

## COMPETENȚA DE A COMUNICA – MIJLOC DE REALIZARE A PROCESELOR INSTRUCTIV-EDUCATIVE

**Ionuț VLĂDESCU**

*Universitatea „Ovidius”, Constanța*

The communication skill has always been in the preoccupation of the scholars dealing with education issues. Intuitively, both the parents and educators have thought about the methods that should be used for obtaining the best understanding of the requests formulated and the way the young persons should consider for learning the lifetime experience of the elders. For centuries, the main methods to achieve such purpose have consisted in speaking, gesticulating, writing, and reading.

The usual manner used for conveying the school knowledge has always been the oration, which sustained the teacher on the foremost ground, at the same time assigning the disciple the passive role of the un-critical receptor of the ideas promoted by the master. The undeniable benefit of such periods of time has consisted in developing the logics, the capacity of formulating clear and coherent sentences, which could satisfy certain phrasing needs, the capacity of syllogistic judgement and argumentative techniques. The verbal communication has gained refinement and more and more agreeable.

Competența de a comunica face, dintotdeauna, obiectul preocupărilor celor interesați de-a problematica educației. În mod intuitiv părinții, dar și educatorii școlari din toate timpurile au reflectat asupra modalităților de a se face cât mai bine înțeleși în formularea cerințelor, asupra manierei de preluare de către tineri a experienței de viață a vârstnicilor. Vorbirea, gesticularea, scrisul și cititul au fost, de veacuri, principalele căi prin care s-a realizat actul acestei transmisii.

Maniera obișnuită de transmitere a cunoștințelor cu caracter școlar a constituit-o, veacuri de-a rândul, **discursul**, care-l menținea pe profesor în prim-plan și care destina, în același timp, discipolului un rol pasiv, de receptor necritic al ideilor pe care le difuza maestrul. Câștigul incontestabil al acestor perioade l-a constituit dezvoltarea logicii, a capacității de elaborare a unor conținuturi clare, coerente care să satisfacă anumite norme de construcție propozițională, a capacității de derivare a silogistică a judecăților, a capacităților și tehnicilor argumentative. Procesul comunicării verbale s-a perfecționat dobândind rafinament și un anumit farmec.

Ca urmare a dezvoltării științelor sociumane și, în legătură cu ele a științelor educației, se relevă cu tot mai multă pregnanță dimensiunea psihologică și psihosocială a interacțiunii didactice și se dezvoltă o concepție proprie despre particularitățile relației didactice ca raport de tip comunicativ. În linii generale se conturează câteva adevăruri care modifică optica asupra procesului de comunicare realizat în context școlar, respectiv:

- calitatea procesului didactic depinde semnificativ de calitatea proceselor comunicative ce se stabilesc într-o sală de clasă între educator și educabili;
- procesele de comunicare nu pot fi transpuse în manifestări exclusiv observabile, dimpotrivă, ele angajează atât aspecte observabile/aparente, cât și aspecte inobservabile/inaparente, atât aspecte bine conștientizate, cât și aspecte puțin sau deloc conștientizate;
- rezultatele procesului didactic sunt superioare atunci când cei doi interlocutori generici ai relației educaționale sunt parteneri în adevăratul sens al cuvântului, ei având posibilitatea de a-și schimba rolurile (respectiv emițător și receptor);
- clasa școlară creează, așa cum spunea Kurt Lewin, un autentic **câmp psihologic**, ceea ce are ca rezultat faptul că factorii, relațiile și interdependențele care se stabilesc în acest context contribuie la efectele comunicative globale și, implicit, la calitatea procesului didactic;
- pentru creșterea efectelor comunicative și, prin ele, pentru creșterea randamentului activităților școlare este necesar ca bunele relații de comunicare să fie cultivate în mod explicit.

Pe acest fundament se pot evidenția câteva modalități de influențare a climatului comunicativ al clasei de elevi prin contribuția pe care o pot aduce partenerii relației educaționale.

Se înțelege, că cel care *dă tonul* acestei interacțiuni este adultul/educatorul școlar. Din această cauză, calitatea actelor de comunicare depinde esențial de gradul de permisivitate sau nepermisivitate comunicativă pe care o induce educatorul școlar, în primul rând, prin atitudinile pe care el le adoptă față de interlocutor, dar și prin atitudinile sale față de procesul relaționării, față de schimbul informațional și interpersonal. Aceste atitudini exprimă însăși structura personalității educatorului, așa cum s-a menționat deja, și în funcție de acestea unii educatori sunt apreciați ca mai mult sau mai puțin comunicativi.

Elevii se diferențiază, de asemenea, după criteriul disponibilităților comunicative. Unii intră mai ușor în relație cu profesorul sau cu colegii, alții mult mai greu. Există și cazuri când elevii au mari dificultăți de integrare în colectivitate și care sunt de-a dreptul incapabili de a iniția ori de a întreține o relație firească de comunicare cu colegii, cu atât mai puțin cu profesorul.

Calitatea proceselor de comunicare ce se stabilesc în grupul școlar depinde însă în mod necesar de potențialul comunicativ al fiecăruia dintre membrii lui.

Unul dintre cele mai dificile obstacole de învins îl constituie mentalitățile pe care profesorii le au referitor la poziția ce le revine în raport cu elevii și referitor la concepția pe care ei o au despre autoritate. Renunțarea la atitudinile hiperautoritariste și la statutul de privilegiat favorizează dezvoltarea calităților de bun mediator, care din punct de vedere comportamental înseamnă:

- să nu faci reproșuri inutile;
- să nu pârtești pe cineva pentru a favoriza pe altcineva;
- să nu judeci, ci să tratezi orice situație cu detașare, ca pe un dat ce necesită o rezolvare amiabilă;
- să acorzi sprijin pentru găsirea de soluții când ai constatat ca elevul se află în dificultate;
- să îți oferi ajutorul într-o manieră de respect mutual;
- să nu obligi pe nimeni să te asculte, ci să te faci ascultat;
- să acorzi elevilor atenție, timp și să manifesti bunăvoință;
- să fii discret și să inspire încredere;
- să nu forțezi lucrurile peste limita acceptabilului și să nu ceri imposibilul.

Adoptând asemenea comportamente, educatorul favorizează instaurarea unui climat ce inspiră credibilitate și care are ca efect creșterea impactului mesajelor pe care le adresează interlocutorilor săi. Mijloacele prin care el poate realiza acest lucru sunt diverse: mișcările, folosirea anumitelor gesturi, flexibilitatea vocală, entuziasmul, umorul..., sunt numai câteva dintre ele. Acestea sunt, de altfel, aspecte definitorii pentru ceea ce noi am numit deja drept **comportament comunicativ**.

Din perspectiva profesorului, **comportamentul comunicativ este un comportament gândit, nu numai intuit, pentru a veni în întâmpinarea interlocutorului**. Ca un adevărat dirijor al acestui proces, educatorul se întrebă în permanență: cum ar trebui să reacționeze elevii pentru ca interacțiunea să producă maximum de efect comunicativ?! Dacă elevii nu reacționează așa cum ar trebui să o facă, ce e de făcut?!

