

CURRICULUM ASCUNS - ROLUL ETICHETARII ELEVILOR

Prof. Țîmpău Cristina

Grădinița cu P.P. nr. 271, București, Sector5

Așteptările profesorilor reprezintă unul dintre factorii curriculumului ascuns. Sintetic, se poate spune că elevii tind să aibă performanțe bune sau slabe în funcție de cât de înalt - sau scăzute sunt așteptările profesorilor față de ei. Predicțiile profesorilor față de anumiți elevi sau grupuri sunt comunicate elevilor, adeseori în forme neintenționate și influențează comportamentul real ce va urma.

Profesorul e animat de anumite așteptări și reprezentări despre el însuși și despre elev. El nu e neutru în plan cultural, parcursul profesional, mediul său social îi condiționează puternic așteptările și reprezentările despre elev și despre el. Profesorul va evidenția elevul care se apropie cel mai mult de această imagine și îl va devaloriza pe cel ce se îndepărtează de aceasta, prin mijlocirea unor atitudini verbale, gestuale și scrise, rapid interiorizate. Dezvoltarea are drept consecință o imagine favorabilă a elevului despre el însuși.

Profesorul îl percepe pe elev printr-o anumită grilă care „ecranizează” relația dintre el și elev, eliminând relațiile directe. Cel mai adesea grila e cea a „elevului bun” (rezultat al unei culturi, mentalități corespunzătoare școlii respective). (Păun Emil, 2005)

Teoria etichetării a marcat în mod semnificativ înțelegerea procesului generării devianței reorientându-ne atenția de la deviant la judecățile asupra devianței și la factorii care afectează judecățile. Asemenea judecăți sunt critice, în toate societățile și cu precădere în societățile industrializate avansate și se referă la faptul că un individ are sau nu are în stăpânire un corp de informații sau, și mai clar, are sau nu are capacitatea de a stăpâni aceste informații. Asemenea evaluări se produc periodic, pe măsură ce un individ etichetează elevii, servesc ca principal instrument pentru apariția delincvenței. Prin faptul că școala este instituția cu rolul cel mai important în experiența adolescenței - instituție care promite nu doar statusul viitor disponibil pentru adolescent, dar îi conferă sau neagă statusul chiar în perioada adolescenței - este de așteptat ca definițiile sale să aibă o semnificație specială pentru acțiunile tinerilor. Tânărul care nu a obținut succes în școală are puține motive să se conformeze la regulile și normele adesea paternaliste și arbitrare pe care le impune școala. În sensul cel mai real, acest elev nu are

"constrângeri raționale" împotriva devianței. Instituțiile de învățământ superior și lumea muncii determină aceste mecanisme de selecție ale școlii, prin care tinerii sunt etichetați și astfel selectați în situația în care comportamentul deviant constituie un pericol minor și oferă forme alternative de status.

Interacțiunea implică atât comportamentul, cât și alegerile ce se produc de ambele părți. Persoana înfățișând posibilitatea de a primi o nouă etichetă ce impune o schimbare sistematică în definirea propriului sine poate răspunde în oricare dintre nenumăratele feluri acestei situații. Asemănător, definirea instituțională a persoanei nu este nici finalizată nici solidificată până la sfârșitul negocierilor astfel încât să se știe precis ce-ar putea însemna eticheta. Dar în cazul unui singur elev care înfruntă autoritatea și interesele legitime ale administrației școlii și ale personalului didactic, cel mai probabil rezultat este că, în timp, elevul se va îndrepta tot mai mult spre conformarea la eticheta pe care instituția încearcă să o stabilească. Acest proces se desfășoară după cum urmează în cadrul clasei de elevi, după Good și Brophy (1975, p.24).

Profesorul așteaptă comportamente și rezultate specifice de la elevi particulari.

Datorită acestor așteptări diferite, profesorul se comportă diferit față de elevii săi.

Acest tratament pe care profesorul îl aplică, sugerează fiecărui elev ce comportament și rezultate se așteaptă profesorul ca el să obțină, și îi afectează conceptul de sine, motivația, și nivelul de aspirație.

