

VARIABILA PROFESOR-ELEV, DE ACTUALITATE ÎN EDUCAȚIA DE AZI?

prof.drd.Țîmpău Cristina
Facultatea de Psihologie și Științele Educației, univ. din București

ABSTRACT

Different powers of the two agents can influence teaching and communication in one direction, the teaching content can support when investing in becoming the teacher and student progress that directs or conversely to hold back when they are focused solely on their own work.

REZUMAT

Competențele diferite dintre cei doi agenți pot influența comunicarea didactică și într-un sens și în celălalt, adică, mai concret spus, pot s-o susțină, atunci când profesorul le investește în devenirea și progresul elevilor pe care îi dirijează sau, dimpotrivă, s-o frâneze, când ele se centrează exclusiv pe propria activitate, pe predarea conținuturilor, ignorându-se conștient sau nu efectele acestora asupra elevilor implicați în activitatea de instruire.

Relația profesor-elev, este o altă variabilă importantă cu repercusiuni directe asupra comunicării didactice și într-un plan mai îndepărtat asupra desfășurării întregului proces de instruire-învățare.

O analiză mai atentă a modalităților de influențare a comunicării, are ca punct de plecare, chiar caracteristicile fundamentale ale acestui tip de relație, dintre care, cele mai importante, chiar dacă ierarhizarea nu este foarte riguroasă, sunt următoarele:

a) Se desfășoară în cadre instituționalizate, cu respectarea unor norme și reguli menționate în documentele de politică școlară, care reglementează desfășurarea întregului proces-instructiv educativ și aducerea unor corecții atunci când apar probleme sau disfuncționalități.

Această caracteristică influențează comunicarea, iar, dacă nu există destulă flexibilitate din partea profesorilor dar și a elevilor, există riscul centrării ei, predominant pe respectarea prescripțiilor și a consemnelor stipulate în documentele amintite, aspect ce poate birocratiza și chiar artificializa relația educativă care, dincolo de orice condiționare, rămâne esențialmente o relație socio-umană; fără să mai vorbim că, dincolo de anumite limite, exacerbarea formelor birocratice, mărește starea de disconfort psihic al elevilor și chiar un anumit tip de alienare, mai ales pentru cei cu rezistență redusă la multiplele stări de frustrare.

b) Angajează parteneri cu competențe diferite, în sensul că profesorul posedă mai întâi, o competență științifică într-un domeniu distinct al cunoașterii, după aceea, una psihopedagogică, vizând mai întâi cunoașterea particularităților de vârstă și individuale ale elevilor, iar după aceea o prelucrare optimă și adecvată a conținuturilor în vederea transmiterii lor către beneficiari și, în sfârșit, o competență psihosocială, cu referire la organizarea colectivului de elevi, la distribuirea sarcinilor, la atenuarea conflictelor apărute, la mărirea gradului de coeziune a grupului etc.

În cadrul acestei diade elevul pare defavorizat, competențele lui reducându-se la o cogniție mai mult sau mai puțin structurată, la o motivație mai mare sau mai mică pentru

activitatea de învățare, la ritmuri de lucru mai alerte sau mai lente în funcție de temperament sau de experiența acumulată.

Așadar, discrepanțele dintre competențe pot afecta comunicarea dar, aspectul în cauză, nu trebuie să aibă decât un caracter pasager deoarece, în final, ecartul existent între cei doi în aceasta privință trebuie să se micșoreze considerabil.

c) Angajează parteneri de vârste diferite, aspect ce nu poate fi ignorat, deoarece, diverselor categorii de vârstă, le sunt specifice inevitabil anumite concepții despre viață, anumite modalități de percepție socială și chiar unele prejudecăți, toate acestea, în mod izolat sau chiar însumate, putând să se repercuteze asupra procesului de comunicare mai ales pe linia obstrucționării acesteia.

Consecințele nefavorabile ale acestei stări de lucruri pot fi atenuate în cazul în care, reprezentanții diverselor vârste, profesori și elevi, se vor cunoaște mai bine, conștientizând, prin reciprocitate, problemele care îi diferențiază punându-se astfel și bazele unei comunicări mai confortabile și mai eficiente.

