



APPLE

Platformă de avertizare timpurie pentru a preveni abandonul tinerilor din educația școlară

Ghid pentru educatori

Rezultatul intelectual 2

Aprilie 2021



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Conținutul acestei publicații reprezintă doar opiniile autorului și este responsabilitatea sa exclusivă. Comisia Europeană nu își asumă nicio responsabilitate pentru utilizarea informațiilor pe care le conține.

Parteneri

Canary Wharf Consulting - UK
KMOP - Grecia
FyG Consultores - Spania
CPIP - România
Aproximar - Portugalia
KMOP - Macedonia de Nord

Autor

Aproximar - Cooperativa de Solidariedade Social CRL

Cuprins

Introducere: Proiectul APPLE.....	5
Care sunt principalele activități ale proiectului?.....	5
Scopul acestui ghid.....	6
1. Contextul abandonului școlar timpuriu.....	6
1.1. Cum putem defini abandonul școlar?.....	6
1.2. Părăsirea timpurie a școlii la nivel european.....	6
1.3. Nivelul țărilor partenere.....	9
Regatul Unit.....	9
Grecia.....	9
Spania.....	10
România.....	10
Portugalia.....	11
Macedonia de Nord.....	11
2. Exercițiu de profilare.....	12
2.1. Profilul tinerilor cu risc de părăsire timpurie a școlii.....	12
2.2. Cum să construiesc un profil în clasa mea?.....	14
3. Evaluarea riscului abandonului școlar.....	15
3.1. Factorii abandonului școlar.....	15
Factori educaționali.....	16
Factori personali.....	24
Influențe familiale.....	30

Factori comunitari și sociali.....	32
4. Identificarea soluțiilor.....	35
4.1. Învățarea bazată pe probleme.....	35
4.2. Furnizarea de feedback.....	38
4.3. Învățare cooperativă și de la egal la egal.....	41
4.4. Dezvoltați cursanți autonomi.....	44
4.5. Comunicare asertivă.....	46
4.6. Promovați o relație pozitivă în clasă.....	48
4.7. Practici democratice în clasă.....	50
4.8. Practici de restaurare pentru a face față comportamentului problematic.....	54
4.9. Concentrați-vă asupra dezvoltării socio emoționale.....	61
5. Sfaturi pentru a face școala mai atractivă pentru tineri.....	67
Referințe.....	71

Introducere: proiectul APPLE

Părăsirea timpurie a școlii rămâne o provocare pentru multe state membre ale UE, în ciuda evoluțiilor semnificative care au fost făcute în ceea ce privește integrarea școlară a tinerilor cu experiență vulnerabilă. Necesitatea implementării proiectului APPLE a apărut ca urmare a nivelurilor ridicate de abandon școlar timpuriu din statele membre ale UE și din alte țări asociate. Conform seturilor de date publicate de Eurostat, 10,6% dintre tinerii (18-24) din UE în 2017 nu și-au finalizat studiile la nivel secundar superior din mai multe motive sociale, economice și familiale.

APPLE își propune să abordeze problema părăsirii timpurii a școlii prin dezvoltarea unui ghid inovator pentru educatori, precum și a unei platforme de avertizare timpurie, care le va permite să identifice tinerii cu risc de abandon școlar și să ia măsuri preventive împotriva părăsirii timpurii a școlii.

APPLE urmărește:

- Elaborarea unui ghid pentru educatori, precum și a unei platforme online, care va consta în materiale cheie (lucrări de cercetare, practici bazate pe fapte / experiențe, instrumente etc.).
- Permitearea educatorilor să aplice metode pedagogice inovatoare și să identifice mai ușor tinerii cu risc de abandon.
- Identificarea modalităților de prevenire a părăsirii timpurii a școlii, precum și a reformelor necesare la nivel politic și instituțional.
- Creșterea gradului de conștientizare în rândul comunității educaționale cu privire la importanța opririi părăsirii timpurii a școlii.

¿Cuáles son las actividades principales del proyecto?



Prin elaborarea unui ghid pentru educatori și a unei platforme de avertizare timpurie online, formată din materiale și instrumente științifice cheie, APPLE își propune să ofere educatorilor, școlilor, organizațiilor educaționale și autorităților instrumentele necesare pentru identificarea tinerilor cu risc de abandon școlar și prevenirea părăsirii timpurii a școlii. Identificarea timpurie a copiilor și tinerilor cu risc de părăsire timpurie a școlii le va permite educatorilor să ia măsuri și să reducă riscul abandonului școlar.

Pentru mai multe informații despre acest proiect, vizitați: <https://www.appleproject.eu/>

Scopul acestui ghid

Acest ghid este destinat să fie un instrument util atât pentru educatori, comisiile școlare, cât și pentru factorii de decizie politică, atrăgând atenția asupra fenomenului abandonului școlar timpuriu, concentrându-se asupra profilurilor tinerilor expuși riscului, precum și asupra factorilor care favorizează abandonul școlar. Ghidul include recomandări specifice și oferă sfaturi practice pentru a crea soluții pentru a aborda unii dintre factorii determinanți ai abandonului, într-o manieră preventivă, precum și pentru a face educația mai atractivă pentru tineri.

1. Contextul abandonului școlar timpuriu

1.1. Cum putem defini abandonul școlar?

Potrivit Glosarului Eurostat, **abandonul timpuriu din educație și formare** numit anterior abandon școlar timpuriu, se referă la o persoană cu vârste cuprinse între 18 și 24 de ani care a absolvit cel mult învățământul secundar inferior și nu este implicată în educație sau formare profesională. Indicatorul „părăsirea timpurie a educației și formării profesionale” este exprimat ca procent din persoanele cu vârste cuprinse între 18 și 24 de ani, cu astfel de criterii, din totalul populației cu vârste cuprinse între 18 și 24 de ani.

1.2. Părăsirea timpurie a școlii la nivel european

Dreptul la educație pentru copii și tineri contribuie la dezvoltarea lor generală și, prin urmare, pune bazele succesului mai târziu în viață în ceea ce privește angajabilitatea, integrarea socială, sănătatea și bunăstarea. Educația și formarea au potențialul de a juca un rol crucial în contracararea efectelor negative ale sărăciei și excluziunii sociale.

Prin urmare, Uniunea Europeană (UE) promovează politici care urmăresc să se asigure că toți copiii și tinerii pot accesa și beneficia de educație și formare de înaltă calitate. Fiecare stat membru al UE este responsabil pentru propriul sistem de educație și formare, în timp ce rolul UE constă în coordonarea și sprijinirea acțiunilor statelor membre, precum și abordarea provocărilor comune. Procedând astfel, UE oferă un forum pentru schimbul de bune practici, colectează și diseminează informații și statistici, oferind în același timp sfaturi și sprijin pentru reformele politicii în domeniul educației și formării.

Părăsirea timpurie a școlii este un obstacol în calea creșterii economice și a ocupării forței de muncă. Aceasta împiedică productivitatea și competitivitatea și alimentează sărăcia și excluziunea socială. Cu forța de muncă în scădere, Europa trebuie să își folosească pe deplin resursele umane. Tinerii care părăsesc prematur educația și formarea sunt predestinați să le lipsească abilitățile și calificările. Se confruntă cu un risc mai mare de șomaj, excluziune socială și sărăcie.

Strategia Europa 2020 și-a stabilit obiectivul de a reduce proporția de tineri cu vârste cuprinse între 18 și 24 de ani care părăsesc educația și formarea timpurie la sub 10%. În 2016, încă existau peste 4 milioane de tineri care au părăsit școala în toată Europa. Doar aproximativ 45% dintre ei sunt angajați.

Tinerii migranți se confruntă cu un risc mai mare de a părăsi școala devreme. Riscul este deosebit de mare pentru romi și alte minorități defavorizate. Recenta creștere abruptă a fluxului de refugiați și migranți a sporit provocarea de a integra elevii dintr-un mediu de migrant și a-i ajuta astfel să dobândească abilitățile și competențele necesare.

Recomandarea din 2011 a Consiliului Uniunii Europene cu privire la politicile de reducere a abandonului școlar timpuriu a propus ca statele membre să pună în aplicare abordări politice intersectoriale. Acestea ar trebui să se concentreze, la toate nivelurile educației, pe măsuri de prevenire și intervenție, precum și pe măsuri de „compensare” pentru a reimplica elevii care abandonează studiile.

Recomandarea Consiliului pentru Garanția Tineretului din 2013 angajează statele membre să se asigure că toți cei sub 25 de ani primesc o ofertă de bună calitate de angajare, formare, stagiu sau ucenicie în termen de 4 luni de la părăsirea studiilor sau de la intrarea în șomaj. Recomandă statelor membre să ofere oportunități de educație

și formare tinerilor cu calificări insuficiente.

Comisia Europeană a lansat „Noua agendă pentru competențe pentru Europa” în iunie 2016. Acesta a oferit contextul unei inițiative privind „Căile de îmbunătățire a calificării”, adoptată de Consiliul UE în decembrie 2016. Acesta din urmă recomandă statelor membre să ofere adulților în vârstă de 25 de ani sau peste „căi” flexibile, oferindu-le opțiuni de reintrare în educație și / sau obținerea calificărilor echivalente cu învățământul secundar superior. Aceasta ar putea implica recunoașterea și validarea învățării informale și non-formale, de exemplu abilitățile dobândite la locul de muncă.

1.3. Nivelul țării partenerie

Regatul Unit

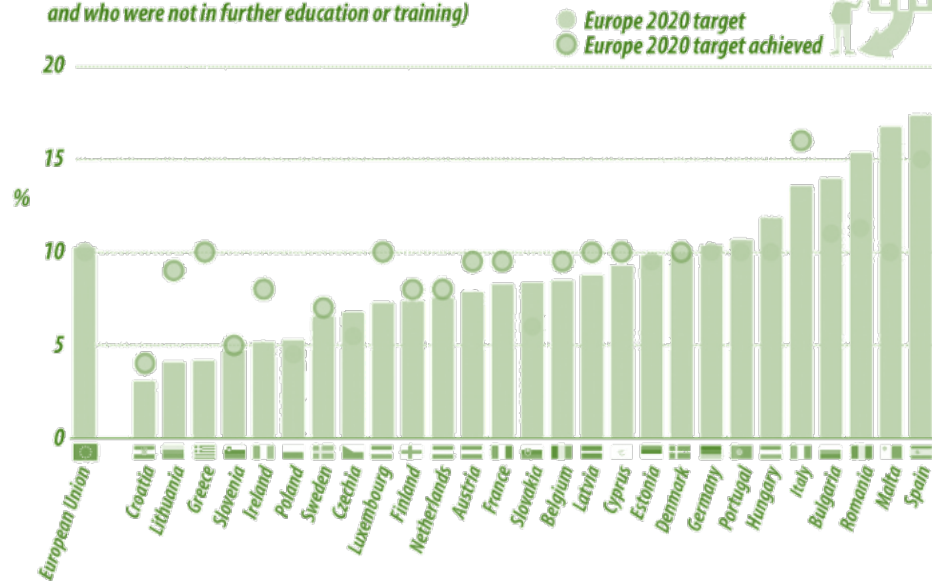
În Regatul Unit, abandonul este clasificat ca fiind oricine care părăsește școala, colegiul sau universitatea fără să-și finalizeze cursul de studii sau să se transfere la o altă instituție de învățământ. Abandonarea școlii nu este permisă. Participarea la o școală este obligatorie până la vârsta de 16 ani (examene GCSE), iar studenții trebuie să urmeze o formă de educație sau de formare (cu normă întreagă sau cu jumătate de normă) până la vârsta de 18 ani. Punctele de referință ale ratei abandonului sunt stabilite numai pentru fiecare instituție de învățământ superior și sunt monitorizate de Consiliul de finanțare a învățământului superior pentru Anglia (HEFCE), Consiliul de finanțare a învățământului superior pentru Țara Galilor (HEFCW) și Consiliul de finanțare scoțian (SFC). Rata abandonului este adesea unul dintre factorii evaluați la clasarea universităților din Marea Britanie în clasamentul ligilor. În noiembrie 2014, un raport al Institutului pentru Studii Fiscale a constatat că studenții din medii mai sărace au fost cu 8,4 puncte procentuale mai predispuși să părăsească universitatea în primii doi ani ai unui curs universitar decât cei din medii mai bogate; acestea au fost, de asemenea, 22,9 puncte procentuale mai puțin probabil să se obțină un 2: 1 sau gradul întâi. Pentru studenții care studiază pe același curs și care au ajuns la universitate cu note similare, diferențele au scăzut, dar au rămas semnificative. Raportul a concluzionat că ar trebui făcute mai multe eforturi pentru a crește nivelul de realizare a studenților mai săraci înainte de sosirea lor la universitate, cât și pentru a le oferi sprijin suplimentar la universitate.

Grecia

Conform raportului CE privind abandonul școlar timpuriu (2018) la toate nivelurile de învățământ, în Grecia, elevii născuți în străinătate tind să înregistreze rate mai ridicate ale abandonului școlar în comparație cu elevii născuți în țara de reședință (35,7% față de 7,5%). Ratele abandonului școlar în învățământul secundar sunt mai mici în zonele urbane decât zonele suburbane și rurale. Băieții din ciclul secundar inferior, generalul secundar superior și din VET, în toate zonele geografice prezintă rate mai ridicate ale abandonului școlar comparativ cu fetele (Hellenic Pedagogical Institute, 2006). În general, cele mai ridicate rate de abandon școlar apar în regiunile cu caracteristici socio-economice speciale, de exemplu, cu grupuri mari de populație care sunt mai sus-

Early leavers from education and training in the EU

(2019, % of those aged 18-24 with at most lower secondary education and who were not in further education or training)



ec.europa.eu/eurostat

Figura 1 - Abandonarea timpurie a educației și formării în UE (Sursa: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Early_leavers_2019-01.jpg)

ceptibile să prezinte incidente de abandon școlar, cum ar fi studenții romi, studenții minoritari și imigranți și studenții din zonele rurale (Commission / EACEA / Eurydice / Cedefop, 2018; Rousseas Vretakou / Hellenic Pedagogical Institute, 2006).

Spania

Pe baza sondajului populației active din punct de vedere economic, abandonul timpuriu din educație și formare este procentul persoanelor cu vârste cuprinse între 18 și 24 de ani care nu au absolvit etapa a doua a învățământului secundar și nu au urmat niciun tip de educație și formare în cele patru săptămâni înainte de interviu. Cel mai înalt nivel de educație al acestora este nivelul (0-2) al CNED-2014 și nu primesc nicio educație sau formare. În anul 2018, în Spania, rata abandonului timpuriu din educație și formare a ajuns la 21,7% pentru bărbați și 14,0% pentru femei. Abandonul timpuriu din educație și formare a fost întotdeauna mai mare în rândul bărbaților. În ultimii ani, această cifră a scăzut, cu o valoare de 24,0% pentru bărbați în anul 2015, 22,7% în anul 2016 și 21,8% în 2017. Pentru femei, aceasta a atins o valoare de 15,8% în anul 2015, 15,1% în anul 2016 și 14,5% în anul 2017.

România

În România, părăsirea timpurie a școlii rămâne un fenomen ridicat, cu repercusiuni pentru piața muncii și economie. În 2018, rata abandonului timpuriu din educație și formare (grupa de vârstă 18-24) a scăzut pentru al doilea an consecutiv la 16,4%. Deși este mult sub vârful său de 19,1% în 2016, rata rămâne una dintre cele mai mari din UE (media UE: 10,6%). Prin urmare, atingerea obiectivului național de 11,3% până în 2020 este puțin probabil. Părăsirea timpurie a școlii persistă datorită unei combinații de factori, inclusiv aspecte socio-economice și lacune în furnizarea de educație de calitate. În zonele rurale - unde sărăcia este cea mai mare, iar calitatea educației tinde să fie mai scăzută - una din patru persoane cu vârste cuprinse între 18 și 24 de ani a părăsit școala prea devreme. În schimb, rata este de 15% în orașe mici și de doar 4,2% în orașe mai mari.

În afară de mediul socio-economic, provocările legate de echitate afectează disproporționat romii și studenții din zonele rurale, care tind să aibă rezultate educaționale mai scăzute. Procentul copiilor romi care frecventează grădinița este mai mic de

jumătate din media națională. Ținând cont de aceste provocări, recomandările specifice țării din semestrul european din 2019 solicită României să „îmbunătățească calitatea și incluziunea educației, în special pentru romi și alte grupuri defavorizate” (Consiliul Uniunii Europene, 2019).

Portugalia

Numărul tinerilor care părăsesc educația sau formarea timpurie în Portugalia a scăzut de la 12,6% (în 2017) la 11,8% (în 2018), apropiindu-se de media UE (10,6%). Abandonul școlar timpuriu în Portugalia este acum aproape de media UE, deși există încă diferențe considerabile. În 2017, mai mult de o treime din elevii portughezi care au început liceul nu au terminat în cinci ani (când standardul este de trei ani) și au ajuns să renunțe la școală fără a obține o diplomă de învățământ obligatoriu (OCDE, 2017). Cu toate acestea, în 2019, rata abandonului școlar timpuriu a atins cele mai mici cifre. Conform datelor dezvăluite recent de Institutul Național de Statistică (INE), în Portugalia abandonul școlar timpuriu a fost de 10,6% (10,1% pe continent) În ceea ce privește sexul, datele INE arată că există o disparitate considerabilă între fete și băieți: 14,7% pentru bărbați și 8,7% pentru femei. Există, de asemenea, diferențe regionale foarte semnificative: 28,3% în regiunea autonomă Azore și 11,2% pe continent (INE, 2019). Aceeași sursă arată că vârsta medie a abandonului școlar (sau a altor studii cu echivalență școlară) a abandonului este de 17 ani.

Macedonia de Nord

La nivel național, potrivit Oficiului Statistic de Stat, în școlile primare, la începutul anului școlar 2019/2020 numărul elevilor din școlile primare obișnuite era de 187.240, o scădere de 0,5% față de anul școlar anterior. Între timp, numărul elevilor din școlile secundare, la începutul anului școlar 2019/2020 era de 69.980, o scădere de 2,3% față de anul școlar anterior. Potrivit raportului realizat de Ombudsman în 2016, din numărul total de elevi cu dizabilități din învățământul primar la nivel local din orașul Skopje din numărul total de 2.333, 175 de elevi au abandonat procesul educațional. Dintre elevii romi, a fost identificată o rată mai mare a abandonului școlar în tranziția de la învățământul primar la cel secundar, întrucât doar 70 până la 75% dintre cei care termină învățământul primar continuă în școala secundară. Restul de 25-30% abandonează

școala și nu finalizează învățământul secundar. Între timp, în învățământul secundar, datele arată că în 2013/2014 procentul de abandon școlar a fost de 16%, care continuă să crească până în anul școlar 2015/2016, când procentul a crescut la 23%. Conform analizei, cel mai mare număr de abandon școlar se produce în rândul populației rome.

2. Exercițiu de profilare

2.1. Profilele tinerilor cu risc de părăsire timpurie a educației

Una dintre principalele activități ale proiectului, așa cum s-a menționat mai sus, și o parte a rezultatului intelectual 2 a fost crearea unui profil al studenților cu risc de abandon școlar în țările partenere. Scopul principal al construirii profilului este de a oferi o **perspectivă largă asupra a „cine sunt acești studenți?” și să sprijine profesorii în înțelegerea predominanței fenomenului la nivel național și european.**

În scopul construirii profilului la nivel național, fiecare dintre parteneri a folosit informațiile culese în cadrul Rezultatului Intelectual 1 (Seminarii de consolidare a capacității pentru educatori) pe baza rezultatelor obținute în timpul revizuirii literaturii naționale (cercetare de birou), precum și rezultatele obținute din chestionarele la care au fost răspunsurile părțile interesate și educatorii din cele 6 țări partenere.

