

**Materialul este cuprins în Bonchiș, E. (coord.), *Învățarea școlară*, Editura
Universității Emanuel, Oradea, 2002, pp. 339-366**

Diversitate în cadrul grupului clasă

Natura și calitatea relațiilor dintre membrii clasei, precum și prestația lor în diferite activități individuale și colective sunt în parte determinate, ca și în cazul altor grupuri sociale, de imaginea pe care o au despre sine și despre ceilalți. Percepția socială, definită ca segment al procesului cognitiv prin care individul își formează o imagine despre propria persoană și despre alții (Baron și Byrne, 1991), intervine în orice aspect al vieții cotidiene.

Modul în care atribuim -nouă sau celorlalți- o serie de trăsături de personalitate constituie esența formării unei anumite impresii care ne va influența comportamentul în diferite situații. Considerând, de exemplu, că o persoană posedă o serie de caracteristici socotite de mine valoroase și importante, imaginea pe care o voi construi despre ea va fi una pozitivă, îmi va genera anumite așteptări față de persoana respectivă și îmi va determina conduita în ceea ce o privește. Însă trăsăturile atribuite de noi unui individ nu se bazează întotdeauna doar pe informații legate nemijlocit de conduita sa, ci și pe date derivate din apartenența sa la anumite grupuri sociale. Astfel reprezentarea pe care o avem despre membrii unei anumite categorii sociale – decupată, de exemplu, pe criteriul apartenenței etnice – va influența impresia pe care ne-o formăm despre o anumită persoană din respectiva categorie. Imaginea noastră devine tributară stereotipurilor și prejudecăților cu privire la acel grup și va influența evaluarea respectivei persoane și interacțiunea cu aceasta. Și în cazul grupului clasă, membrii săi pot fi percepuți ca făcând parte din diferite categorii sociale, pe baza sexului, clasei sociale, apartenenței lor etnice șamd, așa că aprecierea lor este uneori determinată, chiar dacă nu suntem totdeauna conștienți de acest lucru, de atitudinile noastre față de aceste grupuri. În condițiile în care ideologia educației de masă se bazează pe ideea oportunităților egale oferite tuturor celor care studiază, tratarea diferită a elevilor în funcție de grupul social din care fac parte este un serios impediment în calea realizării acestui deziderat.

Grupul clasă este de cele mai multe ori divers din punct de vedere cultural, însă membrii săi trebuie să fie considerați egali din perspectiva șanselor de succes și tratați ca atare, sădindu-li-

se idea că reușita lor depinde în totalitate de meritele individuale. Iată de ce este foarte important să înțelegem factorii implicați în formarea imaginii despre celelalte persoane, să cunoaștem posibilele erori pe care le putem face pornind de la evaluarea altora pe baza categoriilor sociale de apartenență, să recunoaștem și să apreciem toate grupurile culturale. În continuare vom aborda aceste teme considerând că, pentru a fi eficientă, intervenția cadrului didactic trebuie să se bazeze pe o foarte bună cunoaștere a elevilor și pe stimularea factorilor care stau la baza unui climat favorabil performanțelor școlare superioare.

13.1 Categorizarea socială – primă etapă în percepția celuilalt

Formarea imaginii despre sine și despre alții are loc prin intersecția activă dintre universul stimulilor din mediu și sfera subiectivă, a particularităților individului care observă și examinează. Așa cum a percepe un obiect presupune decuparea sa din câmp, sesizarea caracteristicilor sale și plasarea sa într-o anumită clasă de obiecte și în cazul percepției celorlalți se realizează o clasificare a persoanelor în categorii semnificative (Radu, Iluț și Matei, 1994).

Punctul de plecare în cunoașterea modului în care apar impresiile despre alții este problema sursei informațiilor, a elementelor percepției sociale (Brehm și Kassin, 1989). Astfel, persoanele sunt analizate pe baza aparenței fizice și a comportamentului lor, raportat la contextul în care acesta se produce. Aceste elemente constituie indicii pentru includerea persoanei în anumite categorii create pe anumite criterii (vârstă, sex, rasă etc.) și în atribuirea unor dispoziții stabile (trăsături de personalitate) respectivei persoane.

Categorisirea, care se referă la tendința indivizilor de a clasa obiecte (inclusiv persoane) în grupuri distincte pe baza caracteristicilor pe care le au în comun (Pendry, Macrae și Hewstone, 1998), este o capacitate cognitivă fundamentală pusă în practică într-un mod eficient și natural, fiind recunoscută ca primă etapă în tratamentul informațiilor despre o persoană dată. Ea are o mare valoare adaptativă: fără ea fiecare obiect sau persoană întâlnită ar fi considerată unică, neputând fi legată de nimic familiar nouă. Obiectele ar trebui tratate ca atare, mobilizând mai multe resurse cognitive și ducând la un moment dat la saturația sistemului cognitiv. Imaginați-vă că tocmai ați ajuns pe o planetă necunoscută și luați contact cu un număr mare de obiecte și forme de viață noi, pe care nu aveți cum să le ancorați de informațiile acumulate până în momentul respectiv. Fiecare pare unică și trebuie procesată astfel, ceea ce va face ca, la un moment dat, să vă simțiți copleșiți de multitudinea stimulilor, în timp ce locuitorii respectivei planete clasifică cu ușurință ceea ce percep în categorii precum „animale”, „plante”, „vehicule”

etc. Categorisirea favorizează simplificarea, care transformă lumea în care trăim într-un loc mai ordonat, mai previzibil și mai ușor controlabil.

Includerea celuilalt în anumite categorii se realizează în mod involuntar, automat, iar categoria activată nu indică numai apartenența persoanei la o anumită clasă, ci face apel și la informațiile conținute în structurile noastre de cunoștințe referitoare la aceasta (scheme cognitive). Ca atare, odată cu evocarea categoriei sunt activate o serie de cunoștințe cuprinse în stereotipul pe care ni l-am format despre ea.

Stereotipul este definit ca un set de convingeri care asociază un grup de persoane cu o serie de caracteristici (Brehm și Kassin, 1989), ca un ansamblu de convingeri împărtășite cu privire la caracteristicile, trăsăturile de personalitate și de comportament specifice unui grup de persoane (Yzerbyt și Schadron, 1997). Originea stereotipului este văzută din mai multe puncte de vedere: din perspectivă istorică poate fi efectul evenimentelor trecute în care grupurile au fost implicate, iar din perspectivă socio-culturală stereotipul, chiar dacă poate avea la bază un „sâmbure de adevăr”, este rezultatul suprageneralizării, extrapolării unor trăsături atribuite unui număr restrâns de indivizi întregului grup din care considerăm că aceștia fac parte. Extrem de important este efectul stereotipizării asupra selecției și interpretării informațiilor ulterioare cu privire la indivizii identificați ca membri ai aceluși grup. Există tendința de a atribui persoanei anumite caracteristici pe care nu le are, dar care sunt concordante cu stereotipul și de a omite o serie de informații care dovedesc că persoana posedă o serie de trăsături neconcordante cu cele cuprinse în stereotip. În plus, sunt sesizate și reținute preferențial acele trăsături care au fost identificate ca făcând parte din stereotip. Astfel imaginea pe care ne-o vom face despre persoană este în parte incorectă, fiind în mare măsură tributară stereotipului cu privire la categoria în care am inclus-o.

Termenul de stereotip este legat direct de cel de prejudecată și discriminare. Prejudecata implică respingerea celuilalt, pentru simplul motiv că este considerat membru al unui grup stereotipizat, față de care se manifestă sentimente negative (Bourhis, Gagnon și Moise, 1997). Dacă stereotipul și prejudecata se situează la nivelul judecăților și al reacțiilor afective, discriminarea reprezintă un comportament negativ față de membrii unui alt grup (out-group) față de care avem prejudecăți. Iată că, pornind de la reprezentarea pe care o avem despre un anumit grup social, avem tendința de a atribui unei persoane o serie de trăsături tipice în opinia noastră pentru acel grup, vom nutri anumite sentimente față de ea și ne vom comporta într-un mod

concordant cu ceea ce credem și simțim. Toate acestea sunt posibile fără să ne fi format o imagine despre acea persoană unică, fără să o cunoaștem în profunzime, ci doar pentru că o considerăm membră a acelui grup.

