

STUDII ȘI CERCETĂRI: ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

PYGMALION ÎN ȘCOALĂ. CE FACEM CU EL?

Mihai ȘLEAHTIȚCHI

Catedra Psihologie Aplicată

Speaking about the objective evaluation of the efficiency of education, it is very important to point out the need to ensure a docimologic climate of maximal correctness and impartiality. It is well known that the factors that generate a low objectivity while appreciating school results can be first of all related to the teacher's personality and that of the student. Out of all these factors the *Pygmalion effect* stands out.

As the *Pygmalion effect* has a bad influence on the didactic evaluation, it is extremely important to learn the practical modalities in "limiting its possibilities". A meticulous analysis of the sources- especially of studies centered round the identification of "forms, methods and means which ensure a correct and objective appreciation of knowledge or abilities"- show that this problem is not new (several generations of analysts of the educational field have been struggling with it) and that, up to this moment, a solution can be found every time one resorts to the (a) *organization of some external examinations (where teaching staff from other institutional environments are invited to participate)*, (b) *extension of works with a secret character (meaning works that ensure the anonymity of those to be appreciated)*, (c) *involving several teachers in the process of evaluating one and the same student* and (d) *comparing the results of the evaluation with those accomplished in time by the school inspectors or any other person with control function (principal, vice-principal, class teacher, etc.)*.

Abordând, în complex, problematica cu referire la evaluarea obiectivă a *eficienței învățământului*¹ sau – în alți termeni – despre stabilirea corectă a *randamentului procesului de predare-învățare*², am constatat, de la bun început, că este foarte important să punem accentul pe *necesitatea asigurării unui climat docimologic de maximă corectitudine și nepărtinire*. În acest sens, am operat și cu câteva aserțiuni preluate din lucrările unor distinși exponenți ai științei pedagogice cum ar fi:

- *aparitia sistemului de evaluare sistematică a „tinerilor preocupați de studiul științelor” a semnalat începutul profilării unui act paideutic întemeiat pe imparțialitate și corectitudine* [1, 2];
- *calitatea, valoarea și eficiența evaluării rezultatelor procesului de învățământ necesită eliminarea subiectivității în aprecierea celor examinați (deoarece pot exista situații de incorectitudine în plus sau minus în notare de 1-3 puncte)* [3];
- *evaluarea urmărește supravegherea procesului de învățare printr-o verificare obiectivă a progresului și randamentului final* [4];
- *docimologia reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza științifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examinatori diferiți și la același examinator, a factorilor subiectivi ai notării, precum și identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivității examinării și evaluării* [5, 6, 7];

¹ *Eficiența învățământului*, vom reaminti, exprimă capacitatea sistemului de învățământ de a realiza, de o manieră coerentă și la un nivel calitativ satisfăcător, întreaga gamă a obiectivelor preconizate (adică, expresia lui C.Cucoș, „de a parveni la rezultate concretizate în comportamentele și atitudinile celor ce studiază, prin eforturi determinate la nivel macro- și microstructural”).

² *Randamentul școlar* ține, ca și *eficiența învățământului*, de domeniul emiterii judecăților de valoare cu referire la rezultatele procesului de predare-învățare, dar dispune, în același timp, de o anvergură mai mică, fiind dat doar de nivelul de pregătire teoretică și acțională a ciracilor/ucenicilor (de un nivel de pregătire care, expresia aceluiași C. Cucoș, *reflectă o anumită concordanță între ceea ce s-a studiat și ceea ce se regăsește în conținutul circumscris de programele școlare existente*).

- *tot ceea ce poate contribui la o apreciere cât mai obiectivă a nivelului de cunoștințe și a capacităților unei persoane în diverse împrejurări și în diverse scopuri, reprezintă obiectul de studiu pentru docimologie* [8].

Dorința specialiștilor din domeniul pedagogiei de a supune întreaga procedură „de colectare, organizare și interpretare a datelor cu privire la calitatea activităților de formare” principiului imparțialității nu este, bineînțeles, una incidentală, neîntemeiată, fără rost și fără explicare. Or, evaluarea rezultatelor procesului de învățământ – ca „proces prin care se stabilește dacă sistemul de predare-învățare își îndeplinește funcțiile pe care le are”, ca „mecanism de obținere a informațiilor cu referire la ceea ce se întâmplă în perimetrul câmpului educațional și de valorificare a acestor informații în vederea elaborării unor aprecieri adecvate” sau ca „procedură complexă de comparare a rezultatelor activității instructiv-educative cu obiectivele planificate, cu resursele utilizate și cu rezultatele anterioare” – înfățișează un fenomen extrem de complicat, cu elemente predictibile, coerente, bine „puse la punct”, dar și cu numeroase disfuncții ori dificultăți. Idealul obiectivității, într-un asemenea context, este adeseori afectat. Factorii perturbatori instituiți induc „variații destul de semnificative, relevate fie la același examinator în momente diferite, fie la examinatori diferiți” [9]. Contrar așteptărilor, observăm – cu nedumerire, de cele mai multe ori, – că evaluarea poate fi și un mijloc de măsurare subiectivă, un factor de emisie a unor judecăți de valoare axate pe niște axiologii strict particulare, ei revenindu-i, în anumite împrejurări, statutul de anihilator al interesului pentru studiul continuu, pentru perfecționare sau pentru obținerea unor performanțe cât mai înalte.