Pentru ca elevii să se manifeste în spiritul maximizării efectelor comunicative ale interacțiunii și ca parteneri activi ei trebuie să **știe ce fel de comportamente și atitudini să adopte**. În acest scop, este necesar să li se permită mai întâi să se manifeste de o asemenea manieră. Din acest punct de vedere, cu cât elevii sunt mai aproape de debutul școlarizării, cu atât sunt mai dependenți de modelele de comunicare oferite de adulți, dar sunt, de asemenea, destul de receptivi la cerințele formulate de către educator. În schimb, pe măsură ce înaintăm în vârstele școlare, comportamentul comunicativ se stabilizează, ceea ce crește rezistența individului la schimbare.

Într-o relație de comunicare, formele tranzacționale pot avea un caracter pozitiv (când ele determină încredere, afecțiune, valorizare, apreciere între parteneri) sau pot avea un caracter negativ (când au ca efect stoparea relațiilor de comunicare, fiind exprimate prin dominare, umilire, ridiculizare...).

Clasa școlară creează, din acest punct de vedere, un câmp bogat de manifestări care se reflectă în calitatea relațiilor ce se stabilesc, pe de o parte, între educator și educabili, iar pe de altă parte, în relațiile de tip elev-elev. Efectele acestor interrelații se regăsesc în performanțele grupului, știut fiind că, pe fondul unui climat favorabil, membrii grupului se solidarizează în jurul efortului de atingere a scopurilor, iar pe fondul unui climat nefavorabil membrii grupului se solidarizează în jurul efortului de atingere a scopurilor și pe fondul unui climat nefavorabil, atingerea scopurilor trece pe plan secund. Responsabilitatea pentru calitatea acestor relații revine, desigur, educatorului școlar care are, de asemenea, printre atribuțiile sale pe cea de a gestiona relațiile de comunicare ce se stabilesc în clasa de elevi.

### **1. Competența de a comunica – componentă esențială a aptitudinii pedagogice**

Succesele realizate de teoriile comunicării și-ar pierde, desigur, valoarea dacă rezultatul cercetărilor în domeniu nu s-ar verifica și nu s-ar confirma în confruntările directe cu practica comunicațională.

A comunica eficient reprezintă un nivel performanțial al activității didactice pe care specialiștii nu prețuiesc de a-l asocia aptitudinii pedagogice. În acest sens, limbajul educațional uzează, adesea, de conceptele: proces de comunicare didactică, stil comunicativ... În jurul utilizării acestor termeni persistă însă o serie de întrebări: A fi comunicativ înseamnă oare totuna cu a comunica eficient? Ce trăsături de personalitate ar trebui să manifeste cineva pentru a fi considerat comunicativ?! În ce măsură comunicativitatea este relevantă pentru ceea ce în mod obișnuit numim **aptitudine pedagogică**?!

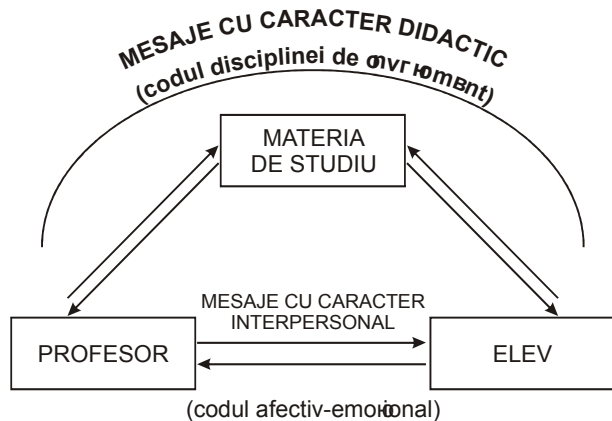
Cu privire la prima întrebare lucrurile sunt acum deplin lămurite: „În sistemul de aptitudini specifice activității didactice, comunicativitatea este dimensiunea centrală, integrativă, fără ca aceasta să fie confundată cu comunicativitatea legată de introversie și extroversie” [1, p.50].

De bună seamă, această trăsătură a personalității este definitorie pentru comportamentul relațional al individului, pentru capacitatea, disponibilitatea, abilitatea de a interacționa cu un altul. Cu toate acestea, comunicativitatea ca

trăsătură de personalitate constituie doar unul dintre factorii ce influențează calitatea proceselor de comunicare ce se desfășoară în context școlar. Din acest punct de vedere, există opinii care susțin posibilitatea ca cineva să fie comunicativ ca tip temperamental, dar să fie puțin eficient sub aspectul comunicării didactice și, invers, cineva ar putea fi puțin comunicativ ca tip de personalitate, dar poate avea un foarte bun impact la interlocutor în contextul comunicării instrumentale (orientată strict spre scopuri, așa cum este și comunicarea didactică).

În acest sens, noi am evidențiat deja distincția între abilitatea/aptitudinea profesorului de a opera cu conținuturile cu caracter școlar, și abilitatea/aptitudinea de a opera cu conținuturile cu caracter interpersonal (Fig.1).

Cele două tipuri de competențe pot avea o operativitate specifică, existând posibilitatea ca ele să fie complementare sau să acționeze în mod diferențiat. Unii profesori sunt deosebit de abili în procesul transmiterii conținuturilor



**Fig.1.** Dominante aptitudinale în exercițiul didactic: abilitatea de a opera în codul disciplinei de învățământ și abilitatea de a opera în codul afectiv-emoțional

școlare: se fac ușor înțeleși, știu să stimuleze interesele de cunoaștere, realizează un control adecvat asupra modului de stăpânire a cunoștințelor transmise elevilor. Ei au preocupări exprese pentru latura didactică a relaționării de tip școlar și sunt mai puțin interesați de caracterul emoțional, interpersonal al interacțiunii. Alții, dimpotrivă, au extraordinare abilități de relaționare, sunt plăcuți, apropiați, suportivi..., fără a fi la fel de dibaci în manipularea conținuturilor cu caracter școlar. Pe de altă parte, e greu de spus care ar fi măsura ideală de complementarizare a celor două manifestări. Mai degrabă, se poate vorbi de o dominantă comportamentală care capătă la un moment dat o semnificație sporită în contextul procesului educațional. Posedarea numai a uneia dintre aceste abilități asociată cu absența celorlalte afectează nivelul general al aptitudinii pedagogice.

Considerând că *aptitudinea comunicativă* exprimă performanțele supramedii pe care cineva le demonstrează

într-o relație de schimb informațional și interpersonal, se poate pune, firește, întrebarea: ce alte comportamente din aria comunicativității sunt capabile să influențeze eficiența cu care acționează un profesor în relația sa cu elevii? O asemenea întrebare este pe deplin justificată în condițiile înaltei valorizări a comportamentului de tip comunicativ de către ambii parteneri ai relației educaționale: profesori și elevi. Din acest punct de vedere, merită amintit un studiu mai vechi realizat de către o echipă de psihologi români cu care prilej s-a constatat că 89% dintre profesorii chestionați considerau capacitatea de a fi comunicativ ca foarte semnificativă pentru profesiunea de educator. Această apreciere a fost făcută de profesorii cu vechime de peste 10 ani în proporție de 100%, iar de profesorii cu stagiul profesional redus, în proporție de 97%. În mod asemănător, dintr-un alt studiu, a rezultat că atunci când unor elevi (368 la număr) li s-a cerut să ordoneze după criterii personale calitățile pe care ei le apreciază la profesorii lor (bine informat, apropiat, principal, exigent, comunicativ, tolerant, corect), 44% dintre subiecți plasează calitatea de *a fi comunicativ* pe primul loc, pentru ca următoarea să fie calitatea de *a fi bine intenționat*, selectată de doar 16% dintre subiecți.

