

CONCEPTUALIZAREA ÎNVĂȚĂRII SITUATIVE DIN PERSPECTIVA COMUNICĂRII DIDACTICE

Ionuț VLADESCU

Universitatea „Petre Andrei”, Iași (România)

The pedagogy takes into consideration two types of totality: (1) its own conceptual matrix, which is par excellence abstract, and (2) the totality of educational facts. The conceptual *Gestalt*, through which the theory assimilates the significance of educative facts, is based on the understanding context. Firstly, the meanings of the theory taken as a whole, i.e. the meanings of inter-conceptual connections, correspond to the real world. Secondly, the educational situations are pre-significant, in other words significance receivers and are absorbed in the pedagogic approach. The new architecture of the educational phenomenon multiplies and stratifies the interpretation levels.

The new limits of the pedagogy reside in the educational phenomenon concept, which includes the ontic relevance and the noetic one. This phenomenon is an essential component of the social environment. If against all reasons it is removed, the social would be emptied of its content. Therefore, we could talk about **the implicit educational ontic for the human existence**. Paradoxically, as soon as we enter the real world, we can see the educational phenomenon losing the conceptual simplification and enhancing its factual complexity. The phenomenon displays itself irregularly at this level, as educational experience and event. More clearly, it is controlled and directed within specific environments, e.g. school environment, where it consists in a number of instructive situations. In addressing the learning situation, the knowledge and skills are acquired in contexts that mirror the way the knowledge is assimilated and put into practice in daily situations. This approach is proposed by the theory that considers the education as socio-cultural phenomenon rather than activity carried out by a person that acquires knowledge from an organism taken out from the knowledge. As *noumen*, the educational phenomenon is not conditioned space-time. Therefore, it is “void” of concrete, but it is “full” of totalising significance.

1. Problema învățării situative în literatura de specialitate

Pedagogia ia în considerare două tipuri de totalități: propria sa matrice conceptuală, esențial abstractă și totalitatea faptelor educative. *Gestalt*-ul conceptual prin care teoria asimilează în semnificație faptele educative se sprijină pe contextul înțelegerii. În primul rând, semnificațiile teoriei ca întreg, semnificațiile raporturilor interconceptuale își caută corespondența în concret. În al doilea rând, situațiile educative sunt presemnificative, adică primitoare de semnificație, se absorb în discursul pedagogic. Noua arhitectură a fenomenului educațional multiplică și stratifică orizonturile de interpretare [8, p.114].

Noile hotare ale obiectului pedagogiei sunt „puse” în conceptul de fenomen educațional, care include o relevanță ontică și una noetică. El este componenta esențială a socialului, încât, dacă prin absurd s-ar elimina, acesta ar rămâne gol de sinele său. S-ar putea vorbi, prin urmare, despre **un ontic educațional implicit existenței umane**. Paradoxal, prin trecerea în realitate, fenomenul educațional își pierde simplitatea conceptual și câștigă în complexitate factuală. La acest nivel, se manifestă difuz, dezordonat, ca experiență educativă, ca evenimente educative. Explicit, el este controlat și dirijat în medii specifice, cum ar fi mediul școlar, unde ia forma particulară a situațiilor instructive. În abordarea situației de învățare, cunoștințele și competențele sunt învățate în contexte care reflectă modul în care cunoașterea este obținută și se aplică în situații de zi cu zi. Situația este propusă de teoria cunoașterii conceperii învățării ca un fenomen sociocultural, mai degrabă decât de acțiune a unei persoane care achiziționează informații generale de la un organism decontextualizat de cunoștințe.

Ca *noumen*, fenomenul educațional nu este condiționat spațiotemporal și de aceea este „vid” de concret, dar este „plin” de semnificație totalizatoare. Într-un fel, pedagogia contextuală inversează sensurile fenomenologice tradiționale: **fenomenul educațional este esență, noumen, iar situațiile educative au evidență fenomenală, concretă** [8, p.116]. El este oarecum independent de experiența educativă, păstrează numai raporturi analogice cu faptele educative reale, se supune oricăror condiții de ființare. Pe de altă parte, situațiile educative sunt nepuizabile în diversitatea lor, sunt rezistente la o cunoaștere exhaustivă. Totuși, pedagogia le absoarbe și le transfigurează, tinde să estompeze conjuncturalul, să se refere la situații ideale sau idealizate,

mult prea clare în raport cu cele reale. Astfel, ea își păstrează unitatea care este complementară unității generice a obiectului său, fenomenul educațional, chiar dacă aceasta se poate cerceta din mai multe perspective.