Tot în același studiu, pornind de la importanța subiectului abordat, ne-am văzut obligați să recurgem la formularea unei suite de întrebări: *Cum apar distorsiunile în procesul de evaluare didactică? În ce condiții devine posibilă notarea subiectivă, parțială, părtinitoare? Ce anume trebuie să se întâmple (în jurul sau în interiorul nostru) pentru ca „activitatea de colectare, organizare și interpretare a datelor privind efectele directe ale procesului de predare-învățare” să devină o simplă formalitate, un act lipsit de seriozitate, o intervenție dubioasă, prin al cărei caracter devine imposibilă nu numai „constatarea și aprecierea adecvată a rezultatelor obținute în procesul de învățământ”, ci și „optimizarea stilului de predare, a capacității de învățare” sau „ierarhizarea corectă a instituțiilor de învățământ, a elevilor și studenților”?*

La toate aceste întrebări, ne-am convins, există diverse răspunsuri. Or, studiile de extracție docimologică au pus deja în evidență faptul că „aprecierea rezultatelor școlare este influențată de numeroase circumstanțe în care se realizează procesul evaluativ”. Cu toate acestea, am riscat să avansăm, la momentul respectiv, ideea potrivit căreia *factorii care generează o obiectivitate scăzută în aprecierea rezultatelor școlare pot fi raportați mai întâi de toate la personalitatea profesorului și cea a elevului/studentului*. În această ordine de idei, am decis să vorbim, mai întâi de toate, despre *efectul hallo* și astăzi, pentru a da o nouă turnură constructului ideatic emis, credem că a venit momentul să vorbim despre un alt efect – efectul *Pygmalion*.

De ce efectul Pygmalion?

Pygmalion, așa cum găsim în numeroase surse de extracție filosofică, literară sau/și mitologică³, a fost un rege al Ciprului și, totodată, un sculptor de mare valoare. Deoarece nu reușise să-și găsească o parteneră de viață pe potrivă aspirațiilor sale și așa cum în regatul pe care-l controla dădea semne de viață un puternic val de promiscuitate, de conviețuire în condiții de mizerie morală a mai multor persoane de sex diferit, el hotărâște că nu se va căsători niciodată și, drept consecință, se apucă să cioplească în fildeș idealul său feminin. Statuia care, până la urmă i-a reușit arăta atât de frumos, încât *Pygmalion* se îndrăgostește de ea, numind-o Galatea⁴. Mai mult, cuprins de o patimă nemăsurată, el începe să o roage cu cel mai mare foc pe *Afrodita*, zeița

³ Pentru confirmare, vezi, spre exemplu, Brunel P.P. *Dictionnaires des mythes litteraires*. – Paris: Editions du Rocher, 1988; Comte F. *Les Grandes Figures des mythologies*. – Paris: Editions Larousse, 1997; Kernbach V. *Dicționar de mitologie generală*. – București: Editura Albatros, 1995; Borbély Șt. *Mitologie generală*. – Cluj-Napoca: Editura Limes, 2004; Cazimir Șt. *Pygmalion. Eseu de mitologie comparată*. – București: Editura Cartea Românească, 1982 sau/și Braunstein Fr., Pepin J.F. *Marile mituri ale lumii*. – București: Editura Lider, 1997.