Profilul dezvoltat de parteneriat al tinerilor cu risc de abandon timpuriu a fost construit folosind o **abordare pas cu pas** folosind liniile directoare comune descrise mai jos, care pot servi drept bază pentru construirea unui profil personalizat în clasa sau școala dvs. **Pasul 1.** Analiza rapoartelor naționale, concentrându-se pe informațiile utile colectate în timpul interviurilor cu educatorii și părțile interesate și rezultatele calitative obținute în chestionarele la care au răspuns educatorii și părțile interesate relevante pentru profilul elevilor cu risc de abandon școlar.

Pasul 2. Analiza informațiilor colectate în cadrul revizuirii literaturii (cercetare de birou) efectuată pentru rapoartele naționale (IO1) pentru a înțelege datele statistice în termeni de abandon școlar, precum și dovezi empirice privind situația abandonului la nivel național.

Pasul 3. Compararea informațiilor în termeni de similarități și disparități și fuzionarea datelor obținute atât în cercetarea de birou, cât și în interviuri și chestionare (de exem-

plu, vârstă, sex, factori generali care contribuie la părăsirea timpurie etc.)

Profilul final al tinerilor cu risc de abandon școlar și formare profesională, inclusiv genul predominant, decalajul de vârstă, anii de școală problematici, precum și grupurile minoritare care sunt mai afectate de acest fenomen este prezentat în tabelul de mai jos.

ȚARĂ	GEN PREDOMINANT	VÂRSTĂ (ANI)	ANI ȘCOLARI PROBLEMATICI	GRUPURI MINORITARE
UK	Masculin	14-16	Primii ani de gimnaziu	Studenți rome, studenți din familii în mediul rural, migranți și refugiați
GRECIA	Masculin	14-16	Învățământ secundar	Studenți rome, migranți, refugiați
ESPANIA	Masculin	14-16	Învățământ secundar și postliceal non-superior	Studenți rome, migranți. Studenți cu dizabilități de învățare
ROMÂNIA	Feminin	13-15	Trecerea la învățământul secundar	Studenți rome și studenți din zonele rurale defavorizate
PORTUGALIA	Masculin	11-17	Al 3-lea ciclu: 10, 11 și 12 ani de școlarizare (echivalent cu învățământul secundar)	Studenți rome, minorități etnice și rasiale, migranți
MACEDONIA DE NORD	Feminin	14-16	Trecerea la învățământul secundar; Tranziția de la ciclul 2 la 3	Studenți rome, studenți din familii cu venituri mici, elevi cu dificultăți de învățare și tulburări emoționale sau comportamentale

Tabla 1 - Perfil de los estudiantes en riesgo de abandono construir mi asociación APPLE (en el contexto de la producción intelectual 2)

2.2. Cum să construiesc un profil în clasa mea?

Profilul descris în Tabelul 1 vă poate ajuta să identificați elevii cu risc la timp pentru a implementa măsuri preventive și vă oferă un exemplu simplu despre cum să vă construiți propriul profil personalizat în școala sau clasa dvs.

Pentru a construi un profil al elevilor care riscă să părăsească școala sau clasa dvs., colectați mai întâi informații despre situația actuală explorând:

- Documente școlare;
- Înregistrările anterioare ale clasei / școlii privind ratele de abandon școlar;
- Gen predominant al tinerilor care abandonează;
- Grupuri minoritare predominante legate de abandon;
- Informații despre familie;
- Factori personali, educaționali, familiali și sociali asociați cu abandonul școlar (în secțiunea următoare puteți afla mai multe despre principalii factori legați de abandonul școlar timpuriu, care pot fi utile pentru a vă construi un profil în sala de clasă).

În calitate de educator, puteți, de asemenea, să creați documentul de profil al clasei ca proiect de clasă și să promovați o conversație pentru a vă ajuta mai multe despre elevii dvs. Prin urmare, puteți merge mai departe și include în profilul dvs. principalele abilități, puncte forte, interese / hobby-uri ale elevilor, aspirații pentru viitor și pasiuni, aprecieri și antipatii, experiențe de viață, modul în care elevului îi place să învețe, lupte sau bariere potențiale în calea învățării, sau orice tip de informații pe care le considerați utile.

Acest profil nu numai că vă va ajuta să identificați elevii expuși riscului, ci și să construiți relații eficiente, să dezvoltați o sală de clasă incluzivă și coezivă în care elevii se cunosc. În plus, vă poate oferi o imagine mai largă pentru a înțelege ce tip de tehnologie, diferențieri sau adaptări pot fi necesare pentru studenții cu risc.

O modalitate ușoară de a construi acest profil și de a-ți implica simultan studenții este să îi faci pe elevi să își creeze propriul profil sau să creeze un profil de clasă în grupuri.

Invitați-i să ofere o parte din istoria și trecutul familiei lor, punctele forte și punctele lor slabe, provocările majore cu care se confruntă în școală etc.

Aceștia pot folosi prezentări PowerPoint, videoclipuri, documente de cercetare, pot consulta arhivele școlii, pot dezvolta infografice sau orice platformă pe care o preferă. Pentru a păstra scopul general al profilului și pentru a ghida sarcina, puteți oferi elevilor

alegeri diferite sau o listă de întrebări, explicând că pot răspunde la întrebări folosind diferite instrumente, inclusiv: PowerPoint, Prezentări Google, Prezi, Piktochart, Windows Movie Maker etc. Sau, alternativ, puteți alege un instrument comun în care elevii pot adăuga informațiile necesare în profilul clasei.

După ce profilul este dezvoltat, oferiți feedback elevilor dvs. și arătați-le punctele forte, punctele slabe, stilurile de învățare, mediile diferite și compoziția familiei și alte informații relevante. Această activitate poate fi benefică pentru a spori motivația și implicarea elevilor dvs. în activitățile din clasă.

Obiectivele finale ale profilului sunt să îl utilizați atunci când vă planificați lecțiile, când grupați elevii în activități la clasă, să identificați elevii care pot renunța sau chiar să proiecteze un program de intervenție sau un proiect în școala dvs. pentru a preveni acest fenomen sau pentru a rezolva alte probleme care s-au dovedit a fi proeminente în școala dvs. din informațiile furnizate de profil.

3. Evaluarea riscului abandonului școlar

3.1. Factorii abandonului școlar

Pentru a preveni în mod eficient abandonul școlar timpuriu, mai întâi este necesar să identificăm, să recunoaștem și să înțelegem factorii asociați cu elevii cu risc. În această secțiune oferim câțiva dintre cei mai frecvenți factori întâlniți în literatura de specialitate care constituie factori determinanți ai abandonului școlar și discutăm asocierile dintre unii dintre ei. Cu toate acestea, este important să se consolideze faptul că niciun factor unic nu este responsabil pentru abandon; mai degrabă, combinația dintre diferiți factori de risc și factori de protecție a elevilor este cea care determină în cele din urmă ce elevi rămân la școală și care dintre ei abandonează. Principalii influențatori ai abandonului școlar sunt descriși în următoarea figură:



- Climatul școlar și mediul de învățare
- Învățarea diferențială
- Mărimea clasei și raportul elev-profesor
- Politici și resurse școlare
- Motivația profesorilor



Factori personali

- Prezență
- Comportament și comportament antisocial
- Succes academic și repetenția
- Angajament
- Dizabilitate
- Etnie și diversitate
- Hărțuirea



Factores personales

- Gospodărie
- Alfabetizare și nivel educațional
- Structura familiei
- Relația copil-părinte



Comunitatea și factorii sociali

- Statutul social și socioeconomic
- Așezare și zonă de locuit
- Influența colegilor

Factori educaționali

A. Leadership educațional

Conducerea de succes poate juca un rol substanțial în îmbunătățirea învățării elevilor și a succesului școlar. Definițiile conducerii includ de obicei două funcții: asigurarea direcției și exercitarea influenței. Conducerea influențează modul în care oamenii implicați în comunitatea școlară gândesc, acționează și interpretează evenimentele, alegerea principalelor obiective educaționale, organizarea activităților de lucru pentru realizarea obiectivelor, motivația comunității educaționale pentru atingerea obiectivelor, menținerea cooperării relațiile și munca în echipă și înrolarea sprijinului și cooperării de la

persoane din afara grupului sau organizației (Yukl, 1994).

Rolul leadership-ului educațional

Liderii trebuie să poată afla și evidenția noi domenii de dezvoltare și îmbunătățire în comunitatea școlară. Munca unui lider trebuie să inspire personalul didactic să se gândească la cum să creeze cele mai bune condiții pentru o predare eficientă prin:

- Având cunoștințele necesare pentru a inspira profesorii să-și stabilească așteptările pentru munca lor la școală;
- Acordarea de sprijin profesorilor pentru a-și îndeplini așteptările;
- Organizarea de zile de instruire pentru profesori și inspirarea acestora pentru a lucra împreună creativ;
- Asistarea profesorilor să colaboreze și să participe la proiectarea programelor școlare și să monitorizeze progresul elevilor;
- Încercarea de a garanta coerența și coerența programului școlar în cadrul programului academic;
- Oferiți mai multe puncte de intrare pentru învățare pentru toți profesorii (cum ar fi citirea partajată, observațiile colegilor sau mentoratul).

B. Climatul școlar și mediul de învățare

Extrem de asociat cu conducerea educațională, cercetările arată că un „climat școlar bun” este unul dintre cele mai importante aspecte pentru eficacitatea unei școli și, în consecință, procesul de învățare. Climatul cuprinde percepțiile indivizilor care aparțin unei organizații în ceea ce privește activitățile și caracteristicile sale de mediu. Aceste percepții reprezintă modele comportamentale pozitive sau negative și influențează performanța organizației. Climatul poate fi considerat „personalitatea” organizațională, așa cum este văzută de membrii săi (Chernyak-Hai și Tzinet, 2013).

Un climat de lucru bun este legat de mai mulți factori din organizația școlară, cum ar fi abilitățile de conducere și leadership-ul directorului, comportamentele pozitive afișate de profesori, cursanți și personal, facilități și infrastructură de învățare eficiente (Raza-vipour & Yousef, 2017). Cercetările arată că climatul școlar influențează în mod semnificativ satisfacția la locul de muncă a profesorilor și motivația muncii în îndeplinirea sar-

cinilor și că îmbunătățirea climatului școlar cu doar 1% poate crește motivația muncii profesorului cu 58%. Climatul școlar are, de asemenea, o relație pozitivă cu spiritul și moralul profesorului munca (Sinay, 2017).

Climat școlar pozitiv	Climat școlar negativ
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Integritatea instituțională ✓ Profesorii sunt protejați de forțele exterioare perturbatoare ✓ Directorul are influență asupra superiorilor, primește resursele necesare și are un stil de conducere integrat ✓ Directorul este preocupat atât de sarcina, cât și de bunăstarea socială a profesorilor ✓ Moralul este ridicat ✓ Impuls general pentru realizarea academică a profesorilor, părinților și elevilor ✓ Climatul școlar deschis <ul style="list-style-type: none"> • Relațiile cu profesorii sunt profesionale, colegiale, prietenoase și dedicate educației studenților. • Directorul sprijină și nu restricționează sau direcționează profesorii cu ordine. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vulnerabil la forțele exterioare perturbatoare ✓ Directorul are puțină influență asupra superiorilor ✓ Resursele sunt rare ✓ Directorul nici nu stabilește direcția, nici nu sprijină profesorii ✓ Moralul este sărac ✓ Atenție limitată la problemele academice ✓ Profesorii renunță la presiunea pentru realizarea elevilor ✓ Climat școlar închis <ul style="list-style-type: none"> • Relațiile cu profesorii sunt deconectate, îndepărtate, suspecte și nu profesionale • Atitudinea directorului este una directivă, restrictivă și nu de susținere

Tabel1 - Adaptare după Hoy (2006)

C. Învățare diferențiată

Elevii variază în ceea ce privește modul în care învață cel mai bine, punctele tari și punctele slabe, mediile lor culturale și familiale, caracteristicile lor personale și ceea ce sunt interesați să învețe. Prin urmare, este important să se ia în considerare diferitele medii

și experiențe în procesul de predare și învățare și să reacționeze în maniere adecvate la aceste diferențe (Hall, 2002). Instrucțiunea diferențiată nu schimbă ceea ce este predat, ci schimbă modul în care este predat (Hall, 2009).

Cercetările arată că modelele de educație bazate pe diferitele stiluri de învățare și având în vedere modul în care elevii învață cel mai bine, au oferit profesorilor capacitatea de a-și ajusta lecțiile și programa. Luând în considerare diferitele stiluri de învățare ale elevilor, are multe beneficii atât pentru elev, cât și pentru profesor. Unele dintre exemplele găsite în literatură sunt (Fine, 2003):

- Identificarea stilului de învățare al unui elev și adaptarea strategiilor de predare îi poate ajuta pe elevi să obțină rezultate mai bune din punct de vedere academic și să își sporească atitudinile față de școală și învățare;
- Identificarea stilurilor de învățare le permite profesorilor să valorifice punctele forte ale elevilor și să le familiarizeze cu concepte pe care le pot găsi provocatoare;
- Este asociat cu câștiguri semnificative în scorurile testelor;
- În programele de educație specială în care sunt luate în considerare stilul de învățare, mai degrabă decât metodele tradiționale de predare, performanța elevilor este semnificativ mai bună;
- Atitudinile elevilor din programele de predare diferențiate în care stilurile de predare sunt încorporate față de învățare se îmbunătățesc semnificativ.

Principiile și beneficiile diferențierii învățării pot fi rezumate după cum urmează (Tomlinson, 2005):

- Apare în contextul unor populații de studenți din ce în ce mai diverse;
- Nu este doar o strategie de instruire și nici nu este o rețetă pentru predare;
- Este un mod inovator de gândire despre predare și învățare care poate aduce beneficii cursantului în ceea ce privește succesul școlar;
- A diferenția înseamnă a recunoaște diverse medii ale elevilor, niveluri de pregătire, limbi, interese și profiluri de învățare;
- Vede experiența de învățare ca socială și colaborativă;
- Responsabilitatea a ceea ce se întâmplă în clasă aparține mai întâi profesorului,

dar și celui care învață;

- În modelul de instruire diferențiat, profesorii, personalul de sprijin și profesioniștii colaborează pentru a crea o experiență de învățare optimă pentru studenți;
- Fiecare elev este apreciat pentru punctele sale forte unice, oferindu-i în același timp oportunități de a demonstra abilități printr-o varietate de tehnici de evaluare;
- Prezintă un mijloc eficient de abordare a variației cursanților și evită dezavantajele curriculumului unic;
- Respectă inteligențele multiple și stilurile de învățare variate;
- Oferă o platformă pentru toți profesorii de clase incluzive, pentru a crea oportunități de succes pentru toți elevii;
- Clasa diferențiată echilibrează nevoile de învățare comune tuturor studenților, cu nevoi mai specifice etichetate cursanților individuali;

D. Mărimea clasei și raportul elev-profesor

Cercetările subliniază faptul că clasele mai mici permit cadrelor didactice să se concentreze mai mult pe nevoile elevilor individuali și să reducă cantitatea de timp necesară pentru a face față perturbărilor. În acest sens, raportul elev-profesor și dimensiunea clasei par să afecteze procesul de învățare și condițiile de lucru și, prin urmare, au un impact asupra calității predării. Există un consens larg în literatură că copiii mai mici au nevoie de mai mult timp și de interacțiune cu profesorii pentru o educație de calitate, care să susțină raportul mai mic elev-profesor. Cercetările indică, de asemenea, o asociere pozitivă între clasa mai mică și satisfacția mai mare a profesorilor (OECD, 2018). În toate țările OCDE există în medie 15 elevi pentru fiecare profesor la nivelul primar, iar numărul elevilor pe clasă tinde să crească între învățământul primar și cel secundar inferior. Potrivit OECD (2018), raporturile mai mici dintre copii și personal sporesc în mod normal calitatea în educația timpurie și contribuie la crearea condițiilor care facilitează rezultate mai bune ale dezvoltării.

În medie, în țările și economiile OECD care participă la TALIS 2018, atunci când profesorii predau clase mai mari, ei tind să petreacă mai puțin timp la clasă pentru predarea

și învățarea efectivă. Pe lângă rapoartele copil-personal, dimensiunea grupurilor mici este considerată un predictor pentru o atenție mai individualizată și interacțiuni mai frecvente în cadrul educației timpurii. Calitatea mediului în clasă în educația timpurie se îmbunătățește cu fiecare adult suplimentar din clasă, în timp ce dimensiunea adecvată a grupului și raportul elev-profesor contribuie la condiții de muncă mai bune (OECD, 2018). În mod logic, cu mai mulți copii în clasă, există un potențial mai mare de distragere a atenției și mai multe posibilități de a fi în afara sarcinii. Pe de altă parte, în clasele mici există mai multe oportunități de a angaja copiii și de a-i menține în sarcină. Elevii din clasele mici sunt mai implicați în comportamente de învățare și prezintă un comportament mai puțin perturbator decât elevii din clasele mai mari (Finn și colab., 2003).

- **Performanță academică.** Cercetările arată că elevii din clasele mai mici au performanțe mai bune în comparație cu colegii lor din clasele mai mari, obținând rezultate mai mari la evaluări. Aceste efecte pozitive ale claselor mici sunt mai puternice și rezistă cu cât elevii sunt mai lungi în clase mai mici (Bruhwiler și Blatchford, 2011). În special în cazul studenților minoritari / cu risc, clasele mai mici par să îmbunătățească performanța academică. Dimensiunea clasei influențează, de asemenea, calitatea scrisului, deoarece clasele mai mici sunt esențiale pentru ca elevii să primească feedback (Blatchford și colab., 2002).

- **Angajamentul studenților.** Rezultatele arată că elevii vorbesc și participă mai mult la cursuri mai mici și sunt mai predispuși să interacționeze cu profesorul decât să asculte pasiv în timpul orei. În clasele mai mici elevii raportează relații mai bune cu profesorii lor și evaluează clasele și profesorii lor mai pozitiv decât colegii lor din clasele mai mari. Profesorii din clasele mai mici pot diagnostica și urmări învățarea elevilor și diferenția strategiile lor de predare ca răspuns la nevoile elevilor. Cercetările indică, de asemenea, că dimensiunile mai mici ale claselor pot sprijini elevii să dezvolte capacitatea de adaptare la provocările educaționale (Dee & West, 2011).

E. Politici și resurse școlare

S-a demonstrat, de asemenea, că politicile școlare au un impact asupra ratelor aban-

donului școlar, și anume, politici precum toleranța zero, care includ exmatricularea și repetenția. Cercetările efectuate asupra toleranței zero arată că suspendarea în afara școlii poate perturba grav progresul academic al unui elev în moduri care au consecințe negative de durată, și anume, o singură suspendare sau expulzare dublează riscul ca un student să repete clasa (Jimerson și colab., 2002). Cercetările au arătat, de asemenea, că tinerii cu suspendare prealabilă au fost cu 68% mai predispuși să renunțe la școală (Jimerson și colab., 2002). Suspendarea în afara școlii este, de asemenea, asociată cu implicarea în sistemul de justiție pentru minori. De exemplu, literatura sugerează că o singură suspendare sau expulzare pentru o infracțiune discreționară aproape a triplat probabilitatea unui student de a se implica în sistemul de justiție juvenilă în anul universitar următor (Fabelo și colab., 2011).

Studiile care examinează factorii asociați cu abandonarea liceului sugerează că repetenția este unul dintre cei mai importanți predictorii ai abandonului școlar. Cercetările au arătat constatarea consecventă a faptului că elevii repetenți prezintă un risc crescut de abandon al liceului, fiind de 2 până la 11 ori mai predispuși să renunțe în timpul liceului decât elevii nerepetenți. (Jimerson, Anderson și Whipple, 2002). Satisfacția academică slabă a studenților reținuți este un alt rezultat al politicii de reținere. Cercetările demonstrează că, pe termen lung, reținerea oferă foarte puține realizări academice și că studenții reținuți au avut scoruri de performanță mai mici decât grupul la fel de scăzut, dar promovat. De asemenea, agresivitatea părea a fi mai mică în grupurile promovate în comparație cu grupurile de repetenți, iar elevii au fost de 5-9 ori mai predispuși să renunțe la clasa a unsprezecea din cauza repetenției (Jimerson și Ferguson, 2007).