Dacă acest tratament al profesorului este consistent de-a lungul timpului și dacă elevul nu rezistă activ sau nu și-l schimbă în timp, va tinde să dea o formă comportamentului și performanțelor. Elevii față de care așteptările sunt înalte va fi condus să atingă niveluri înalte, în timp ce rezultatele elevilor față de care așteptările sunt de nivel scăzut vor înregistra un declin.

Cu timpul, rezultatele și comportamentul elevului se vor conforma din ce în ce mai mult cu ceea ce s-a așteptat inițial de la el.

Cea de-a patra propoziție introduce observația crucială că așteptările profesorului nu se împlinesc în mod automat. Pentru ca așteptările profesorului să se realizeze, atât profesorul, cât și elevul trebuie să respecte și să preia un model de interacțiune conform căruia așteptările sunt clar comunicate, iar comportamentele de răspuns consonante cu modelele preconizate. Dar, după cum menționează tot Good și Brophy (1975). Acest lucru nu se întâmplă întotdeauna. Se poate ca profesorul să nu aibă așteptări foarte clare, stricte față de un elev anume, sau așteptările sale se pot schimba continuu. Chiar atunci când are așteptări consistente, nu înseamnă că neapărat le va

comunica elevului său printr-un comportament semnificativ. În acest caz, așteptarea s-ar putea să nu se împlinească chiar dacă s-ar dovedi că era întemeiată, corectă. În cele din urmă, elevul însuși poate preveni ca așteptările să se împlinească fie depășindu-le, fie rezistând la ele și determinându-l astfel pe profesor să-și schimbe el însuși așteptările.

Teoreticienii etichetării susțin faptul că oamenii, atunci când judecă devianța, folosesc informații provenite dintr-o varietate de surse. Mai mult, chiar persoane cu aceeași profesie (terapeuți, de exemplu) pot folosi în moduri foarte diferite același material, pentru a ajunge la o decizie evaluativă referitoare la comportamentul unui individ. Printre sursele de informare aflate la dispoziția celui care etichetează, două apar mai întâi de toate: informație de primă mână obținută din interacțiunea față în față cu persoana pe care în cele din urmă ar eticheta-o și informație la mâna a doua, obținută altfel decât prin interacțiunea directă.

De aici s-ar putea deduce imediat corolarele valabile pentru activitatea profesorului. Adeseori, evaluarea pe care o realizează profesorul (care poate conduce la etichete ca "strălucitor", "lent" etc.) se bazează pe informații la prima mână culese prin interacțiunea față în față care se petrece de-a lungul timpului petrecut împreună în cadrul clasei. Dar o parte semnificativă de informație despre elev, care alimentează evaluarea profesorului este informația la mâna a doua. De exemplu, comentariile celorlalți profesori, punctajul obținut la teste, întâlnirile cu părinții, sau evaluările oferite de agențiile de asistență socială și clinicile psihologice sunt toate surse potențiale de informare. Apreciind variația diferenței dintre sursele de informare la prima mână și la mâna a doua, există trei determinante cheie ale evaluărilor profesorului: performanța anterioară a elevului, caracteristicile statusului social și performanța actuală. Performanța anterioară va include informații stabilite prin cumularea rezultatelor (note, punctaje, grade stabilite de profesorii de dinainte, de consilieri sau evaluatori din afara școlii), în timp ce statusul social și performanța ar fi apreciate și observate în contextul viu al clasei de elevi.

În acest sens ceea ce este captivant în lucrarea lui Rosenthal și Jacobson este preocuparea de a oferi, în abordarea lor, o justificare empirică pentru un truism considerat de mulți dintre cei ce se ocupă de educație ca evident în sine: rezultatele școlare nu țin doar de abilitățile native ale individului, ci îl implică și pe profesor în mod direct și inevitabil. Descriind succint, cercetarea lor a implicat situația în care, la sfârșitul unui an școlar, unui număr mai mare de 500 de elevi li s-a administrat testul "Harvard Test of Inflected Acquisition". La vremea aceea acest test era un