Așa cum am văzut, categorizarea socială este prima fază în procesul percepției altuia și este urmată de activarea cunoștințelor cuprinse în stereotipul cu privire la grupul în care am inclus individul și, ca atare, poate atrage după sine distorsiuni/ erori (biasări) în procesarea informațiilor. Problema care se ridică este dacă și în ce condiții putem trece dincolo de imaginea celuilalt bazată pe trăsăturile stereotipe. Răspunsul este oferit de modelul de continuum al impresiei prezentat de Fiske și Neuberg (1990, apud Pendry, Macrae și Hewstone, 1998). Acești autori postulează că evaluarea celuilalt se situează într-un punct pe o axă care are la o extremitate imaginea bazată pe apartenențele categoriale, saturată în trăsături cuprinse în stereotipurile cu privire la categoriile sociale, iar la celălalt capăt evaluările bazate pe caracteristicile și reacțiile individualizate ale persoanei în situația respectivă. Conform modelului, oamenii percep o altă persoană și într-o primă etapă o clasifică, plasând-o într-un grup social. În a doua fază ei evaluează măsura în care impresia astfel formată este potrivită cu scopurile și nevoile pentru care au fost procesate informațiile despre persoană. Dacă persoana nu prezintă decât o importanță minoră pentru cel care o percepe sau acesta nu dispune de timp și resurse suficiente pentru analiza sistematică a situației (de exemplu observăm un necunoscut într-un tramvai aglomerat din care urmează să coborâm în curând), procesul de formare a impresiilor va fi întrerupt și evaluarea persoanei va fi bazată pe caracteristicile incluse în stereotipul grupului social respectiv (imagine bazată pe categoriile de apartenență). Dacă însă suntem motivați să percepem individul pentru a ne forma o impresie detaliată și corectă (pentru că el este din anumite motive important pentru noi – de exemplu rezultatul unei acțiuni viitoare pe care o vom realiza împreună depinde în mare măsură de el sau știm că va trebui să prezentăm altcuiva argumente pentru a justifica impresia despre individ), atunci ne vom mobiliza pentru a evalua caracteristicile sale personale, ceea ce va duce la o impresie mai individualizată și ca atare la o mai bună cunoașterea a sa. În concluzie, în funcție de anumiți factori de interpretare și motivare, este posibilă trecerea dincolo de impresia grosieră, tributară stereotipurilor corespunzătoare grupurilor sociale, spre o imagine mai corectă și detaliată, bazată pe analiza reacțiilor indivizilor în diferite situații și pe caracteristicile personale.

Impresia despre o altă persoană, odată formată, va servi ca punct de plecare în interpretarea conduitei acesteia în noi situații, fiind cunoscut faptul că oamenii au tendința de a căuta, interpreta și chiar crea informații care verifică și întăresc convingerile existente (confirmation bias). Acest lucru poate constitui o altă sursă de eroare în evaluarea celuilalt.

Putem vorbi despre o anumită inerție a percepției sociale, de tendința de a ne menține până la un punct convingerile chiar și după ce au fost contrazise, discreditate. Gândiți-vă cât de greu a fost să schimbați impresia inițială a unui profesor care vă evalua ca mediocră, de câte răspunsuri corecte a fost nevoie și câtă strădanie pentru a fi întotdeauna pregătită să demonstrați că puteți mai mult, pe când în cazul colegilor și colegelor „bine cotate” răspunsurile corecte erau o dovadă a acurateții impresiei deja formate, iar cele greșite scuzabile până la un punct, neschimbând impresia favorabilă a profesorului.

În plus, așteptările profesorului bazate pe imaginea despre elev pot să-l facă pe acesta să se comporte astfel încât să confirme aceste așteptări. Este binecunoscută ipoteza „profeției care se împlinesc” (self-fulfilling prophecy) validată în domeniul școlar pe baza unui studiu condus de R. Rosenthal și L. Jacobson (1968, apud Davitz și Ball, 1978), intitulat „Pygmalion in the Classroom”. Autorii au testat nivelul inteligenței tuturor elevilor din ciclul primar ai unei școli din San Francisco, cu o probă care a fost prezentată cadrelor didactice drept instrument de predicție a progresului școlar. După testare au fost aleși la întâmplare câțiva copii (cam 20% în fiecare clasă) și indicați fiecărui cadru didactic ca „vârfuri” din punctul de vedere al potențialului de creștere intelectuală. Un an mai târziu elevii au fost retestați, înregistrându-se creșteri semnificativ mai mari ale coeficientului de inteligență pentru copiii indicați, comparativ cu un grup martor. De asemenea impresiile cadrelor didactice despre acei elevi au fost realmente mai bune: au considerat că „vârfurile” au mai multe șanse să reușească, sunt mai curioși, mai fericiți și mai activi din punct de vedere intelectual. Cu toate că studiul a fost criticat datorită unor probleme metodologice, cercetările ulterioare proiectate pentru a testa aceeași ipoteză au arătat că efectul expectanțelor profesorului este real, chiar dacă nu atât de spectaculos cum au sugerat Robert Rosenthal și Lenore Jacobson. Profesorii își formează o primă impresie despre elevi pe baza înfățișării, performanțelor școlare inițiale, mediului de proveniență și au așteptări concordante. Am văzut că expectanțele pozitive conduc spre o creștere a performanței, însă cele negative cu siguranță nu au același efect. Profesorul trebuie să devină conștient de propriile așteptări, să le chestioneze motivele și să învețe cum să micșoreze diferențele la nivelul

interacțiunilor cu elevii, pentru că expectanțele transpar în conduita sa. De la elevii față de care avem expectanțe negative așteptăm o perioadă de timp mai scurtă un răspuns, le oferim, în general, aprecieri mai scurte și mai puțin informative, le adresăm întrebări mai ușoare, acceptăm și utilizăm mai puțin ideile lor, le acordăm o atenție mai mică, interacțiunile sunt mai puțin amicale, contactul vizual mai scăzut, nu îi solicităm pentru anumite activități etc. Aceste comportamente determină din partea elevilor respectivi reacții concordante, care nu vor face altceva decât să confirme prezumțiile inițiale ale profesorului, întărind impresia formată.

În concluzie corectitudinea impresiei pe care ne-o formăm despre alții poate fi influențată negativ de stereotipurile și prejudecățile pe care le avem față de anumite grupuri sociale. Aceste erori în aprecierea altora pot fi însă controlate dacă suntem suficient de motivați pentru a căuta să cunoaștem caracteristicile personale ale celor cu care interacționăm. În plus imaginea inițial construită exercită o puternică influență asupra selectării și prelucrării informațiilor ulterioare despre persoanele respective, prin intermediul expectanțelor pe care n le creează. Provocarea este de a dezvolta strategii pentru evitarea așteptărilor negative cu privire la performanța elevilor și de a accentua - în măsura în care este posibil - expectanțele pozitive.

13.2 Diversitate culturală și performanță școlară

Cultura este abordată în diverse moduri, definițiile sale având însă note comune. Ele trimit spre caracteristici tipice unui grup de persoane, accentul fiind plasat pe sistemul de semnificații împărtășite și transmise descendenților de către membrii grupului, pe matricea modului de viață a grupului, pe convingerile, valorile, regulile morale și ghidul care determină comportamentul social (Kohn, 1977 apud Turliuc, 1996).

Matricea socio-culturală formativă specifică unui anumit grup social se dezvoltă pe un fundal istoric și politic specific și într-un context economic și social particular. Ca atare apare în mod natural o anumită varietate între grupuri privind cadrele de interpretare a evenimentelor existenței. Termenul de diversitate culturală reflectă promovarea recunoașterii și respectarea pluralității viziunilor și experiențelor la nivel individual și mai ales de grup și încurajarea valorificării acestei varietăți (Kazdin, 2000).

Clasa socială, etnia și genul sunt categorii obișnuite ale experiențelor culturale în care viața socială este structurată. Fiecare din noi ne considerăm membri ai anumitor grupuri sociale mai largi (sunt, de exemplu, român, bărbat și fac parte din clasa socială de mijloc) și ne definim nu numai pe baza atributelor personale care ne diferențiază de alți oameni, ci și pe baza unor

caracteristici pe care le considerăm tipice pentru grupurile respective. Partea conceptului despre sine derivată din conștiința apartenenței la unul sau mai multe grupuri/ categorii sociale constituie identitatea socială a persoanei (Tajfel, 1978 apud Capozza și Volpato, 1997). Ca urmare a auto-incluserii în respectiva categorie (prin procesul de influență referențială) membrii unui grup social împărtășesc o serie de elemente ale culturii (cunoștințe, convingeri, semnificații atribuite evenimentelor, practici sociale, tradiții).

Vom urmări în continuare modul în care diversitatea culturală creată prin apartenența la anumite categorii sociale – clasele sociale, grupurile etnice și categoriile de gen – este asociată cu diferite niveluri ale performanței școlare.

13.2.1 Clasele sociale

Pentru a exprima diferențele dintre membrii societății în ceea ce privește averea, prestigiul și puterea deținută se utilizează termenul statut socio-economic. Chiar dacă nivelul acestor trei parametri nu este întotdeauna concordant – există, de exemplu, profesii care conferă un prestigiu ridicat, dar sunt mai slab remunerate și asociate cu un nivel mai scăzut al puterii – societatea este împărțită în general în trei clase (pături) sociale: superioară, de mijloc și inferioară.