Din alt unghi de vedere, analogic, așa cum fizica studiază fenomene fizice, biologia studiază fenomenul vieții, științele sociale studiază fenomene sociale, tot astfel pedagogia are ca obiect fenomenul educațional în ansamblu (ca *noumen*) și situațiile educative în particular (ca manifestări fenomenale).

Mediul educațional instituționalizat poate fi folosit ca mediator, deoarece profesorul:

- îl poate controla organizatoric (ergonomie didactică);
- îl poate adecva intențiilor sale formative (provocarea transformărilor comportamentale la elevi);
- poate să-i cunoască și să-i controleze conductibilitatea.

O pedagogie a totalităților educative nu se limitează însă la educația instituționalizată, ci consideră persoanele care se formează (învață) ca un factor intern activ într-un continuum educațional (inclusiv educația permanentă, autoeducația, educația incidentală etc.) [8, p.126].

Elevul personalizează influențele educative prin următoarele:

- modificarea lor în funcție de caracteristicile personale (nivel cognitiv-afectiv, intenții, aspirații, motive, aptitudini);

- alegerea între influențe educative concurente;
- coparticiparea la actul educativ;
- construirea propriilor standarde valorice.

Profesorul personalizează actul educativ prin următoarele:

- stilizarea situațiilor educative și a rețelelor de influențare;
- competența mediatică și organizatorică;
- comportamentul metacognitiv permisiv (disponibilitate empatică, emulație).

Personalizarea este un concept impus de teoriile personaliste care, într-o pedagogie a situațiilor educative, nu se opune situaționalismului sociologic, ci îl nuanțează. Situațiile se multiplică tocmai prin prezența subiectivităților, așa cum subliniază și G. Allport: „Personalitatea este ea însăși un factor în așa-zisa situație. Chiar în situații noi și neașteptate, eu pot acționa numai în cadrul variabilității personale, permisă de aptitudinile și trăsăturile mele” [1, p.187]. Variabilitatea personală, deși este destul de mare, nu este nelimitată. Ceea ce este personal este o reflectare a mediului fizic, social și cultural, dar experiențele în care se angajează eul au relevanță personală mai mare, prin urmare, se rețin mai ușor, datorită unui „propriu” (echivalent cu eoul dinamic din teoria lui R. Titone). Din acest circuit ia naștere cu timpul, treptat, simțul eului corporal, identitatea cu sine (congruența la C. Rogers), eul ca factor rațional, are loc extensia eului care își creează o anumită imagine despre sine și despre lume. Învățarea în funcție de situație plasează omul care învață în centrul unui proces instrucțional constând din conținut - faptele și procesele de sarcină; contextul – situații, valorile, credințele și indicii de mediu, prin care câștigurile învață și conținutul de masterat; comunitate – grupul cu care elevul va crea și va negocia sensul situației; și participarea – procesul prin care învață și lucrează împreună cu experți într-o organizare socială rezolvarea problemelor legate de circumstanțele vieții de zi cu zi [3, p.43-58]. Învățarea devine un proces social dependent de tranzacții cu altele plasate într-un context care seamănă cât mai mult posibil cu mediul practic. Situația de învățare în clasă integrează conținut, context, comunitate și participare.

Personalizarea are, deci, un suport psihologic. Ea înseamnă o dominare a specificului personal, deschiderea experiențială spre lumea ambientală (pe orizontală) și spre viața spirituală (pe verticală). Elevii au, în mod firesc, ritmuri și niveluri de activism diferite, au experiențe de viață și de învățare diferite. De aceea, autodeterminarea apare ca naturală, iar personalizarea este o formă de participare neregulată a lor la actul propriei formări. Ea se bazează pe conștientizarea structurii și funcționalității situațiilor educative, a sensului și valorii influențelor educative receptate sau emise. Elevul filtrează valoric influențele educative, le amplifică sau le diminuează efectele, le deviază sau le contracarează. „Este necesară o personalizare a influențelor dincolo de care subiectul este lipsit de unitate, divizat” [3, p.6]. Orientarea personală în contextul educațional permite elevilor să-și păstreze și să-și consolideze unitatea, să-și construiască propriile standarde valorice, să-și exprime opiniile, să-și formeze un stil personal, creativ, să se actualizeze, să se împlinescă în plan cognitiv, afectiv, sociomoral. Conform conceptelor lui D. Ausubel, asemenea elevi sunt „nesatelizați”, independenți, pe când cei care nu au libertate interioară sunt „satelizați”, subordonați formelor de interacțiune (comunicare, relații) impuse din exterior.