test standardizat de inteligență, relativ nonverbal. La acesta s-a adăugat și TOGA (Test of General Ability). Profesorilor li s-a spus că un asemenea test ar putea indica, cu mare probabilitate, elevii cu indicii clare de "izbucniri" sau "înfloriri" intelectuale pe parcursul anului școlar ce va urma. Chiar înainte de începerea școlii, în toamna următoare, profesorilor li s-au dat liste cu nume ale elevilor lor, fiind cuprinși de la 1 până la 9 elevi. Li s-a spus profesorilor că acești elevi se situează în topul scorurilor înregistrate în întreaga școală (reprezintă primii 20% din școală), deși nu există nici o bază factuală pentru asemenea determinare. Un procent de 20% din acest eșantion au fost selectați pentru analiză intensivă. Testarea elevilor la sfârșitul anului școlar a condus la concluzia ca acești copii selecționați obținuseră performanțe mai bune decât cei neselecționați.

Cercetările efectuate de-a lungul timpului demonstrează influența pe care testele standardizate de inteligență o au asupra așteptărilor profesorilor. Goldman sintetizând literatura de specialitate pe tema rezultatelor la teste, ca sursă secundară de informare a profesorilor, nota: "Deși unele dintre cercetări au fost provocatoare, avem o bază pentru a crede că profesorii, la orice nivel, sunt prejudiciați de informațiile pe care le primesc referitoare la caracterul sau abilitățile elevilor lor." Mehan s-a ocupat de problema interacțiunii dintre elevii care primesc teste și profesorii care administrează teste. El susține că testul nu este folosirea obiectivă a unui instrument de măsurare, ci rezultatul unui set de activități interacționale, ce sunt influențate de o varietate de contingente care ele însele se materializează, în cele din urmă într-un "scor al testului". El sugerează că performanțele la testele standardizate sunt luate ca reflectări neproblematic, în afara oricărei discuții, ale abilității presupuse a copilului. Autoritatea testului de a măsura reala abilitate a copilului este acceptată atât de profesori, cât și de alți reprezentanți ai școlii. Rezultatele la test sunt acceptate fără nici o îndoială ca documente valide și corecte ale abilității copilului.

Caracteristici ale copilului, cum ar fi sexul sau rasa sunt imediat evidente pentru profesor. La fel, indicații privind statusul elevului pot fi repede deduse pornind de la starea de spirit a copilului, stilul vestimentar, cererea de masă gratuită, informații din fișa de înscriere, discuții cu copiii despre activitățile părinților sau vizitele părinților la școală. Clifford și Walster au realizat un studiu interesant (1973), prin care, printr-un experiment, au intenționat să determine ce efect are atractivitatea fizică a unui elev asupra așteptărilor profesorilor legate de comportamentul intelectual și social al elevului. Ipoteza a fost că atractivitatea fizică a copilului influențează

foarte puternic judecățile profesorului; cu cât elevul este mai atractiv, cu atât este mai eronată, în favoarea sa, aprecierea profesorului. Această teză a fost testată foarte simplu astfel: profesorilor li s-a prezentat o fișă standardizată de raport și o fotografie atașată. Fișa de raport prezenta doar un enunț referitor la performanțele academice ale elevului și la comportamentul său social general. Atractivitatea fotografiilor era variată experimental. Pe baza acestor informații, li se cerea profesorilor să-și prezinte așteptările legate de potențialul educațional și social al copilului.

Bazându-se pe răspunsurile a 404 profesori la clasa a patra din statul Missouri, Clifford și Walster concluzionau: "se pune foarte puțin problema că înfățișarea fizică a elevului a afectat așteptările profesorilor pe care i-am studiat. Indiferent dacă elevul este băiat sau fată, atractivitatea fizică a copilului se asociază la fel de puternic cu reacțiile profesorului față de el."

