

ASASINAREA ATITUDINII FAȚĂ DE ȘCOALĂ:
DE LA CHIUL ȘI ABSENTEISM LA VIOLENȚĂ ȘI ABUZ DE SUBSTANȘEASSASSINATION OF THE ATTITUDE TOWARD SCHOOL:
FROM TRUANCY AND ABSENTEEISM TO VIOLENCE
AND SUBSTANCE ABUSE

CZU: 37.015.324+37.091

DOI: 10.46728/pspj.2023.v42.i1.p28-40

Mihai ȘLEAHTIȚHIdoctor habilitat în psihologie, doctor în pedagogie, Universitatea de Stat din Moldova
<https://orcid.org/0000-0002-2089-9207>**Rezumat**

În articol se face o analiză teoretică a comportamentului inadecvat al unor cadre didactice care poate genera o serie de schimbări nefaste ce se regăsesc în zona atitudinilor pe care discipolii acestora o manifestă față de instituția de învățământ, precum și față de oportunitatea și rostul aflării lor în cadrul acesteia. La o analiză simptomatologică mai aprofundată, se poate observa că ele își pot găsi reflectare în cel puțin trei variante ale conduitei de școlar: varianta de conduită fără direcție antisocială, când în raport cu instituția de învățământ există un grad de pericolozitate redus (fuga de la școală, absenteismul școlar, abandonul școlar), varianta de conduită cu caracter asocial, (acte de vandalism școlar, opozabilitate și insubordonare față de autoritățile școlare) și varianta de conduită cu un pronunțat caracter antisocial.

Cuvinte-cheie: didactogenie, fuga de școală, absenteism, abandon școlar, vandalism școlar, violență școlară.

Abstract

This article provides a theoretical analysis of the inadequate behavior of some teachers, that can generate a series of harmful changes that can be found in the attitudes that their students show towards the educational institution, and towards the opportunity and purpose of their presence within it. Upon a more in-depth symptomatological analysis, it can be seen that they can be reflected in at least three variants of school behavior: the variant non-antisocial behaviour; when there is a low degree of dangerousness in relation to the educational institution (truancy, school absenteeism, school dropout), the variant of asocial behaviour; (acts of school vandalism, opposition and insubordination to the school authorities) and the variant of conduct with a pronounced antisocial character.

Keywords: didactogeny, truancy, absenteeism, school dropout, school vandalism, school violence.

Introducere Cu ceva timp în urmă – ne referim, cu precădere, la anul 2022, am demonstrat, în repetate rânduri, că di-

dactogenia, ca expresie concentrată a greșelilor profesionale comise, voluntar sau involuntar, de reprezentanții corpului di-

dactic, pune presiuni nedorite pe discipolii acestora, erodându-le semnificativ atât capacitatea de învățare, cât și capacitatea atitudinală față de învățare [1].

Tabloul stărilor patologice generate de comportamentul profesional inadecvat al cadrelor didactice ar fi – în mod evident - incomplet dacă, înaintând în timp, nu am scoate la iveală și, respectiv, nu am descrie schimbările nefaste care intervin și pe dimensiunea atitudinilor pe care discipolii acestora o manifestă față de instituția de învățământ, față de oportunitatea și rostul aflării lor în cadrul acesteia.

La vârsta școlarizării, spun specialiștii [1], formarea caracterului elevului trece printr-un proces foarte complicat. Profesorul, prin actele de mare complexitate pe care le administrează, lasă în mod firesc amprenta personalității sale asupra caracterului elevilor. Școala îi supune unor rigidități normative, le pretinde să respecte tot felul de reguli pentru ca instituția să funcționeze. În starea de normalitate a capacității de procesare, elevul nu are dificultăți de integrare în mediul școlar. Ele apar atunci când profesorul contribuie la patologizarea acestei capacități prin actele sale din clasă, dar și din afara ei. Din acest moment, elevul se află în opoziție manifestă cu unele sau cu toate normele de funcționare ale școlii.

Prin firea lucrurilor, schimbările avute în vedere sunt multiple și diverse. La o analiză simptomatologică mai aprofundată, se poate observa că ele își pot găsi reflectare în cel puțin trei variante ale conduitei de școlar:

- varianta de conduită fără direcție antisocială, când în raport cu instituția de învățământ există un grad de pericolozitate redus (fuga de la școală, absentismul școlar, abandonul școlar);

- varianta de conduită cu caracter

asocial, când în raport cu instituția de învățământ există un grad de pericolozitate moderat (acte de vandalism școlar, opozabilitate și insubordonare față de autoritățile școlare);

- varianta de conduită cu caracter asocial, când în raport cu instituția de învățământ există un grad de pericolozitate moderat (acte de vandalism școlar, opozabilitate și insubordonare față de autoritățile școlare);

- varianta de conduită cu un pronunțat caracter antisocial, când în raport cu instituția de învățământ există un nivel ridicat pericolozitate potențială sau chiar manifestă (acte de violență școlară, abuz de substanțe).

Scopul studiului constă în studiul teoretic a literaturii de specialitate care pune în lumină impactul comportamentului inadecvat al cadrelor didactice asupra atitudinii față de școală a discipolilor acestora, față de învățatură și evoluare diverselor forme de tulburări de conduită a acestora. Având la îndemână o asemenea distribuie a conduitelor de școlar, să vedem, în continuare, cum se prezintă, în linii mari, fiecare dintre trăsăturile/indicatorii care le caracterizează.

Chiulul de la școală Ca formă de neacceptare a intoleranței și agresivității manifestate de cadrul didactic, chiulul de la școală este tipul de comportament evazionist care are – de cele mai multe ori – o desfășurare limitată în timp. Într-un asemenea caz, motivația pentru frecventarea școlii nu dispare, degradând într-o măsură nesemnificativă. Factorii declanșatori țin preponderent de personalitatea elevului și de contextul școlar în care a fost umilit. Potrivit specialiștilor [2], fuga de la școală și modul în care ea se impune depind foarte mult de variabila vârstă. Astfel, la elevii mici fuga de la școală apare mai

mult ca manifestare a „fobiei școlare” (cei mai mulți dintre aceștia afirmă că se tem să meargă la școală din cauza pedagogilor duri sau ca să evite eșecul școlar și situațiile umilitoare), în timp ce la elevii mari fuga de la școală apare mai mult în varianta unei forme de protest împotriva situațiilor apreciate de ei ca nedrepte, frustrante, jignitoare sau/și în varianta unei reacții de teamă (teama de a nu fi pedepsit, teama de eșec, teama de pierdere a statutului și a stimei de sine).