Studiul amintit propune, de asemenea, o descompunere factorială a comunicativității în comportamente de detaliu, respectiv: comunicare sugestivă; vorbire expresivă (apreciată în mod deosebit de profesorii de limba română și geografie); gestică adecvată; demonstrativitate în comunicare (apreciată în mod special de profesorii de matematică); expunere semnificativă și inteligibilă (calitate valorizată superior de către cei mai mulți profesori); adecvare la timpul mediu; capacitate de a incita la dialog; expunere impresionantă și totodată lucidă.

În afara acestor factori se detașează, în mod deosebit, *aptitudinile organizatorice ca abilități de facilitare a circulației mesajelor între interlocutori și de eliminare a barierelor ce se interpun între unul și altul, în scopul orientării proceselor de învățare pe un traseu mereu ascendent.*

Competența de a comunica poate fi abordată și după criteriul formelor de limbaj cu care se operează în context școlar, respectiv: competența de a comunica oral, competența de a comunica în scris și competența de a comunica vizual. Identificarea acestor tipuri de competențe are, în primul rând, meritul de a evidenția principalele canale prin intermediul cărora este furnizată informația cu care se operează în context școlar și sugerează, de asemenea, modalități concrete de eficientizare și maximizare a impactului comunicativ realizat pe aceste căi.

Diferențierea competențelor comunicative după criteriul formelor de limbaj utilizate se întemeiază și pe o anumită disponibilitate naturală pe care un individ o poate avea de a opera cu lejeritate într-un registru sau în altul al comunicării. În mod real unii oameni se exprimă cu mai multă ușurință oral, alții în scris, iar alții au o foarte bună intuiție în a exploata vizual o situație de comunicare. Aceste disponibilități native pot fi dezvoltate cu ajutorul

instrumentarului oferit de științele comunicării. Este vorba despre tehnici și metodologii care au capacitatea de a îmbunătăți parametrii comportamentali cu care operează în mod obișnuit o persoană. Adoptând astfel de soluții, practicianul învață cum să exploateze potențialul oferit de mijloacele lingvistice și extralingvistice, să uzeze în mod abil de mijloacele logico-argumentative, să folosească avantajul interacțiunii directe (de tip față-în-față!) recurgând la stimulente cu mare impact la nivelul vizualului.

Din punct de vedere al abilităților comunicative, măiestria și vocația profesorului se recunosc și în capacitatea de a „produce” un interlocutor activ, dibace în „arta conversației” și apt de a iniția el însuși o situație de comunicare. Nu este suficient ca elevul să învețe *a vorbi* frumos și corect, *a scrie* corect și inteligibil ci, mai ales, *a iniția și a susține un dialog, a elabora texte, a capta și a menține interesul unui interlocutor*.

Privită dintr-un asemenea unghi, aptitudinea pedagogică se verifică nu atât prin rezultatele imediate ale intervenției educatorului, ci, mai ales, prin rezultatele pe termen lung, cele care se regăsesc în comportamentul stabil al educabilului. După acest criteriu, intervenția educatorului școlar creează două categorii de efecte:

- **efecte de gradul 1:** exprimate în propria eficiență și în evidențierea unor caracteristici personale care sunt apreciate de către interlocutor prin calificative de genul: bine informat, bun vorbitor, convingător, electrizant, seducător...;
- **efecte de gradul 2:** exprimate în performanțele comunicative ale elevilor. Aceste efecte sunt produsul superior, sublim al generozității și dăruirii cu care profesorul își împărtășește experiențele sale colaboratorilor.

De aceea, *aptitudinea pedagogică trebuie să o tratăm ca pe o modalitate relațională, modalitate prin intermediul căreia orice influență educativă trebuie să devină realmente un „bun circulant” între educator și educat* [1, p.57].

## 2. Comunicarea educațională – caz particular al comunicării general-umane

Este, de acum, un truism că „*organizarea socială este imposibilă fără comunicare*” și că societatea însăși „*este construită din grupuri care comunică între ele*”.

Domeniul educațional, ca un compartiment esențial al organizării sociale și al culturii, nu face prin nimic excepție de la aceste reguli încât, firesc este ca determinațiile comunicării general-umane să se regăsească în funcționalitatea interacțiunii de tip școlar.

Avem în vedere, în acest sens, faptul că în mediul educațional comunicarea cu toate notele distinctive pe care le prezintă nu întrunește alte caracteristici decât comunicarea general-umană, ci doar că ea este influențată în forme, mijloace și conținut de scopurile specifice acestui domeniu de activitate. Altfel, prioritatea scopurilor instructionale nu împiedică apariția și în câmpul educațional a unor manifestări accidentale, întâmplătoare. Cele două forme de comunicare identificate și descrise de către Festinger: comunicarea instrumentală (cu intenția unui efect la interlocutor) și comunicarea consumatorie (fără intenția unui asemenea efect) se complementarizează armonios, într-o manieră specifică domeniului activităților educaționale. Deși preponderent instrumentală, comunicarea didactică nu încetează a fi, în același timp, consumatorie, deoarece actul transmisiei școlare nu se face în mod mecanicist, ci pe fondul unui climat interuman care conține și reproduce toate datele relaționării interpersonale.

Desigur, nu putem trece cu ușurință peste faptul că fenomenul comunicațional se supune cu greu analizelor. Spiritul analitic prin el însuși dispersează taina care aduce laolaltă doi oameni într-o relație de comunicare. În acest cadru de referință, comunicarea educațională prezintă și particularitatea de a provoca un dialog multiplu. Constituită esențial pe raportul de tip „față-în-față”, ea atrage în relație, în același timp, mai multe persoane cu caracteristici proprii. O asemenea realitate face actul influenței educaționale extrem de dificil și nesigur, deoarece „*nu există o esență a omului*” de maximă generalitate, ci doar „*un sistem Homo multidimensional care rezultă din interacțiuni organizaționale cu caractere foarte diverse*” [2, p.226].

În ciuda acestor obstacole, educația urmărește: influența, modificarea, schimbarea comportamentală. Ea este o știință aplicată și ca orice știință umană aplicată este un ansamblu de convingeri care permit unui individ să acționeze într-un anumit fel asupra unei persoane, sau unui grup să acționeze asupra altui grup. Atingerea acestor scopuri se poate realiza doar cu ajutorul unor metodologii acționale, practice, eficiente. Față în față cu o sarcină de o asemenea complexitate ar fi necesară, firește, o teorie generală a comunicării care, în concepția lui Charles Hockett, ar trebui să îndeplinească următoarele caracteristici:

- a) să fie destul de generală pentru a descrie proprietățile tipurilor și structurile actelor de comunicare globale (în consecință, să permită elaborarea unei teorii a gramaticilor textuale aplicabilă textelor scrise și vorbite);
- b) să comporte (virtual) o teorie a semnificațiilor (...), această însușire fiind expresia faptului că, întotdeauna, comunicarea presupune o coordonare de acte;
- c) să constituie întotdeauna o cotitură în viața unui grup, pentru că grupul, în urma coordonării actelor, își modifică în parte propria sa structură și uneori chiar metodele de coordonare.

