

IMPORTANȚA RELAȚIEI ELEV-ELEV

Clasa de elevi este un grup de învățare care se aseamănă, în multe privințe, cu un grup de muncă dar are și câteva caracteristici proprii.

Asemănarea cu un grup de muncă este dată de faptul că scopul fundamental al constituirii grupului îl reprezintă realizarea sarcinilor de muncă (de învățare pentru elevi) pentru satisfacerea cărora sunt mobilizate resursele tuturor membrilor grupului. La nivelul fiecăreia dintre cele două categorii de grupuri se elaborează reguli proprii care dau identitate și personalitate respectivei comunități.

Principala caracteristică a grupului de învățare o constituie situarea în centrul obiectivului său de activitate a sarcinii de organizare și desfășurare a procesului instructiv-educativ. Din aceste cauze școlii îi revine, în primul rând, misiunea de a informa și familiariza pe elevi cu diverse domenii ale cunoașterii, dar și de a-i forma în spiritul cerințelor formulate de societate la un moment dat.

Realizarea acestor aspirații este favorizată de câteva evenimente care s-au produs recent în funcționalitatea școlii și care atrag atenția asupra rolului proceselor de comunicare, respective:

- centrarea activității de predare nu pe profesor ci pe cel ce învață;
- remarcarea avantajului folosirii metodelor active în procesul de predare - învățare;
- democratizarea relației profesor-elev;
- elaborarea unei temeinice fundamentări teoretice privind managementul clasei de elevi în legătură cu care s-a produs reconsiderarea rolurilor actorilor implicați în actul educațional;
- diversificarea surselor de informare pe care le poate folosi elevul;

Cu toate acestea în ciuda numeroaselor semnale privind necesitatea revizuirii unor comportamente profesionale, practicile educaționale continuă să fie dominate de autoritatea excesivă a profesorului care menține monopolul asupra situațiilor de vorbire, care controlează în mod exagerat conținuturile vehiculate. În aceste condiții persistă câteva întrebări justificate:

- De ce se implică elevii atât de puțin în dialogul școlar deși libertatea lor de manifestare și exprimare a crescut simțitor?!
- Ce se poate face pentru a-i ajuta pe elevi să folosească șansa extraordinară pe care au obținut-o de a se dezvolta liber, fără constrângeri ideologice?!
- După ce criterii ar putea fi apreciat gradul de participare reală a elevilor la realizarea schimbului de idei și competențe?

Aceste sunt doar câteva din problemele a căror soluționare ar putea conduce către eficientizarea proceselor de comunicare ce se desfășoară în context școlar.

Se vor obișnui elevii să comunice?

Cauzele pentru care elevii se implică prea puțin sau deloc în dialogul școlar sunt uneori obiective, întemeiate, iar alteori subiective, nejustificate. Chiar și atunci când este vorba despre cauze subiective, simpla constatare a acestui fapt nu este capabilă să rezolve problemele. Într-o intervenție educativă de succes, după identificarea cauzelor se recurge la elaborarea unor strategii acționale de contracarare a manifestărilor nefavorabile și de promovare a celor favorabile. Dar iată câteva dintre cauze:

- natura temperamentală (în mare măsură hotărâtă prin programul genetic!): introvertit, nesociabil, necomunicativ, timid, pasiv;
- gradul de solicitare în realizarea sarcinilor școlare;
- atractivitatea pe care o inspiră educatorul;
- atractivitatea pe care o inspiră disciplina de învățământ;
- capacitatea stimulativă a educatorului;
- capacitatea stimulativă a clasei de elevi;
- gradul de satisfacție personală pe care îl procură interacțiunea;

- gradul de satisfacție inter-personală pe care îl procură interacțiunea;
- măsura în care interacțiunea poate satisface așteptările, speranțele, aspirațiile elevului;
- climatul psiho-afectiv pe care îl degajă instituția în mod explicit și implicit;

Unii dascăli recurg exclusiv la metode frontale de predare (mai puțin la limbi străine!) și că oferă extrem de rare oportunități elevilor de a interacționa unii cu ceilalți. De altfel- așa cum se poate observa din analiza răspunsurilor de mai sus- multe dintre cauze privesc chiar personalitatea și incapacitatea lui de a provoca interacțiunile dintre elevi. Elevii invocă- în mod deosebit- nu atât cauze de ordin logic, rațional, cât mai ales, cauze de ordin sensibil, emoțional.

Printr-o consultare a celuilalt partener al relației- profesorul, a rezultat că, într-adevar, ei recurg arareori la lucrul în grup, pe echipe. Ei argumentează că programele școlare sunt excesiv de încărcate și nu le lasă timp pentru diversificarea metodologiei de lucru, dar nu se sfiesc să recunoască faptul că nu stăpânesc asemenea tehnici de învățare prin cooperare.

