

CZU: 371.52:159.923

**ASPECTE PSIHOLOGICE ALE ABSENTEISMULUI ȘCOLAR***Monica DECEAN**Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu (România)*

Aspectele psihologice individuale, cele sociale sau comunitare se întrepătrund în cazurile de absenteeism, având de multe ori consecințe grave. Principalii factori de stres al elevilor sunt presiunea grupului, riscul consumului de droguri, metode educative slabe sau inconstante, disfuncțiile în notare, frica de examene etc. Din această perspectivă, absenteeismul devine o problemă socială, fiind un semnal al existenței unor probleme la nivel de societate.

**Cuvinte-cheie:** *risc, absenteeism, aspecte, elevi, școală, stres, factori, cauze, societate.*

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SCHOOL ABSENTEEISM**

Individual psychological aspects, social and community ones are intertwined in cases of absenteeism, often with serious consequences. The main stress factors for students are group pressure, the risk of drug abuse, weak or inconsistent educational methods, disfunctional scoring, fear of exams etc. From this perspective, absenteeism becomes a social problem, an indicator of problems existing within the society and community

**Keywords:** *risk, absenteeism, aspects, pupils, school, stress, factors, causes, society.*

**Introducere**

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

**Concept și metodologie**

Studiile arată că rezultatele variază în funcție de metodologia folosită. De exemplu, dacă metodologia folosește ancheta în școală, împreună cu instrumente de autoevaluare pentru elevi, coroborate cu informații obținute de la părinți sau profesori, rezultatele relevă des diferențe semnificative în consecințele acestor lucruri, precum extinderea absenteeismului permis de părinți. Astfel, Tyerman [1] a descoperit că doi dintre factorii de risc sunt contextul familial și cel social [2]. Reid [3], într-un studiu desfășurat pe un eșantion de 128 de absenți persistenți și două grupuri de control combinate (n=384), a raportat faptul că factorii ce aveau legătură cu contextul școlar, precum intimidarea, curriculumul sau metodele slabe de predare, sunt principalii factori într-o majoritate de cazuri de absenteeism [4]. Cu toate acestea, fiecare caz trebuie tratat individual, în propriul său context social, psihologic și instituțional. Kinder [5] menționează care sunt cele mai frecvent întâlnite cauze pentru chiul:

- 1) influența prietenilor și a celor din jur;
- 2) relația cu profesorii, adesea acestora lipsindu-le respectul pentru elevi;
- 3) conținutul și livrarea curriculumului;
- 4) aspecte familiale (atitudinile părinților, probleme domestice);
- 5) intimidarea;
- 6) contextul din clasă (de exemplu, lipsa de control sau dificultățile de învățare ale elevilor).

Într-un alt studiu al psihologilor școlari și al asistenților sociali [6] se menționează că principalii factori de risc pentru absenteeism și chiul sunt factorii personali, familiali sau din comunitate. Factorii care influențează absenteeismul școlar, percepuți și raportați de către elevi, nu surprind întotdeauna adevăratul punct de plecare pentru acest comportament și există riscul de a trata efectul fără să știm adevărata sa cauză dacă ne oprim aici.

În review-ul lor, Rumberger [7] se opresc asupra factorilor care prezic absenteeismul școlar, factori care conturează două mari perspective: (1) perspectiva individuală – care se concentrează pe factori individuali, precum atitudinile, comportamentele, performanța școlară și experiențele anterioare ale elevilor și (2) perspectiva

instituțională – care se centrează pe factori contextuali, precum familiile, comunitățile, prietenii și școlile din care provin elevii.

Golstein *et al.* [8] au integrat o serie de factori din cercetările de la acel moment care contribuie la rate crescute de absenteism școlar, printre care se numără factorii legați de mediul școlar, de mediul de acasă al elevului și factorii ce țin de caracteristicile individuale.