Variabile ca rasă și etnie au fost remarcate ca factori ce determină puternic așteptările profesorilor față de elevi. De asemenea, s-a studiat faptul că profesorii așteaptă mai puțin de la copiii din clasele de jos decât de la copiii proveniți din clasele mijlocii. În cercetări pe scară largă bazate pe sistemul de ierarhizare, stratificare a elevilor pe grupe de nivel folosit în școlile din Marea Britanie s-a constatat faptul că la acei copii care erau îmbrăcați frumos și curat, în haine drăguțe și care veneau din case pe care profesorii le caracterizau ca "mai bune", exista tendința de a fi plasați în grupe mai bune decât justificau predicțiile bazate pe rezultatele la probele de abilități ce le fuseseră aplicate. Ulterior, odată plasați acolo, acești copii aveau tendința de a-și menține locul și obțineau performanțe acceptabile. S-au studiat școli din Harlem s-a constatat că elevii au tendința de a se menține în grupele de nivel în care au fost plasați inițial și că acest plasament se baza pe o varietate de considerente sociale fără legătură cu capacitățile, abilitățile măsurate. De asemenea, s-a demonstrat că așteptările profesorilor față de performanțe superioare din partea elevilor de ciclul primar sunt mai puternice în cazul fetelor decât în cazul băieților.

Performanța academică și interpersonală a copilului în timp constituie de asemenea o sursă potențială pentru așteptările profesorului. S-a constatat că profesorii au mai multă răbdare și așteaptă mai mult timp un răspuns de la un elev pe care îl consideră bun decât de la un elev pe care îl consideră mai slab. Mai mult, Brophy și Good (1975) au evidențiat faptul că este mare probabilitatea ca unui elev considerat bun să i se acorde o a doua șansă după un răspuns inițial greșit, iar elevii buni să fie lăudați mai frecvent pentru reușită și criticați mai rar pentru nereușită.

Este evident faptul că așteptările profesorilor față de elevii lor pot fi generate imediat, în primele zile ale începutului anului școlar și că rămân stabile de-a lungul lunilor ce vor urma. De

exemplu, într-un studiu longitudinal realizat timp de trei ani într-o școală primară segregată dintr-o comunitate neagră din St. Louis, s-a remarcat că după numai opt zile după intrarea în grădiniță, educatoarea făcea permanente rearanjări ale locurilor copiilor bazându-se pe considerații legate de capacitățile academice ale copiilor. Dar nu s-a produs nici o evaluare formală a copiilor. În schimb, aranjarea copiilor la cele trei mese s-a bazat pe criterii socio-economice și pe primele modele de interacțiune din grupa de preșcolari. Astfel, plasarea copiilor la mese reflectă distincțiile de clasă: copiii săraci, beneficiari ai serviciilor de protecție socială stăteau toți la aceeași masă, copiii proveniți din familii de muncitori stăteau la altă masă, iar copiii proveniți din clasa de mijloc stăteau la o a treia masă. S-a demonstrat cum educatoarea își operaționaliza propriile așteptări față de aceste grupe diferite de copii în modul în care își alocă timpul de predare, folosea recompensa și controlul, și extinderea autonomiei în interiorul grupei de preșcolari. Urmărind aceiași copii în clasa întâi și a doua s-a arătat că modelele inițiale stabilite de educatoare la grădiniță se vor perpetua în anii ulteriori. În clasa a doua, etichetele date de un alt profesor reflectau foarte clar realitatea pe care fiecare dintre cele trei grupe o trăia în școală. Grupa cea mai bine cotate era numită "Tigrii", cea de mijloc era a "Cardinalilor", iar cea mai slabă era a "Clovnilor". Ceea ce la început era o evaluare subiectivă și o etichetare pe care o aplica educatoarea a căpătat dimensiuni obiective în ceea ce privește procedurile folosite în școală în procesul de diferențiere a copiilor, imediat ce intră în procesul de învățământ.

Hargreaves (1975, p. 152) a arătat cum etichetarea se poate aplica în educație. El a observat că există câteva moduri diferite în care profesorii își folosesc experiența pentru a eticheta și categoriza elevii:

„Când un cadru didactic preia o clasă nouă, el va avea tendința să împartă clasa în trei categorii. În primul rând, elevii „buni” care se conformează așteptărilor sale. În al doilea rând, elevii „răi” care deviază. În al treilea rând sunt aceia care nu excelează nici în conformitate, nici în devianță. Profesorul învață imediat numele elevilor din primele două categorii. Numele celor din categoria reziduală sunt învățate mult mai târziu.