Chiulul de la școală, conform aceluiași specialiști, este pentru respectivele categorii de elevi o modalitate de reechilibrare a relației lor cu instituția de învățământ, o încercare de a-și menține imaginea pozitivă de sine, o tentativă de supraviețuire într-un mediu ocupațional extrem de stresant. Asociindu-se cu refuzul de a accepta energiile negative impuse din exterior sau – mai exact – cu tentativa de a evita confruntarea cu acei reprezentanți ai corpului didactic care nu sunt suficient de empatici și deschiși pentru dialog, fuga de la școală apare ca o „formă de apărare motivată de necesitatea de a-și salva propria identitate de tendințele depersonalizatoare provocate de o educație sau de o disciplină școlară excesiv de rigide și severe”. Pe un asemenea fundal, tipul vizat de fugă ar putea reprezenta pentru elev „o alternativă posibilă de a se afirma, de a-și marca individualitatea, de a-și susține libertatea, de a rezista la tendința de înglobare într-o identitate inautentică”.

Din momentul în care capătă un caracter generalizat, înregistrând frecvențe înalte de apariție, fuga de la școală devine punctul de pornire pentru fenomenul de absentism școlar.

Absenteismul școlar Făcându-și apariția atunci când dispoziția elevilor este puternic marcată de evazionism sau – al-

tfel spus – de o irezistibilă atracție pentru neangajare în activitățile instituției pe care o reprezintă, absentismul școlar vine să înfățișeze lipsa nemotivată a acestora* de la activitățile cu caracter curricular și/ sau extra-curricular. Întrunind însușirile distinctive ale unei *conduite evazioniste statornice*, fenomenul avut în vedere se caracterizează prin pierderea încrederii în procesul de învățământ și în promotorii acestuia. În cazul lui, atenționează specialiștii [3], se atestă o slăbire considerabilă a atașamentului față de instituția de învățământ și un evident regres pe dimensiunea tendinței de identificare cu ea. Fie că se manifestă de o manieră selectivă (absențele frecvente și nemotivate vizează o singură disciplină de studiu) sau poartă un caracter generalizat (absențele frecvente și nemotivate vizează majoritatea sau chiar toate disciplinele de studiu), absentismul școlar redă o formă de agresiune pasivă la adresa școlii. Or, după cum se arată în mai multe surse de specialitate [4], lipsa de la orele de studiu constituie dovada faptului că elevii nu mai acceptă să fie parte a unor relații bazate în exclusivitate pe autoritatea/puterea cadrului didactic și raliat unui sistem inechitabil de întăriri pozitive (recompense) sau negative (pedepse). La acest moment, disprețul și ura acestora sunt îndreptate, în mod special, contra acelor exponenți ai personalului didactic care așa și nu au reușit să devină modelele de comportament profesional adecvat și de atașament autentic față de valorile școlii.

Efectele tipului de absentism la care ne referim – pe lângă imediata apariție a unor goluri semnificative în sistemul de cunoștințe și tensionarea relațiilor cu părinții sau grupul de prieteni – se manifestă, prin repetenție, corigență, nefinalizarea studiilor, inadaptare socioprofesională

(cauzată de o slabă pregătire școlară) și, implicit, prin profilarea unui randament social scăzut. În plus, aceeași formă de absenteism demonstrează, de multe ori, că poate fi un factor catalizator/declanșator pentru declanșarea unor activități cu caracter ilicit. De obicei, spun specialiștii din domeniu [5], elevul care lipsește de la școală pleacă de acasă fiind echipat în modul corespunzător (geantă, caiete, manuale etc.) și la o oră care corespunde întocmai cu graficul programului școlar. Apoi, el se întoarce acasă la o oră care, din nou, este pe potriva programului școlar. Pe durata lipsei de la orele de studiu, el colindă magazinele, se refugiază în cinematografe, baruri, *internet-café*-uri, săli de jocuri, gări sau/și parcuri. Adeseori, când refugiiile de acest fel devin o rutină, elevul poate face transferuri spre altele, mai „plăcute” și/sau mai „profitabile”: consumul de alcool, consumul de droguri, traficul de droguri, furtul, prostituția. Generalizarea obiceiului de a lipsi de la școală se asociază, mai devreme sau mai târziu, cu debutul în delincvență.

Abandonul școlar Cu cât instituția de învățământ, prin cadrele didactice care o reprezintă, este mai rigidă și inconsecventă în relațiile cu cei ce iau trecut pragul în intenția de-a „face carte”, cu atât mai evidentă devine dorința ultimilor de a o abandona sau – în alți termeni – de a adopta un regim comportamental de *evaziune definitivă*, un regim orientat spre „încetarea frecvenței școlii și părăsirea sistemului educativ, indiferent de nivelul la care s-a ajuns” [5]. Având în vedere că abandonul școlar reprezintă un indicator al eficienței muncii pedagogice (or, creșterea indicelui de abandon școlar exprimă un rezultat al descreșterii importanței pe care o are procesul de învățământ), mai mulți specialiști din domeniu [6, 199-210] nu ezită

să vorbească despre necesitatea abordării fenomenului avut în vedere dintr-o *perspectivă interacționistă*.