Ne vom opri asupra celor din urmă pentru a surprinde factorii psihologici care contribuie la absenteism. Un prim factor este IQ-ul elevului, care corelează atât cu performanța școlară (reflectedă în notele acestuia), cât și cu absenteismul școlar, astfel încât elevii cu un scor IQ mai mic au o rată mai ridicată a absenteismului școlar, dar și note mai mici [9]. Un alt factor a fost identificat din studiul lui Platt [10] și se referă la numărul de contacte sociale. Acesta arată că elevii cu un număr mai mare de prieteni au o rată mai scăzută a absenteismului școlar. Totodată, dovezile științifice legate de competența socială ca predictor al absenteismului școlar integrate în review-ul lui Goldstein susțin că un nivel mai scăzut de competență socială se asociază cu o rată mai mare a absenteismului [11-15]. Un alt factor ce ține de problemele de externalizare ale elevilor a fost identificat în studiul lui Lietz [16]. Acesta susține că elevii cu probleme de disciplină sunt cei care au cele mai scăzute rate de prezență școlară. În acord cu aceste rezultate este studiul lui De Rosier [17], care arată că elevii respinși de covârșnici au mai multe probleme de externalizare, mai multe probleme de internalizare raportate de către profesori și rate mai ridicate de absenteism. În mod similar, fenomenul de bullying sau hărțuirea sunt predictori pentru rate crescute de absenteism școlar pentru victime [18]. Există, așadar, o serie de cercetări care susțin relația dintre absenteismul școlar și problemele de externalizare [19, 20].

În review-ul lui Goldstein și al colaboratorilor săi [21] hărțuirea a fost înregistrată ca fiind un predictor pentru ajustarea psihologică a elevilor, care acționează ca moderator pentru rezultatele academice, având efect inclusiv în rata de absenteism. Mai mult, elevii care au raportat o stimă de sine scăzută și un concept al sinelui academic mai slab dezvoltat au prezentat niveluri mai ridicate de absenteism [22-24], iar elevii care chiulesc sunt mai predispuși decât ceilalți să aibă un nivel mai ridicat al anxietății [25, 26].

Literatura de specialitate bazată pe etiologia absenteismului sugerează că factorii asociați cu acesta sunt eterogeni în natura lor. Astfel, cercetătorii care se ocupă cu această arie de specialitate sunt nevoiți să privească fenomenul absenteismului școlar ca având diferite forme în funcție de elevii care absentează [27-32]. Printre tipurile de absenteism asociate cu probleme de ordin psihologic de internalizare și de externalizare se numără chiulul sau refuzul școlar. Goldstein [33] integrează definiția lui Guevermont [34], care spune că „o distincție utilă între tipurile de absenteism școlar persistent depinde de corelarea absenteismului cu o clasă largă de comportamente antisociale și activitate delincventă sau cu stări afective precum anxietatea, fără să existe comportament antisocial”. Astfel, prima parte a definiției se referă la chiul, iar cea de-a doua face referire la refuzul școlar [35].

În concordanță cu aceste rezultate, Goldstein se oprește și asupra cercetării lui Berg [36], care a concluzionat că dintr-un eșantion de 80 de elevi absenți în mod constant 32% prezintă diagnostic de comportament disruptiv conform DSM-III-R, inclusiv tulburare de comportament opoziționist-sfidător, iar 17% din cei 80 de elevi prezintă tulburări de dispoziție sau de anxietate, în timp ce restul de 51% nu prezintă niciun diagnostic psihologic. Review-ul lui Goldstein prezintă o integrare comprehensivă asupra etiologiei psihologice a absenteismului și asupra absențelor cronice. Aceste informații își demonstrează utilitatea în domeniul teoretic ca bază de cunoștințe pentru următoarele cercetări în domeniu și în practică pentru a fundamenta intervențiile consilierilor școlari și ale psihologilor de a îmbunătăți rata de prezență școlară.

Cercetările psihologice [37] sugerează că proporția de elevi care chiulesc sau absentează persistent au concepte academice proprii mai sărace, niveluri generale scăzute de stimă de sine, caracteristici mai pronunțate pentru renunțarea la școală din diferite motive, niveluri mai ridicate de nevroticism și niveluri mai ridicate de comportament antisocial decât elevii de aceeași vârstă școlară, dar care frecventează școala. De asemenea, nu sunt foarte plăcuți de către ceilalți copii; de multe ori apar ca fiind triști, nefericiți, în lacrimi sau stresați; nu se pot concentra deloc sau foarte puțin; de multe ori spun minciuni; de multe ori sunt neascultători și cel mai probabil au furat ceva o dată sau de mai multe ori.

Într-un studiu realizat recent au fost investigate diferite profiluri ale celor care absentează raportându-se la indicatori academici, angajamentul față de școală, măsura în care absenteismul este cronic, implicarea academică a părinților, caracteristici sociodemografice și comportamente de externalizare. Pe de altă parte, se pare că nu toți elevii care absentează prezintă același risc de a ajunge să abandoneze școala. Spre exemplu, pentru cei care sunt în clase bune absenteismul poate fi văzut ca o activitate rebelă în care elevii se angajează din dorința de autonomie, mai mult decât un indicator pentru comportamente problematice [38, 39]. Rezultatele

studiilor indică faptul că elevii care absentează de la școală sunt cei care cel mai probabil vor să abandoneze școala [40]. Pentru elevii care sunt neimplicați academic și provin din familii unde părinții nu se implică în viața lor academică absenteismul poate fi un indicator pentru comportamente problematice, precum agresivitate, delincvență, consum de substanțe etc. [41].

