

COMPETENȚA DE COMUNICARE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

Ionuț VLĂDESCU

Universitatea „Petre Andrei” din Iași, România

Communication Competence in Didactic Activity. We presented several issues of teacher-student communication. Educational communication has the advantage of provoking a complex dialogue. Through didactic communication, we understand a psychic and social process of influencing through particular language types, signs and symbols, the students' attitudes, behaviors, convictions, the motivational, affective, and volition components.

1. Acțiunea didactico-educativă ca raport de tip comunicativ

Comunicarea este un proces de transmitere a informației (idei, mesaje, opinii, comportamente), în cadrul căruia relațiile profesor-elev reprezintă interacțiuni comunicaționale de natură cognitivă, afectivă, volițională, comportamentală (acțională) etc. Potrivit specialiștilor în domeniu (Cf. Watzlawick, B.Alder, G.Rodman, A. de Vito, M.Bahtin, L.Ezechil), comunicarea este indispensabilă activității didactice, deoarece este:

- *tranzacțională* – este proces, componentele sale fiind interrelaționate; cei ce comunică acționează și reacționează sinergie unul la celălalt);
- *inevitabilă* – nu putem să nu comunicăm și nici să nu răspundem la o situație interacțională;
- *simbolică* – presupune un ansamblu de semne și simboluri folosite în mod convențional; depinde de acordul ce se stabilește între cei ce comunică cu privire la regulile de comunicare;
- *un sistem de semnale* – când semnalele comunicate se contrazic unele pe celelalte, mesajele sunt contradictorii;
- presupune *dimensiunea contextului* (cadrul exterior, social al comunicării) și *dimensiunea relaționării* (conexiunile stabilite între emițător și receptor);
- *tranzacție simetrică și complementară* – în relațiile simetrice, interlocutorii oglindesc fiecare comportamentul celuilalt; în relațiile complementare, comportamentele sunt diferite, astfel încât comportamentul unuia este stimul pentru comportamentul celuilalt.

Comunicarea și relaționarea armonioasă cu ceilalți sunt obiective centrate pe dezvoltarea și formarea educatului. Relația cu alții este, pe de-o parte, o problemă a *comunicării*, iar, pe de alta – o problemă a *acțiunii*.

Maniera tradițională de transmitere a cunoștințelor, bazată în cea mai mare parte pe *discurs*, care ținea discipolul într-un rol pasiv, s-a diminuat în timp. Astfel că una dintre achizițiile cele mai valoroase ale educației de astăzi o constituie evoluția educatului de la rolul de obiect al educației (rol pasiv) la cel de subiect al ei (rol activ).

În activitatea la clasă, se consideră că o lecție este reușită dacă profesorul contribuie cu 20-25%, iar elevul cu 75-80%. O mutație, în acest sens, s-a produs la începutul sec.XX, când a început să se afirme un nou curent de gândire pedagogică. *Noua educație* i-a avut ca reprezentanți pe Lev Tolstoi și Ellen Key. Ei se situează pe linia concepțiilor pedagogice descrise de J.J. Rousseau și H.Spencer, atunci când susțin *libera dezvoltare a individualității* elevului și atrag atenția asupra *dimensiunii pedagogice a activității didactice* (Ezechil, p.103). În centrul acțiunii pedagogice este plasat elevul. Pe de altă parte, ca și consecință a dezvoltării științelor socio-umanistice și, în legătură cu acestea, și a științelor educației, se relevă tot mai mult dimensiunea psihologică și psihosocială a interacțiunii didactico-educative, dezvoltând o concepție proprie despre particularitățile relației didactico-educative, tratând-o ca raport de tip comunicativ.

Am adaptat studiului nostru câteva din preceptele operate de L.Ezechil în procesul de comunicare, realizat în context școlar și în cadrul activității didactice:

- 1) calitatea procesului educativ depinde decisiv de calitatea proceselor comunicative stabilite între educador și educat, ca grup, clasă sau persoană;
- 2) procesele de comunicare nu pot fi transpuse în manifestări exclusiv observabile; dimpotrivă, ele angajează aspecte observabile, aparente și aspecte inobservabile, inaparente, aspecte conștientizate și aspecte mai puțin sau chiar deloc conștientizate;
- 3) rezultatele procesului educativ sunt superioare atunci când cei doi interlocutori generici, ai relației, au posibilitatea de a-și schimba rolurile: emițător/receptor, receptor/emițător;

- 4) clasa școlară creează un „câmp psihologic” (Kurt Lewin) care generează faptul că factorii, relațiile și interdependențele care se stabilesc contribuie la efectele comunicative globale;
- 5) relațiile de comunicare trebuie să fie cultivate în mod explicit (Ezechil, p.104).