Lipsa resurselor în școală are, de asemenea, efecte adverse asupra învățării (Uline și Tschannen-Moran, 2008) și, în consecință, asupra abandonului școlar. Studiile arată că ceea ce influențează realizarea elevilor și alte rezultate ale educației nu este neapărat cantitatea de resurse, ci mai degrabă calitatea acestor resurse, cât de eficient sunt folosite și cât de echitabil sunt distribuite între școli (OECD, 2016). Resursele educaționale ale școlilor joacă un rol important în special pentru minorități, deoarece acestea pot diminua efectul caracteristicilor socioeconomice asupra realizărilor academice și pot

crea șanse egale pentru elevi (Tomul și Savasci, 2012).

F. Motivația profesorilor

Cercetările au demonstrat că profesorii sunt influențați atât de factori intrinseci, cât și de factori extrinseci. De fapt, studiile privind motivarea predării indică motive intrinseci, extrinseci și altruiste pentru alegerea profesiei (Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallat și McClune, 2001). Profesorii motivați intrinsec se concentrează pe predare și pe activitatea legată de locul de muncă în sine, adică bucuria predării este considerată ca centrul motivației. Profesorii cu motivație extrinsecă se concentrează pe beneficiile predării, cum ar fi salariul, concediile sau alte stimulente externe legate de locul de muncă. Profesorii motivați în mod altruist consideră predarea ca pe un loc de muncă important social și ca parte a dezvoltării copiilor și tinerilor. În general, studiile arată că motivația profesorilor este influențată mai puțin de factori externi precum salariul decât de cei legați de factori intrinseci (Barmby, 2006).

În general, angajații cu sentimente de resentimente și epuizare pot avea o productivitate scăzută și lipsită de motivație care afectează performanța la locul de muncă. Pe de altă parte, angajații care sunt extrem de motivați să lucreze sunt mai predispuși să fie productivi decât cei care sunt obligați să-și facă treaba. În cazul profesorilor, motivația joacă un rol important în promovarea predării și învățării, deoarece profesorii motivați sunt mai predispuși să motiveze elevii să învețe în clasă, ceea ce este un factor determinant major al performanței elevilor la examenele naționale. Prin urmare, motivația profesorilor trebuie să fie unul dintre principalele obiective ale conducerii în orice instituție de învățământ, deoarece este unul dintre cei mai mari contributory la maximizarea performanței profesorilor (Filak, 2003). Cercetările arată într-adevăr o relație puternică între motivația profesorilor și realizările elevilor, iar lipsa motivației profesorilor apare ca unul dintre obstacolele majore în atingerea calității predării și păstrarea elevilor în școală (Davidson, 2005).

Factori personali

A. Prezență

Studentii care lipsesc prea multe zile de școală raportează că au dificultăți de a ajunge din urmă, ceea ce duce la eșecul școlar și la abandon. Într-adevăr, cercetările indică faptul că prezența este legată de abandonul la toate nivelurile - liceu, gimnazial și liceu (Hammond, Linton, Smink și Drew, 2007). Cu toate acestea, unul dintre primii pași este înțelegerea motivului absenței elevului pentru a implementa o intervenție adecvată pentru elev. Unii autori sugerează că acest factor apare din trei motive (Balfanz & Chang, 2013), și anume, discreție, aversiune și bariere:

- Discreție - atribuită lipsei de înțelegere a elevilor și părinților cu privire la importanța frecvenței școlare;
- Aversiune - atunci când elevii evită școala din cauza agresiunii, a problemelor academice sau din alte motive care îl fac pe elev să aibă atitudini negative față de școală;
- Bariere - din cauza lipsei de îngrijire a sănătății sau de transport care împiedică elevul să meargă la școală în mod consecvent.

Literatura de specialitate oferă numeroase exemple despre importanța implicării educaționale timpurii și a participării la școală. Prezența regulată în anii de școală primară, de exemplu, s-a dovedit a oferi copiilor abilitățile de bază pentru învățare și realizarea educațională și sprijină dezvoltarea abilităților sociale (de exemplu, comunicare, stimă de sine, muncă în echipă și consolidarea prieteniei; Institutul australian de sănătate și bunăstare, 2009). De fapt, participarea slabă este legată de rezultate nefavorabile pe tot parcursul vieții. Mai precis, frecvența școlară slabă este asociată cu o șansă mai mare de a părăsi școala atât pentru grupurile minoritare native, cât și pentru cele etnice și este legată de tendința de rebeliune împotriva autorității și de consecințele negative în ceea ce privește angajarea, comportamentele riscante pentru sănătate (de exemplu, abuz de substanțe) (Marsh, 2000).

B. Comportament și comportament antisocial

Problemele de comportament în cadrul școlii pot implica absenteismul, abuzul de droguri sau alcool, suspendări, rapoarte de disciplină etc. Cercetările arată că, atunci când comportamentul problematic crește, crește și riscul abandonului (Frazelle și Barton, 2013).

Cu toate acestea, infrațiunile disciplinare în sine nu cauzează abandon. Cercetările arată că studenții cu comportament problematic cu risc crescut de abandon școlar și care au fost suspendați cel puțin o dată au fost legați de 16 factori de risc distincti. În afară de factorii legați de comportamentul slab, în cazurile în care colegii lor nu intenționau să aprobească și când elevii aveau o atitudine negativă față de profesori, șansele lor de absolvire erau, de asemenea, mai mici (Suh și colab., 2007). Acest lucru arată că elevii cu un comportament slab se pot confrunta cu un risc crescut sau scăzut de abandon, în funcție și de alți factori sociali și personali.

- Comportamentul antisocial. Cercetările arată că performanța academică slabă este legată de frecvența, persistența și gravitatea infrațiunilor delincvenți atât la băieți, cât și la fete. Performanța academică slabă pare să prezică, de asemenea, delincvența independent de alți factori, cum ar fi statutul socio-economic. De asemenea, deficitul cognitiv și problemele de atenție se corelează și cu performanța academică și cu delincvența. Cercetările susțin concluzia că cu cât este mai mare calitatea academică a școlii, cu atât este mai scăzut nivelul criminalității școlare și al violenței, în timp ce performanța academică mai mare este asociată cu abținerea de la a ofensa (McEvoy & Welker, 2000). Acest lucru sprijină noțiunea că intervențiile care vizează îmbunătățirea performanței academice în rândul studenților vor reduce comportamentul antisocial și delincvența. Cercetările arată, de asemenea, că elevii care manifestă comportamente sub controlate sau agresive stabilesc relații cu profesorii caracterizați prin niveluri mai scăzute de sprijin și acceptare și niveluri mai ridicate de conflict (Silver, Measelle, Armstrong și Essex, 2005).

C. Succesul academic și repetenția

Succesul academic a fost considerat un factor primordial în prezicerea abandonului ele-

vilor din toate nivelurile - elementare, gimnaziale și liceale (Hammond și colab., 2007). Elevii cu abilități de matematică și lectură sub nivelul obișnuit al clasei au un risc crescut de abandon școlar. În prezent, cu testele de realizare academică standardizate, scorurile pot fi folosite și ca predictor ai tendinței de abandon. Testele și scorurile respective ar putea urmări progresul elevilor și ar putea oferi comparație cu alți colegi, provocând totuși probleme legate de valoarea de sine și stima de sine (Bruce, Bridgeland, Fox și Balfanz, 2011). Legată de succesul academic, repetenția este adesea menționată ca unul dintre motivele care stau la baza abandonului școlar și, așa cum am menționat anterior, este privită ca o politică școlară care sporește posibilitatea abandonului școlar. Într-adevăr, repetenția este menționată în mod constant în literatură ca un factor care crește probabilitatea de a renunța la liceu (Allensworth, 2005). Cercetările arată, de asemenea, că, după două repetări ale anului școlar, șansele abandonului elevului cresc la aproape 100% și că repetarea timpurie a clasei are un impact negativ asupra succesului academic al elevilor și asupra angajamentului psihologic și comportamental. Dacă nu se dezvoltă măsuri pozitive în anul următor, studenții care au rămas repetenți suferă adesea de o stimă de sine scăzută. Pe lângă scăderea stimei de sine, repetenția poate pune bazele atitudinilor negative față de școală și poate crea așteptări care ar putea crește riscul retragerii timpurii de la școală. De asemenea, este probabil ca elevi care rămân repetenți să depășească vârsta în comparație cu restul elevilor din clasa lor, ceea ce îi poate stigmatiza (Ou & Reynolds, 2008).

D. Angajament

Angajarea studenților este privită ca unul dintre cei mai importanți factori în abandonul școlar (Fall & Roberts, 2012). De fapt, studenții care abandonează studiile diferă de cei care nu o fac din punct de vedere al satisfacției academice. Angajamentul alocă accentul pe dorința personală de a învăța și profesorii care oferă elevilor activități interesante și autonomie în clasă ajută la dezvoltarea motivației și a dorinței de a termina școala, mai degrabă decât de a renunța (Appleton și colab., 2008).

Conform teoriei autodeterminării, dezvoltată de Ryan și Deci (2000), oamenii sunt motivați de două aspecte: motivația extrinsecă și motivația intrinsecă:

- **Motivația intrinsecă** - este evidențiată ori de câte ori curiozitatea naturală și interesul elevilor își energizează învățarea. Când mediul educațional oferă provocări, surse bogate de stimul și un context de autonomie, această sursă motivațională de învățare este probabil să înflorească.

- **Motivația extrinsecă** - este caracterizată ca un tip de motivație care este guvernată de motive de surse externe. Acțiunea este ghidată nu de interesul real al cursantului, ci de motive legate de obținerea rezultatelor, considerate ca mijloace pentru un scop. Motivele elevului pentru învățare pot fi posibilitatea de a obține note mai bune, dorind să mulțumească părinții și profesorii sau intenționând să investească în viitorul său, într-o carieră profesională.

Mai multe studii indică faptul că există o relație între învățare și motivație, dezvăluind o relație reciprocă între ambele constructe. De exemplu, cercetarea în mediul de clasă a stabilit o relație pozitivă puternică între motivație și învățare. Nivelurile mai ridicate de interes, motivația intrinsecă sau implicarea sunt legate de indicatori de învățare la nivel mai înalt și mai profund. Implicarea profundă apare atunci când elevul experimentează provocările activității în funcție de competențele sale (adică provocările nu sunt foarte dificile sau ușoare în raport cu nivelul lor de competență) (Rathunde și Whalen, 1993).

E. Dizabilitate

Dizabilitățile și tulburările emoționale au fost legate de abandonul școlar la nivelurile gimnaziale și medii (Hammond și colab., 2007). Evaluările de performanță și testele standardizate indică faptul că realizarea academică a copiilor cu dizabilități de învățare nu se potrivește cu abilitățile lor distincte. Deoarece dizabilitățile de învățare se referă în special la performanțele la clasă, acestea sunt rareori identificate înainte ca un copil să intre în școală și să participe la procesul de instruire academică. Cercetările arată că rata abandonului școlar pentru elevii cu dizabilități este aproximativ dublă în comparație cu studenții din învățământul general. Studenții din educația specială sunt un grup eterogen, inclusiv cei cu dizabilități senzoriale, dizabilități fizice, dizabilități intelectuale, comportamentale și alte dizabilități precum autismul, dizabilitățile de învățare, deficiențele de vorbire etc. (Johnson și colab., 2009).

Studentii cu dizabilități sunt mai predispuși să lipsească cronic în comparație cu studenții fără dizabilități și există mulți factori legați de rate mai mari de absențe în rândul elevilor cu dizabilități (de exemplu, condițiile de sănătate, efectele secundare ale medicamentelor, anxietatea, agresiunea și hărțuirea, educație, traume etc.). Unii elevi cu dizabilități sunt vulnerabili din punct de vedere medical sau pot avea dizabilități emoționale sau comportamentale care ar putea afecta participarea, motivația sau participarea la școală și, în cele din urmă, îi vor duce la abandon (NCEO, 2018). Gottfried și colegii (2017), de exemplu, au analizat ratele de absenteism între elevii cu dizabilități în sălile de clasă care au avut în principal studenți de educație generală versus sălile de clasă care au avut în principal studenți de învățământ special. Elevii cu dizabilități din sălile de clasă cu studenți în special educație specială au fost cu 16,7% mai predispuși să lipsească decât studenții din învățământul general din aceleași săli de clasă. Această analiză a constatat, de asemenea, că în rândul studenților cu dizabilități, cei cu tulburări emoționale care au participat la setări care erau compuse în mare parte din studenți din educația specială au fost cei mai susceptibili de a lipsi cronic, și anume cu 24% mai mulți decât studenții din educația generală.

F. Etnie și diversitate

Studiile indică faptul că rasa și etnia nu au un rol direct în abandon, în schimb, Statutul Economic Social (SES) al elevilor este un indicator mai bun Cratty (2012). Originea etnică este strâns legată de alți factori individuali, în special cu mediul socio-economic și genul elevilor (Reisel și Brekke, 2010). Cu toate acestea, cercetările demonstrează că ratele de repetenție sunt mai mari pentru membrii grupurilor minoritare (Hauser și colab., 2000) și pentru acei studenți care au un nivel scăzut și care prezintă deja semne de dezangajare în școală, efectul instant resimțit de repetenție poate fi un factor decisiv în decizia lor de a renunța la școală (Allensworth, 2005).

Când vorbim despre abandonul școlar, o etnie pare să iasă în evidență în Europa - elevii romi. Sondajul FRA privind educația romilor din 2016 care analizează situația din 11 state membre ale UE din 2016 arată că romii se confruntă cu patru probleme majore legate de educație: frecvența preșcolară redusă; un risc ridicat de școlarizare segregată agravat de prejudecăți și discriminare; rate ridicate ale abandonului școlar înainte de

finalizarea învățământului secundar și rate scăzute de alfabetizare. Rezultatele arată că, în medie, doar jumătate dintre copiii romi cu vârsta până la vârsta școlară obligatorie au frecventat creșa sau grădinița; nouă din 10 copii romi cu vârsta cuprinsă între 7 și 15 ani au raportat că nu frecventează școala; doar 15% dintre adulții romi cu vârsta cuprinsă între 20 și 24 de ani au absolvit învățământul general secundar superior sau profesional; aproximativ 20% dintre romii în vârstă de 16 ani și peste au spus că nu știu să citească și să scrie în comparație cu mai puțin de 1% din ne-romii care locuiesc în apropiere. Ponderea romilor analfabeți este mai mică în rândul grupului de vârstă cel mai tânăr (16-24 de ani) din majoritatea statelor membre ale UE care au participat la studiu. Motivul principal pentru care nu frecventează școala este un început tardiv și o frecvență neregulată care are ca rezultat abandonul timpuriu, începutul întârziat al școlii, părăsirea educației devreme și absența (FRA, 2016).

G. Hărțuirea

Hărțuirea și abandonul studenților au fost recent asociate datorită interesului mass-media. În ciuda atenției mass-media, datele arată că 4% dintre studenții din țările OECD sunt loviți sau împinși de alți studenți de cel puțin câteva ori pe lună; 11% dintre studenți au raportat că alți studenți își bat joc de ei cel puțin de câteva ori pe lună; fetele sunt mai puțin susceptibile decât băieții să fie victime ale agresiunii fizice, dar sunt mai susceptibile de a fi obiectul zvonurilor. Elevii cu performanțe slabe sunt mai predispuși să devină victime ale agresiunii, iar elevii care sunt adesea hărțuiți sunt, de asemenea, mai absenți. Literatura arată, de asemenea, că hărțuirea contribuie la abandonul elevilor și că victimele hărțuirii se confruntă cu un risc crescut de abandon școlar (Gastic, 2008). Victimele agresiunii sunt expuse unui risc mai mare de a se implica în comportamente violente ca urmare a victimizării lor și prezintă semne de dezangajare, ceea ce la rândul lor le sporește riscul de a părăsi școala. Victimizarea agresiunii a fost într-adevăr legată de o ajustare psihosocială slabă, de dificultatea de a face și de a menține prietenii, de relațiile slabe cu colegii și de sentimentul de singurătate. Studenții care sunt hărțuiți experimentează o serie de simptome psihologice, psihosomatice și comportamentale, cum ar fi niveluri crescute de anxietate, nesiguranță, stimă de sine scăzută și valoare de sine, tulburări alimentare și comportamente agresive-impulsive (O'Brennan, Bradshaw și Sawyer, 2009). Din aceste

motive, implicarea în hărțuire poate avea impacturi de lungă durată asupra elevilor, care afectează nivelul lor de implicare în școală și, prin urmare, pot duce la abandon.

- **Identitate sexuală**

Un grup de elevi care ar putea fi mai predispuși să abandoneze școala sunt elevii din comunitatea LGBTQ, care sunt frecvent ținte ale agresiunii. Mulți elevi LGBTQ se simt nesiguri la școală și sunt de peste trei ori mai predispuși ca alți elevi să fi ratat cursul sau o zi întreagă de școală din cauza sentimentului de nesiguranță sau inconfortabilitate. Studenții LGBTQ sunt expuși riscului de absență și abandon școlar și sunt mai frecvent izolați social, deprimați și sinucigași; și în comparație cu colegii lor, o proporție mai mică de studenți LGBTQ intenționează să finalizeze liceul sau să urmeze facultatea (D'Augelli, 2002). Prevenirea agresiunii prin implicarea elevilor poate fi validată ca o strategie în promovarea unei culturi anti-bullying în școli, precum și ca un climat școlar care protejează elevii de victimizare și abandon. Conștientizarea și înțelegerea fenomenului agresiunii este esențială pentru ca liderii școlilor și consilierii să promoveze în mod eficient o cultură anti-bullying.

Influențe familiale

A. Gospodărie

Mediul familial, precum și statutul economic al părinților și statutul socio-educativ influențează retenția copiilor în școală. Cercetările empirice indică faptul că copiii din gospodăriile pozitive sunt mai predispuși să rămână la școală, în timp ce aceia care provin din medii nefavorabile sunt mai predispuși să renunțe la școală (Hunt, 2008). Dovezile arată că abandonul școlar are o corelație negativă semnificativă cu mediul familial, și anume, tipul și dimensiunea familiei, venitul lunar, educația parentală și educația mamei în special, locul de reședință și infrastructura educațională (Brown & Park, 2002).

- **Alfabetizare și nivel educațional - Nivelul de alfabetizare și nivelul de educație al părinților** sunt factori importanți care afectează școlarizarea și finalizarea cu succes a copiilor, deoarece atunci când nivelul de alfabetizare al părinților este scăzut creează riscul unui ciclu intergenerațional de analfabetism. În plus, părinții educați

sunt mai conștienți de importanța educației și de nevoile educaționale. Astfel, ei au mai mult succes în crearea unui mediu pozitiv pentru facilitarea unei educații de calitate pentru copiii lor. Nivelul de educație al mamei influențează adesea durata educației fetelor, adică fetele ale căror mame au un fel de școlarizare formală sunt mai puțin susceptibile de a renunța la școală. Pe de altă parte, educația taților are o influență mai mare asupra școlii primare a băieților (Lloyd, Mete & Grant, 2009). Duryea și Ersado (2003) au afirmat că educația parentală este unul dintre cei mai consecvenți factori determinanți ai educației elevilor, întrucât educația parentală superioară este asociată cu un acces sporit la educație, rate mai mari de frecvență și rate mai scăzute ale abandonului școlar (Chugh, 2011). Părinții, care au atins un anumit nivel educațional, ar putea dori ca copiii lor să atingă cel puțin același nivel. Copiii părinților cu nivel de educație scăzut sunt mai predispuși să nu frecventeze școala și tind să renunțe mai mult și să se angajeze mai mult în activități generatoare de venituri decât copiii părinților cu niveluri de educație ridicate (Duryea și Ersado, 2003).