Desigur, nu sunt puține domeniile de activitate care ar fi interesate de elaborarea unei asemenea teorii. Ea ar permite o intervenție mult mai precisă și mai eficientă în domeniul relațiilor interpersonale.

În câmpul educațional ea ar favoriza sporirea randamentului interacțional „în sensul unei potențări a tuturor componentelor comunicării, astfel încât să se obțină... o cât mai mare coincidență între informația codată de către emițător în mesaj și cea captată de către receptor” [3, p.87].

Educația aspiră însă mai mult decât atât. Ea țintește nu numai către satisfacerea unor funcții feedback (de reglare a cauzei prin efecte, de asigurare a unei reproducerii culturale), ci, mai ales!, către satisfacerea unor funcții feed-forward capabile să conducă la depășirea stărilor inițiale, la promovarea autonomiei acționale și interacționale a indivizilor și a grupurilor. Această aspirație se regăsește, de asemenea, în intenția optimizării comportamentelor de tip comunicativ care sunt concepute nu doar ca un instrument al interacțiunilor cu caracter didactic, ci și ca obiect al preocupărilor privind dezvoltarea personală a tuturor actorilor implicați în acest proces.

### 3. Specificul comunicării educaționale

Câți profesori nu și-or fi pus întrebări de tipul: „Cum m-am prezentat astăzi în fața elevilor? Au înțeles ei lucrurile așa cum mi-am propus să le transmit eu?”.

Dar câți elevi nu s-au întrebat la rândul lor: „Cine ești dumneata, domnule profesor? Cum răspunzi așteptărilor mele?”.

Clasa nu este atât un loc unde, după un ritual academic, se tratează un subiect din programă. Ea este înainte de toate un mediu de comunicare, mediu în care se produce o acțiune de educare implicând comportamentul global al unor personalități în curs de formare: „Este vorba despre o întâlnire între generații, mediată de trebuințe, de influențe, de socializare, distinctă de alte câmpuri de interacțiune umană, având legi, reguli de dinamică proprii” [4, p.110].

A educa un copil înseamnă a-l învăța să construiască o cunoaștere care nu va fi mâine nici cea a educato-rului, nici cunoașterea copilului, ci o alta „produs al competenței și libertății sale”.

În interacțiunea care se stabilește între profesor și elev intervine la fiecare procesul de cunoaștere pe care îl are despre celălalt, cunoaștere care poate fi globală (prin stereotipuri, imagini, provenite din mediul sociologic, din sistemul propriu de valori) sau diferențială (rezultată din situațiile relaționale întâlnite anterior). Esența comunicării educaționale este redată magistral de Emerson în „Legile spirituale”. „Îi învață pe alții cel ce dă și învață de la alții cel ce primește. Nu poate fi vorba de învățatură atâta timp cât elevul nu este adus în aceeași stare de spirit sau la nivelul la care te afli (tu ca profesor). Are loc o transfuzie. El devine tu și tu devii el”. Putem fi de acord, prin urmare, că mediul educațional este locul unei „întâlniri umane”, al unei interacțiuni psihosociale prin care personalitățile acționează unele asupra altora și se stimulează reciproc. O comunicare este autentică dacă fiecare personalitate implicată se angajează în întregime, se manifestă exprimându-și cu sinceritate, pentru că se simte aprobată, emoțiile, ideile și experiențele, acceptând întru totul sentimentele, ideile și experiențele celorlalți, pentru că dorește să le înțeleagă, la nevoie să-și modifice atitudinile și intențiile, cooperând cu celălalt într-o căutare comună. Numai o asemenea angajare totală este capabilă să modifice personalitatea, făcând-o să se depășească, să realizeze schimbări profunde în gândire și atitudini. Nu recunoaștem oare aici, idealul de comunicare educațională?

Ambianța socioafectivă generată de activitatea didactică reprezintă, putem spune, aproape un postulat regă-sit frecvent în literatura de specialitate consacrată problematicii educaționale.

Este comunicarea în câmpul educațional altceva decât comunicarea umană în general? Dacă ne referim la specificitatea ei dată de gradientele diferite de implicare a elementelor comunicării, la obiectivele procesului în sine, la actorii implicați (profesori și elevi), putem spune că da. Este o „comunicare integrală” în care compo-nentele comunicării se potențează reciproc astfel încât să se obțină o cât mai mare coincidență între informația codificată și cea receptată activ de către elev.

Așadar, comunicarea educațională este întotdeauna asimetrică, se produce între comportamente globale, poate fi considerată o relație evaluativ-selectivă atât la emițător, cât și la receptor, în cadrul ei se definesc integral personalități umane intrate în contact, poate și trebuie să fie transformată în instrument de intervenție asupra persoanei care este educată, acest lucru fiind dependent de modul conștient de operare cu mesajele, în interiorul ei apar atât elemente care pot fi interpretate ca bariere (elemente ce țin de ceea ce comunică profe-sorul la un nivel redus de accesibilitate, de maniere abstracte de elaborare și intenționate; elemente de natură psihosociologică cum ar fi statutul și rolul, modul în care acestea sunt abordate, elemente de personalitate care se referă la trăsături nepotrivite cu profesia), dar și elemente care pot favoriza dezvoltarea creativității. Putem interpreta acest tip de comunicare ca pe o relație de joc a strategiilor partenerilor. Specificul și elementul de inedit al comunicării educaționale sunt date de faptul că este izomorfă comunicării artistice aflându-se la con-fluența dintre o elaborare științifică și una artistică. Și nu în ultimul rând, comunicarea educațională presupune din partea unuia dintre actorii ei, profesorul, o cunoaștere a psihologiei umane în multiplele ei diferențieri. Este și comunicare interpersonală, dar și de grup.

#### 4. Caracteristicile psihosociale ale comunicării educaționale de tip școlar

În cazul comunicării interumane caracterul psihosocial este subînțeles.

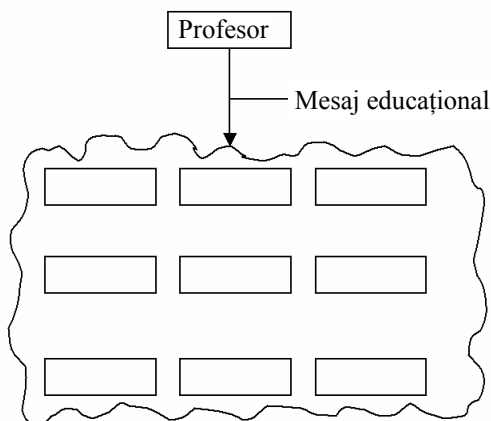
Oamenii comunică unii cu ceilalți într-un mod diferit de al altor viețuitoare, având la dispoziție un întreg ansamblu de semne, simboluri și reguli de semnificare stabilite în mod convențional și transmise din generație în generație. Contextul în care se realizează această transmisie este, din această cauză, social, comunitar, iar instrumentația este interpsihologică. Este vorba despre un proces continuu care începe cu fiecare individ și al cărui sfârșit are, de asemenea, o valoare pur individuală. Exercițiul este multimilenar și atât de familiar, încât creează riscul estompării rolului pe care îl dețin mecanismele psihosociale în cadrul procesului respectiv. Aceste riscuri sunt cu atât mai mari cu cât cel ce învață, înaintând în vârstă, se concentrează mai ales pe conținutul învățării și mai puțin pe contextul în care se realizează preluarea experiențelor de învățare. În consecință, funcțiile mentale se dezvoltă continuu, în schimb valoarea relațiilor interpersonale care facilitează acest proces se estompează treptat.