Perspectiva interacționistă, spun ei, interpretează abandonul școlar ca pe o consecință a interacțiunii dintre caracteristicile individuale ale elevilor și cele ale profesorilor, în calitatea acestora de actori ai „scenei” educaționale. Cei care abandonează școala sunt, de fapt, niște excluși. Ei pleacă din școală din cauza experiențelor traumatizante de eșec și frustrare dobândite în rezultatul interacțiunilor ineficiente cu cei din jur, dar, mai ales, cu reprezentanții colectivului pedagogic. Drept consecință, nu atât condiția materială a elevului sau neputința acestuia de a face față programelor de învățământ, cât școala, prin natura și calitatea modelelor relaționale pe care le impune, se face vinovată de apariția stării de abandon.

În viziunea specialiștilor avuți în vedere, abandonul școlar denotă că elevii care nu găsesc resurse pentru a se opune comportamentului inadecvat al cadrelor didactice caută să-și satisfacă nevoia de valorizare personală în afara școlii (or, atunci când, în public, li se aplică calificative de genul „slab”, „prost”, „incapabil” sau „ratat”, aceștia, simțind că li se subminează încercarea de a-și construi o identitate pozitivă, se văd nevoiți să reacționeze la acest pericol prin asumarea rolului de „refugiat”) și, totodată, să-și asume riscul dezangajării (or, anume dezangajarea este acea stare care designează cel mai bine procesul de respingere a cadrului didactic inapt să ofere deschidere și sprijin, înțelegeră și compasiune, inteligență și tact).

De vreme ce apariția abandonului școlar este cauzată, în foarte mare măsură, de greșelile profesionale ale cadrului didactic, este de la sine înțeles că ultimul se face responsabil pentru toate efectele care

se impun într-un asemenea caz. Aceste efecte, vom reaminti, sunt nu doar multiple, ci și extrem de grave. De regulă, în literatura de specialitate [7], despre elevii care s-au văzut nevoiți să părăsească instituția de învățământ se spune că:

- riscă să rămână fără formația morală și civică necesară exercitării rolului de actor social, de cetățean al unei comunități;
- pierde șansa de a avea cultura și calificarea profesională indispensabile integrărilor cu caracter socioeconomic;
- sunt viitorii șomeri, reprezentând, pe termen mediu și lung, o sursă de tensiuni sociale;
- prezintă pericolul orientării către o carieră delinvențială.

Abandonul școlar, după cum putem constata, caracterizează nivelul maximal al devalorizării interesului pentru educația școlară; or, dacă în cazul fugii de la școală sau în cel al absentismului școlar există o anumită motivație pentru continuarea studiului, atunci în situațiile de abandon școlar această motivație devine, practic, inexistentă,

Vandalismul școlar Fiind provocat de greșelile profesionale ale cadrului didactic, de intoleranța și vulgaritatea acestuia, vandalismul școlar își găsește expresie în actele de violență orientate către averea materială a școlii (obiecte, bunuri, proprietăți). Fie că este *achizitiv* sau *tactic*, *vindicativ* sau *malițios*^{*}, tipul vizat de vandalism se caracterizează prin aceea că este ghidat de *sentimentul nedreptății* sau – în termenii lui M. Fréchette și M. Leblanc [8] – de *senzația inechității*. Din acest punct de vedere, el devine o *formă de restaurare a echității*. Or, suportând consecințele greșelilor profesionale comise de cadrul didactic (angoase, frustrări, complexe etc.), elevii, prin distrugerile la care recurg, transmit, de fapt, un mesaj

adresat atât celor cu care contactează, cât și întregii comunități școlare. Sensul acestui mesaj se poate rezuma astfel: „Dacă nu am niciun respect pentru școală – unde sunt umilit și tratat în chip nedrept –, atunci nu îi voi respecta nici îndemnul, nici regulile”. „Ori de câte ori – arată, în context, C. Neamțu [5, p. 216] – relația cu un profesor este frustrantă pentru un elev cu o imagine de sine negativă, care percepe o atitudine ostilă a profesorului față de el, șansele unei reacții de tip vandal sunt foarte mari; într-o asemenea situație, el va ataca însemnele autorității școlare – catedră, catalog, material didactic etc. –, căutând să-și restabilească echilibrul emoțional”.

Esențialmente, actele de vandalism școlar condiționate de comportamentul profesional inadecvat al cadrului didactic consună perfect cu teoria „șapului ispășitor” (elaborată – încă la sfârșitul anilor '30 – de J. Dollard, unul din cei mai cunoscuți psihosociologi americani [9]). Or, potrivit construcției epistemologice avute în vedere, dacă energia psihică mobilizată pentru realizarea unui scop este blocată/inhibată, rezultă o stare de frustrare care, luând forma unei „instigări la acțiune”, țintește, pentru început, spre suprimarea cauzei frustrării, iar mai apoi – spre instaurarea echității. Dacă, însă, încărcătura agresivă nu poate fi îndreptată împotriva agentului frustrării, atunci are loc o deplasare a acestei încărcături spre alte ținte, care îndeplinesc – în mod evident – rolul de „șap ispășitor”.

În viziunea specialiștilor [9], de cele mai multe ori vandalismele generate de „existența unor deficiențe în organizarea activității educative”, de „atmosfera impersonală a școlii”, de „lipsa unei evaluări corecte” sau/și „de prezența unui stil al disciplinei școlare fie prea strict, fie *lais-*

sez-faire”^{**} se produc în timpul *week-end*-ului și al vacanțelor școlare. După care, în ordine descrescătoare, urmează intervalele de după și de dinaintea orelor de studiu. Cu titlu de excepție, alarmele false cu referire la prezența unor bombe sau izbucnirea unor incendii au loc, preponderent, în timpul procesului de învățământ.

Semnificația actelor de vandalism școlar cauzate de greșelile profesionale ale cadrelor didactice se rezumă, așadar, la o *reacție de protest* sau – mai exact – la o *replică de răzbunare* orientată contra unui stil comportamental perceput ca dușmănos și nedrept. Chiar dacă nu se referă la toți elevii care au suferit sau sunt pe cale să sufere din cauza pedagogilor lipsiți de scrupule, ci doar la o parte din ei – în mod special, la cei care au un nivel scăzut al autocontrolului, o stimă de sine slabă și o toleranță redusă la frustrare – aceste acte, oricum, afectează în cel mai înalt grad eficacitatea și eficiența activităților școlare.