- **Structura familiei** - Tipul familiei și structura acesteia sunt, de asemenea, factori esențiali. Divorțul, separarea sau moartea în familie / părinți înseamnă schimbarea structurii familiei, care poate fi perturbatoare pentru copil. Studiile au concluzionat că acei copii din gospodăriile monoparentale sunt mai predispuși să renunțe la școală decât copiii care trăiesc în familii cu doi părinți. De exemplu, familiile cu mamă singură suferă financiar. Copiii care locuiesc cu părinții vitregi sunt, de asemenea, mai predispuși să renunțe la școală decât copiii dintr-o gospodărie familială cu doi părinți. Separarea parentală sau divorțul pot schimba structura familiei într-un mod care dăunează copilului, crescând șansele copilului de a renunța la școală, deoarece primele sunt, de asemenea, legate de pierderea veniturilor părintești. Dimensiunea familiei este un alt factor care influențează școlarizarea elevilor, de exemplu, în comparație cu elevii cu mai puțini frați, elevii cu mai mulți frați tind să se înscrie târziu la școală și să renunțe devreme. Studiul lui Enyegue (2000), de exemplu, arată că, cu cât este mai mare dimensiunea familiei, cu atât este mai mare povara financiară și volumul de muncă, ceea ce face copiii mai puțin predispuși să frecventeze școala și să renunțe la abandon. Dimensiunea mare a familiei semnifică adesea lipsa

unui venit lunar adecvat pentru reținerea copiilor la școală.

- **Relația copil-părinte** - Relația copil-părinte poate afecta șansele copiilor de a părăsi liceul, întrucât relația poate fi tensionată de absența fizică a adulților în gospodărie, de cantitatea limitată de timp petrecută de părinți și copii împreună și atenția părinților la activitățile copiilor, cum ar fi monitorizarea performanței școlare sau inculcarea valorilor educaționale (Pong & Ju, 2000). Studiile sugerează că factorul major al abandonului sunt părinții care nu sunt interesați de studii, incapabili să ajungă la capăt, să lucreze pentru salarii și salarii, să participe la alte activități economice, să participe la sarcini interne și să se confrunte cu constrângeri financiare. De asemenea, numărul copiilor din familie este un factor important al abandonului școlar, întrucât familiile cu mai mulți copii se pot lupta social și financiar și nu au adesea ocazia să petreacă timp de calitate cu copiii lor. Motivația și sprijinul emoțional din partea membrilor familiei, în special a părinților, sunt, de asemenea, factori esențiali care stârnesc angajamentul și interesul copilului de a continua școala (Chugh, 2011). Într-adevăr, atunci când părinții monitorizează și reglementează activitățile copiilor lor, oferă sprijin emoțional, încurajează luarea de decizii independente și sunt în general implicați în școlarizarea lor, copiii sunt mai puțin predispuși să renunțe la școală (Liu, 2004).

Comunitatea și factorii sociali

A. Statutul social și socioeconomic

Sărăcia rămâne una dintre cele mai semnificative cauze ale abandonului școlar al copiilor. Caracteristicile sociale și demografice ale familiei se numără printre factorii centrali ai comunității care au un impact asupra abandonului școlar. Dintre acești factori și legați de factorii familiali explorați mai sus, clasa socială sau statutul socio-economic (SES) este cel mai frecvent citat în literatură. Studenții din familiile cu venituri mici prezintă o rată ridicată a abandonului școlar, ceea ce arată contextul social-economic al familiei ca un factor major care afectează continuarea elevilor în școală (Chugh, 2011). Studiile arată că venitul ridicat al părinților înseamnă mai multe resurse pentru susținerea educației copiilor, inclusiv accesul la școli de calitate mai bună, capacitatea de a

plăti pentru școlarizare și mai mult sprijin pentru învățare acasă. Elevii din familiile cu SES scăzut abandonează mai des decât studenții din familiile SES scăzute (Christle și colab., 2007), deoarece în unele cazuri primii pot fi chemați să îmbunătățească veniturile gospodăriei muncind sau asumându-și alte responsabilități gospodărești pentru a elibera timpul pentru ca alți membri ai gospodăriei să lucreze (Chugh, 2011). Lipsa banilor pentru cumpărarea materialelor școlare esențiale poate provoca neînscriserea și abandonul potențial mai mare.

Legat de SES, un alt factor care trebuie menționat este șomajul. Pierderea locului de muncă al părinților are efecte nocive pe termen lung asupra veniturilor viitoare și a capitalului uman al copiilor și afectează rezultatele educației copiilor pe termen scurt (Hilger, 2016). Cercetările arată că copiii expuși la pierderea unui loc de muncă părinte au o probabilitate mai mare de repetare a notelor, o medie mai scăzută și o probabilitate mai mică de a se înscrie la universitate (Ost & Pan, 2014).

B. Așezare și zona de locuit

Așezarea și dimensiunea zonei de locuit au un impact puternic asupra tendinței de abandon școlar și cercetările arată că cei mai vulnerabili copii în această privință sunt cei care locuiesc în zonele rurale, în special în localitățile mici și îndepărtate. Acest lucru se datorează faptului că în zonele rurale familiile au oportunități de angajare limitate (de exemplu, șomaj pe termen lung), condiții sociale, de viață și de locuință inadecvate, oportunități culturale și educaționale limitate, precum și lipsă de opțiuni de transport convenabile, capital social, servicii sociale și resurse comunitare (Bayer și McMillian, 2005).

Cartierele defavorizate și sărace situate în locații nefavorabile asociate cu probleme sociale, cum ar fi ratele ridicate ale criminalității, sunt, de asemenea, legate de niveluri ridicate de abandon. Copiii din aceste cartiere au adesea mai puține resurse și sunt expuși la o combinație de factori de risc la nivel individual, instituțional, familial și social. Studiile au constatat că studenții din zonele rurale au niveluri mai scăzute de realizare educațională și niveluri mai ridicate de abandon școlar decât cei din zonele urbane. Lipsa resurselor și suferința economică ulterioară pot fi agravate și mai mult de riscul mai mare al tinerilor din mediul rural de a fi implicați în abuzul de substanțe și comportamentul criminal din cauza sărăciei și a problemelor psihologice. Într-adevăr, există un risc crescut de sănătate

mentală precară din cauza accesului limitat la servicii (Collins și colab., 2008), care are, de asemenea, un efect negativ asupra rezultatelor și performanței educaționale.

În cartierele cu venituri reduse, copiii pot frecventa școli cu lipsa de finanțare și resurse adecvate și pot fi expuși violenței. Gottfried (2014), de exemplu, a arătat că nivelurile mai ridicate de sărăcie în cartier, dimensiunea medie mai mare a gospodăriilor din cartier și proprietatea de cartier sunt predictori puternici ai abandonului studențesc. Elevii expuși în zone cu niveluri ridicate de sărăcie pot avea dificultăți în a vedea valoarea educației, rezultând în așteptări și realizări academice scăzute. Pe de altă parte, studenții din comunitățile bogate au acces mai mare la sisteme și resurse de sprijin. De exemplu, creșterea gradului de proprietate asupra locuințelor poate reduce direct ratele criminalității în vecinătate, ducând la rezultate școlare îmbunătățite (Sharkey, 2010).

C. Influența colegilor

S-a demonstrat că influența colegilor afectează direct și indirect prezența și performanța școlii, deoarece colegii au o influență semnificativă asupra comportamentului copilului. Li și colegii (2011) au studiat rolul sprijinului colegilor, al relației cu prietenii problematici și al agresiunii asupra angajamentului școlar și au constatat că sprijinul colegilor a prezis pozitiv atât implicarea comportamentală, cât și cea emoțională în școală. De asemenea, asocierea cu prietenii problematici și implicarea în agresiune au fost asociate negativ atât cu cele menționate anterior. Ca o consecință a influenței negative a colegilor, elevii pot experimenta eșecul academic, înstrăinarea școlară și pierderea stimei de sine. Studenții neinteresați și înstrăinați sunt susceptibili de a fi priviți negativ de către profesori și de alți studenți și de a fi cufundați în continuare în alte grupuri de colegi de elevi înstrăinați și antisociali, care uneori pot duce la un comportament antisocial delinvent.

- **Urmărirea academică.** Școala este un cadru care poate oferi o mulțime de oportunități pentru contactul cu colegii deviați. Datorită dificultăților academice, școlile folosesc uneori o metodă în care profesorii grupează elevii cu abilități similare pentru a crea grupuri mai omogene de elevi. Studenții înstrăinați, minoritățile și studenții cu SES scăzut sunt adesea așezați în mod disproporționat pe trasee inferioare. În acest fel, școlile care urmăresc elevii pe baza abilităților academice se pot găsi grupându-se împreună cu colegii antisociali, oferind oportunitatea grupării

delincvente de colegi, ceea ce face ca acești elevi să fie cu 60% mai predispuși să abandoneze decât alții (Weblow, Urlick & Duesbery, 2013).

- **Respingerea colegilor.** Un alt factor care afectează angajamentul școlar și participarea la școală, în special la elevii cu SES scăzut, este respingerea de la egal la egal. Studiile arată, de exemplu, că 82% dintre studenții din SES de familie înaltă care au fost respinși de colegi au absolvit, în timp ce doar 55% dintre cei din SES de familie scăzută care au fost respinși de colegi au absolvit. Aceste date sugerează că elevii din familii mai avantajoase sunt mai bine echipați pentru a face față interacțiunilor sociale negative, cum ar fi respingerea de la egal la egal (French & Conrad, 2001).

4. Identificarea soluțiilor ...

După ce am luat cunoștință de contextul european și național al abandonului școlar, precum și de profilul elevilor expuși riscului și principalii factori determinanți ai acestui fenomen, este timpul să ne gândim la soluții și **măsuri de precauție cu privire la modul de abordare în timp util a problemelor legate de acest fenomen.** În această secțiune puteți găsi câteva strategii pentru a face față problemelor segregării față de includerea minorităților și sfaturi suplimentare de sprijin pentru a ajuta grupurile care sunt cele mai expuse riscului de a părăsi școala.

4.1. Învățare bazată pe probleme

Învățarea bazată pe probleme (PBL) este o metodă utilizată în setările de predare care constă în utilizarea problemelor complexe din lumea reală ca instrument pentru a promova învățarea de către elevii a conceptelor și principiilor, spre deosebire de prezentarea directă a conceptelor, rezultatelor și faptelor. În timp ce implementează metodele PBL, rolul de predare se îndepărtează de modelul tradițional caracterizat printr-un model secvențial și liniar în care profesorul prezintă conceptele principale, dă sarcini elevilor și oferă informațiile necesare pentru ca elevii să își aplice cunoștințele la o anumită problemă. PBL poate promova dezvoltarea abilităților de comunicare, abilităților de gândire critică, abilităților de rezolvare a problemelor și poate oferi, de asemenea, oportunități de lucru în grup (Duch et al, 2001).

În plus, PBL le permite studenților să (Kurt, 2020):

- Implicați-vă mai mult în situații deschise care sunt similare și reproduceți cele întâlnite la locul de muncă sau în situații din lumea reală;
- Participați la lucrul în grup și efectuați cercetări despre ceea ce este cunoscut sau necunoscut, precum și identificați metodele de căutare a informațiilor pentru a rezolva problemele;
- Investigați o problemă folosind gândirea critică, precum și rezolvarea problemelor și brainstorming-ul despre posibile soluții diferite.

Această metodă poate fi încorporată în orice situație de învățare și are potențialul de a deveni parte a soluției pentru a preveni și a face față fenomenului părăsirii timpurii a școlii.

Următoarea figură descrie **principalele componente ale PBL față de învățarea tradițională:**

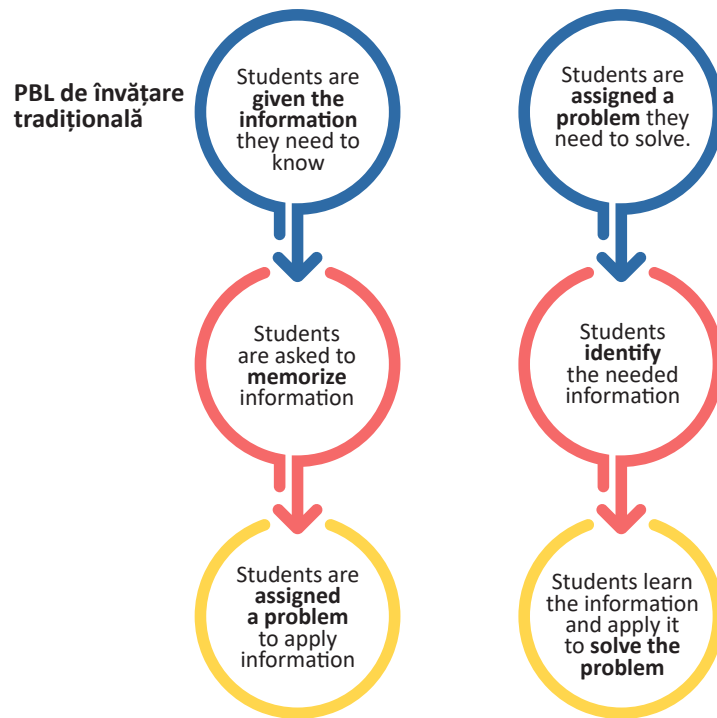


Figura2 - Învățarea tradițională vs PBL

Chiar dacă problemele de bază variază de la subiect la subiect, PBL poate fi adaptat oricărui context, deoarece unele caracteristici ale unor bune probleme PBL transcend câmpurile. Problema trebuie (Duch, Groh și Allen, 2001):

- ✓ Motivați elevii să caute o înțelegere mai profundă a conceptelor de învățare;
- ✓ Obligați elevii să ia decizii motivate și să construiască argumente pentru a-i apăra;
- ✓ Integrează obiectivele de conținut în așa fel încât să îl conectezi la cunoștințele anterioare;
- ✓ Să aibă un anumit nivel de complexitate pentru a se asigura că elevii trebuie să lucreze împreună pentru a o rezolva (în cazul în care implică o muncă de grup);
- ✓ Faceți pași inițiali deschisi și atrăgători pentru a atrage elevii în problemă.

Pași pentru utilizarea învățării bazate pe probleme (Duch et al, 2001):

1. Alegeți un concept, o idee sau un principiu central pe care intenționați să îl includeți în lecții și imaginați-vă o problemă sau o sarcină care îi poate ajuta pe elevi să învețe acel concept specific (joc de rol, studiu de caz, simulări). Pentru a crea problema inițială, puteți utiliza o varietate de surse, cum ar fi ziare, reviste, jurnale, cărți, manuale și filme;
2. Începeți prin a enumera obiectivele de învățare pe care elevii ar trebui să le îndeplinească atunci când lucrează la problemă (adică, ce trebuie studenții cu adevărat să învețe și să poată face după finalizarea proiectului de învățare);
3. Explicați elevilor învățarea bazată pe probleme și ce se așteaptă de la ei în acest proces;
4. Creați o povestire, o problemă din lumea reală care este relevantă pentru studenți sau cercetați un caz real care poate fi adaptat la conceptul pe care îl predați, pentru a-i motiva și a-i intriga pe elevi să rezolve problema și să depășească obiectivele inițiale de învățare. Gândiți-vă pentru a crea o problemă pe care elevii o pot întâlni în propria viață sau în cariera viitoare;
5. Discutați regulile relevante pentru lucrul în grup pentru a maximiza succesul învățării și practicați procesele de grup, cum ar fi ascultarea empatică, implicarea

altora, sprijinul colegilor;

6. Introduceți problema în etape pentru a permite elevilor să identifice rezultatele învățării care îi vor duce să cerceteze conceptele;

7. Explorați diferite roluri pentru ca elevii să îndeplinească munca în funcție de problema specifică (de exemplu, pentru o problemă despre poluare, explorați diferite roluri și perspective, cum ar fi proprietarul unei companii, un student, oficiali guvernamentali etc.). Plasați elevii în grupuri într-un mod strategic bazat pe diversitate și nivel de abilități.

8. Furnizați un ghid care descrie instrucțiunile bazate pe problemă (de exemplu, rezultatele învățării, structura problemei, cronologia, resursele pe care elevii le pot folosi, formatul pentru a comunica materialele de învățare, evaluarea).

9. Luați în considerare promovarea unei discuții la întreaga clasă și oferiți feedback fiecărui grup după ce împărtășesc soluția.

4.2. Furnizarea de feedback

Feedback-ul poate fi definit ca informații furnizate de un agent, cum ar fi un profesor, un coleg, o carte, un părinte, un sine, o experiență, cu privire la aspecte ale performanței sau înțelegerii cuiva (Hattie și Timperley, 2007). Cercetările sunt de acord că furnizarea de feedback eficient are o mare influență asupra procesului de învățare și o influență foarte puternică asupra realizării elevilor (Gibbs și Simpson, 2004). Profesorii le oferă elevilor feedback în clasă conștient sau inconștient, sub formă de expresii faciale, gesturi sau comentarii ca răspunsuri spontane la performanța elevilor. Tipul de feedback, calendarul acestuia și modul în care este utilizat pot avea un impact pozitiv asupra elevilor. Elevii așteaptă frecvent feedback imediat de la profesorii lor atunci când îndeplinesc o sarcină și lipsa acesteia îi poate face să simtă că eforturile lor nu au fost recunoscute, provocând demotivare.

Hattie și Timperley (2007) afirmă **patru niveluri de sarcini de feedback:**

- Primul nivel - feedbackul poate fi despre o sarcină sau produs și poate include instrucțiuni despre cum să se îmbunătățească (de exemplu: când un profesor predă o lucrare cu note scrise despre cum să se îmbunătățească). De asemenea, poate fi considerat „feedback corectiv”, deoarece se concentrează pe corectarea comportamentului

sau a altor factori cu privire la îndeplinirea sarcinilor. Comentariile scrise de feedback împreună cu notele s-au dovedit a fi mai eficiente.

- Al 2-lea nivel - feedback-ul poate fi direcționat pentru a ajuta procesul de învățare pentru a ajuta elevii să înțeleagă mai bine o sarcină (de exemplu: de exemplu, răspunzând la o întrebare)
- Al 3-lea nivel - poate fi văzut ca feedback personal și poate crește autoeficacitatea elevilor și crește stima de sine (de exemplu: o parte de autoevaluare a unei sarcini pentru a vedea dacă elevii pot lucra singuri la o sarcină).
- Al 4-lea nivel - nu are legătură cu o sarcină și în forma de laudă general (de exemplu: spunând „ești un student foarte bun!”).

Având în vedere importanța feedback-ului, este foarte important să vă asigurați că este constructiv și să observați modul în care elevii reacționează la feedbackul din clasă, deoarece contribuie la învățare numai atunci când elevul reflectă asupra acestuia și lucrează pentru a se îmbunătăți în consecință.

Feedback pozitiv: permite elevilor să-și dezvolte conștiința de sine, încrederea în sine și dorința de învățare. Pentru a le insufla elevilor un sentiment de realizare și a le informa despre potențialul lor de îmbunătățire, astfel încât să poată lua măsurile corective necesare și să fie motivați să progreseze în continuare, este important să le oferi feedback în mod regulat. Feedback-ul pozitiv poate fi dat în clasă imediat după finalizarea unei sarcini, verbal sau non-verbal (de exemplu, gesturi) și cât mai frecvent posibil într-un mod pozitiv pentru a îmbunătăți motivația și stima de sine a elevilor.

Feedback negativ: Contrar percepției comune, feedback-ul negativ poate avea efecte benefice asupra învățării, în funcție de angajamentul față de obiective, orientarea spre performanță și sentimentul de autoeficacitate al cursanților. În mod specific, elevii cu o înaltă competență au mai multe șanse să beneficieze de feedback negativ, deoarece au tendința de a folosi acest feedback pentru auto-verificare, deoarece caută acest tip de feedback pentru a-și îmbunătăți performanța actuală. Cu toate acestea, feedback-ul negativ poate avea un impact nefavorabil asupra cursanților cu competență scăzută, și anume asupra motivației și performanței acestora. Cursanții cu nivel scăzut de competență, care de cele mai multe ori sunt studenți cu risc de abandon, au mai multe șanse

să reacționeze negativ la feedback-ul negativ și să arate ulterior mai puțină motivație pentru o sarcină, să atribuie feedback negativ lipsei lor de competențe și abilități și mai puțin cantității de efort depus în sarcină (Brunit, Huguet și Monteil, 2000).