În context școlar, identificarea corectă a unor astfel de interdependențe este îngreunată de particularitățile organizării activităților școlare, respectiv:

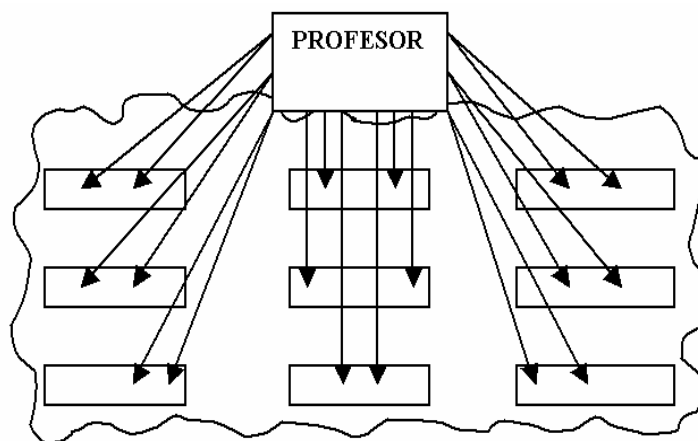
- poziționarea *față în față* a partenerilor de relație, ceea ce creează impresia că, în acest fel, contactul interpersonal se realizează automat, de la sine;
- distribuția spațială a elevilor în sala de clasă care induce, de asemenea, iluzia că mesajul profesorului va fi receptat în același fel de către toți elevii (Fig.2);
- primatul obiectivelor cognitive în ansamblul cerințelor școlare, ceea ce întreține interesul sporit pentru procesele de instruire și reduce preocuparea pentru calitatea relațiilor interpersonale.

În jurul unor astfel de aparențe profesorul își dezvoltă *tendința de a se concentra prioritar pe conținutul școlar al mesajului elaborat*, neglijând contextul și particularitățile psihoindividuale în care se va realiza receptarea acestuia.

În realitate, clasa școlară nu este o sumă de indivizi, ci fiecare elev își păstrează individualitatea, decodificând în mod personal mesajele (Fig.3). Din această cauză, profesorul urmează să-și dezvolte obiectivitatea de a conduce cu abilitate procese și fenomene de grup rămânând într-un contact direct, subtil, cu fiecare subiect în parte. Ceea ce mai vechea pedagogie desemna drept acțiunea de „activizare a clasei de elevi” este, în esență, un efect cumulativ al recepționării individuale a mesajelor transmise de către profesor membrilor grupului.



**Fig.2.** Adresivitate a mesajelor în bloc, ceea ce induce profesorului tendința de a percepe clasa de elevi ca pe un interlocutor colectiv.



**Fig.3.** Recepționarea individuală a mesajelor, fenomen întreținut de efectele de câmp

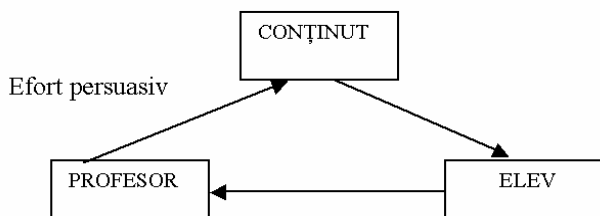
Profesorul s-ar putea considera, la un moment dat, incapabil de a face față efortului de păstrare a unei prize de conștiință cu fiecare dintre elevi. În realitate, așa cum vom evidenția în continuare, acțiunea sa este potențată energetic de existența *câmpului psihosocial*.

Aceste efecte de câmp nu întârzie să apară dacă profesorul nu pierde conștiința relației interpersonale și dacă încearcă, pe cât îi stă în putință, să o mențină activă, obiectivă, motivantă. Procesele de comunicare se configurează întotdeauna situațional antrenând un potențial energetic pe care contextul poate să-l amplifice sau, dimpotrivă, să-l diminueze.

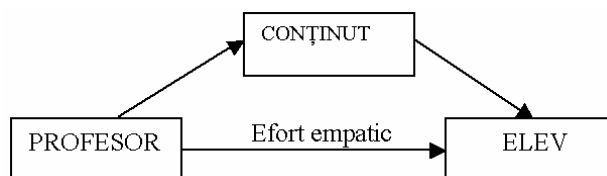
Din punct de vedere tehnic, așa cum relevă succesele Școlii de la Pablo Alto, dar și cele ale curentului cognitivist, actul cunoașterii devine o veritabilă construcție al cărei material este furnizat parțial de cunoștințe (segmentul instrumental) și parțial de relația însăși (segmentul afectiv-emoțional). Procesul este elaborat și condus de către adult, dar întreaga lui concepție urmează să corespundă capacității interlocutorului de a prelua mesajele transmise, de a le prelucra și de a le dezvolta. În acest fel, profesorului îi revine, pe de o parte, sarcina de a proiecta și dirija circuitul

conținuturilor școlare (Fig.4) și tot el are, pe de altă parte, sarcina de a favoriza circuitul conținuturilor afectiv-emoționale și atitudinale.

Latara persuasivă a discursului angajează, în același timp, un considerabil efort empatic (Fig.5) în direcția interlocutorului:



**Fig.4.** Circularitatea relației profesor–elev este condiționată de efortul persuasiv al profesorului în direcția conținutului



**Fig.5.** Prinderea elevului în circuitul comunicațional este condiționată de efortul empatic al profesorului în direcția partenerului

Captarea elevului în relație nu depinde numai de voința și abilitatea educatorului de a-și „chema” interlocutorul la dialog. În mod real între parteneri se interpun o mulțime de bariere de ordin fizic, fiziologic, psihic, psihosocial, lingvistic, semantic, cultural..., adică o multitudine de alte condiționări care dau specificitate și inedit oricărui raport interpersonal.

### 5. Ipostaze ale comunicării general-umane și rolul lor în potențarea actului educațional

Resorturile conduitei sunt numeroase. Unele comportamente sunt conștientizate, altele sunt neconștientizate, unele sunt raționale, altele iraționale, unele sunt învățate, altele dobândite, unele sunt comune mai multor persoane, altele sunt individuale, unele au cauze reale, altele imaginare.

Activitatea umană (în cadrul căreia o includem și pe cea de învățare) este plasată într-un „câmp” de forțe pozitive și negative, propulsatorii sau inhibitorii. Aceste forțe sunt cele care declanșează interacțiunea dintre individ și mediu, între o persoană și alta, trecând prin „orientările generale ale ființei, prin reprezentările și valorile sale, prin credințele sale despre lume.