Violența școlară Mai devreme sau mai târziu, incapacitatea cadrului didactic de a oferi exemple de bună administrare a clasei de elevi – ceea ce ar însemna, înainte de orice, nerecurgere la metode de constrângere fizică și psihologică, la stiluri educaționale disproporționate și brutale, la ironizări și muștrări severe, la ignorări disprețuitoare și segregări umiltoare – contribuie la apariția *sindromului de eșec școlar*, a unei stări patologice extrem de nocive care, regăsindu-se în construcția psihică a elevului, constituie expresia mai multor tulburări funcționale și/sau organice de durată. Într-un asemenea caz, după cum consideră specialiștii – ne referim, în special, la G. Weil [10] -, elevul trăiește o angoasă profundă. El suferă pentru că este disprețuit de cadrul didactic și, respectiv, de colegi. Mai mult, el își pierde stima de sine, după cum și încrederea în

capacitatea de a reuși chiar și în domeniile în care nu se află în situația de eșec.

Odată cu apariția sindromului de eșec școlar, relația dintre elev și instituția de învățământ în care el este disprețuit și umilit se complică la maximum. Or, spun specialiștii Neamțu, C. [5], consideră că anume în acest moment se impune *realitatea conduitelor violente*, a acelor modalități de a acționa care intră în contradicție izbitoră cu normele vieții școlare și care se traduc prin confruntare vizuală, cuvinte jignitoare, umiliri, grosolanii de varii tipuri, etichetări, lipsă de respect și dispreț, insulte, injurii, certuri, amenințări, calomnii, porecliri, tachinări, ironizări, sarcasme, imitări cu scop denigrator, bruscări, manifestări zgomotoase (tusea, trântirea caietelor, cărților, ușilor), atacuri cu vătămare corporală, furturi, tâlhării, refuzul de a respecta cadrul normativ existent, *bullying*, refuzul de a realiza o sarcină, refuzul de a vorbi, negativism sau/și aruncarea gunoii în afara locurilor cu amenajare specială..

Dat fiind faptul că există o mare diversitate a formelor de violență întâlnite în cazul elevilor afectați de comportamentul profesional inadecvat al cadrelor didactice, ne vedem îndreptățiți să grupăm într-un anumit fel lucrurile, recurgând la înfățișarea acestora prin prisma unor tipologii care, întrunind consensul specialiștilor din domeniu, și-au demonstrat nu o singură dată valabilitatea. Ne referim, în particular, la tipologia lui J.- C. Chesnais, la cea a lui M. Floro și la cea a lui J. Hebert [11, 12,13,14], Astfel, conform tipologiei elaborate de J.- C. Chesnais, conduitele violente pe care le manifestă elevii profund nemulțumiți de modul în care sunt tratați în condițiile instituției școlare pot fi de natură fizică (lovituri și răniri voluntare grave, furturi și tâlhării cu aplicarea forței,

vătămături corporale etc.) și/sau de natură *morală* (cuvinte jignitoare, grosolăunii de varii tipuri, etichetări, insulte etc.).

Din perspectiva tipologiei propuse de M. Floro [13], aceleași conduite pot fi divizate în conduite *efective* (certuri, amenințări, lipsă de respect și dispreț, imitări cu scop denigrator, refuzul de a respecta cadrul normativ existent, *bullyng*, refuzul de a realiza o sarcină, refuzul de a vorbi, atacuri cu vătămare corporală etc.) și conduite *simbolice* (dispreț, insulte, injurii, porecliri, ironizări, etichetări etc.).

Bazându-ne pe tipologia avansată de J. Hebert [14], putem spune că există violențe *directe* (atacuri cu vătămare corporală), violențe *indirecte* (lovirea unui substitut al pedagogului, spre exemplu), violențe *verbale directe* (injurii sau amenințări), violențe *verbale indirecte* (calomnia), violențe *pasive fizice directe* (împiedicarea producerii unei acțiuni preconizate de pedagog sau altcineva), violențe *pasive fizice indirecte* (refuzul de a realiza o sarcină școlară), violențe *pasive verbale directe* (refuzul de a vorbi în prezența cadrului didactic) și violențe *pasive verbale indirecte* (negativismul).

Ut sementem feceris, ita mete/Ce semeni, aceea culegi, o spune bine un proverb latin. Or, prin intențiile pe care le afișează, școala și, implicit, cadrul didactic, *se substituie voinței celui pe care îl instruiesc*, pornind de la ideea că acesta din urmă *nu știe, de fapt, ce este bine pentru el*. Această stare de lucruri nu are decât să genereze violență. Fiind presat din toate direcțiile, elevul va simți acut *nevoia de drept la replică*, iar când acest drept nu îi va fi acordat, școlii și, implicit, cadrului didactic li se va răspunde prin irascibilitate, nestăpânire, brutalitate [15]. Ca reacții firești la indiferența și autoritarismul arătate de școală și, implicit, de cadrul

didactic, conduitele violente ale elevului, potrivit specialiștilor, se vor manifesta, mai întâi, în plan verbal, urmând să culmineze cu agresiunea fizică. Și de această dată, încheind subiectul, vom remarca că nu toți elevii care resimt emoții negative în legătură cu manifestările de incultură profesională a cadrului didactic sunt predispuși să recurgă la violență. De regulă, după cum consideră mai mulți specialiști din domeniu – ne referim, în mod special, la K. Killen [17] și D. Olwens [18], C. Havârneanu [16] genul vizat de predispunere apare la acei dintre ei care demonstrează un grad înalt de frustrare, care prezintă deficiențe de autocontrol și care arată că sunt purtători de impulsivitate și imaturitate socială, de egoism exagerat și labilitate afectivă. Indiscutabil, conduitele violente ale elevilor care nu agreează manifestările de incompetență profesională ale cadrului didactic se înscriu în caracteristicile definatorii ale unui fenomen dramatic. Fie că se produc în mod deschis sau îmbracă forme mai subtile, conduitele avute în vedere perturbă grav atmosfera școlară. În cele din urmă, ele conduc la o deteriorare substanțială a procesului de învățământ, afectează calitatea relațiilor *elev-profesor* și *elev-elev*, induc sentimente de insecuritate și frică, neliniște și angoasă.