⁴ În cartea a X-a din irepetabilul său poem epic „Metamorfoze”, *Ovidiu (Publius Ovidius Naso)*, cel care a adus primele nuanțe de o rară finețe în analiza psihologică a dragostei (*Iubiri, Scrisorile eroinelor legendare, Arta iubirii, Remedile iubirii* ș.a.), ne prezintă un tablou zguduitor al stărilor de care a fost cuprins faimosul om de stat și de artă: „Pygmalion, pentru că le-a văzut pe femei ducând o existență marcată de fărădelegi, plin de oroare pentru viciile pe care natura le-a dăruit cu dărmicie, trăia fără soție și a petrecut mult timp fără o parteneră cu care să împartă patul. Totuși, cu un talent minunat și plin de succes, el a sculptat în fildeșul alb ca zăpada un corp căruia el îi dă o frumusețe pe care nici o femeie nu o poate avea de la natură. El se îndrăgosti de opera sa. Ea avea înfățișarea unei fecioare adevărate pe care ar fi crezut-o vie, dornică să se miște, dacă pudoarea nu ar fi împiedicat-o (...). Pygmalion se minunează și inima sa se aprinde pentru acest simulacru de corp. Adesea el atinge cu mâinile opera sa pentru a-și da seama dacă este carne în fildeș, dar nu își poate mărturisii că este de fildeș. El îi dă sărutări și își imaginează că ele îi sunt înapoiate, îi vorbește, o strânge în brațe și i se pare că simte carnea cedând sub degetele sale, îl cuprinse chiar teama că membrele ei vor păstra o urmă lividă din cauza îmbrățișărilor sale. El o mângâie, îi aduce daruri, o îmbracă în haine scumpe, îi pune la deget inele cu pietre prețioase, la gât lungi coliere. Totul îi stă bine, iar goală este la fel de frumoasă (...). El o numește companioana patului său (...)” [10].

frumuseții și a iubirii, să îi aducă pe cineva la fel de minunat⁵. Rugile și pasiunea proaspătului îndrăgostit o impresionează pe zeiță. În curând, statuia denotă antren, devine carne, om cu suflet, ființă deschisă pentru amor⁶.

Așa cum se întâmplă mereu în mituri, cei doi își leagă sufletele, nasc copii („(...) și când, pentru a noua oară, luna s-a închis peste discul său plin, tânăra fată naște un fiu cu numele simbolic de *Pathos* (...)

), trăind fericit până la adânci bătrâneți... Mai aproape de zilele noastre, tema legendară a lui *Pygmalion* se regăsește într-o piesă omonimică scrisă de G.B. Shaw. Publicată, inițial, la Londra (1912) și jucată, mai apoi, la Paris (1923), opera suscită interesul publicului, devenind – pe parcurs – una de înaltă condescendență. Scriitor spiritual, cu gustul paradoxului, mereu predispus să dinamiteze convențiile, G.B. Shaw își alege ca erou un tânăr și bogat profesor de fonetică, pe nume *Higgins*, care întâlnește, întâmplător, o florăreasă drăguță vorbind cu accent de provincie. Își propune să o inițieze în regulile limbajului frumos și să facă din ea o *lady*. Ceea ce îi reușește, de altfel. *Eliza Doolittle* – or, anume acesta era numele florăresei – devine o desăvârșită „doamnă nobilă”, o femeie fermecătoare, înțeleaptă, bogată și bine educată. Va fi prezentată înaltei societăți și i se va oferi o viață nouă. La un moment dat, când un alt tânăr (pe nume *Pickering*) se îndrăgostește de ea, *Eliza* îi dezvăluie caracterul ambivalent al sentimentelor sale: „ (...) diferența dintre o adevărată doamnă și o florăreasă nu e felul în care se poartă ea, ci felul în care este tratată. Pentru profesorul Higgins, eu voi fi întotdeauna o florăreasă, pentru că el mă tratează ca pe o florăreasă și întotdeauna o să mă trateze așa. Dar pentru dumneavoastră, știu că pot fi o femeie cumsecade, pentru că o să mă tratați ca pe o doamnă și întotdeauna mă veți trata așa”.

În mare – și acest lucru poate fi observat relativ ușor – efectul *Pygmalion*, derivând din mitul cu același nume, ar exprima o „putere a așteptărilor”. Or, anume așteptările ne fac să devenim o persoană sau alta⁷. Contează, bineînțeles, ce așteptăm noi de la propria persoană, dar, în același timp, contează extrem de mult și

⁵ Iată cum arată acest răscolitor moment în versiunea aceluiași *Ovidiu*: „Pygmalion adresează o rugă lui Venus (Afroditei): „Dacă este adevărat, o, Zei, că voi puteți acorda totul, eu vă adresez dorința ca soția mea să fie – și pentru că nu îndrăznește să spună: fecioară de fildeș – asemenea fecioarei de fildeș” [11].

⁶ Să-l lăsăm, și de această dată, pe marele *Ovidiu* să intervină cu un fascinant comentariu: „Venus a înțeles ce își dorea Pygmalion. Acesta se întoarce acasă, se apropie de statuie și o sărută. Carnei ei i se păru căldură. El își apropie gura din nou. O mângâie cu mâinile: la atingere, fildeșul devine moale ca o ceară. Stupefiat, plin de o bucurie amestecată cu teamă, el atinge iarăși cu mâna obiectul dorințelor sale. Era un corp viu: venele băteau la contactul cu degetele lui. Pygmalion nu conținea să o sărute. Fecioara a simțit sărutările pe care el i le dădea și, deodată, a roșit. Ridicând o privire timidă spre lumină, în același timp cu cerul, ea a văzut pe cel care o iubea. Venus este prezentă la unirea lor” [12].