Feedback de la colegi: instruirea elevilor dvs. pentru a fi evaluatori de la egal la egal poate fi foarte benefică, deoarece evidențiază importanța implicării lor în procesul de feedback și evaluare și promovează rolul elevilor ca agenți activi la clasă. Feedbackul de la elev la elev poate fi un aspect esențial al procesului de învățare la clasă și promovează un model mai centrat pe elev. În plus, feedback-ul de la egal la egal îi împuternicește pe elevi să ofere și să primească feedback de la egalii lor despre sarcinile curente și funcționează ca o metodă de colaborare, ajutându-i să dezvolte strategii, să corecteze și să revizuiască munca altora mai eficient și să-și îmbunătățească propria. Feedback-ul atunci când vine de la un coleg în locul unui profesor poate fi, de asemenea, mai bine primit, în special pentru acești elevi care nu au o relație strânsă sau pozitivă cu profesorul. Evaluarea muncii colegilor îi ajută pe elevi să înțeleagă și să aplice criteriile de evaluare și să înțeleagă mai bine ce anume se așteaptă de la ei.

Cum să promovați feedbackul colegilor în clasa dvs.?

- Rugați elevii să își ofere feedback reciproc sub formă de comentarii scurte cu privire la prezentările la clasă;
- Creați formulare scurte de evaluare sau liste de verificare pentru a facilita și structura feedback-ul;
- Faceți-vă timp pentru o discuție deschisă în clasă pentru a împărtăși feedback-ul colegilor;
- Arătați elevilor că feedback-ul între colegi îi ajută să înțeleagă ce diferențiază o prezentare bună de una slabă și cum este util să ofere feedback;
- Ajustați criteriile de feedback pe care le utilizați în mod normal, deoarece elevii pot avea dificultăți în înțelegerea lor și aplicați-le în mod necorespunzător (Nilson 2003). În schimb, creați un șablon simplu de evaluare inter pares cu instrucțiuni clare despre cum să oferiți feedback despre munca celuilalt într-un mod constructiv. Evaluarea inter pares poate ajuta elevii să-și îmbunătățească atât abilitățile de scris, cât și de citit, să își lucreze competențe, cum ar fi atenția la detalii și să integreze

recomandările date de colegi;

- Modelează strategii eficiente de feedback în clasă, astfel încât elevii să se poată antrena pentru a deveni mai eficienți atunci când își oferă feedback-ul (de exemplu, jocul de rol).

4.3. Învățare cooperativă și de la egal la egal

Învățarea de la egal la egal este definită ca o abordare de predare și învățare care include grupuri de studenți care lucrează împreună pentru a rezolva o problemă, pentru a finaliza o sarcină sau pentru a crea un produs, în care fiecare dintre membri este responsabil nu numai pentru învățare, ci și pentru a-și ajuta colegii să învețe. Strategiile de învățare de la egal la egal pot fi benefice, deoarece învățarea de la egal la egal (Johnston și NCE-MSTL, 2009):

- Promovează realizările academice ale elevilor;
- Crește reținerea studenților;
- Îmbunătățește satisfacția elevilor cu experiența lor de învățare;
- Ajută la dezvoltarea abilităților de comunicare și a abilităților sociale;
- Promovează stima de sine a elevilor;
- Facilitează relațiile pozitive între diferite grupuri sociale cu medii diferite.

Învățarea prin cooperare (CL) este utilizarea instructivă a grupurilor mici pentru ca elevii să lucreze împreună pentru a maximiza propria învățare și învățarea celorlalți. Acesta contrastează cu metodele tradiționale de predare bazate pe competitivitate (elevii lucrează unul împotriva celuilalt pentru a atinge un obiectiv academic) și învățarea individualistă (elevii lucrează singuri pentru a atinge obiectivele de învățare) (Johnson & Johnson, 2017). Setările CL pot promova implicarea și motivația elevilor pentru școală și învățare, precum și pot facilita integrarea și preveni discriminarea, deoarece elevii sunt capabili să se conecteze între ei și să învețe de la abilitățile și competențele celorlalți (Hijzen, Boekaerts & Vedder, 2006). **Unele dintre beneficii includ :**

- Efect pozitiv asupra învățării elevilor în comparație cu condițiile individuale sau concurențiale (Johnson & Johnson, 1999) din metodele tradiționale de predare bazate pe competitivitate (Johnson & Johnson, 2017);

- Abilitățile interpersonale și de colaborare care pot fi învățate în activitățile de învățare cooperativă învață abilități care sunt esențiale pentru succesul personal și profesional ulterior;
- În al patrulea rând, are potențialul de a promova un nivel ridicat de implicare pe care alte forme de învățare nu îl promovează (Slavin, Hurley și Chamberlain, 2003);
- Poate fi un instrument puternic în direcția mai multor obiective transformatoare, inclusiv construirea de legături comunale, învățarea abilităților de soluționare a conflictelor, învățarea de a lua în considerare nevoile altora și învățarea de a fi un membru eficient al echipei (Watson și Battistich, 2006);
- Cercetările din domeniul neurologiei indică faptul că elevii sunt mai implicați în timpul învățării prin cooperare. Scanările arată că creierul elevilor este mult mai activ și angajat atunci când explică ideile unui partener decât atunci când ascultă sau răspund pur și simplu la întrebările profesorului (Carter, 1999).

Pur și simplu a pune elevii în grupuri și a le spune să lucreze împreună nu înseamnă că știu cum să lucreze în cooperare. A lucra în cooperare înseamnă mult mai mult decât a fi fizic lângă alți studenți. Johnson și colab. (1990) afirmă că **trebuie incluse cincii elemente** pentru ca o lecție să fie cooperantă:

1. Interdependență pozitivă. Membrii echipei trebuie să aibă încredere reciprocă pentru a atinge obiectivul.
2. Responsabilitatea individuală. Elevii din același grup sunt responsabili pentru sarcini specifice și își joacă rolul în realizarea obiectivului.
3. Interacțiune. Deși o parte din munca în grup poate fi realizată individual, unele activități sau sarcini ar trebui realizate interactiv. Aceasta înseamnă că membrii grupului trebuie să își ofere feedback reciproc. În plus, ar trebui să tragă concluzii împreună și, mai important, să învețe și să încurajeze toți membrii.
4. Utilizarea corectă a abilităților de colaborare. Elevii sunt încurajați să dezvolte și să practice abilități precum construirea încrederii, conducerea, luarea deciziilor, comunicarea și gestionarea conflictelor.
5. Procese de grup. Membrii echipei își stabilesc obiective de grup, fac o evaluare a ceea ce fac în echipă în mod regulat și planifică pașii următori, pe care îi vor finaliza în viitor (Johnson & Johnson, 2017).

De ce este importantă învățarea cooperativă și de la egal la egal pentru a preveni abandonul?

Clasele reprezintă un context provocator pentru elevii cu probleme de comportament. Învățarea prin cooperare invită elevii să stabilească legături mai strânse cu alți studenți și colegi. Promovează competențe în ceea ce privește toleranța sau rezolvarea diferențelor, ajutând elevii să înțeleagă și să accepte că toată lumea are o voce într-un grup (Brock & Carter, 2015). În această abordare, elevii tind să arate (Johnson & Johnson 2017):

- Realizări academice mai mari;
- Înțelegere mai profundă a materialelor de învățare;
- Performanță sporită în ceea ce privește timpul necesar pentru sarcini;
- Comportament mai puțin perturbator;
- Niveluri mai scăzute de anxietate și stres;
- Motivație intrinsecă crescută pentru a învăța;
- Abilitate mai mare de a vedea situațiile din perspectivele altora;
- Relații mai pozitive și de susținere cu colegii;
- Stima de sine mai mare;

Atunci când implementați o abordare de învățare cooperativă, este important ca profesorii:

1. Formați singuri echipe în loc să le permiteți elevilor să își aleagă propriii coechipieri;
2. Luați în considerare importanța de a face echipele eterogene în ceea ce privește capacitatea elevilor;
3. Formați echipe ai căror membri au timp să se întâlnească dacă sarcinile necesită muncă în afara clasei;
4. Nu izolați membrii cu risc de abandon;
5. Faceți o evaluare intermediară pentru a afla cum se simt elevii cu privire la munca în echipă.

Cum se începe procesul?

Grupurile de învățare cooperativă sunt formate de profesor care (Johnson & Johnson, 2017):

1. Specifică obiectivele sarcinii;
2. Ia o serie de decizii cu privire la modul de structurare a grupurilor de învățare

(dimensiune, funcții, materiale, modul de organizare a camerei);

3. Predă conceptele academice, principiile și strategiile pe care elevii trebuie să le aplice: interdependență pozitivă, responsabilitate individuală, comportamente preconizate ale elevilor și criterii de succes;
4. Monitorizează funcționarea grupurilor de învățare și intervine pentru a preda abilități de colaborare și pentru a sprijini învățarea academică atunci când este necesar;
5. Evaluează performanța elevilor în conformitate cu criteriile de excelență și se asigură că grupurile procesează eficacitatea membrilor care au lucrat împreună.

4.4. Dezvoltați cursanți autonomi

Modul în care profesorii susțin nevoile de autonomie ale elevilor are un impact major asupra calității motivației elevilor. **Stilurile de susținere a autonomiei** includ construirea unei relații profesor-elev care să încurajeze motivația intrinsecă a elevilor în loc să-i controleze sau să-i preseze să gândească, să simtă sau să se comporte într-un anumit mod. Într-adevăr, atunci când mediul de învățare este caracterizat de presiune și control, motivația intrinsecă și sentimentele de autodeterminare se diminuează. Profesorii care susțin autonomia au studenți care prezintă comportamente de învățare mai pozitive și au potențialul de a obține rezultate mai bune de învățare și relaționale decât elevii profesorilor care controlează mai mult (Reeve & Cheon, 2014).

Studenții profesorilor care susțin autonomia pot beneficia în mai multe moduri și în mai multe domenii, cum ar fi bunăstarea, motivația și învățarea, și anume (Furtak & Kunter, 2012) :

- Percepție sporită a controlului (adică percepție sporită că el / ea are capacitatea, resursele sau oportunitățile de a obține rezultate pozitive sau de a evita efectele negative prin propriile acțiuni);
- Nivele mai mari de motivație intrinsecă, stima de sine, emoții pozitive și bunăstare psihologică;
- O mai mare curiozitate, persistență și strategii de autoreglare;
- O mai bună înțelegere teoretică, precum și rezultate mai bune ale învățării;
- Mai capabil să proceseze materiale și conținuturi școlare la un nivel mai profund.

Un profesor care susține autonomia:

- Are un stil motivațional și ascultă perspectivele elevilor, integrându-le în instrucțiuni (în loc să le ignore, să le critice sau să le respingă);
- Salută și caută contribuția elevilor la lecție și sprijină inițiativele acestora (solicitând activ contribuții prin conversație sau solicitând sugestii anonime);
- Apreciază și înțelege sentimentele elevilor și diferitele moduri de gândire;
- Cunoaște interesele, preferințele și nevoile psihologice ale elevilor care pot fi utilizate la rândul lor pentru a le crește motivația;
- Își împărtășește perspectiva oferind informații și strategii cu privire la o anumită activitate sau sarcină de învățare;
- Îți ia timp să ascuți, oferă suport și sugestii utile;
- Oferă laude pentru semnele de progres.

Cum să construiești o clasă care să susțină autonomia?

Încercați să evitați controlul limbajului sau al comportamentului identificând factorii care vă determină să adoptați un stil de control. Recunoscându-le mai întâi veți deveni mai atenți la aceste comportamente și ulterior veți putea să le înlocuiți mai bine cu altele mai adaptabile și mai flexibile. Următoarele comportamente instructive vă pot ajuta să interiorizați un stil de motivare mai autonomist și, prin urmare, să sprijiniți mai bine autonomia elevilor (Reeve, 2009):

- Solicitați punctele de vedere ale elevilor în deciziile relevante din clasă și încorporați perspectivele elevilor;
- Promovează un climat primitiv, în care elevii își pot împărtăși gândurile și sentimentele;
- Explorează potențialul motivațional al elevilor tăi, și anume interesele lor, nevoile psihologice de autonomie, conexiunea cu ceilalți, motivația intrinsecă, preferințele, obiectivele și valorile personale;
- Luați note despre comportamentul sau performanța negativă a elevilor și folosiți-le ca informații constructive care vă pot ajuta să restabiliți motivația interioară a elevilor;
- Oferiți sprijin permanent pentru autonomie în timpul sarcinilor, promovând inde-

pendența elevilor în rezolvarea problemelor, invitându-i să își examineze și să evalueze propria performanță și încurajându-i să lucreze împreună, să pună întrebări și să împărtășească idei.

- Oferiți informații, strategii și rațiuni din spatele sarcinilor folosind mesaje adaptabile și încurajare, mai degrabă decât să oferiți elevilor soluții sau instrucțiuni directe cu privire la modul de îndeplinire a unei sarcini specifice.

4.5. Comunicare asertivă

Comunicarea asertivă este abilitatea de a transmite gânduri, sentimente, nevoi, acordând în același timp atenție drepturilor altora. Cercetările sugerează că părinții și școlile sunt agenți importanți care stimulează abilitățile de comunicare asertivă la adolescenți (Yuliani, Etika, Suharto și Nurseskasatmata, 2020). Comunicarea asertivă este atunci când spui ceea ce vrei să spui cu fermitate, spontan, sincer și direct, păstrându-ți demnitatea și drepturile, în același timp nu insultând pe ceilalți sau atacându-i, ci făcând referire strict la comportamentul lor (Pipas și Jaradat, 2010). Comunicarea asertivă înseamnă în primul rând să știi care sunt nevoile tale și cum să le acoperi. Prin urmare, obiectivul stilului acestei comunicări nu este de a câștiga discuția, ci mai degrabă de a rezolva probleme și de a obține rezultate maxime. Asertivitatea este un compromis între comunicarea pasivă, în care sunteți de acord cu tot ceea ce spune cealaltă persoană și unul agresiv, în care răspundeți și doriți să vă impuneți (Pipas & Jaradat, 2010). Asertivitatea include posibilitatea de a-ți exprima opiniile și punctele de vedere; să spui nu fără să te simți vinovat; să ceri ce vrei; să alegeți cum să vă trăiți viața fără vinovăție și să vă asumați riscuri atunci când simțiți nevoia să faceți acest lucru (Pipas și Jaradat, 2010).

Principiile comunicării asertive sunt (Pipas și Jaradat, 2010):

- Necesită corectitudine și forță și se caracterizează prin faptul că oamenii luptă pentru drepturile lor, rămânând în același timp sensibili la drepturile altora;
- Necesită echilibrarea între ceea ce își dorește persoana și ceea ce își doresc alții;
- Atitudine deschisă față de sine și de ceilalți;
- Deschidere către auzul altor puncte de vedere și respect față de ceilalți;

- Cel mai potrivit pentru relații pozitive pe termen lung;
- Permite să-și argumenteze părerea fără a fi agresiv sau a se simți umilit.

Unii oameni confundă asertivitatea cu agresivitatea, considerând că ambele comportamente implică exprimarea nevoilor și drepturilor. Diferența majoră dintre ei este respectul față de alte persoane, care este caracteristic stilului asertiv. Oamenii asertivi se respectă pe ei înșiși și pe ceilalți și gândesc întotdeauna în termeni de „câștig-câștig”. Oamenii agresivi folosesc tactici de manipulare, abuz și nu au respect pentru ceilalți. Ei gândesc negativ la ceilalți și nu țin cont de opiniile lor. Pe de altă parte, oamenii pasivi nu știu cum să-și comunice sentimentele și nevoile. Teama lor de conflict este atât de mare încât preferă să-și ascundă adevăratele sentimente și nevoi și să mențină în schimb pacea cu ceilalți. Îi lasă pe ceilalți să iasă întotdeauna câștigători în orice conflict și acest lucru duce la o pierdere totală a stimei de sine. Oamenii care dobândesc abilități de comunicare asertivă experimentează mai puține conflicte și stres. Prin urmare, își satisfac nevoile și îi ajută pe ceilalți să-și îndeplinească și propriile lor și, prin urmare, au relații puternice pe care se pot baza. Toate acestea conduc la o stare mentală mai bună și la o sănătate substanțial îmbunătățită (Pipas și Jaradat, 2010).

Avantajele comunicării asertive în gestionarea comportamentului perturbator

Conceptul de asertivitate a fost introdus de experți în contextul terapiei comportamentale și se bazează pe presupunerea că are potențialul de a inhiba anxietatea și de a reduce depresia. S-a sugerat, de asemenea, că comunicarea asertivă duce la îmbunătățirea imaginii de sine (Pipas și Jaradat, 2010). Componentele comportamentale ale asertivității includ o serie de elemente non-verbale, cum ar fi:

- Contactul vizual: o persoană asertivă își va privi interlocutorul în ochi. Absența contactului vizual poate trimite mesaje nedorite, cum ar fi: „Nu sunt sigur ce să spun” sau „Mi-e foarte teamă”;
- Tonul vocii: chiar și cel mai afirmativ mesaj își va pierde semnificația dacă este exprimat cu o voce tăcută (aceasta va da impresia de incertitudine) sau prea tare, care ar putea activa un comportament agresiv asupra interlocutorului;
- Poziție: postura asertivă variază de la situație la situație. Cu toate acestea, se

estimează că, în majoritatea cazurilor, persoana trebuie să stea dreptă: nu prea rigidă, deoarece comunică o stare de tensiune, nu prea relaxată, deoarece alții ar putea interpreta o astfel de poziție ca fiind lipsită de respect;

- Expresii faciale: pentru ca mesajul să fie cu adevărat asertiv, mimica socială trebuie să fie adecvată și congruentă cu conținutul mesajului. Altfel, dacă, de exemplu, cineva zâmbește atunci când spune că ceva îl deranjează, atunci el / ea oferă informații ambigue, care modifică intenția comunicării;
- Moment: cel mai eficient mesaj asertiv își pierde eficacitatea atunci când este primit într-un moment nepotrivit. Astfel, de exemplu, niciun șef nu va răspunde favorabil la o cerere de creștere a salariilor, indiferent cât de bine este făcută, dacă un angajat se apropie de ei atunci când se pregătește să se prezinte în fața unui comitet;
- Conținut: chiar și atunci când toate celelalte condiții sunt îndeplinite, mesajul nu își poate atinge scopul dacă este prea agresiv, cu intenția de a-l învinui pe celălalt sau, dimpotrivă, exprimat într-un mod foarte timid și pasiv.

4.6. Promovați o relație pozitivă în clasă

Există dovezi considerabile care indică o asociere pozitivă între relațiile profesor-elev și competența socială a elevilor (de exemplu, Birch & Ladd, 1997; Hamre și Pianta, 2001). Interacțiunile pozitive cu adulții semnificativi din școală pot promova adaptarea îmbunătățită a elevilor la școală. Elevii care experimentează interacțiuni pozitive cu profesorii prezintă mai puține probleme de comportament decât elevii care experimentează interacțiuni slabe sau coercitive cu profesorii (Birch & Ladd, 1997; Hamre și Pianta, 2001; Murray & Greenberg, 2000).

Potrivit lui Monroe (2006) profesorii pot iniția și susține relații pozitive cu elevii prin:

- Exprimând căldură, grijă și încredere;
- Direcționarea unei atenții pozitive către elev;
- Oferirea de încurajare și sprijin emoțional;
- Recunoașterea punctelor forte ale elevilor;
- Arătând interes pentru activitățile și viața elevilor;
- Sensibilitate la nevoile elevilor;

- Recunoscând că setarea evenimentelor sau antecedentelor influențează comportamentul.