De maxim interes este problema relației dintre stratificarea socială și performanța școlară. Cercetările indică o asociere strânsă între statutul socio-economic și randamentul școlar: elevii care provin din clasele mai puțin avantajate socio-economic au, în general, rezultate școlare mai modeste, frecvența absenteismului și a abandonului școlar este mai ridicată, își continuă studiile în proporție mai mică (liceu, studii superioare de scurtă și lungă durată), au aspirații școlare mai scăzute și percep o legătură mai slabă între activitatea școlară susținută și realizarea ulterioară pe plan profesional, economic și social (Neculau și Boncu, 1998). În plus, decalajul dintre performanța elevilor care aparțin diferitelor clase sociale este prezent în cazul tuturor grupurilor etnice și se accentuează odată cu vârsta: pe măsură ce cresc, copiii din păturile paupere rămân tot mai mult în urma colegilor din clasele sociale superioare (Davitz și Ball, 1978).

La prima vedere o explicație evidentă a acestor diferențe ține de nivelul resurselor materiale ale familiilor din care provin elevii, de investițiile mai scăzute pe care cei din clasele mai puțin prospere le pot face în educația copiilor lor. Influența acestui factor nu trebuie însă absolutizată. O dovadă în acest sens este că relația dintre performanța școlară și statutul socio-economic este mai slabă atunci când acesta este evaluat pe baza venitului sau ocupației

părinților, comparativ cu situația în care este cuantificat prin variabile ale mediului familial ca atitudinea părinților față de educație, aspirațiile pentru copiii lor, activitățile intelectuale și culturale din familie (Peng și Lee, 1992 apud Woolfolk, 1998). Aceste rezultate sunt încurajatoare pentru că arată că nivelul resurselor materiale de care dispun familiile din diferite clase sociale poate să nu fie tot atât de important, până la un anumit punct, ca și atitudinea și comportamentele din cadrul lor. Există multe familii cu venituri modeste care reușesc să susțină cu succes activitatea de învățare a copiilor. Reușita școlară este văzută ca principala pârghie de construire a identității copilului în termeni de categorie socio-profesională, imagine de sine și publică, așa că pentru numeroși părinți, conștienți că dețin un nivel mai scăzut de resurse materiale, mobilizarea în vederea reușitei școlare este văzută ca soluție compensatorie. Uneori reușita școlară a copiilor este privită de părinți și ca o componentă a identității lor, fiind un „un indicator al calității de părinte care își face datoria” (Stănciulescu, 1998, p. 291).

Am adus în discuție o altă cauză prezumată a diferențelor la nivelul rezultatelor școlare: atitudinea părinților față de educația școlară. Cercetările arată că părinții din toate clasele sociale susțin că sunt conștienți de importanța reușitei școlare pentru ascensiunea socială și atingerea unui anumit nivel al prețurii sociale și al bunăstării, având atitudini pozitive față de instituțiile școlare. Problema părinților din categoriile cu statut socio-economic scăzut este însă materializarea susținerii declarate a instruirii școlare în comportamente specifice și eficiente.

Un alt factor determinant al diferențelor constatate la nivelul randamentului școlar este stilul de creștere și educare a copiilor în familie în perioada preșcolară. Elevii cu statut socio-economic scăzut nu sunt la fel de bine pregătiți pentru școlaritate ca și cei din clasele de mijloc și superioare. Aceștia din urmă își formează pe parcursul socializării, prin interacțiunea cu persoanele semnificative, o serie de reacții concordante cu expectanțele cadrelor didactice. Studiile au arătat că mamele din familiile claselor avantajate vorbesc mai mult cu copiii lor, îi ajută să înțeleagă cauzele evenimentelor, planifică acțiunile și anticipează consecințele lor, direcționează atenția copiilor spre detaliile relevante ale problemei, ghidează copiii, însă nu impun soluții, ci îi încurajează să rezolve ei înșiși problema. Astfel ele se comportă conform recomandărilor lansate de teoria zonei proxime a dezvoltării a lui Vîgotski, furnizând suport și stimulând dezvoltarea cognitivă a copilului. Hess și McDevitt (1984, apud Woolfolk, 1998), studiind interacțiunea mamă – copil pe o perioadă mai lungă de timp, relevă eficiența stilului de educare bazat pe stimularea copilului, opus celui prin care i se oferă pur și simplu soluția. Acest

stil, utilizat mai puțin de mamele din clasa inferioară, este corelat cu performanțe mai ridicate ale copiilor la teste de cunoștințe.

O altă explicație invocată de specialiști este situată la nivelul limbajului, care este un element hotărâtor în asimilarea noțiunilor, modelarea stilului cognitiv și formarea deprinderilor antrenate în rezolvarea de probleme, influențând practic toate aspectele activității școlare.

Până la intrarea în școală copilul învață să folosească limbajul nu numai pentru comunicarea cu alții, ci și ca instrument pentru gândire, un rol important revenindu-i mediului familial. Cu cât sunt mai diverse structurile lingvistice la care este expus copilul, cu atât devin mai variate deprinderile sale lingvistice. Bernstein (1967 apud Neculau și Boncu, 1998) emite o teorie referitoare la relația dintre limbaj și structura socială. Conform acestei teorii există diferențe între categoriile socio-economice în ceea ce privește volumul vocabularului și codurile lingvistice. În clasa cu un nivel mai scăzut al statutului socio-economic codul utilizat este mai rigid, mai stereotip, lipsit de specificitate pentru diferențieri clare și descrierea evenimentelor unice, axat pe simbolismul concret, pe sensuri implicite. Codul utilizat de clasele superioare este mai nuanțat, cu semnificații explicite, mai abstract. În plus deseori există diferențe între elevi în utilizarea stilului standard al limbii. Pe lângă limbă ca sistem codificat și formalizat, există dialecte, registre, stiluri ale acesteia care identifică locutorii ca membri ai diferitelor grupuri sociale, iar anvergura repertoriilor poate varia și în funcție de clasa socială. Profesorii percep elevii care utilizează stilul standard ca fiind mai competenți decât cei care folosesc un stil local, ceea ce contribuie la formarea unei imagini favorabile (Clement și Noels, 1998).

Copiii din păturile sociale dezavantajate cresc de mici într-un mediu mai puțin stimulat, care oferă o întărire și corectare limitată a performanței lingvistice. Apare astfel un decalaj la nivelul principalului instrument de învățare – limbajul – față de copiii din clasele sociale superioare.

Atragem încă o dată atenția că atitudinea noastră față de acest tip de explicații, care își au centrul de greutate la nivelul mediului familial, trebuie să fie precaută, să nu ajungem să prejudiciem familiile cu statut socio-economic scăzut. Multe dintre acestea oferă copiilor lor un mediu propice învățării, comportamentele părinților fiind predictorii mult mai buni ai performanței școlare a copiilor decât venitul sau ocupația.

Bourdieu și Passeron (1970, apud Doise și Mugny, 1998) au studiat reprezentările sociale ale reușitei școlare, formulând ipoteza capitalului cultural. Ei au ajuns la concluzia că structura

socială se reproduce și școala joacă un rol important în perpetuarea diferențelor: evaluarea capacității intelectuale a indivizilor este puternic influențată de originea lor socială. Păturilor socio-economice le sunt asociate anumite subculturi, care explică și diferențele de la nivelul reușitei școlare. Capitalul cultural, văzut ca totalitatea dispozițiilor și competențelor cultivate de elite (mod de prezentare, exprimare, stăpânirea unor „maniere cultivate”) la care se adaugă cunoștințele despre elite, îi diferențiază pe elevi în raport cu instituția școlară. El se transmite de la o generație la alta și cei care îl posedă vor reuși într-o mai mare măsură decât ceilalți, în parte și pentru că profesorii – care în general aparțin clasei de mijloc sau au interiorizat valorile acesteia – apreciază aceste cunoștințe și abilități. Această transmitere va duce deci la reproducerea statutului superior (Neculau și Boncu, 1998).

Iată cum este adusă în prim plan importanța educatorului ca factor în implicarea școlară a elevilor din clasele sociale defavorizate. Studiile arată că performanțele elevilor sunt cu atât mai scăzute cu cât diferențele dintre statutul socio-economic al cadrului didactic și cel al elevului crește. Profesorii au o serie de așteptări față de trăsăturile de personalitate, competențele și performanțele școlare ale elevilor bazate pe apartenența acestora la o anumită clasă socială. Ele influențează comportamentul profesorului și sunt transmise elevilor, care ajung să-și construiască o reprezentare verticală a lumii sociale chiar și în cadrul grupului clasă și să se raporteze la aceasta. Fragmentul de mai jos ilustrează acest lucru, fiind o parte a unui interviu realizat de E. Stănciulescu (1998, p. 297):

Din prima mea clasă îmi amintesc numele câtorva colegi (...) și faptul că așezarea noastră în bancă era...cum să spun...Aveam, de exemplu, colegă o fetiță blondă care stătea în prima bancă în rândul din mijloc, chiar în fața catedrei. Mama acestei fetițe era profesoară de română la liceul „Mihail Sadoveanu” (...). Însăși învățătoarea noastră parcă era mai îngăduitoare cu ea când își uita acasă panglicuța albă, obligatorie pentru celelalte fetițe. Eu stăteam în rândul de la ușă, în banca a patra, cred. Iar în ultimele bănci stăteau trei fetițe care proveneau din familii foarte sărace, una era dintr-o familie de țigani. Aceste fetițe lipseau mult de la ore, nu aveau niciodată ce le trebuia, nu-și făceau temele, luau numai note rele, erau foarte neîngrijite și din cauza asta, cred, învățătoarea noastră le plasase pe niște locuri unde erau, într-un fel, izolate de noi ceilalți.

