

Sorin CRISTEA
Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea București

PSYCHOLOGICAL PARADIGMS USED IN TEACHING ANALYSIS

Theoretical
article

Keywords

Teaching
Paradigm
Communication
Interaction

Abstract

In this article, teaching as a subject of instruction, will be examined in terms of some actual psychological paradigms of communication: structural-expressive, formal-transactional, relational-systemic, and phenomenal-praxis. Reporting these paradigms, this paper highlights the importance of psychological processes involved in teaching process. Related to various paradigms described, the author demonstrates the importance of addressing teaching from a high level participation in the elaboration of a mutual action.

Predarea reprezintă *acțiunea de comunicare pedagogică* integrată în structura activității *de instruire*, concepută în sens *curricular* ca activitate de *predare-învățare-evaluare*. Abordarea *predării* din perspectiva comunicării permite evidențierea unor dimensiuni psihologice. Fixarea lor este realizabilă în raport de paradigmele comunicării psihologice, demonstrate în literatura de specialitate: a) paradigma *structural-expresivă*; b) paradigma *formal-tranzacțională*; c) paradigma *relațional-sistemică*; d) paradigma *fenomeno-praxiologică* (vezi Alex Mucchielli, *Arta de a comunica*, 1995, trad. Editura Polirom, Iași, 2005).

1. *Paradigma structural-expresivă*, „larg răspândită în științele umane de la începutul secolului XX”, abordează orice activitate socioumană la nivelul relației dintre *structura de organizare internă*, „reprezentată de psihicul fiecăruia” și *realizarea sa externă* prin „*fenomenele de suprafață*”, prin „*comportamentele și exprimările verbale ale subiecților*”. Aplicarea sa la nivelul comunicării pedagogice permite evidențierea unor dimensiuni psihologice specifice discursului didactic construit în cadrul acțiunii de predare: a) *proiectarea pedagogică* vizează selectarea *informațiilor esențiale* pentru *formarea-dezvoltarea pozitivă* a tuturor elevilor; b) *realizarea pedagogică* presupune corelație permanentă *profesor-clasa de elevi*, prin: b-1) construcția *repertoriului comun* (cognitiv, afectiv, motivațional), b-2) *metode didactice* adecvate contextului; b-3) *evaluarea continuă* („*feed-back*”) cu funcție de *reglare-autoreglare*.

Apropierea *paradigmei structural-expresivă* de *modelul „Emițător – Receptor*, solicită, în sens *normativ*, depășirea unor limite psihologice (dorințe, interese imediate, credințe, prejudecăți) existente și în cadrul *predării la nivelatitudinal și comportamental*. Sunt limite care „*acționează* ca o *grilă deformată* atât la *emisie* cât și la *recepție*”; la *emisie*, printr-o *comunicare pedagogică (predare)* dirijistă, bazată doar pe transmiterea directă, unidirecționată a mesajului didactic; la *recepție* prin preluarea *mesajului didactic* la un nivel superficial, sub impulsul motivației externe (*nota, ierarhia școlară imediată; etichetarea* etc.) fără *înțelegerea dimensiunilor profunde* care asigură *interiorizarea și valorificarea* sa pe termen mediu și lung și în contexte sociale deschise.

Soluția strategică este cea a valorificării *paradigmei structural-expresive* în sensul *constructivismului pedagogic* care poate elimina orice tendință / tentație de abordare a *predării* ca și „*comunicare patologică*”, dirijistă. Avem în vedere proiectarea și realizarea mesajelor didactice conform „*unei grile valorice simplificate*” / *esențializate* care validează *normativ* orice activitate de instruire la nivelul *structurii sale de funcționare* bazată pe *corelația permanentă* dintre *profesor și clasa de elevi*.

2. *Paradigma formal-tranzacțională* este centrată asupra „*formelor*” de realizare a *comunicării*, prin *mesajele* emise de diferiți *actorii sociali* (Cristea, 2015). În plan *metodologic*, promovează „*analiza tranzacțională*” a *comunicării* la trei *niveluri dereferință*. Ele sunt identificabile și în cadrul *comunicării didactice*, al *predării* susținută prin *atitudini corporale și mesaje paraverbale* exprimate în mod : a) „*rigid și neutru*”, în formule tradiționale bazate pe „*sfaturi sau injoncțiuni morale* ce însoțesc *învățămintele de genul* celor pe care *părinții* le dau copiilor”; b) *echilibrat*, prin „*stăpânirea sentimentelor*” într-o manieră proprie „*comunicărilor logice și raționale* formulate de adult”; c) *deschis*, „*lăsând să transpară sentimentele și stările psihologice*”, în special cele pozitive (plăcere, iubire, bucurie, mândrie) care însoțesc manifestările spontane ale elevilor, valorificabile *pedagogic*. *Analiza predării* prin *modelul tranzacțional* evidențiază existența a:

A) Trei *modalități* posibile de *construcție a mesajelor didactice*, condiționate de starea psihologică a profesorului și a elevilor, care poate fi predominant: a) *normativă (moralizatoare)*; b) *rațională*; c) *afectivă*;

B) Două *modalități de conducere a mesajelor didactice*, prin: a) *tranzacții directe, complementare, explicite*, care presupun reacțiile previzibile ale elevilor; b) *tranzacții indirecte, încrucișate, implicite*, care presupun și reacțiile imprevizibile ale elevilor (inițiativele, corecțiile, criticile etc.).

C) Patru *modalități de realizare a mesajului didactic* în funcție de *atitudinile profesorului față de elev* care „*exprimă principalele forme ale relației sale cu acesta*”: a) *împăcare cu sine* (cu calitățile sale de profesor, existente pe moment) și *acceptare a elevului* (așa cum este el la momentul dat); b) *împăcare cu sine și neacceptare a elevului*; c) *neîmpăcare cu sine și acceptare a elevului*; d) *neîmpăcare cu sine și neacceptare a elevului*.

Conținutul psihological „modelului tranzacțional” confirmă calitatea pedagogică specială de „*model mixt*”, situat între „*modelul strict intrapsihic, născut din psihanaliză*” (centrat pe ceea ce se petrece în interiorul psihicului) „*și modelul relațional-sistemic*” (centrat asupra comportamentelor care exteriorizează viața psihică). Importanța *modelului tranzacțional* este confirmată în *psihologia educației*, elaborată ca *știință pedagogică* angajată în *înțelegerea și analiză comunicării didactice* la nivelul *corelația permanente* între *profesor și clasa de elevi*.

3. *Paradigma relațional-sistemică* poate fi valorificată *pedagogic* prin raportare la celelalte două *paradigme*, prezentate anterior, (re)interpretabile în contextul *comunicării didactice*: a) *paradigma structurală-expresivă* care pune accent pe *conținutul comunicării*, obiectivat la nivelul *mesajelor didactice* proiectate și realizate de profesor în cadrul clasei de elevi; b) *paradigma formal-tranzacțională* care pune accent pe

forme de realizare a mesajelor didactice în diferite variante, dependente de starea psihologică a „actorilor educației” (comunicare predominant: normativă, rațională, afectivă), de modalitățile de conducere a mesajelordidactice (prin tranzacțiidirecte, indirecte), de atitudinile profesorului față de sine și față de elev (impăcare cu sine –acceptare a elevului; neimpăcare-acceptare; împăcare-neacceptare; neimpăcare-neacceptare).

Paradigma relațional-sistemică „are la bază ideea că relațiile dintre indivizi constituie principalul fenomen psihologic care trebuie studiat” (Mucchielli, 2005). În plan pedagogic, răspunde cerinței funcționale, generale și obiective, a instruirii care constă în asigurarea corelațieiipermanente dintre profesor și elev, realizabilă în cadrul predării / comunicării didactice prin mai multe tipuri de interacțiune: a) digitală – analogică; b) simetrică – complementară; c) de confirmare – de invalidare; d) de tangențializare – de aprofundare; e) de descalificare – de mistificare (ibidem, pp.41-43, 94-97).

Din perspectivă pedagogică, valorificată / valorificabilă în psihologia educației, cele patru tipuri de interacțiune didactică pot fi clasificate la două niveluri de referință. Primul nivel marchează existența unor tipurideinteracțiune didactică explicită, asumate de profesor în mod direct și chiar programatic. Avem în vedere interacțiunea didactică: a) digitală – analogică; b) simetrică – complementară. Cel de-al doilea nivel marchează existența unor tipuri de interacțiune didacticăimplicită, realizată de profesor în mod indirect, spontan, neprogramatic. Avem în vedere interacțiunea didactică: c) de confirmare – de invalidare; d) de tangențializare – de aprofundare; e) de descalificare – de mistificare. Rezultă un model pedagogic al predăriiica acțiune didactică, integrată în structura de funcționare a activității de instruire, model perfectibil în cadrul psihologiei educației (afirmată epistemologic, metodologic și practic ca știință pedagogică)