Abuz de substanțe Incapacitatea cadrului didactic de a comunica într-o manieră potrivită cu discipolii săi constituie un factor care grăbește, de multe ori, refugierea unei părți a acestora în toxicomanie. Într-un asemenea caz, băuturile alcoolice, drogurile sau fumatul devin un mod de a scăpa de complexe, frustrările sau/și stările de depresie pe care tinerii studioși le cunosc ca urmare a neregulilor existente în mediul școlar. Or, potrivit specialiștilor [5], consumul de substanțe psihoactive poate întrerupe temporar

monotonia vieții, intensificând percepția vizuală, auditivă, kinestezică și înlăturând prezentul dureros, prin suspendarea sistemelor de protecție a eului împotriva eșecului și primejdiei”. Drept consecință, sentimentele de vinovăție sau/și anxietate dispar. În locul acestora apare sentimentul de „nu-mi pasă” sau „cui îi pasă?”, adică acea stare de spirit care conduce la evitarea treptată a tuturor responsabilităților legate de învățare și școală.

Tot mai multe observații și concluzii stabilite în baza unor investigații aprofundate [31] atestă teza potrivit căreia folosirea substanțelor psihoactive (este vorba, îndeosebi, despre consumul de alcool, întrebuințarea drogurilor și fumatul țigărilor cu marijuana) le permite elevilor afectați de modul în care sunt apreciați și tratați să evadeze din realitatea școlară (pe care o consideră lipsită de confort) cu intenția de a descoperi o realitate mai atractivă, în care „și-ar înfrânge inhibițiile și și-ar exprima mai deschis trăirile”

Inspirându-ne din cercetările specialiștilor care și-au propus să contureze un consens cu privire la implicarea adolescenților în consumul de droguri și care au reușit, în cele din urmă, să identifice un anumit *pattern* de evoluție pe dimensiunea tipului vizat de implicare [19], ne vedem îndreptățiți și, totodată, motivați să admitem că toxicomania care se impune în cazul elevilor expuși didactogeniei parcurge, de cele mai multe ori, un „traseu” constituit din trei etape. În felul acesta, pentru început, după ce se produc primele serii de ciocniri acute între elevi și respectivele categorii de cadre didactice, are loc *consumul de alcool*. Apoi, după ce elevii și-au format convingeri și valori opuse standardelor și cerințelor promovate de aceleași cadre didactice, urmează *folosirea marijuanaei*. În final, dacă relația dintre

actorii auți în vedere rămâne în continuare nesatisfăcătoare, se face *tranziția către drogurile cu un efect mai puternic*.

Asemenea celorlalte forme poziționare inadecvată față de școală – fuga, absenteismul, abandonul, violența și/sau vandalismul –, toxicomania face dovada faptului că poartă un vădit caracter contraproductiv, primejdios, dăunător. Intrând în dezacord cu modelele relaționale inflexibile și severe ce le sunt impuse de reprezentanții corpului profesoral, elevii acceptă drogurile pentru a se regăsi într-o realitate mai bună, diferită de cea pe care o consideră rece și nedreaptă. Convingerea noastră – care consună perfect cu opiniile mai multor specialiști din domeniu [20] – este că toxicomania se rezumă, în fond, la scoaterea elevilor dintr-un mediu guvernat de principii și valori definite ca legitime și introducerea lor într-un mediu în care guvernează anormalitatea și contracultura. Contribuind, în foarte mare măsură, la alterarea mecanismului de gândire, la scăderea dramatică a capacității de discernământ și la crearea condițiilor necesare instituirii unei mari diversități de linii comportamentale de extracție infracțională (de la furturi și jafuri până la violuri și omoruri), ea nu face decât să așeze viața elevilor pe platforma unor interminabile căutări de senzații tari și a unei puternice dorințe de evadare.

CONCLUZII

Este evident, așadar, că în rezultatul greșelilor profesionale săvârșite – fie voluntar, fie involuntar – de către cadrele didactice discipolilor acestora le sunt afectate (I) capacitatea de a învăța (se atestă rămânerea în urmă la învățatură, apare surmenajul și se observă scăderea motivației pentru dobândirea de noi cunoștințe), (II) capacitatea atitudinală față de învă-

țare (procesul de asimilare a materialului predat cade sub incidența stărilor de fobie, anxietate, frustrare, depresie și nevroză) și (III) capacitatea atitudinală față de școală (se constată o creștere a ratelor de absentism, abandon, vandalism, violență și toxicomanie).

Având certitudinea că orice cadru didactic – în virtutea faptului că nu este un „om perfect” – poate greși, încălcând normele deontologiei profesionale și trecând cu vederea drepturile elevelor pe care îi are în responsabilitate, va trebui, totodată, să specificăm că efectele negative pe care le-am evidențiat - de la rămânerea în urmă la învățătură până la manifestările de toxicomanie - se pot datora și altor cauze.