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

a) factori constituționali dependenți de zestrea ereditară și de structura neuropsihică a copilului, cum ar fi: debilitate mentală, autism, hiperemotivitate, tendințe agresive;

b) unele particularități ale personalității în formare, de exemplu: diferite tulburări de caracter sau atitudini negative formate sub influența unor factori nefavorabili ai mediului.

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

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

Și mediul școlar poate prezenta uneori influențe psihopedagogice negative, care determină fenomene de dezadaptare școlară la elevi [42]. Câteva dintre aceste posibile influențe negative sunt: sub- și supraaprecierea capacităților reale ale elevului. Un factor foarte important al reușitei școlare a elevului îl reprezintă încrederea lui în forțele proprii, dar această încredere este, în mare măsură, ecoul aprecierii profesorului, al încrederii pe care el o acordă elevului. Când exigențele profesorului față de un elev considerat submediocru sunt superficiale și formale, învățarea elevului respectiv devine formală și mecanică. La fel de dăunătoare este, prin efectele ei, și atitudinea de supraestimare de către profesor a posibilităților reale ale elevului. Ca efect al supraaprecierii și al încrederii deosebite pe care o manifestă în capacitățile unui elev, profesorul îl supraîncarcă intelectual. Elevul în cauză va fi obligat să facă mereu față unei disproporții, de ordin intensiv și calitativ, între sarcinile și cerințele care-i sunt puse în față și propria rezistență nervoasă. Acest dezacord între cerere și ofertă îl poate determina pe elev să acționeze fie prin protest și respingere a exigenței, fie printr-o îndeplinire formală a acesteia.

O altă influență negativă este reprezentată de dezacordul care apare între profesor și elev asupra motivațiilor conduitei elevului. Între profesor și elev pot să apară dezacorduri importante cu privire la motivele reale care explică reușitele sau nereușitele școlare ale elevului [43].

Tot printre influențele negative se numără și conflictele individuale în cadrul clasei de elevi. Apariția unor stări de tensiune între elevii unei clase, ca urmare a competiției care se dezvoltă uneori între ei sau ca urmare a conflictului de interese dintre ei, poate duce la crearea unor subgrupuri și fracțiuni cu caracter închis, care nu comunică decât în cadrul lor strâmt și care se izolează de restul clasei [44].

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

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

Climatul școlar este un alt factor-cheie implicat în absenteismul școlar. Climatul școlar se referă la sentimentele elevului referitoare la conexiunea cu școala și gradul de suport pe care elevul îl simte în legătură cu

nevoile academice, sociale și altele. Climatul școlar și conectivitatea pot de asemenea să includă managementul pozitiv al clasei, participarea în activități extracurriculare și proceduri disciplinare tolerante. Măsura în care elevul se simte în siguranță, acceptat, valorificat și respectat la școală este de asemenea un aspect-cheie al conectivității cu școala [45, 46]. Climatul școlar corelează moderat, dar semnificativ cu prezența școlară și corelează negativ cu absenteismul școlar. Studii empirice au dovedit corelația negativă dintre mărimea clasei și a școlii și climatul școlar [47]. Elevii din școlile mici cu ore mai competitive, un grad de reținere mai mic și care au o relație mai bună cu profesorii mai puțin probabil vor renunța la școală. Plictiseala în școli și climatul școlar inadecvat sunt motive-cheie pentru care tinerii lipsesc de la școală și, eventual, renunță la ea. Plictiseala este un motiv comun din care tinerii părăsesc programele de după școală. Un climat școlar sărac poate fi legat de practici disciplinare dure și inflexibile, reguli rigide privind reintegrarea școlară, curriculumul școlar slab adaptat nevoilor individuale sau intereselor unui copil, predare sărăcăcioasă și relație profesor-elev deficitară, lipsa atenției pentru diverse probleme și practicile inadecvate ale managementului prezențelor [48, 49].