Strategii pozitive de mediu în clasă:

Cultivarea unei culturi în clasă în care elevii se simt în siguranță și liberi să fie implicați, este importantă pentru un mediu de clasă confortabil și pozitiv. O cultură pozitivă la clasă îi împuternicește pe elevi să facă parte din propria experiență de învățare și să își asume responsabilitatea. Mai jos sunt prezentate câteva strategii care ar putea ajuta profesorii să construiască un mediu de învățare sigur și respectuos în clasă:

- ✓ Setează reguli împreună: O sală de clasă pozitivă este un loc în care copiii sunt liberi să fie ei înșiși și să se simtă în siguranță și respectați, oferind un cadru care îi ajută să facă acest lucru. Întrebați copiii despre ce fel de reguli ar trebui stabilite, inclusiv reguli privind comunicarea; în acest fel, copiii vor înțelege, vor recunoaște și vor interioriza regulile definite de ei și de colegi.
- ✓ Promovarea diversității și multiculturalismului: Educația multiculturală este o abordare progresivă pentru transformarea educației bazate pe egalitatea educațională și justiția socială. De exemplu, identificarea stilurilor de învățare ale elevilor, încurajarea acestora să fie mândri de cultura lor, conștientizarea propriilor părtiniri (credințe culturale, valori, părtiniri) și sărbătorirea diversității și multiculturalismului îi va ajuta pe elevi să se simtă incluși în grup;
- ✓ Transformați problemele în momente de învățare: când se întâmplă probleme, încercați să faceți o răsucire pozitivă și determinați elevii să fie interesați să ia măsurile pentru a le rezolva. Aceasta dezvoltă nu numai abilități de rezolvare a problemelor, ci și abilități de lucru în echipă, care sunt vitale în clasă;
- ✓ Schimbați setarea: când este posibil, încercați să schimbați setarea clasei, nu există nicio regulă cu privire la modul în care ar trebui să fie configurată sala de clasă, deoarece aceasta va varia în funcție de grupa de vârstă, subiect, spațiu disponibil și tipul de proiect la care se lucrează. Cu toate acestea, elevii nu ar trebui să se simtă segregati și ar trebui să poată lucra cu alții cu ușurință;
- ✓ Oferiți responsabilități individuale și împărtășiți puterea în clasă: oferiți elevilor responsabilități în clasă face parte din funcționarea zilnică, dar îi ajută și pe copii

să își construiască respectul de sine și conceptul de sine, deoarece știu că au avut încredere sarcină. Schimbați periodic responsabilitățile (de exemplu, în fiecare săptămână);

- ✓ Folosiți resurse inovatoare și tehnologice.

Fă	Nu face
<ul style="list-style-type: none"> • Cunoașteți și conectați-vă cu fiecare elev din clasa dvs., chemându-i după numele lor, aflați informații despre interesele lor. • Petreceți timpul individual cu fiecare elev, în special cu cei care sunt mai provocatori sau mai introvertiți. • Fiți atenți la mesajele explicite și implicite pe care le transmiteți elevilor dvs. (comunicare verbală și nonverbală) • Promovați un climat pozitiv în clasă, concentrându-vă nu numai pe îmbunătățirea relațiilor cu elevii, ci și pe îmbunătățirea relațiilor dintre ei. • Fii conștient că modelezi comportamentul pentru elevii tăi și că modul în care te comporți și vorbești are o influență asupra lor. Amintiți-vă că elevii observă stilul dvs. de interacțiune (de exemplu, căldură, respect, interacțiune cu alți adulți) și îl modelează. Elevii învață să gestioneze emoțiile puternice folosind metodele tale (de exemplu, să respiri adânc, să vorbești despre frustrările tale). La fel, observă și strategii negative (de exemplu, țipând la elevi, făcând glume nerespectuoase). 	<ul style="list-style-type: none"> • Nu renunțați prea repede la eforturile dvs. de a dezvolta un climat pozitiv și relații pozitive cu studenții dificili. Dezvoltarea relațiilor necesită timp și răbdare. • Elevii provocatori vor beneficia de o bună relație profesor-elev în comparație cu studenții care sunt mai ușor de înțeles și care au o relație pozitivă cu colegii lor. • Nu presupuneți că interacțiunile respectuoase și sensibile sunt importante numai atunci când interacționați cu elevii mai mici; o relație pozitivă este esențială indiferent de vârsta elevului. • Nu presupuneți că relațiile pe care le construiți cu elevii dvs. sunt irelevante. După cum a fost deja tratat în acest ghid, calitatea relației poate avea atât efecte pozitive, cât și negative. • Nu așteptați să apară comportamente negative și interacțiuni în clasă, încercați mai degrabă să fiți proactivi și să le preveniți promovând un climat pozitiv.

4.7. Practici democratice în clasă

EUDEC (Comunitatea Europeană a Educației Democratice) definește Educația Democrată, pe baza Rezoluției din 2005 a celei de-a 13-a Conferințe Internaționale de Educație Democrată, afirmând că în orice instituție de învățământ, studenții au dreptul la:

- ✓ Faceți propriile alegeri în ceea ce privește învățarea și toate celelalte domenii ale vieții de zi cu zi (de exemplu, determinați individual ce să faceți, când, unde, cum și cu cine), atâta timp cât deciziile lor nu aduc atingere libertății altora de a face același lucru;
- ✓ Participă în mod egal la procesul decizional cu privire la modul în care își desfășoară activitatea organizațiile lor (în acest caz școlile lor) și care sunt regulile și sancțiunile necesare.

Într-adevăr, literatura din domeniul educațional susține educația democratică, arătând că mediile educaționale care angajează elevii ca participanți activi la propria învățare sunt legate de participarea și realizarea elevilor, o mai mare creativitate și învățare conceptuală și o motivație intrinsecă crescută (Grey & Feldman, 2004). Conform EUDEC, educația democratică satisface nevoile cursantului, ale comunității și ale societății, prin dezvoltarea de indivizi reflectivi care sunt rezolvatori de probleme colaboratori și gânditori flexibili creativi. De asemenea, afirmă că educația democratică poate fi valabilă pentru cursanții de toate vârstele și în orice mediu de învățare, care împărtășesc următoarele elemente:

- ✓ Fundamente ferme într-o cultură de valori a egalității și responsabilității comune
- ✓ Respectul creează respect”, „Încrederea creează încredere”, „Compașiunea creează compasiune”, „Toleranța creează toleranță” și așa mai departe
- ✓ Luarea deciziilor colective în care toate părțile comunității, indiferent de vârstă sau statut social, au un cuvânt de spus egal asupra deciziilor importante (de exemplu: reguli școlare, programe, proiecte, angajarea de personal, chestiuni bugetare)
- ✓ Descoperire auto-dirijată, unde cursanții selectează ceea ce învață, când, cum și cu cine o învață (prin joc, precum și prin cursuri convenționale)
- ✓ Procesul de învățare este influențat de motivația intrinsecă a elevilor și de interesele lor individuale.

Noțiunea de clasă democratică se bazează pe premisa că principiile democrației nu sunt doar un concept de guvernare, ci și un stil de viață, fiind asociat proceselor decizionale comune în orice organizație (Garrison, Neubert & Reich, 2004).

Unele dintre **principiile principale care stau la baza noțiunii de săli de clasă democrati-**

ce pot fi condensate după cum urmează:

1. Sălile de clasă democratice permit audierea și recunoașterea perspectivelor elevilor, care le împuternicește pe elevi să-și susțină propriile drepturi și libertățile personale ca ființe umane (Apple & Beane, 2007).
2. Educația democratică promovează autonomia și gândirea critică a elevilor (Veugelers, 2007).
3. Studenții și principalele părți interesate (familie, alte instituții) sunt încurajați să participe la discuții importante care abordează interesele și problemele comunității (Apple & Beane, 2007).
4. În școlile democratice, luarea deciziilor nu este doar pentru părțile responsabile, ci pentru toți cei implicați în școală (Apple & Beane, 2007).

Într-adevăr, **elementele principale ale democrației** pot fi aplicate claselor, creând o sală de clasă în care elevii se dezvoltă ca indivizi democrați activi, participativi prin experiențe esențiale pentru învățare (Wrage, 1998; Asociația pentru Supraveghere și Dezvoltarea Curriculumului, 2018):

1. **Puterea publicului:** Profesorii oferă elevilor posibilitatea de a se implica în deciziile care se afectează pe ei înșiși (de exemplu, regulile clasei);
2. **Libertate:** ideile elevilor primesc pondere și li se oferă posibilitatea de a aduce în clasă situații problematice care necesită luarea deciziilor;
3. **Echitate:** fiecare student are dreptul de a participa la discuții și decizii la clasă; profesorii arată o cantitate egală de efort și atenție pentru fiecare elev în vederea îmbunătățirii procesului de învățare;
4. **Individualism:** mediul în clasă este deschis tuturor tipurilor de valori politice și morale și este stabilit într-un mod de a susține și dezvolta autocontrolul, autodisciplina și comportamentul pozitiv al elevilor. În procesul de educație, se iau în considerare interesele tuturor elevilor. Gândirea critică a elevilor este promovată;
5. **Responsabilitate socială:** profesorii îi ajută pe elevi să își aprecieze propria participare și modul în care o astfel de participare are impact asupra lumii în care trăiesc, utilizând activități democratice participative în sălile de clasă și comunități. Elevii participă la procesul de luare a deciziilor sau de rezolvare a problemelor în clasă,

sporind responsabilitățile sociale ale elevilor. Elevii învață cum să acționeze în mediul de grup și să gestioneze acțiunile sociale dincolo de școală și clasă.

Cum poate educația democratică să fie practică de profesori?

Educația democratică poate îmbrăca numeroase forme, influențată de dumneavoastră în calitate de profesor, dar și de părinți și tineri din comunitatea dvs. sau de clasa dvs. particulară. Institutul de Educație Democrată din America (IDEA, nd) oferă câteva **sfaturi pentru a practica principiile educației democratice** în școală și sala de clasă:

- ✓ Angajarea creativă a elevilor. Chiar dacă lucrați într-un cadru școlar mai tradițional, puteți oferi elevilor șansa de a alege asupra învățării, mergând dincolo de programa convențională pentru a construi o experiență mai semnificativă și mai captivantă, care are o legătură practică cu ziua -vie de zi a elevilor.
- ✓ Implementarea tehnicilor de educație democratică în fiecare zi. Exemple: învățare auto-direcționată, luare de decizii partajate, muncă individualizată bazată pe proiecte și stagii alese de elevi în comunitate.
- ✓ Începeți să utilizați terminologia „școală / clasă democratică” și altele care practică valorile educației democratice.
- ✓ Promovează forumuri vocale pentru studenți. Promovați implicarea studenților în consiliile studentești și în comitetele studenți-profesor-administrator. Oferiți elevilor dvs. oportunitatea de a face parte din planificarea educațională și luarea deciziilor în școală / clasă.
- ✓ Încurajați-vă elevii să preia conducerea eforturilor de reformă în clasa, școlile și comunitățile lor.
- ✓ Asumați un rol de conducere în școala dvs. pentru a disemina și a conștientiza necesitatea eforturilor de reformă educațională pentru a personaliza învățarea, pentru a trece de la structurile convenționale și curriculum-urile către o etichetă școlară democratică.
- ✓ Încurajați școala și elevii dvs. să participe la programe non-profit și post-școlare care să le permită să-și exploreze interesele și să creeze rețele cu comunitatea externă.
- ✓ Participați la programe de formare a profesorilor, concentrându-vă pe educația

democratică și progresivă.

4.8. Practici de restaurare pentru a face față comportamentului problematic

Potrivit Institutului Internațional pentru Practici Restaurative, Practicile de restaurare sunt procese care construiesc proactiv relații sănătoase și un sentiment de comunitate pentru a preveni și aborda conflictele și acțiunile greșite. Practicile de restaurare promovează dezvoltarea relațiilor în cadrul comunității, precum și repararea comunității atunci când se face rău. Atunci când sunt integrate cu succes în întreaga cultură și climat școlar, practicile restaurative creează spații de învățare sigure și productive în care elevii își dezvoltă abilități sociale și emoționale și relații puternice cu colegii și adulții. Practicile de restaurare oferă un mod de a gândi despre conflict sau vătămare, răspunzând la probleme și probleme, invitând toți participanții la (Chicago Public Schools Office of Social & Emotional Learning, 2017):

- ✓ Discutați despre sentimentele și opiniile lor;
- ✓ Identificați ce s-a întâmplat;
- ✓ Descrieți cum a afectat pe toată lumea;
- ✓ Găsiți soluții pentru a îmbunătăți lucrurile;

Mentalitate restaurativă

O mentalitate restaurativă descrie modul în care o persoană înțelege comunitatea și rolul cuiva în ea. Valorile și conceptele care stau la baza unei mentalități restaurative includ:

- Relațiile și încrederea sunt în centrul comunității;
- Toți membrii comunității sunt responsabili unul față de altul;
- Sunt binevenite perspective multiple și toate vocile sunt la fel de importante;
- Vindecarea este un proces esențial pentru restabilirea comunității;
- Făcătorii de rău ar trebui să fie trași la răspundere și să ia un rol activ în repararea prejudiciului;
- Conflictul este rezolvat prin dialog onest și rezolvarea colaborativă a problemelor care abordează cauza principală și nevoile celor implicați.

De ce practici restaurative?

De la sfârșitul anilor 1990, principiile Justiției Restaurative au fost adaptate pentru utilizare în școli ca răspuns la ineficiența disciplinei punitive tradiționale pentru a face față în mod eficient comportamentelor perturbatoare. Practicile de restaurare sunt aplicate din ce în ce mai mult în școli individuale și districte școlare pentru a aborda comportamentul, a încălca regulile și pentru a îmbunătăți climatul și cultura școlară.

Practicile de restaurare pot îmbunătăți relațiile dintre elevi, dintre elevi și educatori și chiar între educatori, **al căror comportament servește adesea ca model pentru elevi.** Acestea permit fiecărui membru al comunității școlare să dezvolte și să implementeze valorile fundamentale adoptate de școală. Practicile de restaurare permit persoanelor care au comis un prejudiciu să își asume întreaga răspundere pentru comportamentul lor adresându-se persoanei afectate de comportament (Schiff, 2013).

Specialiștii au subliniat faptul că intervențiile disciplinare tradiționale la nivel școlar, cum ar fi abordările disciplinare cu toleranță zero, care exclud elevii din școlile lor prin suspendări și expulzări în afara școlii, nu sunt eficiente. **Cercetările arată că eliminarea tinerilor din mediul lor de învățare pentru perioade lungi de timp nu este o modalitate eficientă de a gestiona comportamentul elevilor.**

American Psychological Association (APA), de exemplu, a concluzionat că politicile de toleranță zero nu reușesc să facă școlile mai sigure, întrucât școlile cu rate mai mari de suspendare și expulzare au evaluări mai puțin satisfăcătoare ale climatului școlar, structuri de guvernare a școlii mai puțin satisfăcătoare și cheltuiesc o cantitate disproporționată de timp pe probleme disciplinare (APA, 2008). În plus, toleranța zero afectează relația dintre profesori și studenți și nu îi ajută pe elevi să își abordeze problemele.

Efectele acestor politici de toleranță zero includ (Cohen, McCabe, Michelli și Pickeral, 2009; APA, 2008):

- Dificultăți academice - Elevii supuși unor măsuri disciplinare dure care îi exclud de la școală tind să rămână în urmă din punct de vedere academic și să petreacă mai puțin timp învățând.
- Absolență - Elevii care se confruntă cu o disciplină dură se simt adesea înstrăinați de școlile lor, ducând la mai mult absentism.

- Probleme de comportament - Elevii pedepsiți prin măsuri de toleranță zero rămân deseori în spatele colegilor lor din cauza timpului de învățare pierdut și adesea devin frustrați sau jenați și continuă să perturbe clasa.
- Probleme de sănătate mintală - Consecințele disciplinare nedrepte sunt adesea traumatizante pentru tineri, diminuarea valorii de sine și neîncrederea față de oficialii școlii.
- Lipsa motivației - Politicile punitive declanșează un ciclu de dezangajare de la școli, în care elevii devin mai puțin încrezători și mai resentimentați față de profesorii lor, pierzând conexiunea care este o componentă atât de critică a succesului academic.
- Abuz de substanțe - Pe măsură ce tinerii devin mai înștrăinați, devin, de asemenea, mai predispuși să se angajeze în comportamente riscante, violență, alcool și abuz de substanțe.
- Abandonarea - disciplina de toleranță zero trimite un mesaj clar elevilor că nu sunt apreciați, iar problemele menționate anterior pot duce la abandon.

Dovezi ale impactului pozitiv al practicilor restaurative

Aceste practici implică soluționarea conflictelor folosind metode prin care infractorul, victima și alte părți interesate participă la procesul de soluționare a conflictului, evidențiind valorile reparației (psihologice și / sau materiale), relațiile și comunitatea (Organizația Națiunilor Unite, 2000; Pranis, 2011).

Extinderea practicilor de restaurare în școală a fost larg recunoscută ca o tehnică benefică pentru a face față comportamentului perturbator, deoarece această abordare a fost legată de dezvoltarea unui comportament pozitiv, reducerea conduitei negative și prevenirea viitoarelor conflicte în școală (Gonzalez, 2012; González, Sattler & Buth, 2018). În mod specific, dovezile arată că în școlile în care sunt implementate aceste tipuri de politici, este posibil să se obțină o participare crescută, note mai bune, mai puține victimizări și incidente generale de conflict (Armor, 2014; Kokotsaki, 2013). De asemenea, implementarea acestor practici arată un impact pozitiv asupra implicării elevilor, a sănătății mintale și a bunăstării (Croxford, 2010). Alte studii evidențiază potențialul practicilor de restaurare în crearea unor relații mai bune profesor-elev, îmbunătățirea școlilor și reducerea inechităților rasiale în recomandările de disciplină

(Gregory, Clawson, Davis și Gerewitz, 2016).

Abordare tradițională și punitivă vs abordare restaurativă:

	Abordare tradițională și punitivă	Abordare restaurativă
Comportamentul greșit este privit ca:	Încălcarea regulilor școlare, nesupunerea autorității	Rău făcut unei alte persoane / grup de către altul
Concentrarea procesului pe:	Figura autorității, stabilind ce reguli sunt încălcate și cine este de vină	Toată lumea care lucrează pentru a rezolva problema, pentru a construi relații și pentru a obține un rezultat reciproc dorit
Responsabilitatea este:	Primirea pedepsei	Înțelegerea impactului acțiunilor, asumarea responsabilității pentru alegeri, sugerarea de modalități de a repara daunele și de a restabili comunitatea
Scopul răspunsului este:	Durere sau neplăcere pentru a preveni situații viitoare de conflict	Restituire semnificativă pentru a reconcilia și a recunoaște responsabilitatea pentru alegeri
Efectele răspunsului:	Pe termen scurt - comportamentele se opresc deseori în acest moment, dar se întorc odată ce pedeapsa a luat sfârșit	Pe termen lung - elevii învață abilități sociale și emoționale critice care servesc la înțelegerea și repararea prejudiciului

Câteva exemple practice de utilizare a practicilor de restaurare sunt:

1. Cercuri vorbitoare

Un cerc vorbitor este o practică de restaurare care ajută la construirea unor relații de încredere între toți membrii clasei și creează oportunitatea ca fiecare elev să se simtă acceptat și important în cadrul grupului. Un cerc vorbitor poate dura 10 minute sau până la o perioadă completă, în funcție de obiectiv.

- Înainte de primul tău Cerc vorbitor, explică elevilor tăi că scopul este să te cunoști,

să împărtășești experiențe și idei. Când participăm la un cerc vorbitor, ne luăm timpul să fim atenți la ceea ce se întâmplă în capul nostru și în cel al colegilor noștri, iar acest lucru ne ajută să ne cunoaștem, să ne concentrăm și să învățăm mai bine.