Or, calitatea proceselor de comunicare ce se stabilesc între partenerii generici – educator-educat-grup/individ – depinde de potențialul comunicativ al fiecăruia dintre membrii lui.

Studiul lui L.Ezechil distinge între două tipuri de aptitudini/abilități dominante în exercițiul didactic-educativ: abilitatea/aptitudinea profesorului de a opera cu conținuturile cu un caracter școlar și cea de a opera cu conținuturile cu un caracter interpersonal. Considerăm că niciunele nu pot să lipsească profesorului. Se poate întâmpla însă ca operativitatea acestor competențe să fie diferită. Există posibilitatea ca ele să fie complementare sau să acționeze în mod diferențiat. Astfel, unii profesori sunt deosebit de abili în procesul transmiterii conținuturilor școlare: se fac ușor înțeleși, știu să stimuleze interesele de cunoaștere, realizează o evaluare adecvată asupra modului de însușire a cunoștințelor de către elevi, dar au abilități de relaționare mai scăzute. Aceștia nu reușesc să ofere sprijin afectiv, păstrându-se la distanță de subiectul educat. Articolul nostru este o pledoarie în favoarea recunoașterii pentru profesor, pe lângă statutul de specialist într-o materie de știință/artă/tehnologie, și pe acela de specialist în relații interpersonale și competențe de comunicare.

Competența de a comunica poate fi abordată și după criteriul formelor de limbaj, cu acestea operându-se în context școlar: *competența de comunicare orală*, prin prelegere, lectură, discurs, dialog; *competența de comunicare scrisă* prin eseu, jurnal; *competența de comunicare vizuală* prin Internet, diapozitive, imagini, filme, care sugerează modalități de eficientizare a impactului comunicativ. Elevul ar trebui învățat să știe cum să exploateze potențialul oferit de mijloacele lingvistice și extralingvistice, de mijloacele logico-argumentative, să folosească avantajul interacțiunii directe de tip *față-n față*, recurgând la stimulente cu impact la nivel vizual: mimică, gestică, limbajul trupului etc. Pe de altă parte, considerăm că aptitudinea comunicativă verbală nu este singura componentă din aria comunicativității capabilă să influențeze eficiența cu care acționează un profesor în relația sa cu elevii. Așadar, aceasta ar trebui dublată de altele: *competențele paraverbale și non-verbale* (capacitatea de a opera cu tonul, timbrul, mimica, gestică).

2. Teorii ale comunicării specifice în practica educațională

Considerăm mai apropiat de tema noastră curentul behaviorist. Acesta a formulat legi cu privire la lucrurile observabile: observăm ceea ce *face* și ceea ce *spune* omul. Extrapolând, se poate spune că *vorbirea* este considerată tot o *acțiune*, deoarece a *spune* înseamnă a *te comporta*.

Behavioristul Ch.Morris, citat de J.Lohisse, propune elaborarea unei doctrine generale a semnelor, semiotica. Conform teoriei lui Ch.Morris, care diferă de cea a lui F. de Saussure, preocuparea semioticii este semiotologia aplicată vieții sociale (Lohisse, p.64). Fiecare individ uman, aflat într-un mediu, are un comportament autonom, influențat de stimuli proveniți din exterior. Atât acțiunea, precum și conduita umană, sunt definite ca reacție/răspuns la evenimentele exterioare. Comportamentul presupune adaptări sau ajustări constante ale organismului intern, precum și ale mediului. L.Bloomfield (L.Bloomfield, *Language (Limbajul)*), citat de Ch.Morris, afirmă că există două mijloace de a răspunde la stimuli: printr-o reacție practică sau printr-o reacție lingvistică de substituție, argumentând cu exemplul lui Jack și Jill la țară: „Jill vede un măr într-un pom. Ea face un zgomot din laringe, limbă și buze. Jack sare gardul și se urcă în pom, ia mărul, i-1 aduce lui Jill, i-1 pune în mână. Jill mănâncă mărul.” Dacă Jill ar fi fost singură, ar fi mers ea în locul lui Jack pentru a-și lua mărul. Dar Jill nu este singură și ea poate *comunica* cu Jack (*Apud Lohisse, p.64*).