Pentru că elevii cu statut socio-economic mai scăzut vorbesc incorect gramatical, sunt neîngrijiți, poartă haine ponosite, sunt mai puțin familiarizați cu activitatea școlară, profesorii și colegii presupun că potențialul lor intelectual este mai scăzut și se comportă în conformitate cu aceste așteptări. Așa cum am văzut în 13.1 elevii în cauză pot ajunge să creadă că nu sunt „buni la învățătură”, motivația pentru obținerea unor rezultate școlare bune scade, apar o serie de eșecuri și ajung să fie convinși că nu u cum să reușească. Dacă se mai adaugă și exemplul unor prieteni sau/ și rude care au rezultate slabe sau au abandonat școala, acest lucru ajunge să li se pară normal, renunțând să depună efort pentru a se redresa. Apoi selecția pe care elevii înșiși o realizează favorizează categoria socială, astfel că, mai ales în cazul școlilor „de elită”, elevii, printr-un mecanism de excludere/ auto-excludere ce are la bază și reușita școlară diferențiată, se grupează și încearcă să-și definească și afirme propria identitate, uneori prin opoziție față de grupul celor care se conformează cerințelor școlare (Stănciulescu, 1998).

Din prezentarea făcută rezultă că fiecare factor contribuie cu o dimensiune importantă la înțelegerea problemei. Resursele limitate, caracteristicile mediului familial, abilitățile lingvistice, capitalul cultural, discriminarea, atitudinea de resemnare și fatalism duc la rezultate școlare slabe, eșec școlar, absențe, scurtarea duratei studiilor, abandon școlar, un nivel scăzut al calificării profesionale, slujbe prost plătite, nesigure, fără posibilități de promovare și o nouă generație care va crește în condiții precare, care o vor dezavantaja.

La nivelul activității cadrelor didactice devine necesară conștientizarea prejudecăților legate de trăsăturile și competențele elevilor care fac parte din clasa socială defavorizată, a judecăților stereotipe ale unei culturi care postulează existența unei legături între proveniența socială și competența cognitivă. Recunoașterea acestor convingeri și a modului în care ne influențează comportamentul este un pas important pentru o acțiune educativă care să stimuleze obținerea rezultatelor școlare concordante cu posibilitățile reale ale elevilor.

13.2.2 Grupurile etnice

Termenul grup etnic desemnează o parte a unui popor care trăiește în granițele unui sau mai multor state naționale (Turliuc, 1996), un grup în cadrul unui context mai larg ai cărui membri au în comun o parte din următoarele elemente: limba, locul de origine, strămoși, religia, rasa și cultura (Kazdin, 2000).

Conștiința apartenenței la un grup etnic este o parte a identității persoanei. Identitatea etnică este construită pe măsură ce indivizii devin conștienți de existența altor grupuri și de

diferențele dintre acestea și grupul propriu, încercând să înțeleagă semnificația etnicității lor într-un cadru social mai larg. La vârstele mici etnia este înțeleasă în termeni concreți (limbă, tradiții). Pe măsură ce competențele cognitive ale copilului se dezvoltă, etnia este legată de norme, reguli de conduită, iar în adolescență și pe parcursul perioadelor adulte este definită în termeni abstracți, ca fiind modelată de forțe sociale și de contextul istoric. Influențele diverse la care indivizii au fost supuși interacționează și determină un mod de afirmare a etniei în fiecare situație dată.

Sentimentele copiilor față de grupul etnic căruia îi aparțin sunt influențate de atitudinea familiei, a comunității și a întregii societăți. Există o nevoie a noastră a tuturor de a simți că aparținem unor grupuri evaluate pozitiv, considerate valoroase. În cazul în care la nivelul societății domină reprezentările negative ale propriului grup etnic apar reacții de ambivalență cu efect negativ asupra stimei de sine. Iată de ce este important ca și în cadrul grupului clasă să fie evitate și descurajate prejudecățile și evaluările elevilor bazate pe categoriile de apartenență. Acestea introduc deseori între elevi false diferențe, trăite negativ de cei care aparțin unor grupuri considerate inferioare.

Referitor la relația dintre apartenența etnică și rezultatele școlare, au fost studiate diferențele existente între elevii care fac parte din grupuri etnice diverse însă, din păcate, doar în anumite țări în care se aplică la nivel național teste docimologice standardizate care cuprind secțiuni corespunzătoare anumitor discipline de învățământ. Performanțele elevilor sunt înregistrate și analizate de anumite comisii special constituite, fiind posibilă compararea rezultatelor obținute de elevii din diferite categorii sociale. La noi studiile sunt restrânse la analiza minorității romilor, la nivelul căror disfuncțiile legate de inserția socială sunt mai frecvente. Știut fiind că școlarizarea este un factor important pentru integrarea socială, în cazul copiilor de țigani i se acordă o importanță deosebită. Statisticile realizate la nivel european (cf. Cozma, Cucos și Momanu, 1996) arată că frecventarea cu regularitate a școlii este mai scăzută pentru elevii romi, cuprinderea lor în instituțiile de învățământ este deficitară, nivelul lor de școlaritate este mult mai scăzut, iar analfabetismul mult mai răspândit în cazul adulților.

Explicațiile invocate pentru aceste diferențe – și în general pentru diferențele dintre grupurile etnice privind randamentul școlar – fac trimitere la diferiți factori. Un prim grupaj de cauze se situează la nivelul resurselor materiale și stimulării oferite de mediul familial în care se dezvoltă copilul. În cazul unor minorități etnice statutul socio-economic al membrilor este în

medie mai scăzut – cum este cazul țiganilor – și, prin urmare, mai mulți copiii din respectivele etnii trăiesc în sărăcie sau fac parte din clasa socială dezavantajată. Explicațiile în acest caz au în vedere variabilele legate de mediul familial prezentate în 13.2.1.

În al doilea rând, viziunea asupra contextului învățării susține că elevii care dețin competențele cerute de activitățile școlare provin din culturi care furnizează o multitudine de experiențe pentru învățarea acestor abilități și plasează o valoare mare asupra acestora (Byrnes, 2001). Grupurile etnice – ca de altfel toate grupurile sociale – sunt caracterizate de niveluri diferite ale puterii pe care o dețin în societate, putere care se reflectă și asupra controlului resurselor și competențelor cerute pentru realizarea indivizilor. Cultura grupului etnic care are o putere relativ mai mare comparativ cu altele (de cele mai multe ori este vorba de grupul majoritar) are un rol hotărâtor pentru că promovează anumite conduite ca fiind valoroase, ca determinând sau facilitând reușita școlară. Aceste conduite se sprijină pe competențe formate în cursul realizării anumitor activități. Între grupurile sociale există diferențe în modul în care persoanele care educă și îngrijesc copiii selectează contexte/ activități de învățare, le îmbină și le alocă o anumită perioadă de timp. Copiii din toate grupurile etnice dobândesc o varietate de abilități socotite importante în cultura lor, însă nu toate aceste abilități sunt apreciate la fel prin prisma cerințelor școlare. Partizanii acestei teorii consideră că nu putem vorbi de un „deficit cognitiv”, ci de diferențe cognitive atunci când dorim să explicăm performanțele diferite ale elevilor din grupuri etnice diverse, pentru că aceștia au o mulțime de cunoștințe și abilități, însă diferite. Cheia micșorării diferențelor este omogenizarea selecției, structurării și duratei de acțiune a oportunităților pentru învățare, însă acest demers este dificil de testat.

Un alt punct de vedere este cel al incongruenței culturale, care accentuează importanța luării în considerare a diferențelor dintre culturile grupurilor etnice. Garcia (1991, apud Woolfolk, 1998) compară cultura cu un iceberg: o treime este vizibilă, restul rămâne ascuns. Tradițiile, portul, limba constituie doar o mică parte a diferențelor, cele mai multe fiind însă situate la nivel convingerilor implicite, al practicilor sociale curente, mai greu de sesizat, de conștientizat. Deosebit de importante pentru activitatea școlară sunt diferențele la nivelul structurării comunicării verbale și nonverbale și interacțiunii persoanelor (formularea întrebărilor, timpul acordat pentru a replica, modul în care se intervine într-o discuție aflată în derulare, semnele ascultării active ca mișcarea capului, contactul vizual, interjecții care indică înțelegerea mesajului etc.) De asemenea poate varia valoarea acordată educației școlare,

motivația pentru învățare, atribuirea cauzelor în cazul succesului și eșecului școlar. De exemplu, în cazul populației adulte de țigani școlarizarea nu este totdeauna văzută ca strâns legată de reușita școlară și profesională, uneori este percepută chiar ca inutilă, inefficientă pentru că îi reține pe copii de la ucenicia în familie (Cozma, Cucuș și Momanu, 1996). Iată că uneori compatibilitatea dintre culturi poate să fie scăzută, ceea ce înseamnă că viitorii elevi nu sunt la fel de bine pregătiți pentru școală.