Cum procedeză, de regulă, specialiștii inițiați în problematica psihopatologiei școlare – îi avem în vedere, din nou, pe N. Mitrofan, V.V. Popescu, J. Reeve, C. Neamțu, D. Sălăvăstru, D. Popovici, R. Poenaru, F. Sava, C. Hăvârneanu sau/și C. Duță – atunci când recurg la prezentarea factorilor susceptibili să patologizeze atât potențialul cognitiv al elevului, cât și atitudinea acestuia față de procesul de învățare sau față de școală, în general? De fiecare dată, ei se văd obligați să menționeze că „alterarea normalității” ține, în mare măsură, de greșelile comportamentale pe care le admite, voluntar sau involuntar, cadrul didactic. Chipul unui asemenea cadru didactic este redus, de cele mai multe ori, la caracteristici precum „este autoritar”, „manifestă o atitudine de ignorare disprețuitoare față de elevi”, „introduce diferențieri între elevi în funcție de performanța atinsă”, „acordă mai puțin timp elevilor cu realizări mai modeste”, „nu crede în elevi”, „nu are deschidere pentru elevi” sau/și „nu acordă libertate elevilor”. Pe de altă parte, tot ei sunt acei care nu ezită să atragă atenția asupra faptului că genurile

vizate de patologizare derivă nu doar din linia comportamentală inefficientă a cadrului didactic, ci și din alte cauze. În context, sunt puse în lumină *personalitatea elevului* (= „produs al educației anterioare venirii în școală” înglobând importante trăsături distructive: egocentrism nelimitat, lipsa sentimentului de responsabilitate și culpabilitate, instabilitate emoțională, slăbiciunea mecanismelor voluntare și a celor de autocontrol etc.), *specificitatea vârstei adolescente* (or, trecând printr-o perioadă de transformări profunde pe plan fizic, psihic și social, adolescenții oscilează, de regulă, între sentimentul de putere, cel de forță și cel de îndoială/de scădere a stimei de sine; drept consecință, ei obișnuiesc să dezvolte reacții de provocare, de opoziție și de agresivitate față de părinți și profesori), *stările maladive „posibil traversate de elev”*, *procesele cu caracter extrașcolar* (grupuri de prieteni, influențe spontane etc.), *condițiile generale din școală* (oferta educațională este incompatibilă cu aspirațiile și interesele elevilor, metodele de predare-învățare nu sunt atractive, exigențele existente nu sunt rezonabile, este promovat stilul de predare axat în exclusivitate pe autoritatea/puterea cadrului didactic, sunt încurajate strategiile dure de abordare a elevilor, este utilizat un sistem inechitabil al întăririlor pozitive (recompense) și negative (pedepse), disciplina școlară este fie excesiv de permisivă, fie excesiv de rigidă etc.), *mediul familial* (or, de multe ori, pe fundalul neînțelegerilor dintre soți sau din alte motive, apar probleme care afectează profund condiția morală a copiilor : violența intrafamilială, consumul de alcool, neglijență relațională, abuz sexual, la care se adaugă și importante carențe de ordin educațional: lipsa de dialog, de afecțiune, inconsecvență în cerințele formulate față de copii, folosirea

metodelor violente de sancționare a copiilor; sunt și părinți care privilegiază în mod exagerat relația afectivă în detrimentul rolului educativ pe care ar trebui să-l aibă în raporturile cu copiii lor: nu le impun nici un fel de interdicții, emit puține exigențe și caută să evite conflictele) sau/și *mediul social* (or, acest mediu conține numeroși factori de natură să inducă, să stimuleze și să mențină manifestările de psihopatologie școlară: slăbiciunea mecanismelor de control social, inegalitățile sociale, criza valorilor morale, dezmățul din mass-media, lipsa de cooperare a instituțiilor implicate în educația tinerilor etc.).

De vreme ce dezintegrarea stării de normalitate pedagogică și intrare capacității de învățare a elevului în zona patologicului emerg din mai multe surse, este firesc să ne întrebăm dacă procedăm corect atunci când, vorbind despre cum devine posibilă rămânerea în urmă la învățătură, scăderea motivației pentru învățare sau instituirea stării de absenteism școlar, încercăm să supunem dezbatelor doar aspectele care vizează linia comportamentală a cadrului didactic. În mod evident, linia comportamentală avută în vedere *nu poate substitui* celelalte cauze – fie că este vorba despre personalitatea elevului sau despre specificitatea vârstei adolescente, despre stările malade „posibil traversate de elev” sau despre procesele cu caracter extrașcolar, despre condițiile generale din școală sau despre mediul familial -, ceea ce înseamnă că ea face parte, mai degrabă, dintr-un *ansamblu al cauzelor* care fac posibilă rămânerea în urmă la învățătură, scăderea motivației pentru învățare sau instituirea stării de absenteism școlar. Având un rol determinant în geneza și evoluția manifestărilor de psihopatologie școlară, cu o pondere de circa 50 % [1, p.107], condi-

ția profesională inadecvată a cadrului didactic este, în același timp, *unicul* factor cauzal care poate fi asociat cu didactogenia. Or, anume condiția profesională inadecvată a cadrului didactic este acel factor cauzal care semnifică nerespectarea normelor pedagogice ale procesului de învățare, care ține de ignoranța în domeniile psihologiei educaționale și care ține de fructificarea negativă a cunoștințelor din sfera didacticilor particulare. În celelalte cazuri, consecințele care se impun (rămânerea în urmă la învățătură, scăderea motivației pentru învățare, instituirea stării de absenteism școlar etc.), nu sunt didactogenii. Sunt niște consecințe care, prin felul în care se arată, constituie forme determinate de alterare a potențialului cognitiv al elevului, a atitudinii acestuia față de procesul de învățare sau/și față de școală, dar nu și didactogenii.

În definitiv, toate efectele pe care le-am prezentat în rândurile de mai sus și care s-au referit la patologizarea capacității de învățare, a atitudinii față de procesul de învățare și a atitudinii față de școală sunt, în expresia lor concretă, *didactogenii autentice*. La baza apariției lor stă, în exclusivitate, activitatea greșită a cadrului didactic. Aceleași efecte, însă, pot să apară și din alte cauze (personalitatea elevului, stări malade posibil traversate de elev, condițiile generale din școală etc.). De această dată - deși putem asista, din nou, la manifestări de patologizarea capacității de învățare, a atitudinii față de procesul de învățare și a atitudinii față de școală -, *nu putem vorbi despre didactogenii*. Oricum, indiferent de modul în care se prezintă – ca *didactogenii* sau ca *non-didactogenii* -, efectele avute în vedere, trebuie, după cum spun specialiștii din domeniu – D. Popovici, bunăoară [1, p.107] -, „analizate și eradicate (în limitele posi-

bilului), ele având semnificații demne de luat în seamă pentru îmbunătățirea proce-

sului de învățare și pentru creșterea prestigiului școlii, ca instituție educativă”.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE ȘI NOTE

1. Vezi, spre exemplu, Popovici, D. Greșeli în procesul de învățare – didactogenii. În: D. Popovici. Didactica. Soluții noi la probleme controversate. București: Aramis, 2000, p. 106-107.