Un rol important în personalizarea influențelor educative și chiar a situațiilor educative îl are profesorul. Și P, și E se manifestă curent în situații educative tipice, relativ imobile, monotone, deși situațiile educative atipice sunt mai frecvente, personale și creative. Într-o exprimare paradoxală, J. Bourjade constată că „există, pe de o parte, o tipizare a individului, iar pe de altă parte, o personalizare a tipului. Profesorul nu este decât un mediator care realizează această mistificare individuală” [2, p.45]. Desigur, suntem tentați să asociem „tipizarea” elevilor cu situațiile educative tipice, iar personalizarea cu situațiile educative atipice. În realitate, personalizarea are un curs natural, pe care profesorul poate să-l regularizeze discret. De aceea, într-o educație indirectă rolul lui este de organizator, animator, consilier, facilitator, stimulator, interactiv. El este cel care oferă fiecărui elev posibilitatea de a se regăsi, de a se împlini vocațional [7, p.168], de a se afirma și de a se confirma ca subiect al cunoașterii. Spre deosebire de accentul pe competența comunicatională, relațională și evaluativ-decisională din pedagogia clasică, unui profesor modern i se cere competență mediatică și organizatorică, un stil pedagogic participativ-permisiv. Așa cum remarca sintetic D. Potolea, stilul pedagogic „este asociat unor comportamente, se manifestă sub forma unor structuri de influențare și acțiune, prezintă consistență internă, stabilitate relativă și apare ca produs al personalizării principiilor, normelor și metodelor specifice activității instructiv-educative” [6, p.161]. Coparticipării elevului la propria educație i se adaugă un coeficient de originalitate și creație din partea profesorului care este, așa cum argumentează I. Neacșu, „măsura personalizării reale a competenței profesional didactice” [5, p.240]. Între cei șapte indicatori ai competenței, remarcăm climatul socioafectiv care combină modelul Flanders (influențare directă și indirectă) cu modelul Rogers (influențare empatică).

2. Interconexiunea dintre comunicarea didactică și situația/contexte de învățare

Modelul în cercetarea noastră constituie un sistem pedagogic axat pe două abordări conceptuale: abordare teoretică (strategia) și abordare praxiologică (tactica/metodologia). Modelul situează la cei doi poli profesorul și elevul. Învățătorul se situează în model în prim-plan, pentru că el este organizatorul, inițiatorul și cel care stabilește dimensiunile, sensul și finalitățile actului educațional, implicit de comunicare cu elevii. Plasarea elevului pe planul doi este pur convențională, căci, altfel, el este coparticipant la procesul propriei formări și beneficiar al întregului proces educațional. Învățarea școlară se particularizează prin faptul că se realizează prin organizarea pe principii pedagogice a experiențelor de cunoaștere, afectiv-emoționale și practice ale elevilor. Ea are un caracter sistematic, organizat, este dirijată de către profesor, se realizează cu ajutorul unor metode și tehnici eficiente de învățare, respectând principiile didactice și este supusă feedback-ului pe baza verificării și evaluării permanente a rezultatelor obținute de elevi, fiind ameliorată prin corectarea greșelilor [7, p.14].

Învățarea școlară constă în asimilarea de către elevi a anumitor valori – cunoștințe, abilități, comportamente, atitudini etc. – formarea și dezvoltarea de structuri cognitive, afective și psihomotorii și, în ansamblu, modelarea personalității lor. Învățarea școlară este un proces de receptare și asimilare a informațiilor și influențelor educative, de reorganizare, de construcție și dezvoltare a structurilor cognitive-operaționale, psihomotrice și afective, precum și a însușirilor psihice ale personalității (aptitudini, interese, temperament). Procesul învățării este multifazial. El cuprinde: receptarea și înregistrarea materialului pe fondul unei stări de atenție și activitatea cerebrală; înțelegerea și generalizarea prin formarea de noțiuni, principii, legi etc.; stocarea în memorie, actualizarea prin recunoaștere și reproducere a informației și transferul acesteia.