- Dacă nu este posibil să rearanjați scaunele sau birourile din sala de clasă, stați în cerc sau în oval în jurul birourilor sau cereți elevilor să își miște scaunele astfel încât să fie orientate spre centrul camerei. Un cerc dă un ton diferit și încurajează participarea și interacțiunea. Este important ca elevii să se simtă confortabil și să participe toată lumea așezându-se în cerc. Participarea verbală este întotdeauna opțională.
- Folosiți un obiect care poate fi ținut în mod pașnic și trecut în jurul cercului ca „pace vorbitoare”. Piesa vorbitoare este transmisă în jurul cercului pentru a asigura egalitatea vocii. Acest lucru va asigura că o singură persoană vorbește la un moment dat și că toată concentrarea este pusă pe acea persoană, precum și poate fi folosită pentru a promova dacă elevii nu doresc să vorbească. Lăsați-vă timp pentru a explica participanților cum să folosească și să transmită piesa vorbitoare, chiar dacă este deja un concept familiar.
- În calitate de facilitator, veți sta, de asemenea, în cerc la același nivel cu studenții. Nu sunteți acolo pentru a preda o lecție sau o morală, ci ca un participant egal. Facilitatorul salută ceea ce se spune fără a încerca să influențeze sau să ofere sfaturi.
- Creați o ceremonie sau un model de urmat de fiecare dată când este convocat Cercul. Aceasta separă Cercul de restul perioadei de curs. Poate include o scurtă activitate introductivă de fiecare dată, citind un citat sau o poezie, redând muzică.
- Utilizarea unei ceremonii familiare dă tonul și îi ajută pe elevi să știe la ce să se aștepte, în timp ce normalizează o practică care la început se poate simți neobișnuită.
- Includeți în ritualul de deschidere un memento al normelor și valorilor (cu privire la vorbire, ascultare și demonstrarea respectului și grijii; Consolidarea acestor norme cu feedback pozitiv), subiecte sau întrebări la care participanții sunt invitați să răspundă și un ritual de închidere.
- Utilizați topisuri sau întrebări care abordează provocările sociale și academice. Gândiți-vă timp înainte de a trece piesa vorbitoare.

2. Cercuri de pace

Un cerc al păcii este o întâlnire structurată și planificată între o persoană care a cauzat rău, persoana care a fost rănită și familia și prietenii ambelor părți, în care discută consecințele comportamentului și decid cum să remedieze daunele. Participarea la un cerc al păcii este întotdeauna voluntară.

Această practică este o metodă ușoară de rezolvare a problemelor, care îi ajută pe studenți să își rezolve propriile probleme, oferind părții sau părților care au fost vătămate ocazia de a confrunta persoana care a cauzat răul, de a-și exprima sentimentele, de a pune întrebări și de a spune un cuvânt în ceea ce se întâmplă. Următorul.

- **elev care a cauzat vătămarea** - trageți la răspundere în timp ce le oferiți posibilitatea de a fi reintegrat în școală / clasă; oferiți-le șansa de a înțelege modul în care comportamentul lor i-a afectat pe ceilalți; o ocazie de a începe repararea prejudiciului pe care l-au cauzat prin scuze, repararea și acceptarea restituirii sau a muncii personale sau comunitare.

3. Conferință între colegi

O conferință de la egal la egal, cunoscută și sub numele de **mediere de la egal la egal**, consiliu de la egal la egal sau juriu la egal la egal, este un proces voluntar condus de studenți, în care un grup mic de studenți instruiți oferă o influență pozitivă de la egal la egal, în timp ce lucrează pentru a împuternici elevii îndrumați să înțeleagă impactul acțiunilor lor și să găsească modalități de a repara răul pe care l-au cauzat. Acești studenți sunt instruiți să fie neutri și încurajatori și să ajute elevul menționat să vină cu propria soluție în loc să-i spună ce să facă, ajutându-l pe elevul menționat să creeze un acord pentru repararea prejudiciului.

- Studenții sunt îndrumați pentru o conferință între colegi după ce au intrat în conflict cu alții sau au încălcat normele școlare.
- Dacă obiectivul Conferinței Peer este de a media între indivizi care au fost implicați în conflict, persoana vătămată este prezentă; În caz de agresiune, persoana vătămată nu este de obicei prezentă, cu excepția cazului în care este solicitat de persoana vătămată.
- Un consilier pentru adulți, care are, de asemenea, instruire în modele de practici restaurative și promovează programul în cadrul școlii, recrutează elevii pentru

Conferința colegială, observă sesiunea Conferinței colegilor și este disponibil pentru a sprijini, dacă este necesar.

- Acordurile încheiate în cadrul Conferințelor Peer sunt monitorizate.

Limbaj restaurativ și comunicare

Implementarea practicilor de restaurare este importantă pentru a aplica un limbaj de restaurare care încurajează interacțiunile pozitive între părțile implicate. Câteva exemple de strategii de limbaj restaurativ și comunicare sunt următoarele:

1) Întrebări de restaurare: ajutați respondentul să învețe din incident și să rezolve problemele. Sunt modalități fără judecată de a încuraja pe cineva să ia în considerare sentimentele altora, impactul acțiunilor sale și ce se poate face pentru a face lucrurile corecte.

- Ce s-a întâmplat?
- Ce gândeai și simțeau la acea vreme?
- Cine crezi că a fost afectat de acțiunile tale?
- Ce crezi că poți face pentru ca lucrurile să fie mai bune / mai bune?

2) Afirmațiile „eu”: sau afirmațiile afective ajută să rămână fără judecată, oferă participanților feedback pozitiv prin ascultare empatică și îi încurajează să vorbească folosind întrebări de restaurare. Aceste afirmații ajută la exprimarea sentimentelor și comunică modul în care acțiunile unei persoane afectează comunitatea mai mare.

- Când te-am auzit vorbindu-i lui John așa cum ai făcut-o, m-am simțit frustrat pentru că prețuiesc respectul pe care l-am construit în clasă.

3) Ascultare empatică: urmează atunci când o persoană ia în considerare cu adevărat gândurile, sentimentele și nevoile altei persoane și face un efort sincer pentru a înțelege punctul de vedere al celeilalte persoane, asigurându-se că persoana care vorbește simte că este înțeleasă și că / percepția ei este apreciată fără judecată. Există multe modalități prin care putem comunica vorbitorului că ascultăm empatic.

- Te aud spunând că ești încă foarte supărat de ceea ce s-a întâmplat. Deși și eu sunt supărat, vreau să vă aud partea.

Ascultare empatică: Ce să eviți?

În timp ce ascultați ...	În timp ce răspundem ...
<ul style="list-style-type: none"> - „Multitasking” în timp ce încercați să ascultați - Gândindu-ne la ceea ce vom spune în timp ce altcineva vorbește - Gândirea la modul în care ceea ce spune vorbitorul se referă la experiențele noastre atunci când vorbitorul vorbește despre propria sa experiență - Judecând vorbitorul sau ce spune vorbitorul 	<ul style="list-style-type: none"> - Anunțarea vorbitorului dacă suntem sau nu de acord cu el / ea - Puneți prea multe întrebări de probă atunci când vorbitorul nu este pregătit să le distribuie - A da sfaturi - Furnizarea de interpretări ale motivelor sau comportamentului vorbitorului - Relaționarea experienței vorbitorului cu propria noastră experiență

4.9. Concentrați-vă asupra dezvoltării socio-emoționale

Potrivit lui Durlak, Domitrovich, Weissberg și Gullotta (2015) *Învățarea socio-emoțională (SEL) implică îmbunătățirea abilităților sociale și emoționale prin instruire explicită și abordări de învățare centrate pe elevi, ajutându-i în procesul de învățare și în dezvoltarea comunicării analitice, de comunicare. și abilități de colaborare. Abilitățile sociale și emoționale constau în capacitatea de a exprima emoții precum fericirea, tristețea, nervozitatea și furia; ajutând copiii să determine cum să acționeze atunci când simt aceste emoții. Copiii pot învăța despre propriile sentimente și identități prin exersarea abilităților sociale și emoționale cu colegii și profesorii lor. Competența socială și emoțională este esențială pentru a socializa cu ceilalți și pentru a oferi interacțiuni pozitive (Alzahrani et.al, 2019).*

În 1994, a fost fondat Consorțiul colaborativ pentru învățarea academică, socială și emoțională (CASEL) pentru a stabili o învățare socio-emoțională de înaltă calitate bazată pe dovezi empirice și pentru a promova includerea SEL ca parte integrantă a educației școlare din preșcolar. prin secundar. SEL a devenit o referință cheie pentru cercetare și intervenție. Colaborativ pentru învățarea socială și emoțională academică (CASEL) (2016) postulează că abilitățile socio-emoționale sunt:

- Cognitiv
- Afectiv
- Comportamental

Școlile de astăzi sunt din ce în ce mai multiculturale și multilingve, cu elevi din diverse medii sociale și economice. SEL oferă o bază pentru o învățare sigură și pozitivă și îmbunătățește capacitatea elevilor de a reuși în școală, în carieră și în viață.

Cinci domenii principale ale SEL (CASEL, 2013):

- ✓ **Conștientizarea de sine:** implică înțelegerea propriilor emoții, scopuri personale și valori. Aceasta include evaluarea cu acuratețe a punctelor forte și a limitelor, a mentalităților pozitive și a posedării unui sentiment bine întemeiat de autoeficacitate și optimism. Nivelurile ridicate de conștientizare de sine necesită abilitatea de a recunoaște modul în care gândurile, sentimentele și acțiunile sunt interconectate.
- ✓ **Autogestionare:** necesită abilități și atitudini care facilitează capacitatea de a regla propriile emoții și comportamente. Aceasta include abilitatea de a întârzia satisfacția, de a gestiona stresul, de a controla impulsurile și de a persevera prin provocări pentru a atinge obiectivele personale și educaționale.
- ✓ **Conștientizarea socială:** implică abilitatea de a înțelege, empatiza și simți compasiune pentru cei cu medii sau culturi diferite. De asemenea, implică înțelegerea normelor sociale pentru comportament și recunoașterea resurselor și sprijinului familiei, școlii și comunității.
- ✓ **Abilități de relaționare:** ajută elevii să stabilească și să mențină relații sănătoase și pline de satisfacții și să acționeze în conformitate cu normele sociale. Aceste abilități implică comunicarea clară, ascultarea activă, cooperarea, rezistența la presiunea socială inadecvată, negocierea constructivă a conflictelor și căutarea ajutorului atunci când este necesar.
- ✓ **Luarea deciziilor responsabile:** implică învățarea modului de a face alegeri constructive despre comportamentul personal și interacțiunile sociale în diverse setări. Necesită abilitatea de a lua în considerare standardele etice, preocupările de siguranță, normele comportamentale exacte pentru comportamentele riscante, sănătatea și bunăstarea sinelui și a celorlalți și de a face o evaluare realistă a consecințelor diferitelor acțiuni.

Importanța dezvoltării SEL în școli

Sprijinul adulților în dezvoltarea abilităților socio-emoționale la copii este important pentru a se asigura că aceștia au o viață sănătoasă și sigură, plină de o educație bună (Alzahrani et.al, 2019). Copiii și adulții cu niveluri ridicate de SEL au o capacitate crescută de a îndeplini sarcini care le sunt date mai ușor și arată o implicare mai bună în relațiile lor, comparativ cu cei care operează la niveluri mai scăzute de SEL, care demonstrează o capacitate mai mică de implicare productivă în sarcini și relații elemente care sunt esențiale pentru învățare (Simões & Alarcão, 2011).

Sutherland și colab. (2018) afirmă că copiii cu comportamente problematice sunt mai predispuși să întâmpine dificultăți de dezvoltare în copilărie și la maturitate. În plus, au descoperit că problemele de comportament la o vârstă fragedă sunt strâns legate de anumite tipuri de comportament dezadaptativ în adolescență (cum ar fi consumul de droguri, violența și abandonul școlar). Astfel, intervențiile (de exemplu, activitățile la clasă) pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale sunt esențiale atunci când vine vorba de schimbarea comportamentului copiilor în copilărie. Cercetările concluzionează, de asemenea, că copiii fără abilități sociale, comportamentale sau abilități emoționale sunt dezavantajați în clasă (Alzahrani et.al, 2019).

Preșcolarul și grădinița sunt deosebit de importante pentru dezvoltarea copilului, datorită dotării copiilor cu o bază bună de abilități sociale, emoționale și comportamentale. Încă din copilărie, profesorii colaborează în sprijinirea copiilor și dezvoltarea abilităților lor sociale, emoționale și cognitive, luând întotdeauna în considerare caracteristicile elevilor lor și folosind diverse activități pentru a-i ajuta să devină adolescenți sănătoși. (Alzahrani et.al, 2019). Contribuția învățării sociale și emoționale include:

- ✓ Dezvoltarea SEL în medii educaționale este fundamentală, deoarece școala este unul dintre locurile principale în care elevii învață abilități sociale și emoționale.
- ✓ Într-o perspectivă pe termen lung, o competență socială și emoțională mai mare poate crește probabilitatea absolvirii liceului, pregătirea pentru învățământul postliceal, succesul în carieră, relații familiale și de muncă pozitive, o sănătate mintală mai bună, un comportament infracțional redus și cetățenie angajată (Greenberg și Crowley, 2015).
- ✓ Predarea și învățarea în școli au o puternică componentă socială, emoțională și

academică.

✓ Relația dintre profesori și elevi este de cea mai mare importanță. Rezultatele unui mare număr de cercetări au indicat faptul că prezența unor relații pozitive și de susținere între elevi și profesori promovează dezvoltarea pe termen lung a unor rezultate școlare mai bune și a unor cazuri reduse de comportamente problematice (Williford și Wolcott, 2015).

Unele dintre **principalele beneficii SEL** care pot influența reținerea studenților sunt (Durlak și colab., 2011):

- Îmbunătățește realizarea;
- Crește comportamentele prosoziale (cum ar fi bunătatea, împărtășirea și empatia);
- Îmbunătățește atitudinile elevilor față de școală;
- Reduce depresia și stresul în rândul elevilor;
- Atitudini mai pozitive față de sine, față de ceilalți și sarcini, inclusiv auto-eficacitate sportivă, încredere, persistență, empatie, conexiune și angajament față de școală și un sentiment de scop;
- Comportamente sociale și relații mai pozitive cu colegii și adulții;
- Probleme reduse de conduită și comportament de asumare a riscurilor;
- Scăderea suferinței emoționale;
- Scoruri, note și participare îmbunătățite la teste;

Câteva puncte cheie ale acestei secțiuni

Construiți relații personale puternice la școală între elevi și adulți.

- ✓ Creați relații personale îngrijitoare, pe termen lung, între elevi și adulți în școală, astfel încât fiecare elev să aibă un adult pe care să se poată baza și să se bazeze.
- ✓ Folosiți sisteme de consiliere, advocacy și consiliere pentru a satisface nevoile academice și personale ale elevilor.
- ✓ Faceți legături puternice și eficiente cu familiile elevilor prin comunicare regulată, evenimente școlare și comunitare și vizite la domiciliu.

Creați un sistem de avertizare timpurie pentru a identifica elevii cu risc de abandon.

- ✓ Asigurați-vă că școlile folosesc date privind prezența, comportamentul și performanța academică a elevilor pentru a identifica elevii care prezintă un risc mai mare de abandon școlar.
- ✓ Argumentați că monitorizarea datelor ar trebui să înceapă în clasele elementare superioare.
- ✓ Îndemnați școlile să monitorizeze sentimentul de apartenență și implicarea elevilor în școală.
- ✓ Acordați o atenție deosebită elevilor care au fost reținuți în cadrul nivelului de clasă, inclusiv reținerea în școala primară și gimnazială.
- ✓ Rezolvați problemele identificate de un sistem de avertizare timpurie pe măsură ce apar.

Împiedicați elevii să rămână în urmă și să nu reușească din punct de vedere academic.

- ✓ Spuneți altora că eșecul academic este adesea un motiv major pentru abandonul studenților.
- ✓ Creșteți timpul de instruire la disciplinele de bază în timpul zilei școlare.
- ✓ Reduceți dimensiunea clasei la toate clasele și creați comunități mici de învățare.
- ✓ Oferiți îndrumare individuală și sprijin intens înainte de școală, după școală, seara (elevi de liceu), în școala de vară și în primul trimestru al fiecărui an școlar.
- ✓ Oferiți cursuri suplimentare în materii de bază pentru studenții care trebuie să ajungă din urmă din punct de vedere academic.
- ✓ Acordați timp profesorilor să colaboreze pentru a ajuta cel mai bine elevii care se luptă din punct de vedere academic.
- ✓ Asigurați-vă că școlile sunt formate din profesori calificați și cunoscuți, care sunt experți în ceea ce predau și în modul de predare.

Concentrați-vă pe reducerea ratelor ridicate de abandon școlar în rândul minorităților.

- ✓ Recrutează și reține profesori minoritari la toate nivelurile.
- ✓ Încurajați membrii comunității cu experiență multiculturală să servească drept

mentori sau mediatori pentru studenții minoritari.

- ✓ Parteneriat cu organizații de stat și locale care lucrează pentru a îmbunătăți rezultatele educaționale ale minorităților.
- ✓ Schimbați politicile și procedurile care contribuie la plasarea disproporționată a minorităților în educația specială.

Implementați intervenții care măresc efectiv ratele de absolvire.

- ✓ Căutați dovezi că strategiile și programele au fost eficiente cu studenți ca ai dvs.
- ✓ Vedeți dacă dezvoltatorul sau o altă agenție oferă asistență tehnică și instruire la fața locului pentru a sprijini implementarea.
- ✓ A evalua: Colectați informații despre rezultate despre eficiența strategiilor și programelor în cadrul dvs.

Promovarea tranzițiilor de succes în punctele cheie ale școlii.

- ✓ Ajutați elevii să aibă succes la școala medie, menținând frecvența zilnică ridicată, concentrându-se asupra cadrelor universitare și abordând problemele de comportament pe măsură ce apar.
- ✓ Lucrați pentru promovarea la timp de la clasă la clasă, cu sprijin suplimentar pentru studenții care trebuie să ajungă din urmă cu colegii lor.
- ✓ Oferiți elevilor o voce activă: Colectați informații de la elevii care nu finalizează liceul despre motivul pentru care au renunțat pentru a informa viitoarele eforturi de prevenire.

Oferiți studenților opțiuni de pregătire pentru facultate și piața muncii.

- ✓ Oferiți studenților carieră și educație tehnică, precum și un curriculum pregătitor pentru facultate.
- ✓ Oferiți oportunități legate de comunitate, de învățare prin servicii și legate de muncă, care îi ajută pe elevi să vadă relevanța a ceea ce învață în școală pentru viețile și interesele lor în afara școlii.
- ✓ Oferiți elevilor programe alternative eficiente în școli și opțiunea de a participa la școli alternative.

Implică comunitatea.

- ✓ Recunoașteți că îmbunătățirea ratelor de absolvire la aceste școli poate implica, de asemenea, dezvoltarea comunității și transformarea școlii.
- ✓ Ajungeți la părțile interesate care vor beneficia de reducerea abandonului școlar, inclusiv grupuri interesate de excelența educațională, creșterea economică, dezvoltarea tinerilor și reducerea criminalității.
- ✓ Implică instituțiile locale care suportă costurile ratei ridicate ale abandonului școlar, inclusiv întreprinderi, grupuri civice, forțe de ordine, asistență medicală, servicii sociale și organizații de vecinătate.

Examinați politicile actuale din școala dvs.

- ✓ Identificați modul în care sunt luate deciziile de reținere a elevilor.
- ✓ Identificați elevii care ar putea fi reținuți la începutul anului școlar, astfel încât să poată fi implementate intervenții pentru prevenirea reținerii.
- ✓ Pledați pentru politici care promovează elevii la clasa următoare și oferă un sprijin intens, astfel încât aceștia să ajungă din urmă la nivel academic.
- ✓ Promovați abordări holistice, luând în considerare toți actorii din comunitatea școlară, în timp ce creați soluții la problemele școlare.

5. Sfaturi pentru a face școala mai atractivă pentru tineri

1. Utilizați tehnologia: Tehnologia este ceea ce elevii trăiesc și respiră în fiecare zi. Dacă doriți să faceți din clasa dvs. cea mai interesantă clasă la care toată lumea adoră să meargă, atunci trebuie să încorporați un fel de tehnologie. În loc să țineți cursuri și să faceți studenții să ia notițe, folosiți o tablă inteligentă și cereți elevilor să vină la tablă și să interacționeze. În loc să oferiți elevilor un test pe hârtie, folosiți un computer sau o tabletă. În loc să le cereți elevilor să lucreze împreună la un proiect, faceți-le conferințe video cu o altă clasă dintr-o altă țară și lucrați cu ei la proiect. Utilizați tehnologia în clasă și elevii dvs. vor fi interesați și implicați în ceea ce învață.