Șleahțiți, M. Didactogeny, Between delay and fatigue, overwork and demotivation. În: *Bulletin of Integrative Psychiatry*, New Series, Year XXVIII, no.2(93), June 2022, pp. 115-127 [ISSN 2393-2694; ISSN-L 1453 – 725; Șleahțiți, M. Didactogenia ca factor de patologizare a capacității de învățare (elemente pentru o meta-analiză a fenomenului de eșec școlar). În: *Psihologie*. Revistă științifico-practică, volumul 40, nr. 1, 2022, pp. 43-57, ISSN P 1857-2502; Șleahțiți, M. Didactogenia, între fobie și nevroză, dispnee și tahicardie. pp. 7-17 În: Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 21 octombrie 2022 Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective. [ISBN 978-9975-50-295-5 (PDF)].

Șleahțiți, M. A most actual topic: didactogeny as a source of a negative attitude towards learning. În: *Bulletin of Integrative Psychiatry*, New Series, Year XXVIII, no.4(95), December 2022, pp. 79-88 [ISSN 2393-2694;

2. Vezi, în acest sens, Coquery, J.-M. Fugă. În: H. Bloch, R. Chemama, É. Depret, A. Gallo, P. Leconte, Le Ny J.-F., J. Postel, M. Reuchlin (coord.). Marele dicționar al psihologiei. Traducere din limba franceză: A. Ardeleanu, S. Dorneanu, N. Baltă, A. Borș ș.a. București: Trei, 2006, p. 494; Улешева, Р.Г. Нарушения поведения у детей и подростков. Алма-Ата: Наука, 1990; Кумарина, Г.Ф. Школьная дезадаптация и способы её

преодоления. În: Народное образование, 2002, №1, с. 111-121 sau/și Перешейна, Н.В., Заостровцева, М.Н. Девиантный школьник: профилактика и коррекция отклонений. Москва: ТЦ СФЕРА, 2010.

3. Vezi, în acest sens, Furlong, V. J. Deviant Pupil. Sociological Perspectives. Philadelphia: Open University Press Milton Keynes, 1985; Withe, J.L. The Troubled Adolescent. New York: Pergamon Press, 1989; Chelcea, S. Absenteism. În: S. Chelcea, P. Iluț (coord.). Enciclopedie de psihosociologie. București: Editura Economică, 2003, p. 13; Cristea, S. Absenteism școlar. În: S. Cristea. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Volumul I (A - C). București: Didactica Publishing House, 2015, pp. 18-19; Neamțu, C. Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor. Iași: Polirom, 2003; Rață, N.D. Relația dintre absenteism și nivelul stimei de sine la adolescenți. Disponibil pe: ccdmures.ro/cmsmadesimpe/uploads/file/rev8sp/psih/psih6.pdf;

4. Vezi, în acest sens, Gordon, Th. Enseignants efficaces. Québec: Le Jour Éditeur, 1981, pp. 287-288; Haslinger, J., Kelly, P., O’Lare, L. Countering absenteeism, anonymity and apathy. In: Educational Leadership, 1996, no. 51(1), pp. 47-49; Андрюк, В.Ю. Факторы школьной дезадаптации и психосоциальная реабилитация подростков, систематически пропускающих занятия: Автореферат диссертации на соискании научной степени кандидата мед. наук. Москва: НИИП, 2009, 26 с.; Андрюк, В.Ю., Дмитриева, Т.Н., Холмлгрова, А.Б. Психосоциальная реабилитация подростков с проблемой школьной дезадаптации в форме

систематических пропусков занятий. În: Неврологический вестник, 2009, № 1, с. 102-105 sau/și Дмитриева, О. Бродячие неучи. Почему Британия объявила прогульщикам войну. În: Учительская газета, 2002, № 12, с. 11.

5. Pentru confirmare și alte detalii, vezi Neamțu, C. Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor. Iași: Polirom, 2003, pp. 184-193; p. 194; pp. 195-197; p. 199-210; 215; p. 217-240; p. 221 p. pp. 237-238; 242-243; pp. 244-245

6. Vezi, spre exemplu, Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., Sebastiao, J. Renounce to School. The School Dropout in the basic teaching. Lisbon: Fim de Século, 1994; Cristea, S. Abandon școlar. În: S. Cristea. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Volumul I [A – C]. București: Didactica Publishing House, 2015, pp. 10-13; Garrison, D.R. Predicting drop-out in adult basic education using interaction effects among school and nonschool variables. In: Adult Education Quaterly, 1985, vol. 36, no. 1, pp. 30-31; McPartland, J.M. Dropout Prevention in Theory and Practice. In: R.J. Rossi (ed.). Schools and Students at Risk: Context and Framework for Positive Change. New York: Teachers College Press, 1994; Uncu, V., Penu, M. Abandonul școlar: abordare psihologică. În: Psihologie, 2011, nr. 3, pp. 42-46, sau/și Vîrlan, M., Dița, M. Diminuarea abandonului școlar prin activități psiho-socio-educative. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială: Revista Facultății de Psihologie și Pedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (Chișinău), 2018, nr. 1 (50), pp. 43-55.

7. Vezi, spre exemplu, Bartollas, C. Juvenile Delinquency. Boston: Allyn and Bacon, 1997, pp. 273-276; Cristea, S. Abandon școlar. În: S. Cristea. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Volumul I [A – C]. București: Didactica Publis-

hing House, 2015, pp. 10-13; Lichter, S., Raptan, E., Seibert, F., Slanski, M. The drop-outs. A Treatment Study of Intellectually Capable Students Who Drop Out of High School. New York: The Free Press of Glencoe, 1962, pp. 90-92; Neamțu, C. Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor. Iași: Polirom, 2003, pp. 205-210; Steinberg, L., Blinde, P.L., Chan, K.S. Dropping Out among Language Minority Youth. In: Review of Educational Research, 1984, vol. 54, no. 1, pp. 113-132.