⁷ Așteptările, după cum s-a demonstrat nu o singură dată, redau o stare de veghe a conștiinței orientată spre înregistrarea senzorial-perceptivă a ceea ce pare a fi verosimil. Prin intermediul lor se anticipează în timp și se consenmează ca fiind realizate evenimente care încă nu au avut loc sau care au fost realizate doar în parte. Ori de câte ori dau semne de existență, ele nu fac decât să profileze un soi de probabilități subiective sau ipoteze (fie implicite, fie explicite) care prevăd apariția a tot felul de rezultate/efecte comportamentale. În principiu, așteptările sunt rezultatul unor procese de condiționare sau a unei învățări bazate pe observație. Astfel, în cazul relației de tipul R-S, constructele mentale vizate iau forma credințelor privind relația dintre un comportament și consecințele sale (care credințe sunt formate îndeosebi prin condiționare operantă), iar în cazul relației de tipul S-S – forma credințelor care spun că un anumit eveniment-stimul anticipează apariția altui eveniment-stimul (care credințe sunt formate îndeosebi printr-un proces clasic de condiționare).

În interacțiunile cotidiene, oamenii adesea dau curs unor așteptări concrete cu referire la propria lor persoană sau cu referire la persoanele din jur. De cele mai multe ori, în urma exercitării unui asemenea tip de presiune cerebrală, atât ei, cât și ceilalți încep să se comporte în așa fel, încât să se confirme – secvențial sau în deplinătate – previziunile elaborate anterior. Intrate în traiectoria existențială a indivizilor, așteptările lasă o puternică amprentă asupra modului în care se organizează câmpul cognitiv al acestora, asupra procesului de structurare a situațiilor în care ei se găsesc și asupra selectării comportamentului ce va fi actualizat din repertoriul acțiunilor lor potențiale. Mai mult decât atât, așteptările pot crea realitatea socială, pot influența cursul evenimentelor în așa fel, încât, chiar neadevurate, ele sfârșesc prin a se adevăra. Un exemplu adus de Șt. Boncu, cunoscut psihosociolog ieșean, este suficient de convingător în acest sens: „Dacă A crede că B este prietenos și sociabil din fire, se va comporta îndatoritor și amabil ori de câte ori se află împreună. Fără îndoială, B va răspunde la fel. A, probabil, va trage concluzia că felul lui B de a se comporta confirmă părerea lui inițială. Cu siguranță că nu-și va da seama că dacă ar fi crezut că B este rece și distant, ar fi adoptat un stil de interacțiune distant și rezervat. Probabil, în cazul acesta B l-ar fi tratat, la rândul său, rece, tratament pe care A l-ar fi interpretat ca o validare a expectanțelor sale. În oricare din cele două situații, A nu este conștient că propria lui conduită generează o realitate care nu face decât să-i confirme așteptările”.

Rolul așteptărilor în contextul relațiilor interpersonale, vom reaminti, poate fi elucidat pornindu-se de la câteva concepte relevante, dar mai ales de la cel ce vizează starea de autoeficiență și de la cel ce ia în calcul predicția care se autoîmplinește.

Noțiunea de autoeficiență (*self-efficacy*) se referă la „credințele oamenilor despre capacitățile lor de a exercita un control asupra evenimentelor ce le afectează viața” (A. Bandura). Din acest punct de vedere, autoeficiența consună perfect cu ceea ce poartă numele de așteptare, adică reflectă o poziție realistă cu referire la nivelul de reușită a unei acțiuni. Credințele autoeficienței, sunt predispuși să creadă specialiștii, operează asupra comportamentului prin procese motivaționale, cognitive și afective, influențând comportamentul atât direct, cât și indirect (prin efectul lor asupra mecanismului autoregenerator constituit din standardele performanței). Eficiența crescută va antrena așteptarea succesului și va genera perseverența în fața obstacolelor și frustrărilor. La fel, credințele scăzute privind eficiența personală vor mobiliza puține resurse, mărind probabilitatea eșecului.