Conceptul de „orientare” este considerat de Newcomb un concept-cheie pentru ființarea omului în lume și desemnează, „acea organizare a proceselor psihologice ale unui organism care afectează comportamentul lui subsidiar cu privire la un obiect discriminabil sau la o clasă de obiecte”. Aceste procese se divid în două tipuri de bază în funcție de faptul de a fi direcționate către partenerul cu care se comunică sau către obiectele comunicării (persoane sau nu). Orientările către partenerii comunicării se numesc *atracții* iar orientările către obiectele comunicării se numesc *atitudini*.

Atracțiile și atitudinile (de tip comunicativ!) sunt capabile să genereze și să întrețină un climat favorabil contactului interpersonal și schimbului informațional și/sau interpersonal.

#### 5.1. Contactul interpersonal

Interacțiunea de tip comunicativ are un caracter procesual. Ea nu se produce dintr-o dată, instantaneu, ci presupune declanșarea unui flux informațional bidirecțional și dinamic.

În cadrul acestui circuit partenerii sunt conștienți unul de prezența celuilalt și sunt receptivi la mesajul interlocutorului. Este ceea ce numim **contact interpersonal**, ca primă ipostază a unei interacțiuni autentice.

Din rațiuni pragmatice s-ar putea pune, firește întrebarea: calitatea interacțiunii depinde de calitatea contactului interpersonal? Sau, altfel spus: contactul interpersonal înseamnă altceva decât situarea partenerilor unul în proximitatea celuilalt?

Explicarea acestor situații nu este simplă, căci logica intuitivă nu oferă un răspuns suficient de satisfăcător în acest sens. Explicația constă în faptul că există o serie întreagă de factori și condiții care se regăsesc, de asemenea, într-o funcționalitate specifică în câmpul educațional. Din această cauză, vom prezenta în continuare doar câteva dintre condițiile realizării unui bun contact interpersonal.

##### 5.1.1. Receptivitatea la mesaj (ascultarea activă)

În înțelesul cel mai adânc și autentic, procesul comunicării constă în realizarea unei prize de conștiință între interlocutori care acceptă să se facă părtași la înțelesurile care circulă între unul și altul la un moment dat. Această participare bilaterală la sens sugerează faptul că „a comunica” nu-i totuna cu „a transmite”, pentru cel puțin câteva considerente:

- actul transmisiei relevă calitățile emitentului, dar nu garantează atragerea receptorului în procesul comunicațional;

- „prinderea” elevului în circuitul comunicațional nu se reduce la receptarea mesajelor profesorului, deși această secvență este esențială pentru proces;
- succesul complet al relației de comunicare de tip școlar se relevă atunci când receptorul este încurajat să participe la schimbul informațional și la transferul de competențe.

Obținerea unor asemenea rezultate este îngreunată de faptul că, pe traseul lui de la emițător la receptor, mesajul traversează mai multe medii: fizic, fiziologic, psihic ceea ce face necesară operarea unor distincții semnificative între: a auzi, a asculta, a audia.

„A auzi” se dovedește a reda aspectul fiziologic al ascultării care constă în pătrunderea și reținerea neselectivă a undelor sonore de către ureche, proces afectat doar de dotația incompletă a analizatorului auditiv sau de zgomote de fond.

„A asculta” ar reprezenta o ipostază superioară celei dintâi; este nivelul la care persoana „aude” ce i s-a spus și chiar își amintește despre ce e vorba, dar nu *lasă ideile să pătrundă dincolo de pragul memoriei* [5, p.77].

„A audia” devine nivelul maximei recepții: persoana nu numai că aude ceea ce i s-a spus, dar gândește asupra acestui fapt, evaluează și analizează ce i s-a spus.

A provoca o stare de ascultare activă a unui auditoriu de tip școlar, pe o durată prelungită de timp, este o sarcină destul de dificilă, după cum dovedește un experiment al lui Paul Cameron, profesor asistent la Wayne State University din Detroit. El a solicitat studenților săi ca, imediat după descărcarea unei arme la intervale neprevăzute de timp, să relateze gândurile și stările din acel moment, prilej cu care a descoperit că: 20% din studenți, băieți și fete, erau preocupați de gânduri erotice, alți 20% se gândeau la cu totul altceva, numai 20% erau atenți la discurs și doar 12% ascultau activ, pe când 8% erau plictisiți, aveau reverii, se gândeau la masa de prânz sau, surprinzător, aveau gânduri religioase.

Maniera în care se desfășoară, în mod obișnuit, activitățile școlare tinde să mențină elevii/studenții pentru prea mult timp într-o stare pasivă, ceea ce induce instalarea cu multă ușurință a unei stări de dispersare a atenției. În aceste condiții, ascultarea activă depinde de interesul și maturitatea auditoriului, pe de o parte, și de arta oratorului, pe de altă parte.

Concluziile studiilor cu caracter psihosocial sunt însă optimiste: oricine își poate îmbunătăți capacitățile de ascultare. Important este să fie cunoscute particularitățile ascultării active, să fie recunoscute acele forme de ascultare care creează capcane periculoase pentru starea de atenție (așa de ușor de dispersat!), să fie antrenată vigilența intelectuală.

Joseph A.DeVito (1988) deosebește o serie de forme de ascultare care se practică, de asemenea, în câmpul educațional și a căror descriere relevă un instrumentar metodologic valoros pentru practicile școlare. Le vom prezenta într-o manieră adaptată acestor scopuri, ca demersuri circumscrise abilității de a beneficia de interacțiunea cu interlocutorul.

#### *Ascultarea activă și pasivă*

A asculta *activ* nu înseamnă a traversa o stare de alertă fizică și mentală, dar nu în mod necesar și tensională. Ascultătorul activ se recunoaște prin aceea că adoptă o poziție corporală și o atitudine care îl ajută să recepteze cât mai eficient. Această atitudine este atât de generalizată și de standardizată comportamental, încât prezintă dezavantajul că elevii o folosesc cu abilitate chiar de la vârste mai mici pentru a-și masca dezinteresul și neimplicarea și/sau pentru a nu intra în conflict cu profesorul. De altfel, nici profesorul nu are nevoie de o prea îndelungată experiență pentru a conștientiza că unii elevi simulează foarte bine starea de atenție fiind, în realitate, total dezinteresați de obiectul expunerii.

Actul comunicării, în sensurile relevate anterior, devine însă posibil numai atunci când ascultătorii se implică emoțional și intelectual în procesul împărtășirii înțeleșurilor care fac obiectul interacțiunii.

*Ascultarea pasivă* nu este nici ea lipsită de merite. A asculta fără a vorbi și fără manifestări nonverbale este, de cele mai multe ori, expresia acceptanței în comunicare. Un asemenea gen de ascultare permite celeilalte persoane să-și dezvolte gândurile și ideile fără a fi sancționată și stingherită. Cel care ascultă poate, la rândul lui, să-și încerce și să-și verifice gândurile.

Produsele ascultării active se relevă, uneori, în mod neașteptat și la mari distanțe în timp, ca efect al reflexiei îndelungate asupra unui anumit material informațional.

Alternanța rolurilor de ascultător activ sau pasiv face ca relația educațională să fie mai dinamică.