O altă problemă a minorităților etnice este faptul că limba maternă este diferită de limba oficială a țării, ceea ce poate duce la performanțe școlare mai scăzute în cazul în care limba de predare nu este încă bine stăpânită de elevi. Cercetările inițiale asupra bilingvismului au concluzionat că învățarea și utilizarea simultană a două limbi este foarte solicitantă, capacitățile cognitive ale elevilor având de suferit. Studiile recente însă, care au luat în calcul efectele statutului socio-cultural și ale statutului limbii materne, au inversat imaginea: bilingvismul este corelat cu un nivel ridicat al abilităților în domenii ca formarea noțiunilor, flexibilitate cognitivă, creativitate, cunoașterea regulilor care guvernează utilizarea limbajului. În plus, a învăța două limbi nu implică doar dobândirea unor cunoștințe despre o altă cultură, ci și împărtășirea sa, aducând un avantaj în plan social. Se dezvoltă „integrativitatea” (Clement și Noels, 1997), o atitudine pozitivă față de celălalt grup, asociată cu dorința de a-i învăța limba pentru a interacționa cu membrii săi și a participa la cultura grupului. Astfel bilingvismul, departe de a fi un handicap, este un real avantaj pe plan cognitiv și social.

Toate aceste viziuni asupra diferențelor interetnice accentuează importanța cunoașterii de către cadrele didactice a culturii specifice grupului social din care provin elevii și respectarea sa. Așa cum am mai arătat, stereotipurile și prejudecățile cu privire la grupurile sociale afectează negativ performanța școlară și starea de bine a elevilor din respectivele grupuri. De exemplu în cazul romilor deseori transpare atitudinea negativă față de prezența lor în școli, atitudine care se manifestă prin tendința cadrelor didactice de a-i izola pe țigani fie prin constituirea de clase speciale, fie prin așezarea lor în băncile din spatele clasei. Este prezentă și reticența ori refuzul copiilor și al părinților aparținând altor etnii de a-i primi pe copiii țigani în clasă și de a interacționa cu aceștia. Cercetările efectuate la noi pentru a sonda reprezentările românilor cu privire la calitățile și defectele romilor au vizat preponderent populația studentescă, considerată mai tolerantă, cu mai puține prejudecăți (Neculau, 1996; Chelcea, 1994). Calitățile comunității romilor care au fost indicate cel mai frecvent de studenți sunt: uniți, cu simț artistic, buni

meșteșugari, păstrători ai tradițiilor proprii, cooperanți (oferă ajutorul), respectă normele propriului grup; defectele menționate: hoți, leneși, murdari, violenți, needucați, zgomotoși (scandalagii). Am văzut că stereotipurile cu privire la grupurile sociale sunt o consecință directă a categorisirii sociale, proces inerent în funcționarea sistemului cognitiv uman. Ca atare, strategiile de intervenție asupra stereotipului nu pot viza anularea sa, ci schimbarea raportului de superioritate/ dominanță a caracteristicilor negative asupra celor pozitive prin creșterea ponderii trăsăturilor pozitive și diminuarea importanței celor negative. În plus se încearcă și conștientizarea eterogenității, varietății membrilor unui grup și a erorii pe care o facem reducându-i pe toți membrii la prototipul categoriei. La rândul lor prejudecățile pot fi modificate prin informarea mai amănunțită despre minoritatea în cauză și crearea unei atitudini pozitive față de acceptarea și valorizarea diversității culturale.

O modalitate eficientă de diminuare a prejudecăților față de colegii care aparțin unor grupuri etnice diferite este angrenarea elevilor în activități care să mijlocească interacțiunea în condițiile colaborării, fiind bine cunoscute efectele acesteia asupra calității relațiilor interumane (vezi 12.3.5). S-a încercat aplicarea principiului interdependenței pozitive a scopurilor la nivelul activităților școlare și au fost dezvoltate mai multe modalități de structurare cooperativă a claselor, bazate pe împărțirea elevilor în grupuri mai mici și eterogene din punct de vedere al reușitei școlare și apartenenței etnice (dar și altor criterii de interes ca rasa și sexul). Elevii din cadrul grupului sunt încurajați și solicitați să colaboreze pentru realizarea unei sarcini comune, care nu poate fi îndeplinită decât prin conjugarea eforturilor lor. Sistemele de recompense sunt orientate spre grup mai degrabă decât spre individ, așa că elevii, spre deosebire de cazul claselor structurate competitiv, ajung să fie bine apreciați în condițiile în care și ceilalți membri ai grupului au rezultate bune. Studiile cu privire la efectele învățării bazată pe cooperare indică efecte pozitive în planul interacțiunii dintre elevi, deoarece generează sentimente de acceptare, simpatie și diminuează prejudecățile cu privire la alte grupuri sociale, inclusiv cele etnice, ridică nivelul stimei de sine, a încrederii în propriile forțe, stimulează comportamentul de facilitare a succesului celorlalți și formează competențe sociale necesare colaborării cu alte persoane (Neculau și Boncu, 1998). În ceea ce privește performanța școlară, cea mai mare parte dintre studiile pe această temă arată că rezultatele școlare ale elevilor clasei organizată pe principiul învățării prin cooperare depășesc rezultatele obținute în cazul variantei tradiționale (Arends, 1994). Dacă pentru structurarea competitivă sau individuală a clasei beneficiul este doar al unui

singur elev (al fiecărui elev), în cazul învățării cooperative beneficiul este al întregului grup: elevii mai performanți îi îndrumă pe cei cu rezultate mai scăzute, acordându-le atenție și stimulându-i, iar pentru a putea face acest lucru elevii buni trebuie să înțeleagă și să învețe foarte bine tema respectivă.

Etapele activității de instruire bazată pe învățarea prin cooperare sunt: anunțarea de către profesor a obiectivelor și furnizarea informațiilor pentru o anumită temă de studiu, organizarea elevilor în grupuri (echipe), asistarea de către profesor a studiului și muncii în echipă, testarea de către profesor a cunoștințelor și abilităților dobândite sau prezentarea de către grupe a rezultatului activității lor, recunoașterea eforturilor și rezultatelor grupului și ale fiecărui elev.

Există mai multe modalități de aplicare a principiilor învățării cooperative (cf. Arends, 1994):

- Metoda învățării în grupuri mici (Student Teams Achievement Divisions – Robert Slavin și colab.) este cea mai simplă și directă abordare. Elevii, împărțiți în grupuri eterogene de câte 4-5, învață materialul furnizat de profesor, ajutându-se reciproc prin discutarea acestuia și prin testarea reciprocă. Apoi fiecare elev este testat de profesor, performanța actuală este evaluată prin prisma celei anterioare, important fiind progresul făcut. Scorul grupului rezultă din însumarea progresului fiecărui membru, în acest fel și elevii slabi au posibilitatea să contribuie la obținerea unor rezultate bune de către grup. În fiecare săptămână echipele cu cele mai mari scoruri și elevii cu cele mai mari progrese, precum și cei cu note maxime sunt recompensați.
- Metoda grupurilor interdependente (Jigsaw – Elliot Aronson și colab.; jigsaw puzzle înseamnă în limba engleză figură care trebuie reconstituită pornind de la fragmentele sale, mozaic) în care se lucrează tot cu grupe eterogene cu efectivul de 3-4 elevi. Profesorul prezintă tema de studiu și o fragmentează în sub-teme, fiecare dintre acestea fiind asignată spre aprofundare unui membru al fiecărei echipe. Elevii din toate grupurile cărora le-a fost repartizată aceeași sub-temă („experții pe o anumită sub-temă”) se reunesc pentru a o dezbate, se ajută reciproc și stabilesc cum să transmită cât mai eficient informațiile învățate celorlalți membrii. Apoi fiecare se întoarce la echipa de bază și se străduiesc să-i învețe pe ceilalți și în paralel învață ceea ce colegii or experți în ale sub-teme au aprofundat. În final profesorul evaluează fiecare elev pe baza întregului material și echipele și elevii cu performanțe ridicate sunt recompensați. Prin această metodă se încearcă ameliorarea comunicării și a capacității de a facilita învățarea materialului de către alții.

- Cercetarea în grup (Group Investigation – Shlomo Sharah și colab.) este o abordare mai complexă și mai dificil de realizat pentru că elevii sunt implicați în alegerea temei de studiu și în proiectarea modului în care vor realiza investigarea. Clasa este împărțită în grupe eterogene de 2-6 elevi care își aleg sub-teme dintr-un domeniu mai larg propus de profesor, fixează sarcinile concordante cu sub-tema, planifică demersul, pun în aplicare planul, studiază informații din surse diverse, le sumarizează și le prezintă întregii clase pentru a-i informa pe colegi și a le crea o perspectivă mai largă a domeniului. Pe tot parcursul activității profesorul urmărește progresul fiecărui grup, oferă asistență atunci când este necesar și coordonează prezentările grupelor. În final evaluează contribuția fiecărui grup la activitatea clasei ca întreg.