În ceea ce se referă la conceptul de predicție autoîmplinitoare (*self-fulfilling prophecy*), acesta, discutând în termenii relației de atribuire (observator-actor), pune în evidență situația de interacțiune în care așteptările credibile ale observatorului vor suscita un anumit comportament din partea actorului, ultimului revenindu-i să confirme (inconștient, de regulă) așteptările legate de el. Făcându-și apariția în știința psihologică grație eforturilor lui R. Merton (1948), conceptul în cauză avea în vedere, de la început, relația experimentator – subiect experimentat/observator – observat: experimentatorul cu așteptări pozitive găsește Q.J.-uri superioare examenatorului cu așteptări negative față de același subiect supus procesului de investigație.

traseul pe care ne cheamă să-l urmăm cei din preajma noastră. De ce nu suntem cu toții independenți în gândire și acțiuni? De ce nu procedăm așa cum ne duce capul? Unul dintre motive, cu siguranță, este acela că „nu trăim singuri, iar prezența celorlalți determină schimbări și schimburi (mutuale) de crezuri, aspirații și valori” [13]. Oricât am fi de nonconformiști, există oameni de al căror punct de vedere nu putem face abstracție și ale căror îndemnuri am fi tentați să le urmăm. Până la urmă, așa cum obișnuia să spună G. Eliot, „toți suntem înclinați să credem ceea ce lumea crede despre noi”.

Esențialmente, *efectul Pygmalion* poate fi schematizat după cum urmează:

- orice persoană are așteptări de la cei cu care se află în contact, conlucrează, întreprinde anumite acțiuni concrete;
- persoana în cauză comunică aceste așteptări de o manieră consistentă sau mai puțin consistentă;
- cei din jur intuiesc sau citesc – într-o măsură mai mare ori mai mică – aceste așteptări;
- productivitatea actului de conlucrare se află într-o dependență direct proporțională de așteptările pe care respectivele categorii de actori le au unele față de altele.

Efectul Pygmalion, irefutabil, îl poate determina pe om să exceleze, ca răspuns la bunele așteptări legate de el, ca reacție la părerea că este capabil să aibă succes și că acest succes este unul realizabil. Totodată, efectul vizat poate și să diminueze performanța aceluiași om, în cazul în care cei ce-l înconjoară îi comunică – direct sau indirect – opusul (= că nu este capabil să aibă succes). În acest caz, potrivit estimărilor lui J.S. Livingston, cunoscut profesor harvardian, nepriceperea de a opera cu așteptări înălțătoare „(...) va lăsa cicatrici pe carierele celor ce râvnesc să se afirme, va tăia adânc în stima lor de sine și le va distorsiona imaginea despre sine”⁸.

Cum acționează *efectul Pygmalion* asupra lui *homo studiosus*?

În 1968, R. Rosenthal și L. Jacobson, inspirându-se din mitul lui *Pygmalion*, dar și din respectiva operă dramatică a lui G.B. Shaw, publică lucrarea „*Pygmalion in the classroom*” [15]. Pornind de la premisa potrivit căreia locul unei persoane în societate este strâns legat de modul în care ea este tratată de către ceilalți, autorii invocă formulează următoarele trei ipoteze de lucru:

- a) profesorii au unele așteptări în ceea ce privește performanța elevilor;
- b) elevii tind să răspundă așteptărilor pe care le au față de ei profesorii;
- c) performanțele școlare sunt determinate și influențate de aceste așteptări.

Partea experimentală a lucrării a implicat prezentarea de informații false unui grup de profesori vis-à-vis de potențialul intelectual al anumitor elevi selectați aleator (acestora li s-a dat numele de „*bloomers*”). Acțiunea s-a desfășurat într-o școală primară din San-Francisco. Deși, inițial, toți ucenicii au trecut printr-un test de inteligență, rezultatele acestuia – în strictă conformitate cu logica demersului investigațional - nu au fost făcute publice. La sfârșit, s-a constatat că ucenicii „*marcați*”, dar mai ales cei din clasele I și II, au avut rezultate mai bune decât cei care, conform indicatorilor nedeclarați ai testului de inteligență, le erau mai mult sau mai puțin superiori din punct de vedere mental. Astfel, cei care-i reprezentau pe „*bloomers*” au câștigat în medie 12 puncte la coeficientul de inteligență, în timp ce antipozii și-au îmbunătățit performanța cu doar aproximativ 8 puncte. La ucenicii din primele clase discrepanța a fost și mai mare, raportul fiind de 28 la 10.

Ipotezele de lucru ale studiului, așadar, s-au confirmat în deplinătate: *categoriile de elevi care au fost prezentate cadrelor didactice ca fiind „puternice” au obținut rezultate mai bune decât acele categorii de elevi care au fost prezentate ca fiind „slabe”, în condițiile în care și unele, și altele dispuneau, de fapt, de aceeași potențialitate valorică.*

Referindu-se la datele experimentale obținute de către R. Rosenthal și L. Jacobson, mai mulți specialiști – printre care, în mod special, T. Good și J. Brophy [16, 17] – țin să ofere următoarele explicații:

- a) la începutul perioadei școlare, profesorii/învățătorii au așteptări diferite față de discipolii săi (în fond, cadrele didactice nu sunt de condamnat; or, așteptările în cauză iau în calcul niște informații pe larg vehiculate atât în școală, cât și în afara ei);