A) Interacțiuni didactice explicite, directe, în cadrul acțiunii de predare:

a) Interacțiunea digitală și analogică. Intervine la nivelul mesajelor didactice prin cele „două mari categorii de semnale” utilizate de profesor: a-1) semnalele digitale – „cuvinte înțelese pe baza unui cod precis” / comunicarea didactică verbală, predominantă în cadrul activității de instruire; a-2) semnalele analogice – „gesturi, atitudini corporale, paralimbaj verbal sau gestual care nu trimit la coduri precise” / comunicarea didactică nonverbală. În plan normativ, este necesară: complementaritatea celor două tipuri de interacțiuni; evitarea situațiilor în care comunicarea verbală este contrazisă de comunicarea nonverbală în condițiile în care „atitudinile și gesturile” profesorului (sau ale elevului) spun altceva (aproape contrariul) decât exprimarea în „limbaj digital”.

b) Interacțiunea simetrică și complementară. Intervine la nivelul mesajelor didactice în cadrul unui

proces caracterizat prin: b-1) impunere autoritară „care induce ca reacție un comportament supus” al elevului / comunicarea didactică dirijistă; b-2) – „schimburi comunicaționale cumulative care favorizează constituirea de roluri complementare între profesor și elev / comunicare didactică dirijată prin strategii adecvate (în raport de obiective, conținuturi de bază, stadiu al instruirii și al dezvoltării psihice a elevilor, context socio-educational extern și intern), autoperfectibilă în perspectiva transformării sale, în timp, în comunicare didactică autodirijată.

În analiza psihologică a predării / comunicării didactice, pot fi evidențiate șase modalități de realizare a „tranzacțiilorcomplementare și simetrice”, exprimate ca tipurideinteracțiune profesor – elev: „a da / a primi instrucțiuni – a pune întrebări / a răspunde – a afirma / a încuviința – a face un enunț referențial / a face un enunț referențial – a încuviința / a încuviința – a da instrucțiuni / a răspunde prin alte instrucțiuni”. Valorificarea acestora, în plan metodologic, solicită „reperarea unor interacțiuni simetrice sau complementare (și a repetiției sau redundanței lor) la mai multe niveluri”: audibil-lingvistic, audibil-paralingvistic, non-audibil-paralingvistic, contextual”. O astfel de abordare confirmă calitatea psihologică a comunicării didactice de „sistem complex multidimensional”.

B) Interacțiuni didactice implicite, indirecte, în cadrul acțiunii de predare:

a) Interacțiuni didactice de construire a identității elevului, pozitivă sau negativă, realizabile prin: a-1) comunicare de confirmare – invalidare a elevului; a-2) comunicare de tangențializare – aprofundare; a-3) comunicare de descalificare – calificare; a-4) comunicare de mistificare – demistificare (Mucchielli, 2005).

b) Interacțiuni didactice promovate prin proceduri relaționale de creare a normelor comunicaționale realizabile nu doar în context formal (școlar, didactic), ci și nonformal (extrașcolar, extradidactic) și chiar informal.

În contextul pedagogic specific activității de instruire, predarea este eficientă în măsura în care adaptează normele generale ale comunicării intersubiective (profesor – clasă de elevi) la situațiile concrete existente în context determinat școlar, extrașcolar, comunitar. Pe acest fond este necesară responsabilizarea profesorului, asumată chiar prin crearea unor norme noi de tip nonformal. O astfel de inițiativă poate fi realizată prin valorificarea tezelor etnometodologiei și ale „Școlii de la Palo Alto” care „au demonstrat că crearea de norme relaționale se face în timpul comunicărilor banale și cotidiene” (ibidem, p.101). În plan pedagogic, la nivelul predării, concepută ca acțiune de comunicareintersubiectivă care valorifică paradigma relațional-sistemică, importantă devine metodologia de construcție psihologică a mesajului didactic care implică: a) anunțarea inițială a regulii, de respectat pe tot

parcursul predării, în cadrul activității de instruire; b) asigurarea „unei negocieri permanente” pe tot parcursul *predării - învățării*, realizabilă în condiții de *evaluare continuă / formativă* sau chiar de *autoevaluare continuă / autoformativă*; c) „crearea normei de încredere”, confirmată pe tot parcursul activității de instruire prin integrarea sa deplină la nivelul *repertoriului comun* (cognitiv, afectiv, motivațional) (auto)perfectibil între profesor și clasa de elevi.