Strategiile de intervenție în direcția acceptării și respectării diversității culturale nu pot însă să se limiteze doar la grupul clasă, ci trebuie să vizeze întreaga comunitate, pentru că practicile și convingerile grupului de apartenență vor fi preluate în timp de persoane, chiar dacă inițial la nivel individual s-au obținut rezultate notabile în direcția schimbării percepției despre grupurile minoritare (Constantin, 1996).

13.2.3 Diferențe între sexe

Din momentul nașterii, al inserției în societate, individul este supus diverselor influențe normative ale contextului social și cultural din care face parte. O importanță deosebită continuă să fie acordată reprezentărilor privind caracteristicile și rolurile atribuite bărbaților și femeilor și problematicii diferențelor dintre cele două sexe.

Menționăm că în continuare vom utiliza termenul *sex* pentru a indica gruparea oamenilor pe baza indicilor biologici (sex femeiesc și bărbătesc), iar termenul *diferențe între sexe* se va referi la rezultatele comparării acestor două categorii, însă fără a intenționa ca prin folosirea unui termen legat de aspecte biologice să acordăm prioritate anumitor factori explicativi ai diferențelor și asemănarilor dintre femei și bărbați. Termenul *gen* se referă la semnificațiile sociale, culturale și psihologice pe care le atribuie indivizii categoriilor biologice de sex.

Rolurile de gen reprezintă seturi de expectanțe specifice unei culturi, referitoare la ceea ce este considerat potrivit pentru femei și pentru bărbați, având valoare prescriptivă pentru conduită. Se remarcă o asimetrie a rolurilor de gen, cel masculin fiind centrat asupra cultivării independenței, competitivității, asertivității (predominanța trăsăturilor și comportamentului agentiv), în timp ce rolul feminin este axat asupra grijii, sensibilității față de nevoile celorlalți (predominanța trăsăturilor comunitare și a comportamentului suportiv). Conținuturile diferite ale

rolurilor de gen determină practici diferite de socializare care, conjugate cu acțiunea unor factor biologici, duc la formarea identității de gen. Aceasta este definită ca parte a conceptului despre sine derivată din conștiința apartenenței la una sau alta din categoriile de gen (Trew, 1998).

La baza rolurilor de gen se află stereotipurile de gen, văzute ca ansamblul convingerilor împărtășite social cu privire la trăsăturile și conduita membrilor care fac parte din categoria bărbaților, respectiv a femeilor. Se pare că există o consensualitate transculturală cu privire la trăsăturile atribuite sexelor: bărbații sunt considerați în general mai puternici și energici, dominanți, independenți, agresivi, cutezători, înțelepți, mai obiectivi și raționali, mai stăpâni pe sine și mai reci, în timp ce femeile sunt văzute ca tandre, mai emotive, mai temătoare și slabe, mai blânde, sensibile la sentimentele celorlalți, mai dependente, submisive și mai vorbărețe (Williams și Best, 1988).

Cercetările care s-au focalizat asupra diferențelor reale existente între cele două sexe au fost condensate de către studiile metaanalitice. Acestea sumarizează rezultatele obținute de cercetările pe o anumită temă – de exemplu diferența intersexu la nivelul agresivității – și încearcă, dacă este posibil, să extragă o concluzie cu privire la magnitudinea diferenței (a efectului) și măsura în care aceasta poate fi considerată semnificativă. Concluziile trasate pe baza studiilor axate asupra deosebirilor la nivelul capacităților intelectuale – care ne interesează în primul rând datorită legăturii lor cu rezultatele școlare – arată că singurele diferențe semnificative în favoarea fetelor vizează abilitatea verbală, iar în favoarea băieților pe cea spațială. Aptitudinea verbală include diferite componente (fluență verbală, comprehensiune, lectură, ortografie etc), însă diferențele sunt mai importante pentru fluența verbală, mai ales pentru probe care solicită subiecților să genereze cuvinte și propoziții care să îndeplinească anumite condiții legate de sens și formă și pentru probe care evaluează rapiditatea și corectitudinea pronunției (Halpern, 1992 apud Eagly, 1995). Aptitudinea spațială este evaluată pe baza probelor în care subiectului i se cere să-și imagineze un obiect în spațiu care trebuie rotit (rotație mentală) sau să identifice anumite forme în interiorul unui ansamblu (figură ascunsă). Pentru ambele tipuri de sarcini au fost constatate diferențe stabile în favoarea băieților (Linn și Peterson, 1985 apud Lloyd, 1998). Toate studiile atrag însă atenția că analiza scorurilor la diverse teste arată că variabilitatea din interiorul fiecărei categorii de sex poate fi mult mai importantă decât diferența dintre sexe.

În privința diferențelor la nivelul performanțelor școlare, analiza rezultatelor obținute de un număr mare de elevi la testele docimologice standardizate aplicate la nivel național în Statele Unite ale Americii (National Assessment of Educational Progress și Scholastic Achievement Tests) indică diferențe în favoarea băieților pentru matematici, deși acestea nu sunt constante pentru toate disciplinele matematice și pentru toate vârstele. Ele apar mai ales pe parcursul adolescenței și nu atât pentru abilitățile de calcul matematic, cât pentru rezolvarea de probleme. Au mai fost constatate diferențe în favoarea băieților și pentru istorie și geografie, însă acestea sunt mult mai mici. În favoarea fetelor au fost indicate diferențe notabile pentru exprimarea în scris (ortografie și compunere) și diferențe mici pentru înțelegerea textului citit. Deci, cele mai importante diferențe au fost constatate pentru rezolvarea de probleme la matematică – apar pe parcursul adolescenței, băieții fiind superiori – și pentru exprimarea în scris – apar la toate vârstele, rezultatele fetelor fiind mai bune (Byrnes, 2001). În plus se pare că diferențele între sexe pentru rezultatele obținute la matematică s-au micșorat în perioada 1960-1992, fiind însă mai mari decât diferențele constatate pentru limba maternă (Hedges și Nowell, 1995 apud Ruble și Martin, 1998). Atragem atenția însă că diferențele prezentate au fost obținute pe baza rezultatelor elevilor și elevelor care aparțin unei culturi diferite, așa că trebuie interpretate cu precauție din punct de vedere al extrapolării lor.

O serie de diferențe au fost constatate și în gradul de interes și angajare a elevilor și elevelor față de anumite discipline școlare. Cercetările din ultima decadă au arătat sistematic că pattern-ul preferințelor față de disciplinele școlare ale fetelor și respectiv băieților este diferit. Începând cu gimnaziul fetele manifestă mai frecvent decât băieții preferințe față de limba maternă și limbile străine, în timp ce interesul pentru științele exacte este mai scăzut. În cazul băieților polarizarea preferințelor este inversată (Colley, 1998). Acest interes diferențiat se răsfrânge asupra implicării la nivelul respectivelor discipline și înscrierii la o serie de discipline opționale.

După ce am văzut care sunt diferențele între sexe constatate la nivel cognitiv, al performanței școlare și interesului față de disciplinele școlare, vom face o prezentare succintă a explicațiilor furnizate de specialiști. Sigur că vom regăsi aici problema mai largă a gradului în care aceste diferențe, referitoare la trăsături de personalitate și conduite complexe, sunt cauzate de ceva intrinsec naturii celor două sexe (diferențe de ordin biologic) sau au fost create prin structura socială și de putere.

- Abordările axate pe factori biologici investighează mecanismele genetice și hormonale care se presupun că mediază unele diferențe la nivel psihologic între sexe. Din perspectiva abilităților cognitive (aptitudini verbale și spațiale), care au fost legate de reușita școlară diferențiată a fetelor și băieților la limbă și literatură și respectiv matematică, prezintă interes cercetările din domeniul neuroștiințelor. Acestea încearcă să pună în evidență anatomia și fiziologia creierului și modul în care ele sunt legate de funcționarea cognitivă. Tipuri diferite de informații (verbale și vizuale) se pare că sunt procesate în regiuni corticale diferite, existând un grad de localizare a diferitelor funcții cerebrale în cele două emisfere: pentru majoritatea dreptacilor emisfera stângă comandă funcționarea proceselor verbale și lingvistice, iar cea dreaptă guvernează procesele vizuale și spațiale (Geschwind, 1974 apud Lloyd, 1998). Această specializare a emisferelor cerebrale se numește lateralizare. Menționăm că, în ciuda localizării și lateralizării funcționării cognitive, ariile cerebrale sunt interconectate, așa că putem afirma că unei regiuni îi revine rolul principal, asta neînsemnând că este singura care participă în cazul unei anumite sarcini. Explicațiile pentru diferențele între sexe au la bază ipoteza lateralizării mai accentuate a creierului bărbaților, comparativ cu al femeilor. Deoarece pentru prelucrarea informațiilor spațiale fetele apelează la ambele emisfere, prelucrarea informațiilor poate fi afectată datorită interferențelor cu transmisia inter-emisferică (Lloyd, 1998). Diferențele intersexe ale gradului de lateralizare au fost explicate prin mecanisme hormonale, însă concluziile cercetărilor pe această temă nu sunt în consens.