⁸ La general, spun specialiștii, *efectul Pygmalion* dispune de doi poli și o zonă intermediară situată între acești doi poli. Este sau nu este avantajos *efectul Pygmalion*, se întreabă, bunăoară, într-un studiu recent, R. Ionescu [14]. Și răspunde: „Ca de obicei, situația nu se poate zugrăvi doar în alb și negru, dar îi putem localiza cu aproximație polii. Când ochiul critic al celorlalți se închide, cresc șansele de a repeta comportamente social indezirabile. Fără anumite legi nescrise nu ne-am putea adapta la societatea în care trăim. Acesta este *polul pozitiv*. Datorită privirii critice mereu ațintită asupra noastră, ne simțim presați să fim la nivelul standardelor impuse, începând de la unghii curate până la percepțele morale. Acesta ar fi *polul negativ*. Însă mai există o *zonă intermediară* în care avantajele se pot transforma în dezavantaje, dacă nu le cunoaștem și nu le folosim în modul cuvenit”.

- b) pe fundalul așteptărilor existente, profesorii/învățătorii se comportă diferit cu cei pe care au obligația să-i instruiască (oferindu-le sarcini ale căror grade de dificultate diferă de la un caz la altul);
- c) tratamentul diferențiat pe care-l aplică profesorii/învățătorii le indică discipolilor cum arată așteptările legate de ei;
- d) în cele din urmă, aceste așteptări sunt interiorizate de către discipoli, acest fapt contribuind, încetul cu încetul, la bulversarea activității lor cognitive/academice;
- e) în cazul în care nu se va opune rezistență activă acestui gen de imixtiune, discipolilor le va fi afectată motivația, aspirațiile, rezultatele școlare;
- f) rezultatele finale obținute vor întări așteptările existente ale profesorilor/învățătorilor (aceste așteptări bazându-se, de acum încolo, pe fapte/date considerate a fi obiective).

Evident, ar fi greșit să se creadă că puterea *efectului Pygmalion* depinde în exclusivitate de factorul inteligență. Însăși R. Rosenthal este acela care nu se mulțumește cu cele înregistrate la 1968, atrăgând atenția asupra necesității abordării entității *efectului Pygmalion* din mai multe perspective. Pedalând pe această idee, el ajunge să constate, în timp, că așteptările – înalte sau scăzute – ale profesorilor față de discipolii săi sunt provocate, pe lângă coeficientul de inteligență, de *atractivitatea fizică, informațiile cu referire la notele anterioare* (sau, mai larg, *cu referire la comportamentul anterior*), *proveniența socială, înregimentarea confesională, apartenența rasială, durata relațiilor de cunoaștere mutuală*. În plus, ține să menționeze reputatul cercetător american, profesorii/învățătorii tind să-i abordeze pe elevii/studentii în raport cu care au anumite așteptări în baza a cel puțin patru dimensiuni sociale:

- *climatul* (de pildă, comportându-se de o manieră caldă/apropiată cu elevii/studentii față de care manifestă așteptări mari/înalte);
- *feedback-ul* (de pildă, laudându-i mai mult pe acei elevi/studenti față de care manifestă, din nou, așteptări mari/înalte);
- *intrări/input* (de pildă, oferind mai puține informații celor ce inspiră așteptări neînsemnate);
- *ieșiri/output* (de pildă, furnizând mai multe ocazii de a răspunde elevilor/studentilor față de care manifestă așteptări de anvergură).

Prin ceea ce izbutesc să întreprindă, R. Rosenthal și L. Jacobson conferă *efectului Pygmalion* o evidentă coloratură prejudiciabilă. De la ei încoace, în majoritatea surselor de specialitate, acestuia din urmă îi revin, preponderent, caracteristicile unui „*pol negativ*” sau, în cel mai bun caz, a unei „*zone intermediare*”. Iată doar câteva exemple:

- H. Shaub & K.G. Zenke: *efectul Pygmalion asigură o anumită probabilitate că prejudecățile pozitive sau negative ale profesorului să influențeze succesul școlar, deși diagnoza obiectivă a premiselor învățării nu lasă să se întrevadă posibilitatea unei astfel de modificări* [18];
- C. Cucuș: *generând erori și fluctuații în notare, efectul Pygmalion face ca aprecierea celor care studiază să fie puternic influențată de părerea pe care profesorul/învățătorul și-a format-o pe parcurs despre capacitățile acestora, părere care a devenit relativ fixă, inflexibilă; predicțiile cadrelor didactice nu numai că anticipă, dar și facilitează apariția comportamentelor invocate* [19, 20];
- A. Petrescu: *efectul Pygmalion conduce la modificarea comportamentului elevului în raport de convingerea profesorului/învățătorului că el, elevul, nu poate rezista cerințelor școlare; acest comportament indus elevului duce, în final, la eșec* [21].