Implicarea parentală în progresul educațional al copilului este, de asemenea, legată de reușitele academice și de prezența la activitățile didactice. Nu există o definiție consensuală pentru implicarea parentală, deși majoritatea studiilor descriu acest concept prin comportamente, precum: cititul, prezența la ședințele părinți-profesori, verificarea temelor, limită la vizionarea TV în nopțile de dinainte de școală, implicarea activă în dezvoltarea și progresul școlar al unui copil și monitorizarea prezențelor copilului. Peste jumătate dintre elevii care nu au venit la ore (51%) au spus că nu au fost niciodată prinși asupra faptului, iar 26,5% au fost prinși doar o singură dată. Mai mult, 74,4% din elevii prinși că nu au mers la cursuri nu au fost niciodată pedepsiți pentru acest lucru de către școală sau părinți.

Implicarea parentală este un aspect-cheie pentru prezența școlară a copilului, dar variabilele familiale mai vaste sunt, de asemenea, un factor contextual de risc. Cercetări ulterioare au dovedit că familiile cu adolescenți cu comportament de refuz școlar sunt deseori marcate de coeziune slabă și conflict considerabil, detașare, izolare [50, 51]. Creșterea absenteismului școlar și a riscului de abandon au fost recent puse în legătură cu părinții alcoolici [52]. Alți factori de risc includ divorțul, vecini problematici și rele tratamente. A fost raportat că doar 54% din tinerii cu dificultăți de prezență școlară au trăit cu ambii părinți și 39% au trăit cu un singur părinte. Tinerii care trăiesc în cartiere dezorganizate, nesigure, care includ supravegherea deficitară a unui adult sunt supuși riscului de absenteism școlar. Tinerii cărora le-au fost aplicate rele tratamente sunt mai predispuși să nu meargă la școală decât cei cărora acestea nu le-au fost aplicate [53, 54]. Studiile indică, de asemenea, faptul că cei care chiulesc și absenții persistenți provin de cele mai multe ori din cămine dezavantajate și circumstanțe sociale nefavorabile [55-59].

### Concluzii

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

- Un prim set de predictori este reprezentat de performanțele școlare. Realizările școlare sunt prima fațetă a performanțelor și constituie primul predictor al absenteismului școlar. Acestea sunt măsurate prin intermediul notelor și scorurilor la teste și reflectă absenteismul școlar în cazurile în care aceste realizări sunt la un nivel scăzut. Se presupune că sunt datorate efortului și abilităților scăzute ale elevilor. Persistența este alt factor ce ține de realizările școlare și se referă la gradul în care elevul renunță la școală și dacă mai apoi reia activitatea de elev. Tot aici intră și înscrierea la un alt liceu și astfel se presupune că persistența influențează absenteismul școlar datorită schimbării rețelei de suport social al elevului. Retenția informațiilor ca fațetă a performanței școlare și transformarea lor în cunoștințe prezice constant absenteismul școlar în sensul în care cu cât retenția informațiilor este mai mică, cu atât cresc și șansele de absenteism școlar.

- Al doilea set de predictori individuali este restrâns sub umbrela comportamentelor elevilor. Primul predictor din acest set este angajamentul. Acesta este surprins prin implicarea în activitățile academice – a fi prezent la ore, a realiza teme pentru acasă, a depune efort mental, a participa activ la ore etc. Angajamentul scăzut prezice rate crescute de absenteism școlar și, de obicei, are ca indicator absenteismul școlar, iar angajamentul crescut prezice o rată mai mare de absolvire.

Devianța este un alt predictor al absenteismului școlar. Aceasta include consumul de droguri și comportamente de risc, dar și delincvența manifestată în afara școlii. Covârșnicii sunt un alt factor important pentru absenteismul școlar și își manifestă influența asupra atitudinilor și comportamentelor celorlalți. Studiile care arată cea mai puternică relație a covârșnicilor cu absenteismul școlar sunt cele care se axează pe comportamente delincvente.

• Al treilea set de predictorii individuali ai absenteismului școlar sunt atitudinile. Credințele, valorile și atitudinile elevilor sunt relaționate cu comportamentele și cu performanța lor școlară. Acești factorii psihologici includ motivația, valorile, obiectivele și o serie de percepții ale elevilor – asupra sinelui și asupra propriilor abilități. Cele mai multe studii din literatura de specialitate din acest domeniu au fost axate pe percepțiile asupra propriei persoane, precum stima de sine, conceptul de sine și locusul de control. Obiectivele țin de al treilea set de predictorii și se referă la valorizarea activității școlare ca fiind instrumentală pe termen lung. Un indicator folosit în mod comun ține de așteptările educaționale, iar la nivel de liceu a fost dovedit, prin studii, că nivelurile ridicate de așteptări educaționale se asociază cu o rată scăzută a absenteismului școlar.