Oricum, gradul diferit al lateralizării corticale nu este o explicație directă a diferențelor la nivelul performanțelor școlare. Rezultatele studierii legăturii dintre activitatea corticală și performanța în domeniul matematicii nu sunt concludente în privința suportului oferit ipotezei conform căreia superioritatea băieților derivă din activitatea mai ridicată a emisferei drepte. În plus, regiunile posterioare ale emisferei drepte sunt asociate și cu anumite aspecte ale gândirii conceptuale și cu memoria de lucru și procesele atenționale, nu numai cu abilitățile spațiale. Deci, chiar dacă la persoanele talentate la matematică emisfera dreaptă ar fi mai activă, această diferență ar putea reflecta legătura sa cu conceptele matematice, cu abilitățile spațiale sau/ și cu procesele mnezice și atenționale (Byrnes, 2001). Perspectiva oferită de studiile pe această temă este încă una controversată și problema majoră a abordării bazate pe factorii organici este că nu poate oferi explicații pentru întregul tablou al diferențelor între sexe.

- Abordările care pun accentul asupra factorilor sociali nu neagă importanța influenței factorilor biologici, însă susțin că intervenția decisivă pentru formarea identității de gen și emergența diferențelor între sexe o are socializarea, presiunile exercitate de rolurile de gen și factorii contextuali. Prezentăm succint cele mai importante perspective teoretice.

Teoria învățării sociale (Bandura, 1963 apud Lott și Maluso, 1995) accentuează importanța învățării directe și observaționale a comportamentelor conforme cu rolul de gen corespunzător, pe baza întăririlor și modelelor oferite de agenții procesului de socializare (familia, grupul de covârșnici, cadrele didactice și mass-media). În anii '70 teoria a fost revizuită și denumită „teorie cognitivă și socială a învățării”, acordându-se importanță deosebită factorilor expectanțelor referitoare la întăriri, care mediază relația dintre datele situației și comportamente (Bussey și Bandura, 1999).

Teoria dezvoltării cognitive (Kohlberg, 1966 apud Durkin, 1995), teoria procesării schematice a genului (gender-schematic processing theory - Martin și Havelson, 1981 apud Ruble și Martin, 1998) și teoria identității sociale (Tajfel, 1978 apud Capozza și Volpato, 1997) insistă asupra interacțiunii dintre persoană și mediu, considerând că întotdeauna influența condițiilor externe este mediată de factorii interni. Copilul nu este un receptor pasiv al informațiilor, ci se angajează în propria socializare. El este implicat într-un proces activ de construire a reprezentărilor despre stereotipurile și rolurile de gen, se include într-o anumită categorie și își dezvoltă propria identitate de gen.

Perspectivile contextuale au insistat asupra modului în care comportamentul tipic genului este influențat de situațiile sociale imediate. Teoria rolului social (Eagly, 1986 apud Lindsey, 1997) consideră că stereotipurile care stau la baza rolurilor de gen sunt legate de diviziunea muncii și de aportul diferit al bărbatului și femeii în cadrul procesului de reproducere. Ca atare, femeii îi va fi mai frecvent atribuit rolul centrat pe îngrijirea altora, pe nevoi emoțional-expressive, în timp ce rolul bărbatului va fi unul instrumental, agentiv. Chiar și în contextul actual, în care această diviziune strictă a sarcinilor este din ce în ce mai puțin prevalentă, diferențierea rolurilor continuă să rămână în vigoare. Rolurile exercită o presiune constantă asupra indivizilor pentru a se conforma așteptărilor consensuale pe care le includ, influențându-le comportamentul (funcția normativă a rolurilor).

Toate aceste teorii susțin că între stereotipurile și rolurile de gen și socializare „funcționează o cauzalitate circulară: rolul prescris social (saturat de reprezentări sociale

stereotipe) determină un anumit conținut socializant și educativ și, în consecință, un anumit profil de personalitate” (Radu, Iluț și Matei, 1994, p. 253).

Pornind de la aceste abordări teoretice, ne vom centra asupra efectelor pe care poate să le aibă mediul școlar asupra apariției diferențelor dintre sexe. Sistemul educațional reflectă inevitabil o parte din convingerile culturale mai largi, ceea ce duce la încurajarea conduitelor considerate potrivite pentru cele două sexe și la apariția diferențelor intersexe în conformitate cu cele prezumate.

Stereotipizarea disciplinelor școlare este un exemplu în acest sens. Conținutul stereotipurilor de gen se referă și la atributele considerate necesare pentru performanțe superioare în diferite profesii, în măsura în care acestea accentuează importanța unor calități asociate în mod tipic cu masculinitatea sau feminitatea. În contextul educațional acest lucru constituie baza percepției disciplinelor școlare ca feminine sau masculine, în funcție de gradul în care acestea au ca obiect de studiu ființa umană (trimit la competențe emoțional-expresive) sau mediul fizic (solicită conduite agentive). Studiarea stereotipizării disciplinelor de învățământ de către elevi arată că evaluarea disciplinelor reflectă preferințele pentru acestea, elevele fiind mai interesate de disciplinele „feminine”, iar elevii de cele „masculine” (Weinreich-Haste, 1981 apud Colley, 1998). Importanța presiunii rolurilor de gen asupra interesului și angajării manifestate de elevi și eleve față de anumite discipline școlare rezultă în urma comparării preferințelor în funcție de ciclul de studiu. Cercetările indică faptul că în învățământul primar polarizarea preferințelor fetelor și băieților nu este prezentă, însă se accentuează la finele ciclului gimnazial și pe parcursul anilor de liceu. Comportamentul în concordanță cu rolurile de gen tinde să fie întărit odată cu înaintarea în vârstă, pe măsură ce presiunea adoptării rolurilor adulte este mai mare, încurajând utilizarea stereotipurilor de gen în toate ariile de competență.

Un factor important este atitudinea cadrului didactic față de stereotipurile de gen și modul în care această atitudine condiționează performanța elevilor la diferite discipline de învățământ. Din păcate, studiile au indicat că profesorii au tendința să trateze diferențiat elevii și elevele.

O serie de studii arată că profesorii înclină să interacționeze mai mult cu băieții decât cu fetele: le pun mai multe întrebări, le oferă un feed-back mai consistent și mai specific pentru răspunsurile date; îi întrerup mai puțin pe parcursul discuțiilor. În consecință, spre sfârșitul liceului, băieții sunt de două ori mai dispuși decât fetele să inițieze dezbateri, comentarii. Diferențele sunt mai mari în cazul disciplinelor exacte (Woolfolk, 1998).

Au fost puse în evidență deosebirile dintre tipurile de atribuire cauzală pentru succesul/eșecul obținut de băieți și de fete (dublul standard în atribuirea cauzală). Pentru disciplinele “masculine”, în special matematica, explicațiile furnizate de profesori pentru performanțele superioare obținute de fete scot în evidență efortul depus, în schimb performanțele slabe ale băieților sunt atribuite frecvent lipsei de interes sau lipsei de concentrare. Pentru disciplinele “feminine” aceste atribuiri nu sunt atât de frecvente (Swinn și Sanna, 1996 apud Lindsey, 1997). Acest patern este înregistrat și în cazul părinților și duce la un nivel mai ridicat al motivației pentru performanță în cazul băieților, cărora li se subliniază talentul, comparativ cu fetele, pentru care cheia succesului pare a fi munca asiduă. Și acest lucru va duce la o mai scăzută angajare a fetelor față de disciplinele exacte. Când Oakes (1990 apud Woolfolk, 1998) a analizat motivele pentru care doar 15% dintre profesioniștii din domeniul ingineriei și matematicii din Statele Unite ale Americii sunt femei, concluziile sale au indicat că fetele ale căror performanțe școlare le-ar îndreptăți să opteze pentru cursurile de matematici și științe avansate din liceu nu fac acest pas. Astfel nu își dezvoltă abilități în acest domeniu, abilități care sunt cerute pentru înscrierea la colegiile și facultățile de profil. Potențialul pe care îl au rămâne nefructificat, ceea ce implică o pierdere nu numai pe plan personal, ci și social.