8. Fréchette, M., Leblanc, M. Délinquances et délinquants. Monin: Chicoutimi, 1987, p. 89.

9. W., Miller, N.E., Mowrer, O.H., Sears, R.R. Frustration and aggresion. New Haven: Yale University Press, 1939; Capozza, D., Volpato, C. Teoria „șapului ispășitor”. În: R.Y. Bourhis, J.-Ph. Leyens (coord.). Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri. Traducere din limba franceză de D. Tonner. Iași: Polirom, 1997, pp. 15-16; Ciupercă, C. J.L. Dollard. În: C. Ciupercă. Mic dicționar al marilor psihologi și sociologi. Ediția a II-a. București: SPER, 2001, pp. 74-75 sau/și Lecanuet, J.-P. Agresiune. În: H. Bloch, R. Chemama, É. Depret, A. Gallo, P. Lecomte, J.-P. Le Ny, J. Postel, M. Reuchlin (coord.). Marele dicționar al psihologiei. Traducere din limba franceză: A. Ardeleanu, S. Dorneanu, N. Baltă, A. Borș ș.a. București: Trei, 2006, p. 42-44.

10. Weil, G. Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ. Lyon: Chronique sociale, 1992, p. 13.

11. Vezi, în acest sens, Defrance, B. La violence à l'école. Paris: Syros-Alternative, 1988; Hebert, J. La violence à l'école. Guide de prévention et techniques d'intervention. Montréal: Logiques, 1991; Ferréol, G. Violenta în mediul școlar. Exemplul unui colegiu din nordul Franței. În: G. Ferréol, A. Neculau (coord.).

- Violența. Aspecte psihosociale. Iași: Polirom, 2003, pp. 73-95; Esterlé-Hédibel, M. Violența în școală: noi date, noi întrebări. În: G. Ferréol, A. Neculau (coord.). Violența. Aspecte psihosociale. Iași: Polirom, 2003, pp. 95-107; Sălăvăstru, D. Violența în mediul școlar. În: G. Ferréol, A. Neculau (coord.). Violența. Aspecte psihosociale. Iași: Polirom, 2003, pp. 119-139; Софинская, Е.Д. Насилие в школе (к постановке проблемы). În: Юридическое образование и наука, 2013, № 1, с. 37-40; Омарова, П.О., Шехова, Р.М. Современные психолого-педагогические исследования проблемы школьного насилия. În: Современные проблемы науки и образования: Электронный научный журнал, 2013, № 2 [ISSN 2070-7428] sau/și Грибанов, Е.В. Школьное насилие: меры профилактики и контроля (по материалам экспертного опроса). În: Социологические исследования, 2016, № 7, с. 77-81.
12. Chesnais, J.-C. Histoire de la violence. Paris: Laffont, 1981.
13. Floro, M. Questions de violence à l'école, Paris: Erès, 1996.
14. Hebert, J. La violence à l'école. Guide de prévention et techniques d'intervention. Montréal: Logiques, 1991.
15. Pentru confirmare și alte detalii cu referire la acest aspect al relației elev-profesor, vezi Havârneanu, C., Amorăriței, C. Agresivitatea în relația elev-profesor. Havârneanu, C., Amorăriței, C. Agresivitatea în relația elev-profesor. În: L. Șoitu, C. Havârneanu (coord.). Agresivitatea în școală. Iași: Institutul European, 2001, pp. 109-113.
16. Vezi, spre exemplu, Șoitu, L. Agresivitatea indiferenței. În: L. Șoitu, C. Havârneanu (coord.). Agresivitatea în școală. Iași: Institutul European, 2001, pp. 11-12; Păunescu, C. Agresivitatea și condiția umană. București: Editura Tehnică, 1994 sau/și Neamțu, C. Violența în școală. În: C. Neamțu. Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor. Iași: Polirom, 2003, pp. 234-235.
17. Killen, K. Copilul maltratat. Timișoara: Eurobit, 1998.
18. Olwens, D. Bullying in School: What We Know and What We Can Do? Oxford: Blackwell, 1993, pp. 39-40.
19. Vezi, spre exemplu, Chabrol, H. Les toxicomanies de l'adolescent. Paris: Editions Presse, 1992; Rășcanu, R. Alcool și droguri: „virtuți” și capcane pentru tineri. București: Editura Universității din București, 2004; Simache, D. Adicția de substanțe. În: V. Enea (coord.). Intervenții psihologice în școală. Manualul consilierului școlar. Prefață de A. Băban. Iași: Polirom, 2019, pp. 476-491; Битенский, В.С. Наркомания у подростков. Киев: Здоровье, 1989; Габияни, А.А. Наркотики в среде учащейся молодежи. În: Социологические исследования, 1990, № 9, с. 98-101 sau/și Левин, Б.М., Левин, М.Б. Наркомания и наркоманы: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991.
20. Vezi, în acest sens, Preda, V. Delincvența juvenilă. O abordare multidisciplinară. Cluj- Napoca: Presa Universitară Clujeană, 1998, pp. 54-55; Șelaru, M., Donciu, D. Drogurile : aspecte biologice, psihologice și sociale. București : Semne, 1998; Ioan, B.- G. Consumul de droguri și toxicomania : Aspecte bio-psiho-sociale, medico-legale și legislative / Prefață: T. Ciornia. Iași : Junimea, 2003; Gruia, S. Efectele drogurilor și alcoolului asupra adolescenților. Iași : PIM, 2012 sau/și Drăgan, G. Drogurile la granița dintre milenii. Disponibil: https://red.isjtr.ro/docu/LICEAL/cls_12/chi_12/01-DRAGAN-GIGI-RED-TR_Drogurile_la_granita_dintre_milenii_XII_CHI.pdf

Primit la redacție 02.05.2023