Percepțiile despre sine țin și ele de al treilea set de predictorii, dar sunt, mai degrabă, precursorii importanți ai motivației și angajamentului. Puținele studii care s-au centrat pe percepțiile sinelui în relație cu absenteismul școlar, iar, în principal, cele care s-au folosit de locusul de control extern – atribuirea controlului asupra propriului destin unor factorii externi mai degrabă decât unor interni – au demonstrat corelații semnificative cu absenteismul școlar.

• Ultimul set de predictorii ai absenteismului școlar includ caracteristicile demografice ale zonei de proveniență a elevilor, sănătatea elevilor și experiențele trecute legate de școală, pentru care datele din literatura de specialitate sunt mixte, unele indicând o relație semnificativă și un sens negativ pentru fiecare dintre predictorii cu absenteismul școlar.

#### Referințe:

1. TYERMAN, M. *Truancy*. London: University of London Press, 1968.
2. URDAN, T., MIDGLEY, C. Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. In: *Contemporary educational psychology*, 2003, no28(4), p.524-551.
3. REID, K. *Truancy: Short and Long-term Solutions*. London: Routledge Falmer, 2002.
4. PLATT, A.W. Intrinsic causes for public school absences. In: *School and Society*, 1943, no57, p.307-308.
5. KINDER, K., HARLAND, J., WILKIN, A., WAKEFIELD, A. *Three to Remember: Strategies for Disaffected Pupils*. Slough: NFER, 1995.
6. KINDER, K., HARLAND, J., WILKIN, A., WAKEFIELD, A. *Three to Remember: Strategies for Disaffected Pupils*. Slough: NFER 1995.
7. RUMBERGER, R.W., LIM, S.A. *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project Report, 2008, vol.15, p.1-130.
8. GOLDSTEIN, J.S., LITTLE, S.G. AKIN-LITTLE, K.A. Absenteeism: A review of the literature and school psychology's role. In: *The California School Psychologist*, 2003, no8(1), p.127-139.
9. GREENE Sr, J.E. Factors associated with absenteeism among students in two metropolitan high schools. In: *The Journal of Experimental Education*, 1963, no31(4), p.389-394.
10. PLATT, A.W. *Op.cit.*
11. CORVILLE-SMITH, J., RYAN, B., ADAMS, R., DALICANDRO, T. Distinguishing absentee students from regular attenders: The combined influence of personal, family, and school factors. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 1998, no27, p.629-640.
12. EATON, M.J. A study of some factors associated with the early identification of persistent absenteeism. In: *Educational Review*, 1979, no31, p.233-242.
13. GOLDSTEIN, J.S., LITTLE, S.G. AKIN-LITTLE, K.A. *Op.cit.*
14. REID, K. *Truancy: Short and Long-term Solutions*. London: Routledge Falmer, 2002.
15. SPĂTARU, L., CĂDARIU, L. *Introducere în cercetarea educațională*. București: Editura Economică, 2003.
16. LIETZ, J. Comparing school grades with department and attendance for the disadvantaged elementary pupil. In: *Education*, 1976, no96, p.291-292.
17. De ROSIER, M.E., KUPERSMIDT, J.B., PATTERSON, C.J. Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. In: *Child Development*, 1994, no65, p.1799-1813.
18. JUVONEN, J., NISHINA, A., GRAHAM, S. Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. In: *Journal of educational psychology*, 2000, no92(2), p.349.
19. HIRSCHFIELD, P.J., GAȘPER, J. The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 2011, no40, p.3-22.
20. WEXLER, J., PYLE, N. *Improving School Engagement, Attendance, and Dropout Prevention*. The School Services Sourcebook: A Guide for School-Based Professionals, 2012.
21. GOLDSTEIN, J.S., LITTLE, S.G. AKIN-LITTLE, K.A. *Op.cit.*
22. CORVILLE-SMITH, J., RYAN, B., ADAMS, R., DALICANDRO, T. *Op.cit.*
23. REID, K. *Op.cit.*