Am văzut că reprezentările cu privire la caracteristicilor celor două sexe se răsfrâng și asupra activității cadrelor didactice, deși se recunoaște faptul că, prin comparație cu alte instituții sociale, domeniul educațional este unul dintre cele mai echitabile. Studiile care au fost realizate asupra activității didactice în clasele în care nu au fost constatate diferențe între sexe la matematică au detectat o serie de note comune: profesorii aveau o serioasă pregătire de specialitate, erau entuziaști, pasionați de domeniul lor, puneau accentul pe învățarea în clasă și alternau învățarea prin competiție cu cea bazată pe cooperare (Woolfolk, 1998). Se insistă asupra identificării și înlăturării distorsiunilor prezente în conținutul manualelor școlare: prezentarea excesiv-stereotipă a personajelor de ambele sexe, care au doar roluri tradiționale sau fac dovada unor trăsături tipice și prezența mai scăzută a personajelor dintr-una din categoriile de sex (de obicei fetele și femeile sunt mai puțin reprezentate). De asemenea, practicile din clasă trebuie monitorizate, pentru a evita interacțiunea mai frecventă cu membrii uneia dintre categoriile de sex sau stimularea diferențiată și se preferă gruparea elevilor în echipe mixte atunci când situația o cere.

13.3 Pledoarie pentru o educație interculturală

Societatea în care trăim este una diversă din punct de vedere cultural. În orice stat migrațiile au condus la implantări de populații diferite, în plus utilizarea în prezent la scară largă a mijloacelor de comunicare în masă a facilitat schimbul cultural, iar procesul constituirii unei unități economice în plan european conduce la regândirea politicilor educative și culturale (Cucoș, 2000).

În timp școala a trebuit să facă față eterogenității culturale și lingvistice a grupurilor din care provin elevii, prima sa reacție fiind una de asimilare, de topire a alterității culturale în interiorul modelului cultural dominant. Această ideologie a dus la o pedagogie compensatorie care susține dobândirea de către toți elevii a acelorași instrumente culturale, mai ales lingvistice. Rezultatele nu au fost cele scontate, ci dimpotrivă, ceea ce a atras critica pedagogilor și membrilor grupurilor socio-culturale minoritare. Optica inițială a fost înlocuită de una care cultiva multiculturalismul: este recunoscut dreptul persoanei de a-și cultiva limba și tradițiile. Se promovează cunoașterea, afirmarea și respectarea caracteristicilor specifice fiecărei culturi, se cultivă toleranța grupurilor unul față de altul, însă fiecare grup rămâne mai degrabă centrat asupra sa, fără a fi prezent schimbul social, contaminarea reciprocă (Ciolan, 2000). Educația multiculturală urmărește promovarea oportunităților egale pentru toți elevii în condițiile recunoașterii dreptului la diferență, însă riscă să creeze o educație pentru culturi diferite, în care punctele de întâlnire și comuniune culturală nu sunt luate în considerare. Interacțiunile, chiar dacă nu sunt excluse, nu sunt puse în evidență în mod explicit.

O altă strategie pornește de la ideea că școala este un loc al interacțiunii, al schimbului între culturi, educația interculturală fiind axată pe cooperare și acțiune conjugată. Definirea interculturalismului face trimitere la structura lexicală a termenului: prefixul „inter” - care trimite spre interacțiune, interferență, schimb și reciprocitate - și „cultură”, care denotă valori, principii de viață, reprezentări ale grupurilor și indivizilor la care aceștia se raportează în cadrul interacțiunii cu alții și în înțelegerea lumii (Rey, 1984 apud Cozma, Cucoș și Momanu, 1996). Pornind de aici abordarea interculturală accentuează importanța recunoașterii diversității culturale, respectul reciproc, dar, mai ales, schimbul cultural și îmbogățirea unuia prin celălalt. Educația interculturală urmărește să formeze și să dezvolte deschiderea spre neobișnuit, capacitatea de a percepe ceea ce este nou, nefamiliar prin grile de lectură mai largi, acceptarea și respectarea celuilalt ca fiind „altul”, aptitudinile de comunicare și cooperare, capacitatea de a chestiona și revizui propriile reguli, deschiderea spre situații noi, chiar dacă sunt ambigue și

capacitatea de a ne include în grupuri/ categorii mai largi, fără a renunța însă la propria identitate socială (Cucoș, 2000). Prin tot ceea ce își propune, educația interculturală este o cale pentru ameliorarea egalizării șanselor pentru elevii și elevele din toate grupurile socio-culturale, pentru asigurarea respectului față de diversitate, pentru cooperare și pentru structurarea unei identități culturale deschise.

Bibliografie

- Arends, R. (1994). *Learning to Teach*, McGraw-Hill, New York
- Baron, R. & Byrne, D. (1991). *Social Psychology*, Allyn and Bacon, Boston
- Bourhis, R., Gagnon, A. & Moise, L. (1997). *Discriminare și relații intergrupuri* în Bourhis, R. & Leyens, J-Ph., *Discriminare și relații intergrupuri*, Ed. Polirom, Iași
- Brehm, S. & Kassin, S. (1989). *Social Psychology*, Houghton Mifflin, Boston
- Bussey, K. & Bandura, A. (1999) *Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation*, *Psychological Review*, nr. 4, pag. 676-713
- Byrnes, J. (2001), *Cognition Development and Learning in Instructional Contexts*, Allyn and Bacon, Boston
- Capozza, D. & Volpato, C. (1997). *Relații intergrupuri-perspective clasice și contemporane* în Bourhis, R. & Leyens, J-Ph., *Discriminare și relații intergrupuri*, Ed. Polirom, Iași
- Chelcea, S. (1994). *Personalitate și societate în tranziție*. Societatea Știință și Tehnică SA, București
- Ciolan, L. (2000). *Pași către școala interculturală*, Ed. Corint, București
- Clement, R. & Noels, K. (1997). *Limba și comunicare intergrupuri* în Bourhis, R. & Leyens, J-Ph., *Discriminare și relații intergrupuri*, Ed. Polirom, Iași
- Colley, A. (1998), *Education* în Trew, K. & Kremer, J., *Gender and Psychology*, Arnold, London
- Constantin, T. (1996). *Minoritatea romilor-de la investigații constatative la intervenție socială* în Neculau, A. & Ferreol, G., *Minoritari, marginali, excluși*, Ed. Polirom, Iași
- Cozma, T., Cucos, C. & Momanu, M. (1996), *Educația copiilor de țigani: reprezentări, ipoteze, dificultăți* în Neculau, A. & Ferreol, G., *Minoritari, marginali, excluși*, Ed. Polirom, Iași
- Cucoș, C. (2000), *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Ed. Polirom, Iași
- Davitz, J. & Ball, S. (1978), *Psihologia succesului educațional*, E.D.P., București

- Doise. W. & Mugny, G. (1998), *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*, Ed. Polirom, Iași
- Durkin, K. (1995), *Developmental Social Psychology*, Blackwell Publishers, Cambridge, Massachusetts
- Eagly, A. (1995), *The Science and Politics of Comparing Women and Men*, American Psychologist, nr. 3, pag. 145-158
- Kazdin, A. (2000), *Encyclopedia of Psychology*, Oxford University Press
- Lindsey, L. (1997), *Gender Roles. A Sociological Perspective*, Prentice Hall, New Jersey
- Lloyd, B. (1998), *Diferențele dintre sexe în* Moscovici, S., *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*, Ed. Polirom, Iași
- Lott, B. & Maluso, D. (1995), *The Social Learning of Gender* în Beal, A. & Sternberg, R., *The Psychology of Gender*, Gilford Press, New York
- Neculau, A. (1996), *Țigani: personalitatea modală și caracteristicile grupului* în Neculau, A. & Ferreol, G., *Minoritari, marginali, excluși*, Ed. Polirom, Iași
- Neculau, A. și Boncu, Șt. (1998), *Perspective psihosociale în educație* în Cosmovici A. & Iacob, L., *Psihologie școlară*, Ed. Polirom, Iași
- Pendry, L., Macrae, N. & Hewstone, M. (1998), *Reflecții asupra celuilalt: o abordare socio-cognitivă* în Moscovici, S., *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*, Ed. Polirom, Iași
- Radu, I., Iluț, P. & Matei, L. (1994), *Psihologie socială*, Ed. Exe, Cluj-Napoca
- Ruble, D. & Martin, C. (1998), *Gender Development* în Damon, W. & Eisenberg, N., *Handbook of Child Psychology*, Wiley, New York, vol. 3
- Stănciulescu, E. (1998), *Sociologia educației familiale*, Ed. Polirom, Iași, vol. II
- Trew, K. (1998), *Identity and the Self* în Trew, K. & Kremer, J., *Gender and Psychology*, Arnold, London
- Turliuc, N. (1996), *Construcția identității minoritare în condiții de eterogenitate culturală* în Neculau, A. & Ferreol, G., *Minoritari, marginali, excluși*, Ed. Polirom, Iași
- Williams, J. & Best, D. (1988), *Measuring Sex Stereotypes. A Multinational Study*, Sage Publications, London
- Woolfolk, A. (1998), *Educational Psychology*, Allyn and Bacon, Boston
- Yzerbyt, V. & Schadron, G. (1997), *Stereotipuri și judecată socială* în Bourhis, R. & Leyens, J-Ph., *Discriminare și relații intergrupuri*, Ed. Polirom, Iași