Natura celor mai multe dintre aceste probleme ține de slaba informare a cadrelor didactice în domeniul utilizării acestor noi metodologii didactice. Rezultatele procesului educațional și eficiența comunicării didactice continuă să fie apreciate exclusiv după criteriul asimilării cunoștințelor cu caracter școlar.

Comunicarea elev-elev

Cele mai bune oportunități de dezvoltare a abilităților de comunicare s-au dovedit a fi oferite prin însuși exercițiul comunicativ. Teoretizările savante nu pot decât să explice unele chestiuni privind corectitudinea și precizia exprimării, dar nu pot rezolva blocajele și obstacolele reale pe care le simțim cu toții atunci când ne aflăm într-o confruntare directă cu un interlocutor. Pentru astfel de motive apreciem că în practica educațională este necesar ca elevilor să li se ofere ocazii multiple de a comunica. Din acest punct de vedere școala a creat o adevărată mentalitate care se cere complet revizuită: a comunica nu înseamnă a multiplica actele de vorbire. Aceasta presupune ca, pentru antrenarea elevilor în procesul comunicativ nu trebuie să li se pretindă să vorbească mult, ci să fie găsite modalități de intensificare a interacțiunilor elev-elev în planul schimbului informațional și interpersonal.

În acest scop formula organizării sarcinilor de învățare pe grupe, este cea mai adecvată. Ea urmează să fie adaptată specificului activităților școlare și tipului de lecție.

Cele mai cunoscute formule de structurare a grupurilor sunt:

1. grupurile omogene-cu următoarele particularități:

- elevii au posibilitatea de învățare asemănătoare ceea ce facilitează comunicarea profesorului cu fiecare grup de elevi, dar și comunicarea intragrupală;
- colaborarea între elevi are ca obiect schimbul informațional.

2. grupurile eterogene – în cadrul cărora:

- elevii au posibilități de învățare diferite, ceea ce îl determină pe profesor să se adreseze nivelului mijlociu al grupului (efortul de accesibilizare a mesajelor cu caracter informațional este mare și nu poate acoperi toate nivelurile de înțelegere);
- în interacțiunile elev-elev se intensifică colaborările pe plan inter-rațional (elevii buni îi sprijină pe cei cu performanțe scăzute).

Omogenitatea sau eterogenitatea poate fi o caracteristică a întregului grup clasa-școlară, sau a subgrupului școlar prin împărțirea efectivului clasei de elevi în microgrupuri de câte 4, 5, 6 membri.

Obiectivul fundamental urmărit prin organizarea activităților pe grupe este: stimularea învățării prin cooperare. Despre activizarea clasei de elevi se vorbește de mult timp în literatura pedagogică. Ea a fost înțeleasă în sensul reducerii monopolului pe care îl deține adesea profesorul asupra procesului de vorbire. Și acest lucru este un aspect important al comunicării didactice, care atrage atenția asupra faptului că profesorul este cel care ocupă cea mai mare parte din economia de timp a unei activități școlare vorbind, în timp ce elevii tac, adoptând o atitudine pasivă.

Crearea ocaziilor pentru ca elevii să interacționeze unii cu ceilalți nu este întotdeauna suficientă pentru ca acest lucru să se și întâmple. Este necesar să fie îndeplinite câteva condiții, într-o manieră care să nu-l excludă pe profesor, ci să-i modifice rolurile pe care și le asumă. Astfel este recomandabil ca:

-Secvențele directe să alterneze cu cele semi-directive și cu cele nondirective.

Profesorul își va asuma treptat rolul de animator, apoi pe cel de meditator și, finalmente, pe cel de evaluator.

-Sarcinile de învățare să nu fie prea complexe (ca să nu necesite intervenția permanentă a profesorului), dar nici prea simple (pentru ca elevul să nu le poată realiza singur ci să aibă nevoie de colaboratori).

-Elevii să-și poată asuma cât mai multe roluri care să le permită exersarea unor comportamente de tip comunicativ cu valoare școlară.

-Să se recurgă la modalități distincte de apreciere și recompensare a comportamentului informațional și a celui interacțional.

Roluri funcționale în cadrul grupului

Ocaziile de învățare în grup urmează să fie selectate nu numai după criteriul complexității sarcinii care se cere realizată în colaborare ci și după criteriul posibilităților de exersare de către elevi a unor roluri diverse care să le ofere prilejul de a pune în evidență fie abilitățile de a interacționa și de a comunica, fie dificultățile pe care le întâmpină în acest sens.