În ceea ce privește teoria comunicării, din punctul de vedere al teoriei mecaniciste, Ch.Morris ajunge la concluzia că alți behavioriști se concentrează asupra studierii comunicării, dezvoltând ideea potrivit căreia orice comunicare are un scop, un obiectiv: acționarea asupra celuilalt. Teoria aceasta postulează faptul că limbajul este folosit cu un scop persuasiv: se comunică în ideea de a convinge pe celălalt de adevărul spuselor tale. Că lucrurile stau astfel ne-o demonstrează politicienii, dascălii în educație, comercianții în publicitate etc.

Ch.Morris distinge trei categorii de semne:

- 1) *semnale*: semne naturale ale organismului sau mediului (febra semnaleză boală); amprente (urma potcoavei semnaleză trecerea unui cal);
- 2) *semnele iconice*, prin care se înțelege că ar deține proprietățile denotațiilor. Termenul *icon* este preluat de la S.Peirec și desemnează un semn care se aseamănă cu un obiect, astfel încât poate fi identificat

imediat. Un portret nu este decât parțial iconic, pentru că, deși posedă trăsăturile chipului unei persoane, nu are relieful, mirosul, căldura pielii acelei persoane. Un sunet de tip onomatopee poate fi apropiat de realitate;

- 3) *simbolurile* sunt semnale prin care înlocuim fenomenele corespunzătoare și semnalele lor. Altfel spus, ele sunt *ceva care înlocuiește altceva*, nu prin asemănare, ci printr-o sugestie, o oarecare relație accidentală sau conversațională (*apud* Lohisse, p.67).

Care sunt intențiile/scopurile urmărite de organismul care produce semne pentru alte organisme? Ch.Morris vorbește despre existența a patru modalități de discurs: de desemnare, apreciativ, prescriptiv și de formulare (Tab.1).

Tabelul 1

Tipuri de discurs (*apud* Morris, citat de Lohissc, p.69)

Utilizări	Informativ	Evaluativ	Incisiv	Sistemic
de desemnare	științific	fictiv	legal	cosmologic
apreciativ	mistic	poetic	moral	critic
prescriptiv	tehnologic	politic	religios	propagandă
de formulare	logico-matematic	retoric	gramatical	metafizic

Procesele de comunicare mijlocesc influența comportamentală în ambele sensuri: atât modificarea comportamentului profesorului, cât și a elevului. Această influență reciprocă este un efect firesc al relației de schimb informațional care se produce între cei doi parteneri generici ai interacțiunii educative: profesor-elev. În conceptul educațional informativ-reproductiv, valabil până la exploziile informaționale și revoluțiile tehnico-științifice, formula profesor-elev marca un raport determinativ, de subordonare. Conceptul educațional modern, numit și învățământ formativ-productiv, atribuie ambilor actori statutul de subiecți ai educației, natura raportului dintre ei fiind una de interacțiune, cooperare și colaborare. De aceea, în prezent se optează pentru sintagma comunicare educațională, care vine să sublinieze rolul relației de schimb informațional ce se produce în cadrul interacțiunii și care mută accentul pe „împărtășirea înțeleșurilor” (Ezechil, p.11), împărtășirea fiind sensul fundamental al procesului de comunicare (profesorul să nu mai fie un eterat).

Pentru trebuințele practicii educaționale, ar trebui identificate tipuri de interacțiuni și interdependențe care pot fi puse în practică de către inițiatorul și managerul proceselor de comunicare: profesorul. Acesta urmează să se manifeste atât ca un bun teoretician, cât și ca un veritabil artist, care operează în același timp cu conținuturi educaționale și cu conținuturi interpersonale (cu caracter subiectiv). Cele două fluxuri comunicaționale acționează convergent sau divergent, în funcție de măsura conștientizării de către parteneri a manifestării lor și în funcție de măsura diferențierii efectelor pe care ele le produc asupra interlocutorilor. Atingerea scopurilor comunicării didactice este în legătură intrinsecă cu atingerea unor scopuri cu caracter personal și interpersonal.