Dat fiind faptul că *efectul Pygmalion*, din câte am văzut, generează o obiectivitate scăzută în stabilirea corectă a randamentului activității de predare-învățare, este imperios necesar să știm cum anume și în ce condiții influența nefastă a acestuia poate fi redusă substanțial sau chiar anihilată.

Despre posibilitatea eliminării *efectului Pygmalion* din sfera învățământului

Atât sursele de specialitate – cum ar fi, spre exemplu, cele semnate de C. Cucuș [22, 23] sau/și A. Petrescu [24] – cât și experiența avansată a unor instituții de învățământ arată că, din punct de vedere metodic, există mai multe căi prin care, în condițiile procesului de evaluare didactică, puterea *efectului Pygmalion* poate fi estompată sau chiar redusă la zero. Pe scurt, chintesența acestor căi poate fi prezentată după cum urmează:

- inițierea multiaspectuală a cadrelor didactice – prin intermediul unor seminare specializate, a unor conferințe științifico-practice, mese rotunde sau/și workshop-uri tematice – în tot ce ține de caracteristicile definitorii și legitățile de funcționare ale *efectului Pygmalion*;
- stabilirea, încă de la faza de proiectare didactică, a unor obiective generale și operaționale adecvate finalităților procesului instructiv-educativ;

- mărirea numărului de probe curente date elevilor/studentilor cu scopul diminuării puterii incidentalului/hazardului în aprecierea nivelului de însușire a materialului predat;
- asigurarea anonimului probelor scrise, corectarea aceleiași lucrări de mai mulți profesori/învățători (mai ales, în cazul examenelor);
- compararea notelor înregistrate de către profesori/învățători cu ceea ce-au reușit să stabilească, cu referire la aceiași elevi/studenti, alte persoane învestite cu funcția de control (directori, directori adjuncți, inspectori școlari ș.a.);
- dezvoltarea, prin toate modalitățile posibile, a încrederii în posibilitățile elevilor/studentilor și promovarea sistematică a unghiului de vedere potrivit căruia ei sunt capabili de reușite școlare auguste;
- încurajarea elevilor/studentilor să participe la tot felul de activități apte să aducă o îmbunătățire continuă atât a imaginii lor, cât și a calității relațiilor lor cu învățătorii/profesorii (concursuri, dezbateri, mese rotunde, olimpiade, victorine etc.);
- asigurarea *coaching*-ului⁹ între patru ochi a unui tip de *coaching* chemat să pună accentul pe ceea ce elevul/studentul face bine, și nu pe slăbiciunile acestuia);
- exprimarea neîntârziată – de către cadrul didactic – a devotamentului sincer față de elevii/studentii care au reușit să obțină succes (oricât de mic ar fi) sau care depun un anumit efort pentru a-l obține pe viitor.

Deși în ultimul timp au văzut lumina tiparului mai multe studii în care cadrul didactic este prezentat ca fiind unul rezistent în fața *efectului Pygmalion* (drept exemplu concludent, în această ordine de idei, poate fi adus numele lui D. Jussim, cunoscut cercetător american, care anunță, în una din lucrările sale de referință, că, la ora actuală, percepțiile profesorilor sunt mai exacte decât s-a considerat pe timpuri, iar așteptările lor pot prezice cu exactitate performanțele elevilor, fiindcă sunt absolut întemeiate), va trebui, totuși, să recunoaștem că lucrurile nu stau tocmai așa. Nimeni, suntem convinși, nu ar merge până la a nega că efectul nominalizat continuă să bântuie prin școli, că din cauza lui un număr impunător de elevi/studenti nu-și primesc notele care corespund nivelului lor de pregătire și pe care, respectiv, le merită cu adevărat. Chiar cu riscul de a-și confirma statutul lor de *pygmalioni moderni*, înșiși profesorii/învățătorii ar putea fi predispuși, credem, să depună mărturie în favoarea existenței unei asemenea stări de fapt.

Să nu fim, însă, pesimiști. Știm deja ce avem de făcut pentru a ieși din impas. Cadrul didactic a fost și va fi mereu elementul nodal al activităților cu caracter instructiv-educativ. Tendințele evenimentțiale sunt de așa natură, încât el va trebui – mai devreme sau mai târziu – să renunțe la postura sa tradițională și să se transforme, în condițiile în care instituțiile de învățământ se restructurează, tot mai frecvent, în echipe de elevi și profesori, într-un veritabil planificator al activităților de grup, într-un moderator imparțial, într-un facilitator al echitabilității, într-un consultant bine inițiat și echidistant. El este acela care, în noile condiții, va trebui să manifeste maximum de corectitudine în relațiile cu discipolii săi, să facă din obiectivitate un puternic catalizator al interacțiunilor din cadrul sălilor de studii. În definitiv, schimbându-și radical atitudinea față de ceea ce poartă numele de relaționare didactică, el va fi în stare să prefacă travaliul școlar într-o activitate atractivă, desfășurată pe un fundal concordant, temperat, cald și securizant.