2. Jocuri în clasă ca strategii de predare: Nu contează dacă ai opt ani sau 18 ani, tuturor le place să joace jocuri. Jocurile sunt o modalitate excelentă de a menține oamenii im-

plăcuți și nu strică faptul că sunt amuzanți. De multe ori studenții nici măcar nu observă că învață pentru că sunt atât de interesați de joc. Dacă elevii trebuie să învețe cuvinte importante de vocabular pentru știință, joacă Jeopardy! Dacă trebuie să-și amintească datele specifice din studiile sociale, jucați un joc de memorie. Orice fel de joc vă va ajuta să vă faceți clasa mai interesantă, precum și să îi mențineți implicați.

3. Faceți-l interactiv: Un cadru de clasă tradițional în care profesorul stă în fața sălii de clasă, ținând cursuri studenților în timp ce iau notițe, este plictisitor. Dacă doriți ca elevii dvs. să fie interesați de ceea ce îi învățați, trebuie să îl faceți interactiv. Implică-i în tot ceea ce predai. Încercați metoda de învățare prin cooperare, unde elevii lucrează împreună ca o echipă pentru a învăța și a finaliza o sarcină. Fiecare student este responsabil pentru propria parte, dar trebuie să lucreze ca un grup pentru a finaliza sarcina. Implicând studenții și făcându-l practic, creșteți implicarea elevilor și îi faceți interesați de conținutul pe care trebuie să-l învețe.

4. Dă-le alegeri: Meniurile de alegere nu sunt doar pentru elevii de gimnaziu și gimnaziu. Elevii de liceu vor fi la fel de fericiți atunci când vor avea ocazia să aleagă ce și cum vor învăța conținut. Opțiunile din meniul de alegere sunt nelimitate. Puteți crea un meniu pentru orice subiect, subiect sau concept dorit. Puteți crea diferite panouri de alegere pe baza elevului. Elevii care se luptă pot lucra pe o tablă, în timp ce studenții mai avansați pot lucra pe o altă tablă. Nu este doar o modalitate excelentă de a diferenția învățarea, ci îi menține și pe studenți interesați și implicați.

5. Corelați conținutul clasei cu viețile elevilor: Când creați o conexiune din lumea reală cu ceea ce învață elevii, le va oferi o mai bună înțelegere a motivului pentru care trebuie să o învețe:

- Alegeți materiale relevante din punct de vedere cultural. Elevii care nu găsesc reprezentări ale propriilor culturi în texte sunt susceptibile să-și piardă interesul pentru alfabetizarea școlară. Puneți elevii dvs. să completeze un scurt sondaj cu privire la interesele lor externe și să utilizeze aceste informații pentru a vă ajuta să vă construiți planurile de lecție. Acest lucru vă va ajuta elevii să vadă legăturile dintre ceea ce învață în interiorul și în afara clasei.
- Utilizați exemple specifice de zi cu zi : O modalitate ușoară de a ajuta elevii să se simtă conectați personal la ceea ce sunt învățați este să vorbești despre modul în

care pot aplica materialul în viața reală. În Instrucțiunile sistematice pentru studenții cu dizabilități moderate și severe, Collins sugerează profesorilor să demonstreze modul în care elevii pot aplica concepte matematice pentru a-i ajuta să își gestioneze finanțele personale, nutriția și programul zilnic.

- Legați rutinele de învățare. De asemenea, puteți promova învățarea prin rutine de clasă. De exemplu, un copil care învață să se spele pe mâini în timpul pauzelor de baie poate fi, de asemenea, învățat concepte științifice (părți ale corpului, igienă și prevenirea bolilor, conservarea apei), citire (semnalizare baie), antonime (cald / rece, stânga / dreapta) și matematică (socoteală).
- Folosiți interesele și fascinațiile elevilor. Aflați de ce sunt pasionați studenții dvs. și apoi folosiți aceste interese ca motivatori naturali pentru a spori angajamentul. Fie că un copil este fixat pe un singur lucru sau are câteva domenii de interes intens, există multe strategii simple pe care le puteți folosi pentru a transforma aceste fascinații în instrucțiunile dvs.

6. Studenți de grup. Despărțirea clasei în grupuri crește probabilitatea ca toată lumea să contribuie la discuțiile la clasă și la rezolvarea problemelor. Interogați-vă elevii cu privire la preferințele lor de lucru sau experimentați cu separarea lor în moduri diferite. Împărțiți clasa în două, grupați elevii în echipe mici de trei sau patru sau puneți-i în perechi.

7. Încercați meniurile pentru teme. În loc să îi faceți pe toți elevii dvs. să finalizeze aceeași sarcină pentru teme, de ce să nu oferiți un meniu de opțiuni care se leagă de planul de lecție? O mică varietate și alegere fac un drum lung spre ameliorarea sentimentului de oboseală pe care unii elevi îl experimentează atunci când își termină temele.

8. Învățați elevii abilități de auto-monitorizare: O modalitate avansată de implicare a copiilor, astfel încât aceștia să rămână implicați în învățarea lor, este de a-i ajuta să dezvolte abilități mai mari de autoreglare. Copiii se luptă uneori cu conștiința de sine, așa că este posibil să nu-și dea seama nici măcar când se abat de la sarcină sau acționează în moduri perturbatoare. Atunci când copiii sunt învățați să-și regleze comportamentul și să lucreze independent, aceștia dezvoltă obiceiuri pentru a-i ajuta să reușească și sunteți eliberați să operați mai flexibil în clasă. Exemplu: Auto-monitorizarea performanței. Elevii se conectează la o diagramă sau un grafic dacă au reușit să finalizeze o

problemă sau o sarcină predefinită. Vizualizarea unei reprezentări grafice explicite a performanței lor poate avea un efect extrem de motivant asupra elevilor.

9. Stimulați curiozitatea

- **Folosiți întrebări.** Primirea unui răspuns zdrobește curiozitatea înainte de a fi stimulată. Începeți prin a vă identifica pentru dvs. și pentru elevii dvs. o întrebare cu adevărat interesantă, care deschide un decalaj de informații.
- **Să presupunem că curiozitatea necesită cunoștințe anterioare.** Curiozitatea tinerilor nu poate fi stimulată adesea pe ceva despre care nu știu absolut nimic. De îndată ce știu chiar puțin, curiozitatea lor poate fi intrigată și doresc să afle mai multe.
- **Folosiți comunicarea.** Deschideți un spațiu informațional și apoi implicați elevii să comunice între ei pentru a completa informațiile din acesta. Exemplu: oferiți unui elev o serie de imagini care ilustrează începutul poveștii, iar partenerului elevului o serie de imagini care arată cum se termină aceeași poveste. Comunicând unul cu celălalt, elevii completează reciproc lacunele de informații.

Referințe

- Allensworth, E. M. (2005). Dropout rates after high-stakes testing in elementary school: A study of the contradictory effects of Chicago's efforts to end social promotion. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(4), 341-364.
- Alzahrani, M., & Alharbi, M. & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies*. 12. 141.
- American Psychological Association Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools?: An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63(9), 852–862. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.9.852>.
- Apple, M., & Beane, J. A. (2007). *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Rulong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- Armour, M. (2014). *Ed White middle school restorative discipline evaluation: Implementation and impact, 2013/2014 sixth and seventh grade*. Austin, TX: The Institute for Restorative Justice and Restorative Dialogue.
- Balfanz, R., & Chang, H. N. L. (2013, November). Improve attendance: Increase success. *Principal Leadership*, 20-24.
- Barmby, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: The importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research*. 48.
- Bayer, Patrick & McMillan, Robert. (2005). *Choice and Competition in Local Education Markets*.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5).
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Granada Learning.
- Blatchford, P., Moriarty, V., Edmonds, S., & Martin, C. (2002). Relationships between class size and teaching: a multi-method analysis of English infant schools. *American*

Educational Research Journal, 39(1).

Brock, M. & Carter, E. (2013). Effects of a Professional Development Package to Prepare Special Education Paraprofessionals to Implement Evidence-Based Practice. *The Journal of Special Education*, 49.

Brown & Park (2002). Cited in Srivastava, P. (2012) Psychosocial factors of dropout students in elementary and Middle schools. Rajeev Gandhi Shiksha Mission Project. SoS in Psychology, Pt. Ravishankar Shukla University, Raipur.

Bruce, M., Bridgeland, J. M., Fox, J. H., & Balfanz, R. (2011). On track for success: The use of early warning indicator and intervention systems to build a grad nation.

Bruhwyler, C., & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, 21.

Brunit, S., Huguette, P., & Monteil, J.M. (2000). Performance feedback and self-focused attention in the classroom: When past and present interact. *Social Psychology of Education*, 3, 277-293.

Carter, R. (1999). *Mapping the Mind*. Berkeley, CA: University of California Press.

Chernyak-Hai, L., & Tzinet, A. (2013). Relationships between counterproductive work behavior, perceived justice and climate, occupational status, and leader member exchange. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 30, 1-12.

Chicago Public Schools, Guide and Toolkit Restorative Practices (2017). Available at: https://blog.cps.edu/wp-content/uploads/2017/08/CPS_RP_Booklet.pdf.

Christle, C. A., Jolivet, K., & Nelson, M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28, 325-329.

Chugh, S. (2011). *Dropout in Secondary Education: A Study of Children Living in Slums of Delhi*. New Delhi: NUEPA.

Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice, *Teachers College Record*, Volume 111: Issue 1: 180-213.

Council of the European Union (2019), Council Recommendation on the 2019 National Reform Programme of Romania and delivering a Council opinion on the 2018 Stability Programme of Romania.

Collaborative for Academic Social Emotional Learning (CASEL) (2016). *SEL Impact*.

Collins, A., Bronte-Tinkew, J., & Logan, C. (2008). Strategies for improving out-of-school programs in rural communities. *Child Trends Research-to-Results Brief # 2008-18*.

Cratty, D. (2012). Potential for significant reductions in dropout rates: Analysis of an entire 3rd grade state cohort. *Economics of Education Review*, 31, 644-662.

Croxford, D. (2010). A restorative practice framework for school communities. Clarkson Community High School. Retrieved from <http://www.manchesterps.vic.edu.au/wp-content/uploads/2012/08/Article-Restorative-Practive-Framework-for-School-Communities.pdf>.

D'Augelli, A.R. (2002). Mental health problems among lesbian, gay, and bisexual youths ages 14 to 21. *Clin. Child Psychol. Psychiatry*. 2002;7:433-56.

Davidson, E. (2005). Understanding and improving quality in Tanzanian primary schooling. PhD dissertation, University of East Anglia, Norwich.

Dee, T. & West, M. (2008). The Non-Cognitive Returns to Class Size. *Educational Evaluation and Policy Analysis*.

Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (Eds.). (2001). *The power of problem-based learning*. Sterling, VA: Stylus.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., and Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *J. Child*. 82, 405-432.

Duryea, S. & Ersado, A. (2003). School attendance child labor and local labor markets in urban Brazil, paper presented at the Conference on Crises and Disasters: Measurement and Mitigation of their Hieman Costs, 1 DB and IFPRI, USA.

Fabelo, T., Thompson, M. D., Plotkin, M., Carmichael, D., Marchbanks, M. P. III, & Booth E. A. (2011). Breaking schools' rules: A statewide study of how school discipline relates to students' success and juvenile justice involvement. New York, NY; College Station, TX: Council of State Governments Justice Center; Public Policy Research Institute of Texas A&M University.

Fall, A., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.

Filak, V.F. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course

evaluations, *Educational Psychology*, Vol. 23 No. 3, pp. 235-247.

Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The “why’s” of class size: student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321e368.

FRA – European Union Agency for Fundamental Rights (2016). Education: the situation of Roma in 11 EU Member States - Roma survey – Data in focus. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Frazelle, S., & Barton, R. (2013). Implementing early warning system. *Principal’s Research Review*, 8(4), 1-7.

Furtak, E. & Kunter, M. (2012). Effects of Autonomy-Supportive Teaching on Student Learning and Motivation. *Journal of Experimental Education*, J EXP EDUC. 80. 284-316.

Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2016). *Democracy and Education Reconsidered: Dewey after One Hundred Years*. New York: Routledge.

Gastic, B. (2008). School truancy and the disciplinary problems of bullying victims. *Educational Review*, 60(4), 391-404.

Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students’ learning. *Learning and teaching in higher education*, 1(1), 3-31.

Gonzalez, T. (2012). Keeping kids in schools: Restorative justice, punitive discipline, and the school to prison pipeline. *Journal of Law and Education*, 41(2), 281–335.

González, T., Sattler, H., & Buth, A. (2018). New directions in whole-school restorative justice implementation. *Conflict Resolution Quarterly*.

Gottfried, M. A. (2014). The influence of tardy classmates on students’ socio-emotional outcomes. *Teachers College Record*, 116(3), 1-35.

Gottfried, M., Stiefel, L., Schwartz, A.E., & Hopkins, B., (2017). Showing up: Disparities in chronic absenteeism between students with and without disabilities. Institute for Education and Social Policy Working Paper.

Gray, P., & Feldman, J. (2004). Playing in the zone of proximal development: Qualities of selfdirected age mixing between adolescents and young children at a democratic school. *American Journal of Education*, 110, 108–145.

Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 26(4), 325-353. doi:10.10

80/10474412.2014.929950.

Hall, T. (2002). Differentiated Instruction. *Effective Classroom Practices Report*. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education Programs.

Hammond, C., Linton, D., Smink, J., and Drew, S. (2007). *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs: A Technical Report*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center, Communities In Schools, Inc.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>.

Hauser, R.M., Pager, D.I., & Simmons, S.J. (2000). Race-Ethnicity, social background, and grade retention (Working Paper No. 2000-08). Center for Demography and Ecology. The University of Wisconsin-Madison.

Hilger, N.G. (2016). Parental Job Loss and Children’s Long-Term Outcomes: Evidence from 7 Million Fathers’ Layoffs. *American Economic Journal: Applied Economics*, forthcoming.

Hoy, W. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446.

<https://educationaltechnology.net/problem-based-learning-pbl/>

Hunt, F. (2008). *Dropping out from School: A Cross Country Review of the Literature*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex.

Jimerson, S. R., & Ferguson, P. (2007). A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence. *School Psychology Quarterly*, 22, 314-339.

Jimerson, S. R., Ferguson, P., Whipple, A. D., Anderson, G.E., & Dalton, M. J. (2002). Exploring the association between grade retention and dropout: A longitudinal study examining socio-emotional, behavioral, and achievement characteristics of retained students. *The California Psychologist*, 7, 51-62.

Johnson, D. & Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice - THEORY PRACT.* 38. 67-73.

Johnson, D. W., & Johnson, F. (2017). *Joining together: Group theory and group skills* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Johnson, D.R., Stout, K.E., & Thurlow, M.L. (2009). Diploma options and perceived consequences for students with disabilities. *Exceptionality*, 17(3), 119-134.

Kokotsaki, D. (2013). A review of the implementation of restorative approaches and its outcomes within Durham local authority. A Report for Durham LA. Centre for Evaluation and Monitoring, Durham University.

Kurt, S. (2007). "Problem-Based Learning (PBL)," in *Educational Technology*, January 8, 2020. Retrieved from <https://educationaltechnology.net/problem-based-learning-pbl/>

Lloyd, C.B., Mete, C. & Grant, M.J. (2009). The implications of changing educational and family circumstances for children's grade progression in rural Pakistan: 1997-2004. *Economics of Education Review*, 28(1): 152-160.

McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 130–140.

Ministry of National Education (2005). PISA 2003 Project National Final Report. MEB, ANKARA.

Monroe, C.R. (2006). Misbehavior or misinterpretation? *Kappa Delta Pi Record*. 42, 161-165.

Moran, A., Kilpatrick, R., Abbott, L., Dallat, J., & McClune, B. (2001). Training to Teach: Motivating Factors and Implications for Recruitment, Evaluation & Research in Education, 15:1, 17-32.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423–445. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0).

NCEO (2018). *Students with Disabilities & Chronic Absenteeism*.

Nilson, L. B. (2003). Improving student peer feedback. *College Teaching*, 51(1), 34-38.

O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Influence of Classroom and School Climate on Teacher Perceptions of Student Problem Behavior. *School Ment Health*, 6(2), 125-136.

OECD (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2018). *Indicator D2 What is the student-teacher ratio and how big are classes? Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

Ou, S., & Reynolds, A. J. (2008). Predictors of educational attainment in the Chicago longitudinal study. *School Psychology Quarterly*, 23(2), 199-229.

Pipas, M. & Jaradat, M. (2010). Assertive Communication Skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*. 2. 17-17. [10.29302/oeconomica.2010.12.2.17](https://doi.org/10.29302/oeconomica.2010.12.2.17).

Pong, S.L. & Ju, D.B. (2000). The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school. *Journal of Family Issues*, 21, 147-169.

Razavipour, K., & Yousef, M. (2017). Iranian English language teachers' job satisfaction and organisational climate in public and private schools. *Issues in Educational Research*, 27(4), 842-857.

Reeve, J. M. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. doi: 10.1080/00461520903028990.

Reeve, J. M., & Cheon, S. H. (2014). An intervention-based program of research on teachers' motivating styles. *Motivational Interventions*, 18, 293-339. doi: 10.1108/S0749-742320140000018008.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

Schiff, M. (2013). Dignity, Disparity and Desistance: Effective Restorative Justice Strategies to Plug The "School-To-Prison Pipeline". Retrieved from: <https://www.civilrightsproject.ucla.edu/resources/projects/center-for-civil-rights-remedies/school-to-prison-folder/state-reports/dignity-disparity-and-desistance-effective-restorative-justice-strategies-to-plug-the-201cschool-to-prison-pipeline/schiff-dignity-disparity-crr-conf-2013.pdf>.

Sharkey, P. (2010). The Acute Effect of Local Homicides on Children's Cognitive Performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107, 11733-11738.

Silver, R.B., Measelle, J.R., Armstrong, J.M., & Essex, M.J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology* (43) 39–60.

Simões, F., & Alarcão, M. (2011). A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 339-354.

Sinay, S. N. (2017). Kepemimpinan Visioner, Iklim Sekolah, Continuing Professional Development Dan Kepuasan Kerja Guru SMP. *Jurnal Administrasi Pendidikan*, XXIV(1).

Slavin, R., Hurley, E. & Chamberlain, A. (2003). Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research. 177-193.

Suh, S., Suh, J. & Houston, I. (2007). Predictors of Categorical At-Risk High School Dropouts. *Journal of Counseling and Development* 85, 196–203.

Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G. & Gyure, M. (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 31–43. doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.001.

Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.

Tomul, E., & Savasci, H. S. (2012). Socioeconomic Determinants of Academic Achievement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(3), 175-187.

Uline, C. & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement, *Journal of Educational Administration*, Vol. 46/1.

Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: Empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 37.

Watson, M., & Battistich, V. (2006). Building and Sustaining Caring Communities. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 253–279). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Weblow, J., Urick, A., & Duesbery, L. (2013). On the wrong track: How tracking is associated with dropping out of high school. *Equity & Excellence in Education*, 46, 270-284.

Williford, A., Wolcott, C., Vick Whittaker, J. & LoCasale-Crouch, J. (2015). Program and Teacher Characteristics Predicting the Implementation of Banking Time with Preschool-

ers Who Display Disruptive Behaviors. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research*.

Wraga, W. (1004). *Democracy's High School: The Comprehensive High School and Educational Reform in the United State*. Lanham, MdUniversity Press of America.

Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Yuliani, E., Etika, A., Suharto, I. & Nurseskasatmata, S. (2020). Analysis of Assertive Communication Skills in Adolescents Health With Aggressive Behavior.



APPLE

Platformă de avertizare timpurie pentru a preveni abandonul tinerilor din educația școlară



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The content of this publication represents the views of the author only and is his/her sole responsibility. The European Commission does not accept any responsibility for use that may be made of the information it contains.