Între ei se interpun competențele comunicative pe care profesorul trebuie să le aibă/sa le dobândească, iar elevul să și le formeze (tab.1, 2).

3. Abordarea teoretică a modelului pedagogic de formare a competențelor comunicative la elevi

Demersul teoretic al modelului se axează pe un ansamblu de prevederi conceptuale și principii. Argumentarea teoretică a modelului presupune, în primul rând, stabilirea conceptelor-cheie constituente ale demersului teoretic. Primul concept este legat de definirea fenomenului „comunicare didactică sau pedagogică”.

Comunicarea didactică reprezintă „un principiu axiomatic al activității de educație care presupune un mesaj educațional elaborat de subiect (profesor), capabil să provoace reacția formativă a obiectului/subiectului educației (elevului), evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă și internă”.

Comunicarea didactică este „un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale al informației între două entități ce-și asumă simultan și succesiv rolurile de emițători și receptori semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ” [4, p.177].

Tabelul 1

Tipul comunicării didactice	Performanțe comunicative (cadrul, limbă și comunicare)	Performanțe comunicative (cadrul interpersonal)
1. Comunicarea didactică orientată spre reproducerea materialului studiat	Nivelul înalt al vorbirii monologate, predomină povestirea	Blocaje comunicative în situații noi
2. Comunicarea didactică de tip productiv	Nivelul înalt al vorbirii dialogate	Intercomunicarea este eficientă
3. Comunicarea didactică de tip creativ	Nivelul înalt al vorbirii monologate și dialogate Nivelul înalt al compozițiilor scrise	Intercomunicarea este eficientă cu un nivel înalt de personalizare

Tabelul 2

Stilul comunicării didactice	Performanțe comunicative (limbă și comunicare)	Performanțe comunicative (cadrul interpersonal)
1. Autoritar	Blocaje în realizarea comunicării verbale	Comunicare neeficientă
2. Participativ	Nivelul înalt de comunicare productivă	Comunicare eficientă personalizată
3. Liberal	Nivelul înalt de comunicare neproductivă	Comunicare neeficientă cu aplicarea cuvintelor neliterare

Fiecare modul, la rândul său, se constituie din următoarele componente: ansamblul de obiective, unități de conținut, tehnici (tehnologii) de formare și tehnici de evaluare a performanțelor respective.

În baza abordărilor teoretice și curriculare noi am elaborat un program experimental privind formarea competențelor comunicative la elevii claselor primare (tab.3, 4, 5).

Tabelul 3

Relația profesor–elev în formarea competențelor de comunicare

Obiective de referință	Exemple de activități	Tehnici de evaluare
<i>Elevii trebuie să dobândească priceperea:</i> - a recepționa mesajul profesorului în funcție de conținutul și modul de exprimare a acestuia și de situația dată; - a înțelege mesajul transmis de profesor privind comportamentul așteptat; - a înțelege dacă mesajul exprimă o evaluare pozitivă/negativă, de încurajare, de suport, de amenințare etc.; - a descoperi faptul că mesajul exprimă o stare sufletească și o atitudine (de mulțumire/nemulțumire) a profesorului; - a răspunde printr-un comportament activ, depășind starea de simplă ascultare sau supunere; - a interpreta mesajul conform intențiilor profesorului; - a deduce ce este mai important din mesajul recepționat;	<i>Convorbiri individuale</i> pe baza unor întrebări de tipul: - Înțelegi de ce sunt (ne) mulțumit de purtarea ta? - De ce crezi că te-am lăudat/cum crezi că ar trebui să te porți ca să te laud? - Crezi că sunt mulțumit de purtarea ta? - E bine ce-ai făcut?/ Puteai proceda/ face și altfel? etc.	<i>Urmărirea în evoluție</i> - a capacității elevilor de a recepta mesajul profesorului și de a exprima în cuvinte înțelegerea acestuia
- a raporta la posibilitățile proprii cerințele exprimate în mesaj; - a extinde observația exprimată în mesaj cu referire la situația concretă, la comportamentul propriu în general;	<i>Convorbiri individuale:</i> - Ai putea să te porți mai bine ca până acum/ca acum? - Ți-ar plăcea să fii mereu lăudat?	
- a compara modul de adresare și conținutul mesajului transmis de profesor față de el și față de ceilalți elevi, raportat la conduita proprie și a celorlalți; - a aprecia capacitatea proprie de a se comporta conform cerinței exprimate în mesajul recepționat;	<i>Convorbiri individuale:</i> - Ai observat că pe alți copii îi laud mai mult? Oare de ce îi laud? - Crezi că te-ai putea purta în așa fel încât să te laud și pe tine mai des?	
- a extinde înțelesul comportamentului uman în general în situații sociale diferite; - a exprima și a aprecia în cuvinte diferite comportamente proprii sau ale celorlalți.	<i>Analiză de caz</i> (real sau imaginat) - a gradului de participare activă la discuția de caz	