24. MOFFITT, T.E. "Life-course persistent" and "adolescence limited" antisocial behavior: a developmental taxonomy. In: *Psychological Review*, 1993, no100, p.674-701.
25. REID, K. *Op.cit.*
26. SPĂȚARU, L., CĂDARIU, L. *Op.cit.*
27. BERG, I., BUTLER, A., FRANKLIN, J., HAYES, H., LUCAS, C., SIMS, R. DSM-III-R disorders, social factors and management of school attendance problems in the normal population. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1993, no34, p.1187-1193.
28. GUEVERMONT, D.C. Truancy and school absenteeism. In: *Interventions for Achievement and Behavior Problems*, 1986, no26, p.581-591.
29. HERSOV, L., BERG, I. *Out of school: Modern perspectives in truancy and school refusal behavior*. New York: Wiley, 1980.
30. HUFFINGTON, C., SEVITT, M. Family interaction in adolescent school phobia. In: *Journal of Family Therapy*, 1989, no11, p.353-375.
31. MAYNARD, B.R., SALAS-WRIGHT, C.P., VAUGHN, M.G., PETERS, K.E. Who are truant youth? Examining distinctive profiles of truant youth using latent profile analysis. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 2012, no41(12), p.1671-1684.
32. NICAISE, I., DOUTERLUNGNE, M., VLEUGELS, I. *Success for all? Educational Strategies for Disadvantaged Youth in six European Countries: Report of a Conference held in Lahti, Finland, funded as Part of the Socrates Programme, synthesis report presented at the European Conference on Educational Research, Lahti, Finland, 1999, 22-25 September.*
33. GOLDSTEIN, J.S., LITTLE, S.G. AKIN-LITTLE, K.A. *Op.cit.*
34. GUEVERMONT, D.C. *Op.cit.*
35. GOLDSTEIN, J.S., LITTLE, S.G., AKIN-LITTLE, K.A. *Op.cit.*
36. BERG, I., BUTLER, A., FRANKLIN, J., HAYES, H., LUCAS, C., SIMS, R. *Op.cit.*
37. REID, K. *Truancy and Schools*. London: Routledge, 1999.
38. MOFFITT, T.E. *Op.cit.*
39. MOFFITT, T.E., CASPI, A. Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. In: *Development and psychopathology*, 2001, no13 (02), p.355-375.
40. HENRY, K.L. Who's skipping school: Characteristics of truants in 8th and 10<sup>th</sup> grade. In: *Journal of School Health*, 2007, no77 (1), p.29-35.
41. WEXLER, J., PYLE, N. *Op.cit.*
42. COSMOVICI, A., IACOB, L. *School Psychology*. Iași: Polirom, 1999.
43. Ibidem.
44. Ibidem.
45. BROOKMEYER, K.A., FANȚI, K.A., HENRICH, C.C. Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. In: *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2006, no35(4), p.504-514.
46. SINCLAIR, M.F., CHRISTENSON, S.L., THURLOW, M.L. Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities. In: *Exceptional Children*, 2005, no71(4), p.465-482.
47. BROOKMEYER, K.A., FANȚI, K.A., HENRICH, C.C. *Op.cit.*
48. JIMERSON, S.R., ANDERSON, G.E., WHIPPLE, A.D. Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. In: *Psychology in the Schools*, 2002, no39(4), p.441-457.
49. LEMENI, G., MICLEA, M. *Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră*. Cluj-Napoca: ASCR, 2004.
50. CHAPMAN, G. Family environment and school refusal behavior in youth. In: *Meeting of the Anxiety Disorders Association of America*, St. Louis, MO, 2007.
51. LEE, Y., CHOI, J. A review of online course dropout research: implications for practice and future research. In: *Educational Technology Research and Development*, vol.59, Issue 5, Springer Netherlands, 2011.
52. CASAS-GIL, M.J., NAVARRO-GUZMAN, J.I. School characteristics among children of alcoholic parents. In: *Psychological Reports*, 2002, no90, p.341-344.
53. CHAPMAN, G. *Op.cit.*
54. CROWDER, K., SOUTH, S.J. Neighborhood distress and school dropout: The variable significance of community context. In: *Social Science Research*, 2003, no32 (4), p.659-698.
55. HALLAM, S. *Improving School Attendance*. Oxford: Heinemann, 1996.
56. REID, K. *Op.cit.*
57. ATKINSON, M., HALSEY, K., WILKIN, A., KINDER, K. *Raising Attendance*. Slough: NFER, 2000.
58. IRESON, J., HALLAM, S., PLEWIS, I. Ability grouping in secondary schools: Effects on pupils' self-concepts. In: *British Journal of Educational Psychology*, 2001, no71(2), p.315-326.
59. WHITNEY, B. *The Truth about Truancy*. London: Kogan Page, 1994.