Referințe:

1. Ardoino J., Berger G. D'une évaluation en miettes a une évaluation en actes. - Paris: Andsha, 1989, p.15-17.
2. Meyer G. Évaluer: pourquoi? Comment? - Paris: Hachette, 1995, p.15 (în varianta română: Meyer G. De ce și cum evaluăm / trad D. Samarineanu; pref. G. Berger. - Iași: Editura Polirom, 2000, p.17.
3. Bontaș I. Evaluarea cunoștințelor. Docimologia // I. Bontaș. Pedagogie. - București: Editura ALL, 1994, p.229.
4. Surdu E. Rolul și funcțiile evaluării în învățământ // E. Surdu. Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică. - București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1995, p.185.
5. Pavelcu V. Principii de docimologie. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976, p.9-10.

⁹ *Coaching*-ul, vom reaminti, redă o varietate de program mentorial, prin intermediul căruia persoanelor (elevilor sau și studenților, în cazul nostru) li se acordă o atenție personală în vederea integrării lor în cultura organizației, precum și pentru dezvoltarea deprinderilor, formarea abilităților și a relaționării interpersonale. *Coaching*-ul, așa cum găsim în literatura de specialitate [25], redă o „focalizare pe deprinderi și competențe în acțiune, precum și de feedback asupra performanțelor”. În fond, *coach*-ul (în cazul nostru, învățătorul sau profesorul) îi ajută pe cei cu care conlucrează să-și definească obiectivele specifice, ca apoi să se organizeze astfel încât să atingă aceste obiective. Avem de a face, după cum observăm, cu o metodă care *deblochează*, facilitând manifestarea potențialului intelectual al unor persoane luate separat sau al unor întregi colectivități.

6. Cucuș C. Probleme de docimologie didactică // C. Cucuș (coord.). Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice: curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță. - Iași: Editura Polirom, 1998, p.172.
7. Cucuș C. Evaluarea randamentului școlar // C. Cucuș. Pedagogie. - Iași: Editura Polirom, 1998, p.101.
8. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. – București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1996, p.401.
9. Cucuș C. Factori ai variabilității aprecierii și notării // C. Cucuș. Pedagogie. - Iași: Editura Polirom, 1998, p.110.
10. Ovidius. Metamorfoze. – București: Editura Științifică, 1972, p.57-58.
11. Ibidem, p.59.
12. Ibidem, p.60.
13. Ionescu R. Efectul Pygmalion // <http://webcache.googleusercontent.com>
14. Idem.
15. Rozenhal R., Jacobson L. Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development. - New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968. - 240 p.
16. Brophy J. & Good T. Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data // J. Educ. Psychol. - 61:365 – 74, 1970.
17. Good T. & Drophy J. Looking in classrooms. – New York: Harper and Row, 1984. - 424 p.
18. Schaub H., Zenke K.G. Dicționar de pedagogie / trad. Rodica Neculau; consultant științific: C. Cucuș. - Iași: Editura Polirom, 2001, p.93.
19. Cucuș C. Factori ai variabilității aprecierii și notării // C. Cucuș. Pedagogie. – Iași: Editura Polirom, 1998, p.110.
20. Cucuș C. Factori perturbatori în apreciere și notare // C. Cucuș (coord.). Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice: curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță. – Iași: Editura Polirom, 1998, p.185.
21. Petrescu A. Factori care generează o obiectivitate scăzută în evaluarea didactică // I. Jinga & E. Istrate (coord.). Manual de pedagogie. – București: Editura All educational, 2001, p.341.
22. Cucuș C. Factori ai variabilității aprecierii și notării // C. Cucuș. Pedagogie. – Iași: Editura Polirom, 1998, p.110.
23. Cucuș C. Factori perturbatori în apreciere și notare // C. Cucuș (coord.). Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice: curs elaborat în tehnologia învățământului deschis la distanță. – Iași: Editura Polirom, 1998, p.185.
24. Petrescu A. Aspecte metodice privind realizarea unei evaluări cu grad mai mare de obiectivitate // I. Jinga & E. Istrate (coord.). Manual de pedagogie. – București: Editura All educational, 2001, p.344.
25. Hobson A. Mentoring and Coaching for New Leaders. – Full Report: National College for School Leadership, 2003.

Prezentat la 27.12.2010