Așa stând lucrurile, specialiștii susțin că „este mai bine ca elevul să dea un răspuns greșit decât să nu dea deloc, pentru că, în acel moment, scopul participanților este de a continua interacțiunea”, menționează A.Bellaek și R.Davitz (*apud* Ezechil, p.45). Astfel că, în pofida unui eșec la nivel informațional, cu caracter școlar, schimbul interpersonal există și poate continua până la soluționarea problemei care a făcut ca răspunsul să fie unul greșit și, astfel, să se poată ajunge la obținerea succesului în învățare. După cum susțineau R.Davitz și S.Bell, „... în orice comunicare partenerii se oferă reciproc în definirea relației lor, sau fiecare caută să determine natura relației care îl unește cu altul” (Davitz, Bell, p.305).

Principiul interacțiunilor este susținut de curentul de gândire cunoscut sub numele de *Noua psihologie*, care percepe comunicarea ca pe un mod în care se face văzută relația cu o persoană și modul în care se vine cu o influență asupra ei (Mucchielli, p.89). A.Mucchielli apreciază că o astfel de viziune obligă la deplasarea interesului dinspre agenții relației educaționale investigați singular și dinspre procesele școlare concepute și ele separat ca predare – activitatea profesorului, și învățare – activitatea elevului, înspre înțelegerea, anticiparea și programarea modului de desfășurare a relației însăși. L.Ezechil notează că într-o comunicare directă se operează, în același timp, în două registre: codul cognitiv informațional și codul afectiv – interpersonal, în funcție de care pot fi diferențiate două niveluri de comunicare, cu câte două ipostaze distincte:

- 1) nivelul contactului interpersonal cu două ipostaze: recepția mesajelor și a interlocutorului; percepția mesajelor și a interlocutorului;
- 2) nivelul schimbului interpersonal, cu cele două ipostaze: schimbul informațiilor și schimbul stărilor și al atitudinilor (Ezechil, p.46-47).

3. Metode care caracterizează individul în relația lui cu altul

Se desenează un dreptunghi împărțit în patru ecrane, cu denumirile: deschis, orb, ascuns, necunoscut, conform modelului Fereastra Johari (Ivey). Cadranul deschis conține informații cunoscute de eu și cunoscute de altul. Cadranul orb conține informații pe care altul le are despre eu, dar pe care eul le ignoră. Cadranul ascuns conține informații pe care eul le deține despre sine, dar intenționat nu le dezvăluie altuia. Cadranul necunoscut reprezintă zona a cărei existență a fost pusă sub semnul întrebării, deoarece include fenomene ale eului pe care nici eul și nici altul nu le cunoaște (Cocoradă, p.113) (Tab.2).

Tabloul 2

Lumină/Întuneric Eu vs. Lumină/Întuneric Alții

lumina zilei	fața ascunsă
cunoscut de eu	cunoscut de altul
cunoscut de altul	necunoscut de altul
zona întunecată	necunoscut
necunoscut de eu	necunoscut de eu
necunoscut de altul	necunoscut de altul

Modul în care profesorul reușește să se facă „acceptat” de către elevi depinde de realizarea deschiderii, fără rezerve, a canalelor de comunicare între cei doi actori ai actului educațional, creând condiții optime de receptivitate, permisivitate, deschidere și cooperare.

Concluzii

Comunicarea educațională urmărește să îndeplinească funcții precum: satisfacerea feedback-ului (de reglare a cauzei prin efecte) și, mai ales, a goal-oriented-ului (centrarea pe scop) (Ezechil, p.11). Scopul final este depășirea stărilor inițiale, promovarea autonomiei acționale și interacționale a elevilor și a grupurilor.

Bibliografie:

1. Bloomfield, L. Language. - Paris: Hayot, 1970.
2. Cocoradă E. Consiliere psihopedagogică. - Universitatea Transilvania, Brașov, Colegiul Universitar Pedagogic și de Filologie, Centrul de învățământ la Distanță - Institutori, 2003.
3. Davitz R., Bell S. Psihologia procesului educațional. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
4. Ezechil L. Comunicarea educațională în context școlar. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
5. Ivey A., Gluckstern E., Ivey M. Abilitățile consilierului. Abordare din perspectiva microconsilierii. - Oradea: Editura Universității, 2002.
6. Lohisse J. Comunicarea. De la transmiterea mecanică la interacțiune. - Iași: Polirom, 2002.
7. Mucchielli A. Arta de a influența. - Iași: Polirom, 2002.

Prezentat la 08.12.2011