Aceste deducții pe care profesorul le face în mod atât de selectiv în funcție de comportamentul elevilor și „procesul de categorizare” spre care conduce, formează definiția situației în care se regăsesc profesorii și elevii. Această definiție furnizează planul oricărei interacțiuni viitoare între cele două părți.”

Hargreaves consideră că odată ce profesorii au categorizat un elev, ei aveau tendința de a utiliza "categoria elevului" ca punct de referință pentru interpretarea comportamentului elevului; ei își foloseau cunoștințele despre categoria în care plasaseră mental elevul pentru a înțelege comportamentul acestuia. De exemplu, în cazul în care un elev întâmpina dificultăți în îndeplinirea unei activități: dacă elevul fusese clasificat ca fiind "inteligent", atunci profesorul îi interpreta în mod benign dificultatea, oferindu-i ajutor și consiliere; dacă elevul fusese clasificat ca fiind "prost" sau "leneș", atunci era posibil ca profesorul să interpreteze același comportament ca un indiciu că elevul "nu se străduiește îndeajuns" sau "cu siguranță nu a fost atent" atunci când a fost explicată sarcina.

Tot el arată de asemenea că, din cauza faptului că elevii (în special cei mici) iau ca punct de referință comportamentul celorlalți față de ei pentru a-și da seama relativ de succesul personal, ei interiorizează o imagine despre sine pe care o primesc de la persoane importante pentru ei – în acest caz, profesorul (deși în alte cazuri aceste persoane semnificative pot fi alți colegi). Elevul se bazează pe profesor să-i furnizeze un concept despre sine; să-i spună cât de bine sau rău se descurcă.

În plus, alți elevi și profesori vor recunoaște eticheta pe care orice elev și-a atras-o, și în consecință se vor comporta față de acesta în funcție de eticheta deja existentă. Deși nu este imposibil pentru un elev să se debaraseze de etichetă, este totuși extrem de dificil în momentul în care eticheta este împărtășită de majoritate. Profesorii, de exemplu, își compară între ei percepțiile asupra elevilor, și acest fapt consolidează și poate chiar crea consensul între ei; de exemplu, un profesor care nu a predat niciodată unui anumit elev, are deja cunoștințe despre el sau ea, cunoștințe furnizate de etichetele atașate de către ceilalți profesori. S-a argumentat chiar că în unele cazuri, acest fenomen poate conduce spre o anticipare negativă autorealizabilă.

Aceste studii demonstrează clar că noțiunea de "așteptări ale profesorului" este multifacetată și multidimensională. Reiese ca evident faptul ca atunci când profesorii generează așteptări față de elevii lor nu o fac doar în termeni de performanțe academice sau cognitive, ci și pornind de la modelele interacționale din clasa de elevi. Mai mult, nu doar caracteristicile atribuite, cum ar fi rasă, sex, clasă, sau origine etnică sunt frapante, ci și caracteristicile interpersonale sunt dominante. Astfel, interrelaționarea variatelor atribute care, în cele din urmă contribuie la producerea evaluării pe care un profesor o face despre ce se poate aștepta din partea

unui anumit elev sugerează importanța și tenacitatea unor etichete ulterioare ca "strălucit" sau "încet" sau "turbulent" ori "mic ajutor al profesorului".

BIBLIOGRAFIE:

- Becker, S., Howard Outsiders(1963). Studies in the sociology of deviance. New York: Free press
- Bloom, B.S. (1986).Learning for mastering. În: Evaluation Comment, vol.1, nr. 2
- Davis, A. The Limits of Educational Assessment(1998).UK: Blackwell Publisher
- Good, T., Brophy, J.(1975).Looking in the Classroom. New York: Harper Row
- Păun, Emil(2005).Sociologia educației. Note de curs
- Voiculescu, Elisabeta(2001).Factorii subiectivi ai evaluării școlare. Cunoaștere și control. București: Editura Aramis
- www.teach12.com/ttc/assets/course/html
- www.sociology.org.uk
- www.skidmore.edu/academics/english/courses/student/labelling.html
- www.arasite.org/crimlabth/html