#### *Ascultarea empatică și obiectivă*

A empatiza cu alții înseamnă să vezi lumea cum o văd ei și să simți cum simt ei. A asculta empatic va însemna, în consecință să încerci să înțelegi ceea ce gândește și simte cel care îți adresează un mesaj.



În contextul relației educaționale devine foarte important, firește, ca profesorul să dorească să cunoască punctul de vedere al elevului/studentului și ceea ce simte el în raport cu mesajele receptate, după cum egal de important ar fi ca elevul/studentul să dorească să înțeleagă în profunzime rațiunile și *raționamentele* profesorului. Este necesar de precizat că, potențial, elevul dobândește maturitatea necesară pentru a achiziționa o asemenea abilitate relativ târziu, către perioada mării școlarității.

Considerată analitic, această abilitate presupune, pe de o parte, transpunerea intelectuală în punctul de vedere al celuilalt, iar, pe de altă parte, este vorba despre o *transpunere emoțională*, căci numai jucând în mod imaginar rolul celuilalt poți să-i înțelegi rațiunile. Deși această transpunere este, cel mai adesea, aducătoare de foloase, sunt situații când, ca educator, trebuie să știi să te detașezi de trăirile emoționale pentru a corecta un comportament sau pentru a da un sfat într-o direcție în care emoțiile trebuie suprimate. Această alternativă a ascultării empatică este ascultarea obiectivă.

#### *A asculta judecând sau nejudcând*

*A asculta judecând* este o formă superioară a ascultării active. La acest nivel ascultarea se face prin mobilizarea resurselor intelectuale și a celor voluntare. Desigur, este mult mai simplu să ascuți profesorul și să așterni pe hârtie ceea ce spune el, dar mult mai dificil și mult mai important este *să evaluezi și să analizezi critic*.

Criticismul profesorului este diferit de cel al elevului fiind activat, deseori, de prejudecățile cu care cel dintâi îl întâmpină și îl judecă pe cel de-al doilea. Uneori, chiar elevii îi ajută pe profesori să-și identifice aceste prejudecăți. Cât privește intervențiile criticiste ale elevilor/studentilor, cercetările au demonstrat că cea mai mare parte a profesorilor apreciază favorabil răspunsurile unor astfel de ascultători, deoarece ele dovedesc că cineva ascultă. Astfel de rezultate contrazic ceea ce cred cei mai mulți elevi/studenti despre propriul lor angajament în interacțiune.

În general, procesele evaluative care însoțesc momentul ascultării sunt perturbate de:

- dezavantajarea interlocutorului. Cel ascultat nu are suficientă credibilitate sau imaginea sa a suferit deteriorări anterioare;
- judecata pripită (tendința de a clasa, de a califica ceva mai înainte de a înțelege). În acest caz, mesajele nu sunt suficient de bine prelucrate;
- filtrarea mesajelor (rezultată din interferența cu schemele, valorile, credințele proprii). Distorsiunea se produce, în această situație, prin receptarea eronată a conținutului mesajelor.

#### *Ascultarea la suprafață și la adâncime*

La nivelul comunicării umane, cele mai multe mesaje au un înțeles explicit, de suprafață (este înțelesul transmis prin intermediul codului verbal-logic), dar, aproape întotdeauna, există *subînțelesuri* (semnificații contradictorii sau opuse celor dintâi). Subînțelesurile influențează hotărâtor calitatea relațiilor interpersonale. Așa se explică de ce, în anumite împrejurări, datorită receptării înțelesului de suprafață, iar nu a celui de profunzime, în relațiile dintre unii și alții se instalează un adevărat dialog al „surzilor”.

Această situație se regăsește, firește, și în context școlar unde se întâmplă adesea ca elevul să nu aibă curajul, maturitatea, libertatea de a comunica explicit ceea ce simte, dorește și/sau știe. Profesorul este cel care, în acest caz, uzând de abilitatea sa de a asculta, va „citi” subtextul (iar nu textul!) ajutându-l pe elev să-și depășească barierele de ordin subiectiv.

#### *5.1.2. Perceperea celuilalt și perceperea situației*

Toți oamenii normal dezvoltăți din punct de vedere fiziologic aud bine, dar nu toți ascultă în orice împrejurare la fel de bine. Este motivul pentru care, din punct de vedere psihologic, se face distincția între receptarea *emitentului* și receptarea *mesajelor* acestuia. În fapt, „*ceea ce spun oamenii și cum spun sunt funcții a ceea ce sunt, a ceea ce știu, a ceea ce cred, a ceea ce valorizează, a ceea ce vor și ceea ce li s-a spus, a cât de inteligenți sunt, a atitudinii lor..., după cum mesajele particulare pe care le receptează și cum receptează sunt funcții a ceea ce sunt...*” [6, p.26].

Conceptual, această situație este redată cu ajutorul termenilor: „recepție” și „percepție” a mesajelor, „recepție” și „percepție” interpersonală.

Fenomenul psihologic al percepției presupune implicarea profundă în actul receptării a subiectivismului, a personalității receptorului uman. Principiile de bază care orientează activitatea perceptivă sunt:

- 1) doi sau mai mulți oameni percep un același eveniment în moduri diferite;
- 2) credințele pe care fiecare dintre noi le are despre sine au un efect puternic asupra comportamentului nostru chiar și atunci când aceste credințe sunt neactivate [5, p.24].

În procesul receptării se produce, de fapt, o decodificare personală a mesajelor care explică modul atât de diferit în care indivizi diferiți „văd” aceleași obiecte, persoane sau situații. „Oglinda” care filtrează stimulările

diverse este, desigur, înainte de toate, imaginea de sine. Aceasta se construiește, la rândul ei, în procesul confruntărilor sociale unde, prin jocul confirmării și disconfirmării valorilor pe care le promovează individul, se structurează o imagine de sine pozitivă sau negativă. În același joc se construiește imaginea despre altul.

Toate aceste procese psihologice au, desigur, și o semnificație școlară. De multe ori, atitudinile adulților față de copiii/elevi contribuie esențial la procesul formării imaginii de sine la cei din urmă. S-a observat, în acest sens că atât părinții, cât și profesorii au așteptări mai mari față de cei proveniți din medii socioeconomice favorizate, comparativ cu cei proveniți din medii socioeconomice defavorizate. Când cei proveniți din medii favorizate au performanțe sub așteptări, imaginea lor de sine suferă de pe seama faptului că atât profesorii, cât și părinții emit mesaje despre dezamăgirea lor, pe când copiii provenind din medii defavorizate receptează mai rar mesaje de această factură. Procesul interacțional și calitatea actelor comunicative sunt într-o relație complexă cu imaginea pe care fiecare dintre interlocutori o are despre celălalt.

### 5.2. Schimbul informațional și interpersonal

O relație de comunicare autentică este o interacțiune care funcționează în conformitate cu principiile acțiunii și retroacțiunii.

Rolul de vehicul în crearea și dezvoltarea acestui circuit revine „informației” care este dublu codificată: cognitiv și afectiv. Cea din prima categorie asigură schimbul informațional care privește circulația ideilor, a structurilor cognitive și a procedurilor, pe când cea de-a doua favorizează schimbul interpersonal care privește circulația stărilor afectiv-emoționale și a atitudinilor.