Caracteristicile sau particularitățile amintite sunt specifice relației educative la modul general dar, de la caz la caz, pot apărea individualizări ale relației datorate, cu precădere contextelor educative, foarte variate în care se desfășoară activitatea de instruire.

La aceste caracteristici, cu siguranță, ar putea fi adăugate și altele pentru că, în multe privințe, relația pedagogică este multideterminată ca și educația în general.

În consecință, se poate afirma că, prima condiționare rezultă din nivelul de dezvoltare a societății în cadrul căreia funcționează acest tip de relație, putându-se ușor demonstra că, într-un fel se va structura și va funcționa relația educativă în cadrul unei societăți subdezvoltate care eventual păstrează în mecanismul său de funcționare relații de tip feudal și altfel se va structura relația pedagogică în cadrul unei societăți moderne care oferă educației o serie de facilități.

Apoi, relația profesor-elev este dependentă și de sistemul politic, de ideologia dominantă a unei societăți care impune valori care trebuie interiorizate și respectate de copiii și tinerii care fac obiectul activității de instrucție și educație. În acest sens, ușor se poate deduce că într-un fel va funcționa relația educativă într-un regim de tip totalitar (de stânga sau de dreapta) și în altul, atunci când funcționează în cadrul unei democrații autentice.

Relația educativă este dependentă și de tradițiile și de specificul național al unui popor grație cărora sunt oferite anumite facilități sau, dimpotrivă, impuse anumite restricții relației educative care circumscriu de fapt limitele sau cadrele în care pot acționa toți partenerii implicați în activitatea instructiv educativă.

În sfârșit, poate o ultimă caracteristică a relației educative o reprezintă complexitatea sa, ceea ce înseamnă că, atunci când se analizează această variabilă a procesului de învățământ, nu trebuie să se vizeze numai relațiile dintre profesori și elevi.

Faptul că această relație este mult mai complexă și mult mai extinsă este foarte bine surprins de M. Postic (1979, p.20), care o definește ca fiind „ansamblul de raporturi sociale care se stabilesc între educator și cei pe care el îi educă, pentru a înainta spre obiectivele educative, într-o structură instituțională determinată, raporturi care posedă caracteristici cognitive și afective identificabile, care au o desfășurare și perpetuează o istorie”.

Drept urmare, după M. Postic, atunci când se abordează problema relației educative este bine ca aceasta să nu se limiteze strict numai la relațiile dintre profesori și elevi, ci la toate relațiile care se stabilesc între partenerii acțiunii educative, adică relațiile dintre profesori, relațiile dintre elevi, relațiile dintre profesori respectiv și elevi și reprezentanții comunității în cadrul căreia se realizează activitatea educativă, lucru perfect justificabil pentru că, într-o

activitate extrem de complexă cum este cea instructiv-educativă fiecare partener al acțiunii educative are o parte de contribuție distinctă.

Apreciind paradigma de tratare a relației educative propusă de M. Postic, G. Mialaret (1991, pp. 411-426) consideră că aceasta poate fi surprinsă din perspectiva a trei fațete sau dimensiuni și anume:

o dimensiune psihologică constituită din ansamblul relațiilor care se stabilesc între partenerii situației educative;

o dimensiune pedagogică constituită și obiectivată în toate mijloacele care permit transformarea relației umane într-o relație de educare și formare precum lecția, anumite metode și mijloace de învățământ pe care le utilizează profesorul;

c) o dimensiune istorico-socială obiectivată în comunitatea în cadrul căreia se desfășoară activitatea de educație, iar analiza amănunțită a fiecăreia în parte demonstrează peremptoriu faptul că cel puțin primele două susțin maximal comunicarea didactică.

Faptul că relația educativă poate susține comunicarea didactică este demonstrat și prin invocarea funcțiilor pe care le îndeplinește profesorul în activitatea desfășurată la clasă în mod obișnuit.

Încercând o inventariere a lor, G. Mialaret consideră că profesorului i-ar putea fi atribuite următoarele funcții și anume:

a) transmiterea de cunoștințe (sau de cultură) care este o funcție tradițională și care a cunoscut un oarecare recul datorită multiplicării surselor de informare care operează în contextul activității instructiv-educative.