Tabelul 4

Relația dintre elevi

Obiective de referință	Exemple de activități	Tehnici de evaluare
<i>Elevii:</i> - să cunoască termenii specifici vieții de grup: coleg, prieten, ajutor prietenesc etc.	Convorbiri cu clasa	<i>Aprecierea corectitudinii:</i> - înțelegerii - utilizării - utilizării - utilizării - utilizării - înțelegerii - utilizării
- să-și îmbogățească vocabularul specific: intrajutorare, colaborare, respect, nepăsare, neînțelegere, invidie, egoism etc.; - să desprindă înțelesul termenilor specifici pentru a-i putea aplica în aprecierea unor situații sociale concrete; - să identifice reguli și norme de comportament civic în diferite situații sociale; - să folosească termenii specifici în comunicarea cu colegii; - să poată observa și comenta în limbaj adecvat situații și comportamente reale din viața; extrașcolară sau din mass-media;	- formularea de propoziții folosind termenii învățați; - explicarea termenilor însușiți; - formularea de propoziții privitoare la viața clasei și viața cotidiană; - exemplificări: cum ne purtăm în diferite situații reale; - exerciții de folosire a formulelor de adresare; - comentarea diferitelor situații aduse în discuție de elevi sau învățător	
- să poată exprima puncte de vedere și opinii personale privind diferite situații sociale;	- analiză de caz (real sau imaginat)	<i>Aprecierea capacității elevilor de exprimare a opiniei</i>
- să poată desprinde conceptual componentele comportamentului social pozitiv și, respectiv, negativ al elevului, prietenului, colegului; - să poată reuni componentele de mai sus și să formuleze o apreciere globală asupra comportamentului pozitiv/negativ al elevului în grup; - să poată motiva de ce este <i>bun/rău</i> un comportament; - să poată descrie în cuvinte și să compare diferite tipuri de relații și atitudini ale elevului față de colegi și adulți; - să poată aprecia și exprima în cuvinte diferite comportamente proprii și ale colegilor	<i>Comentarii:</i> - Cum se poartă un bun coleg/prieten? - discuție pe baza unor situații concrete	<i>Aprecierea capacității elevilor de analiză și de exprimare</i>

Tabelul 5

Comunicarea în scris prin intermediul compunerilor și exercițiilor aplicative

Obiective de referință	Exemple de activități	Tehnici de evaluare
<i>Elevii:</i> - să poată valorifica optim informația pe care o dețin; - să poată completa informația în funcție de sarcina de lucru; - să valorifice momentul cel mai propice creației; - să valorifice în aceeași sarcină de lucru cunoștințele de vocabular, gramatică și stil de exprimare; - să facă transfer de informații, comparații și sinteze de cunoștințe dobândite în situații diferite	- compoziții scrise cu teme la alegere, de efectuat acasă, cu un timp suficient pentru documentare și elaborare; - exerciții aplicative pe baza unor texte literare cu subiecte comparabile	punerea la îndemâna elevilor a criteriilor de apreciere și a descriptorilor de performanță pe baza cărora se va face evaluarea

Referințe:

1. Allport W. Gordon. Structura și dezvoltarea personalității. - București: E.D.P., 1981.
2. Combon J., Delchet R., Le Fevre L. Antologia pedagogilor francezi contemporani. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
3. Cristea S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. - Chișinău: Grupul Editorial Litera, 2003.
4. Cucoș C. Pedagogie. - Iași: Editura Polirom, 2002.
5. Neacșu Ioan. Instruire și învățare. - București: Editura Științifică, 1990.
6. Potolea Dan. Stilurile pedagogice; dimensiuni structurale în procedeele de învățare // Revista de pedagogie. - 1987. - Nr.4.
7. Sălăvăstru D. Psihologia educației. - Iași: Polirom, 2004.
8. Viorel Ionel. Pedagogia situațiilor educative. - Iași: Polirom, 2002.

Prezentat la 08.04.2010