Comportamentele de tip interacțional și comunicativ nu pot fi apreciate pe baza câtorva observații, ci se dovedesc a fi relevante atunci când se regăsesc în mod constant într-o mare diversitate de situații psiho-relaționale.

Din acest punct de vedere, încă din 1948 Kenneth D. Benne și Paul Sheats au evidențiat un adevărat inventar de roluri funcționale pe care un individ le poate exercita în cadrul unui grup:

- 1.cel ce dă /oferi informații
- 2.cel ce formulează opinii
- 3.cel ce caută informații
- 4.cel ce caută opinii
- 5.cel ce demarează activitățile
- 6.cel ce dă direcții
- 7.cel ce sintetizează
- 8.cel ce diagnostichează
- 9.cel ce energizează
- 10.cel ce testează/verifică realitatea
- 11.cel ce evaluează
- 12.cel ce încurajează participarea
- 13.cel ce armonizează relațiile
- 14.cel ce evidențiază tensiunile
- 15.cel ce evaluează climatul emoțional
- 16.cel ce observă procesele /activitățile
- 17.cel ce premiază / laudă
- 18.cel ce ascultă în mod empatic
- 19.cel ce rezolvă problemele de ordin interpersonal

Acest inventar de roluri nu acoperă întreaga gamă a raporturilor ce se stabilesc într-un grup, dar are meritul de a atrage atenția asupra multitudinii mobilurilor care stau la baza implicării membrilor grupului în activitate.

Contribuția maximă pe care un subiect o poate aduce la desfășurarea unei activități colective este desigur în direcția rolurilor care i se potrivesc și prin intermediul cărora fiecare se consideră

împlinit. În același fel cel care nu-și regăsește locul și rolul într-o activitate colectivă oarecare păstrează o anumită distanță, se implică mai puțin sau mai formal.

Alternativa interacțiunilor profesor-elev cu a interacțiunilor elev-elev

Activitățile didactice nu se pot desfășura în întregime în formule grupale, oricât de mare ar fi avantajele utilizării lor.

Pe de altă parte, profesorul însuși este tentat să revină la formele de activitate grupală pentru câteva avantaje evidente ale acestei maniere de lucru:

- favorizează transmiterea unui mare volum de cunoștințe în unitatea de timp;
- permite tratarea logică a materialului de predat după criterii pe care profesorul le hotărăște;
- instaurează un ritm unic de desfășurare a activității;
- captează atenția celei mai mari părți a clasei de elevi (gradul de accesibilizare a mesajului adresându-se mediei);
- permite profesorului să exercite un control constant asupra întregii desfășurări a activității.

Acest mod de lucru este, din punctul lui de vedere, confortabil și eficient. El și-a impus printr-un exercițiu didactic milenar și a generat obisnuințe comportamentale suficient de puternice ca să creeze o incredibilă rezistență la schimbare. Acest model profesional persistă în ciuda nenumăratelor critici la care este supus și dintre care le deținem pe cele mai des invocate:

- numai profesorul este într-o poziție activă, de transmite/emite de mesaje;
- preocuparea lui esențială este de a prelucra și accesibiliza materialul cognitiv oferit elevilor, ceea ce reduce interesul său pentru modul în care ei receptează acest material;
- clasa de elevi este percepută ca un interlocutor colectiv, însul pierzându-și singularitatea și unicitatea;
- elevii sunt într-o poziție pasivă, de ascultător;
- ei sunt, mai degrabă, receptori;
- oferă puține oportunități de feed-back profesorului;
- este centrat, cu deosebire, pe transmisia de cunoștințe.

Având în vedere forța de acțiune a acestui model profesional și avantajele reale pe care le poate furniza profesorului, există opinia ca cele două modalități de lucru: frontale și pe grupe, pot fi complementarizate cu bune consecințe pentru practica educațională. Coexistând în cadrul acestei activități, ele permit diversificarea registrului metodologic și lărgirea celui comunicational.

În cele din urmă câștigul este, desigur, al tuturor căci, muncind împreună, timpul alocat instruirii este exploatat la maxim, iar monotonia este alungată definitiv din sala de clasă.

Bibliografie

1. Șoitu, Laurențiu – *Pedagogia comunicării*, Institutul European, Iași, 2001.
2. Golu, P.—*Psihologie socială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974
3. Păun, E. –*Sociopedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982
4. Zlate, M—*Psihologia socială a grupurilor școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972

Material propus pentru publicare de prof. Gavriluța Gabriela, specializarea chimie-fizică, Școala Gimnazială “I Teodoreanu”, Iași

18/11/2014