Felul și maniera în care este exercitată această funcție, condiționează comunicarea didactică pentru că respectivele cunoștințe trebuie accesibilizate elevilor și însoțite de explicațiile de rigoare pentru a beneficia de înțelegerea cuvenită.

Dimpotrivă, exercitarea defectuoasă a acestei funcții, poate conduce la supraîncărcarea elevilor, la apariția golurilor în cunoștințe, la neînțelegeri și erori, cu consecințe negative pe termen lung în pregătirea generală a acestora.

b) animator al grupului de elevi, funcție grație căreia profesorul este implicat în organizarea și funcționarea optimă a respectivului grup.

În virtutea acestei funcții, profesorul trebuie să-i atragă pe elevi în atingerea obiectivelor stabilite, să stabilească calendarul activităților în care este implicat grupul, să adapteze sarcinile la posibilitățile și capacitățile fiecărui membru, să identifice mijloacele pentru amplificarea coeziunii grupului, să detensioneze situațiile conflictuale ivite etc.

Toate aceste aspecte, cum ușor se poate anticipa, au un efect direct asupra comunicării și toate, la rândul lor, sunt condiționate de modul de funcționare a comunicării.

c) îndrumător (conducător) al elevilor pentru a le forma acestora capacități de autoinstruire și deprinderi de muncă intelectuală care să le permită și pe viitor accesul la perfecționare și la autoformare.

Mai concret, prin intermediul acestei funcții, profesorul îi va abilita pe elevi cum să învețe, ce comportamente să adopte în situații standardizate sau diferite, cum să rezolve anumite sarcini, iar prin specificul său, această funcție probează o pregnantă dimensiune formativă.

Importanța acestei funcții este fundamentală pentru că, într-o perioadă marcată de multiple schimbări și transformări, mecanismele adaptative ale individului sunt vitale în procesele de integrare profesională și de integrare socială.

d) „om resursă” sau persoană de încredere care poate interveni în ajutorul elevilor, mai ales, în direcții care transgresează problematica școlară: probleme de sănătate, probleme de natură afectivă, relații delicate cu familia etc.

Avantajul maximal în exercitarea acestei funcții îl reprezintă faptul că, prin echidistanța și neutralitatea sa, profesorul poate înțelege obiectiv aceste probleme cu care se confruntă elevii și, în consecință, le poate oferi sugestii valoroase care să-i ajute să le depășească.

Prin specificul său, această funcție favorizează cu precădere schimburile de natură afectivă între profesori și elevi ceea ce înseamnă că ei pot să-și împărtășească părerile, convingerile, atitudinile de care sunt animați ceea ce conduce la o mai bună cunoaștere reciprocă.

e) supervizor (evaluator), funcție tradițională a profesorului care nu și-a diminuat din importanță pentru că, pe de o parte, profesorul este interesat de a evalua progresele și achizițiile realizate de elevii săi ca urmare a eforturilor depuse iar, pe de altă parte, pentru că este interesat de a ameliora procesul de instruire, iar acest lucru nu este posibil decât în cazul în care se relevă atât elementele izbutite ale acestuia, cât și disfuncționalitățile care au apărut.

f) funcția psihopedagogică de orientare prin intermediul căreia, profesorul nu realizează în exclusivitate acest gen de activitate, pentru că nu are nici pregătirea teoretică sau practică a psihologului școlar sau a consilierului și nici nu poate purta întreaga responsabilitate a orientării elevilor. Datorită faptului însă că el cunoaște foarte bine elevii, profesorul le poate oferi celor doi specialiști amintiți anterior informații relevante despre elevi care, coroborate cu rezultatele obținute de aceștia la diferite probe, să facă activitatea de orientare mai riguroasă și mai eficientă.

Relația profesor-elev este însă mult mai complexă și nu poate fi analizată din perspectiva unei singure dimensiuni, indiferent de consistența și nivelul de complexitate ce-i sunt caracteristice. Nu întâmplător, acest gen de relație este considerat a fi una de mediere între elev și mediul în care acesta evoluează ca urmare a unor interacțiuni multiple și complexe.

