Societatea, familia, administrația locală sau centrală, sistemul de educație sunt considerate responsabile pentru PTȘ, mai mult decât profesorii înșiși. În același timp, cadrele didactice se confruntă cu provocări zilnice, fiind supraaglomerate și suprasolicitate de multe alte atribuții, sarcini, pe care trebuie să și le asume. Ele lucrează cu clase mari de elevi și nu pot răspunde nevoilor fiecărui elev, din cauză că nu au suficient timp pentru acest lucru. De asemenea, recunosc că unii elevi au nevoie de consiliere și de orientare școlară, pe care ei, profesorii, nu sunt întotdeauna capabili să le ofere.

Profesorii consideră că cele mai bune strategii de prevenire a PTȘ sunt cele care valorizează parteneriatul dintre școală și familie. Foarte importante sunt competențele pe care profesorii trebuie să le posede, pentru a face față cu succes fenomenului PTȘ: competențe de specialitate, competențe psihopedagogice, competențe psihosociale și competențe manageriale.

Aceste idei sunt doar câteva dintre cele care au fundamentat *Modelul tipologic al elevului cu risc de PTȘ*. O bună cunoaștere a celor trei categorii de elevi cu risc de PTȘ, propuse de modelul nostru (prezentate în Capitolul 3), și a indicatorilor relevanți pentru fiecare categorie, ne permite, în următoarele etape ale proiectului, să găsim cele mai bune soluții pentru a gestiona eficient fenomenul de părăsire timpurie a școlii (PTȘ).



6. Referințe bibliografice

Borgna, C., Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research*, 61, 298-313. Amsterdam: Elsevier.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.06.021>

Cedefop. (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: investigating causes and extent*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 57. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.2801/893397>

Cilliers, E. J. (2017). The Challenge of Teaching Generation Z. *International Journal of Social Sciences*, Special Issue, 3(1), 188 – 198. <https://dx.doi.org/10.20319/pijss.2017.31.188198>

Cretu, D. (2003). Students' Motivation in Class. *Thinking Classroom*, 4(2), 21–28. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ672737>

Downes, P. (2011). The neglected shadow: European perspectives on emotional supports for early school leaving prevention. *The International Journal of Emotional Education*, 3(2), 3-36. Retrieved from: <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/6131/1/ENSECV3I2P1.pdf>

Downes, P. (2017). Conceptual Foundations of Inclusive Systems in and around Schools for Early School Leaving Prevention: An Emotional-Relational Focus. *Psihološka istraživanja*, 1, 9-26. Retrieved from: <https://www.cceol.com/search/viewpdf?id=575457>

Downes, P., Nairz-Wirth, E., Rusinaitė, V. (2017). *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools. Analytical Report*, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi: 10.2766/200506. Retrieved from: https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/NESETII_Structural_Indicators.pdf

European Commission. (2013). *Reducing Early School Leaving: Key Messages and Policy Support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Brussels: The European Commission. Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/early-school-leaving-group2013-report_en.pdf

European Commission. (2015). *Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages*. Brussels: The European Commission. Retrieved

from: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/early-leaving-policy_en.pdf

European Commission. (2017). *Continuity and transitions in learner development. Guiding principles for policy development on learner pathways and transitions in school education*. Brussels: The European Commission. Retrieved from:

https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs3-learner-development_en.pdf

EU COUNCIL. (2011). Council Recommendation on policies to reduce early school leaving (Text with EEA relevance) (2011/C 191/01). Official Journal of the European Union. Retrieved from:

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>

European Union. (2019). *Education and Training. Monitor 2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from:

https://ec.europa.eu/education/policies/et-monitor-2019-reports-factsheets-infographics_en

Field, S., Kuczera, M., Pont, B. (2007). *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education. Education and Training Policy*. Paris: OECD Publications. Retrieved from:

<https://www.oecd.org/education/school/45179151.pdf>

Kriegel, J. (2013). *Differences in Learning Preferences by Generational Cohort: Implications for Instructional Design in Corporate Web-based Learning*. A Dissertation Submitted to the Faculty Of Drexel University. Retrieved from: <https://search.proquest.com/docview/1336030330>

Lyche, C. (2010). Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. *OECD Education Working Papers*, no. 53, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>

McInerney, P. (2009). Toward a critical pedagogy of engagement for alienated youth: insights from Freire and school based research. *Critical Studies in Education*, 50(1), 23-35.

<https://doi.org/10.1080/17508480802526637>

Mohr, K. A. J. and mohr, E. S. (2017). Understanding Generation Z Students to Promote a Contemporary Learning Environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 1(1), article 9. DOI: 10.15142/T3M05T. Retrieved from: <http://digitalcommons.usu.edu/jete/vol1/iss1/9>

OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>

Rawal, S., Pandey, U. S. (2013). e-Learning: Learning for Smart Generation Z. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(5). Retrieved from:

<http://www.ijsrp.org/research-paper-0513.php?rp=P171206>

Rothman, D. *A Tsunami of Learners Called Generation Z*. Retrieved from:

https://mdle.net/Journal/A_Tsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf

Tarabini, A., Curran Fàbregas, M. (2012). Early School Leaving in Spain: A Qualitative Analysis of ESLers' Expectations, Educational Strategies and Practices. Conference:ECER 2012, The Need for Educational Research to Champion Freedom, Education and Development for All. Retrieved from:<https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/6/contribution/16113/>

Thomas, Y., Srinivasan, R. (2016). Emerging Shifts in Learning Paradigms-From Millennials to the Digital Natives. *International Journal of Applied Engineering Research*, 11(5), 3616-3618. Retrieved from:

https://www.researchgate.net/publication/329285800_Emerging_shifts_in_learning_paradigms-from_millennials_to_the_Digital_Natives

Tilleczek, K, Ferguson, B. (2007). *Transitions and Pathways from Elementary to Secondary School: A Review of Selected Literature*. Community Health Systems Resource Group, The Hospital for Sick Children, For the Ontario Ministry of Education Toronto, Canada. Retrieved from:

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/studentssuccess/TransitionLiterature.pdf>