Prin conștientizarea acestor diferențe profesorul dobândește un anumit control asupra respectivelor comportamente pe care le manipulează strategic *dirijând intelectiv factorii emoționali* sau *modulând emoțional pe cei intelectuali*. Instrumentele cu ajutorul cărora se realizează aceste procese sunt: discursul informativ și vorbirea persuasivă.

#### 5.2.1. Discursul informativ

Desemnează maniera în care profesorul își organizează intervenția lui ca specialist într-un anumit domeniu al cunoașterii. Accentul se pune pe procesul formării și dezvoltării structurilor intelectului fapt care explică antrenarea și operarea cu conținuturi logice, mult mai riguroase și mai explicite. Acestea sunt capabile să stimuleze diverse tipuri de procese:

a) analitice:

- de definire a unor termeni;
- de interpretare a unor afirmații;

b) empiric:

- formularea unor enunțuri factuale;
- explicații diferite;

c) evaluative:

- exprimări de opinii;
- justificări sau expuneri a unor motive *pro* sau *contra*.

Asemenea procese nu operează cu informațiile pure, ci angajează, voluntar sau nu, mijloacele vorbirii persuasive pentru a impune adevărul, claritatea, precizia, utilitatea lor. Dominante sunt însă elementele de logicitate care se regăsesc în însăși organizarea discursului, în sensul:

- 1) precizări cu anticipație a scopului activității;
- 2) provocării curiozității astfel încât informația oferită să corespundă așteptărilor elevului;
- 3) creării unor conflicte cognitive pentru a stimula interesele epistemice ale elevilor;
- 4) marcării punctelor forte ale discursului prin accentuări vocale sau prin sporirea argumentației;
- 5) folosirii unor materiale pentru întărirea afirmațiilor ori pentru a ușura înțelegerea;
- 6) adoptării unui limbaj precis, riguros.

Discursul informativ își demonstrează valoarea în contextul unei relaționări directe, de tip față în față. În același context însă, datorită intensității interacțiunii și a răspunderilor multiple ce cad pe umerii profesorului există, de asemenea, riscul ca educatorul să se concentreze excesiv asupra mesajului cu conținut școlar și să negligeze importanța altor aspecte semnificative pentru calitatea raporturilor interpersonale. Aceste dificultăți țin de specificul comunicării orale însăși care obligă la compunerea vorbirii în mod spontan. Selecția cuvintelor și elaborarea conținuturilor se face, de cele mai multe ori, în ritmul în care vin gândurile, în foarte scurtul răgaz de la momentul configurării mesajului și până la exprimarea lui.

Discursul informativ școlar prezintă avantajul că poate fi pregătit din timp, mai înainte de confruntarea directă cu ascultătorii. Sub aspect calitativ el este dependent de abilitățile lingvistice ale vorbitorului, de ușurința cu care el „mânuieste” structurile logice și demersul argumentativ.

#### 5.2.2. Vorbirea persuasivă

Acest tip de vorbire dispune, de asemenea, de intenționalități informative, dar se concentrează pe creșterea receptivității interlocutorului față de mesaj. Ea este adesea definită drept *arta* de a te adresa cuiva cu convingere.

Capacitatea de a convinge intră în categoria comportamentelor definitorii pentru aptitudinea pedagogică. Unii oameni o dețin în mod natural, alții o câștigă mai greu, dar toți o dorim pentru avantajele pe care ni le conferă în raporturile interpersonale sau în domeniul profesional.

Vorbirea persuasivă se adresează unei nevoi firești pe care o are orice individ privitor la acceptarea unei informații când sursa este credibilă sau privitor la asimilarea a ceva nou doar atunci când noutatea poate fi integrată în experiența anterioară în domeniu. De aceea, o astfel de vorbire netezește calea pentru preluarea unui conținut cu caracter informativ.

Limbajul persuasiv este, prin el însuși, expresia dragostei, a grijii și a respectului pentru partenerul de dialog. Aceste sentimente își fac loc, de asemenea, în jocul abil al demonstrării și argumentării unde funcțiile persuasiunii nu încetează ci, dimpotrivă, contribuie la dispersarea rigidității, la reducerea distanței dintre interlocutori, la sporirea șanselor de realizare a schimbului interuman.

În linii generale discursul persuasiv se caracterizează prin:

- **claritate**, calitate ce redă abilitatea de a folosi termeni și expresii scurte, familiare;
- **vivacitate**, ceea ce presupune utilizarea unor verbe active, imagistice și figuri de stil;
- **adecvare**, ce redă capacitatea de a îmbina aspectele formale cu cele informale, de a evita termenii excesiv de ermetici sau expresiile ofensive;
- **adresativitate**, cu privire la folosirea pronumelor personale și la personalizarea discursului școlar;
- **forță**, ceea ce presupune a căuta în permanență elemente de atractivitate și interes;
- **expresivitate**, prin adaptarea și reglarea volumului vocii în funcție de ambianță și necesitatea sublinierii unor idei;
- **ritm**, prin evitarea unei vorbiri prea rapide care împiedică receptarea corectă a ideilor ori prea monotone care distrage atenția ascultătorului și favorizează căderea în capcana gândurilor proprii;
- **intensitate**, care presupune utilizarea intonației ca pe un adevărat „comutator de sens” ceea ce nuanțează vorbirea conferindu-i farmec și stil;
- **puritate**, prin evitarea nazalizării excesive a vocii, a răgușelii și a bâlbelor care atrag atenția asupra caracteristicilor vocii și distrag interesul despre ceea ce comunică;
- **reglabilitate**, ceea ce presupune că, atunci când e nevoie și posibil, să se creeze pauze între părțile discursului pentru a lăsa elevilor timp de gândire ori pentru formularea opiniilor proprii;
- **interactivitate**, care înseamnă menținerea unui contact vizual viu cu auditoriul, folosirea unor expresii faciale care să releve deschis sentimentele, adoptarea unei conduite mimico-gesticulare naturale.

Prin astfel de mijloace, profesorul reușește să stabilească cu elevii o relație care nu riscă să cadă în niciuna dintre extreme, oricare dintre ele fiind dăunătoare. Dimpotrivă, „distanțarea permite profesorului să-și mențină o stare de disponibilitate față de fiecare elev, în timp ce apropierea îl asigură pentru a înțelege empatic doleanțele și trăirile elevilor”.

#### Referințe:

1. Mitrofan Nicolae. Aptitudinea pedagogică. - București: Editura Academiei, 1988, p.50, 57.
2. Morin Edgar, Piattelli-Palmarini Massimo. Interdisciplinaritatea și științele umane. - București: Ed. Politică, 1986, p.226.
3. Slama Cazacu Tatiana. Cercetări asupra comunicării. - București: Editura Academiei, 1973, p.87.
4. Gherghinescu R. Conceptul de competență didactică. - București: Editura ALL, 1998, p.110.
5. Adler Ronald B., Rodman George. Understanding Human Communication. - New York, 1985, p.24, 77.
6. DeVito. Human communication. - New York: Harper and Publishers, 1988, p.26.

Prezentat la 11.03.2008