Încercând o analiză mai detaliată și mai profundă a acestei medieri R. Feuerstein (1990) enumeră o serie de criterii care definesc o mediere eficace:

Intenționalitate și reciprocitate (formatorul trebuie să fie convins de necesitatea acțiunii sale și acceptat de către copil ca mediator);

Transcendență (el convine să depășească sistemul nevoilor imediate);

Semnificație sau sens (a comunica copilului sensul activităților care i se propun);

Sentimentul de competență (mediatorul trebuie să fie convins de propria sa competență);

Reglarea și controlul comportamentului (să se evite ca elevul să acționeze fără să se ofere timp de reflecție);

Comportament de cooperare (împărtășirea și luarea în considerație a punctului de vedere al celuilalt);

Individualizare și diferențiere (a adapta medierea la fiecare persoană în numele dreptului la originalitate);

Cercetarea, investigarea scopurilor (planificarea obiectivelor și conștientizarea finalităților activităților propuse);

Comportament de provocare (căutarea noutății și complexității);

Schimbare (a determina copilul să ia cunoștință de evoluția sa);

Alternativă pozitivă (a oferi ocazia de exersare a capacității de alegere și de decizie);

Apartenența la specia umană (a proceda în așa fel încât elevul să știe să se situeze în cultura sa și în propria sa istorie).

Dacă respectivele criterii, în totalitatea lor, definesc o mediere sau o mijlocire eficace este de domeniul evidenței ca, unele dintre ele, în mod special fac referire directă la procesul de comunicare și, prin modul formulare, chiar sugerează o ameliorare a acesteia. Spre exemplificare primul criteriu (intenționalitate și reciprocitate) stipulează exigența, ca mai întâi educatorul să fie convins de urgența sau oportunitatea acțiunii sale, iar după aceea, să fie acceptat de către copil ca mediator, cerință ce nu poate fi îndeplinită decât în cazul unei bune comunicări și a unei comuniuni afective. Apoi, criteriul al treilea (semnificație sau sens), vizează de asemenea o bună comunicare între educator și elev, acesta din urmă putând să conștientizeze semnificația și importanța activităților la care participă pentru a se motiva mai eficient și pentru a-și regla comportamentul în funcție de solicitări. De asemenea și criteriul al șaselea (comportament de cooperare) se înscrie tot pe linia eficientizării comunicării, cu trimitere directă, la familiarizarea și armonizarea punctelor de vedere ce aparțin membrilor care alcătuiesc grupul de instruire. În sfârșit, criteriul al zecelea (schimbare) și al unsprezecelea (alternativă pozitivă) sunt corelate procesului de comunicare, primul presupunând o informare permanentă a elevului referitoare la propria evoluție deci la progresele făcute în urma procesului de instruire iar, cel de al doilea, implicarea elevului în actul de decizie și de opțiune pentru anumite alternative.

Aceste scurte observații demonstrează cu certitudine că relația profesor-elev are un impact extrem de important asupra comunicării didactice putând s-o favorizeze în cazul în care ea creează un climat de permisivitate, de securitate afectivă pentru elevi, de promovare a cooperării și a liberei inițiative, de stimulare a creativității, dar poate s-o și restricționeze când generează un climat de austeritate, de competiție, de ignorare a motivațiilor elevilor sau a inițiativelor pe care ei le promovează.

BIBLIOGRAFIE

- Păun, E.,: „Școala – abordare sociopedagogică“, Iași, Polirom, 1999.
- Postic, M.,: „La relation éducative“, Paris, P.U.F., 1979.
- Potolea, D.,: „Stilurile educaționale“, În „Probleme fundamentale ale pedagogiei“, București, E.D.P., 1982.
- Rondal, J.A.,: „Langage et communication chez les handicapés mentaux“, Bruxelles, P. Mardaga, 1985.
- Ryans, D.G.,: „Characteristics of teachers“, Washington, D.C.: American Council on Education, 1960.
- Stanton, N.,: „Comunicarea“, Societatea Științifică & Tehnică S.A., 1995.
- Tardy, M.,: „La transposition didactique” in J. Houssaye (sous la direction): „La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd’hui”, E.S.F., Paris, 1993.
- Zlate, M.,: „Cunoașterea și activitatea grupurilor sociale“, București, Editura politică, 1982.
- Zlate, M.,: „Psihologia mecanismelor cognitive“, Iași, Polirom, 1999.