4. *Paradigma fenomenologică și praxiologică* are ca notă specifică orientarea spre „experiența trăită, comprehensivă și descriptivă” (Alex Mucchielli, op.cit., pp.53-67). Poate fi valorificată în acțiunea de predare în perspectiva înțelegerii specificității acesteia. Avem în vedere situația celor doi doi „actori ai educației” (profesorul și elevul) care trăiesc în lumi diferite, rezultate din experiențe, cunoștințe, relații și contexte *asimetrice*. Soluția, proiectată în sensul valorilor paradigmei *curriculumului*, vizează: a) *reconstrucția lumii elevului* din momentul lansării și al receptării mesajului didactic, construit de profesor dintr-o „perspectivă comună” creată în zona *obiectivelor și a resurselor pedagogice*; b) *conceperea instruirii* ca „fapt uman” care solicită capacitatea elevului de *trăire deplină* a unei noi realități prin intermediul acțiunilor de *predare - (auto)învățare - (auto)evaluare*.

Metodologia promovată de *paradigma fenomenologică și praxiologică* angajează *analiza semnificațiilor subiective ale lumii trăite* de elevi în contextul *predării (comunicării pedagogice)* prin utilizarea a trei *categorii de metode*.

A) *Metoda descrierii fenomenologice* urmărește „investigarea sistematică a *subiectivității*” elevilor (dar și a profesorilor), realizabilă pe parcursul instruirii la nivelul *mesajelor didactice „împărtășite”*. Are ca *scop* asigurarea saltului de la „descrierea fenomenelor cotidiene” la *reconstrucția lor subiectivă*, prin *interpretare*, „la un nivel de generalitate care atinge esențialul” în raport de specificul fiecărei *discipline școlare și vârste psihologice*.

B) *Metoda comprehensivă* valorifică aptitudinea profesorilor de „a experimenta *acțiunea de (predare)* în conformitate cu motivele „întregului grup social” (clasa de elevi). *Scopul* urmărit „constă în a sesiza sensul *subiectiv și intersubiectiv* unei activități concrete” (lecții etc.), plecând de la *experiența* anterioară a elevilor și de la *experiența profesorului* trăită deja în contextul *clasei și al școlii*. *Profesorul* cultivă „*simpatia intelectuală*” pentru a putea înțelege „*experiența trăită a altuia*”. Implică „o *intuiție afectivă*” tipică *empatiei pedagogice*, necesară fiecărui profesor, ca și „capacitate de *comprehensiune* nemijlocită a celuilalt” *partener*, valorificat *frontal*, în (*micro*)*grup și individual*.

C) *Metoda bazată pe „tehnicele etnometodologiei”* valorifică orice fapt cotidian în realizarea predării ca

și *comunicare pedagogică*, rezultat al „unor *procese ascunse*”, identificabile prin interpretarea „fenomenelor de interacțiune banale, repetitive”. Are ca scop „explicitarea câtorva dintre schemele care generează practici” specifice unor profesori sau elevi, valorificând două *tehnici ale etnometodologiei*:

a) „*tehnica introspecției*” – „descrie individual ceea ce se petrece în mintea partenerilor în condiții precise și controlate de experimentator” / vezi transcrierea anumitor *secvențe ale lecției*, realizate anterior prin *proceduri automatizate*, care demonstrează proiectarea corectă/incorectă (perspectiva profesorului) sau înțelegerea / neînțelegerea *obișnuită* (perspectiva elevului) ;

b) *tehnica bazată pe analiza de documentare interpretativă* – solicită raportarea la „baza de date documentare comună” *profesorului și elevilor*; permite *evaluarea calitativă* a unor dialoguri, comportamente, operații, instrumente etc., integrate în acțiunea comunicării didactice (*predării*) din perspectiva contribuției celor doi „actori ai educației” (profesorul și elevul) la realizarea unui *cunoașteri împărtășită social* (de toată clasa de elevi).

În *concluzie*, *predarea*, ca *acțiune de comunicare didactică*, poate valorifica *paradigmele psihologice* analizate anterior. Subliniem ideea *condiționării*, nu a determinării psihologice a *predării*, datorită caracterului *specific pedagogic al predării* ca *acțiune didactică* subordonată *activității de instruire*. *Predarea* ca acțiune, preia obiectivele specifice ale activității de instruire, pe care le operaționalizează în context concret (tip și variantă de lecție etc.). La acest nivel, *predarea* este integrată în *structura de funcționare a activității de instruire* realizabilă *curricular* în interdependență cu celelalte două *acțiuni didactice, învățarea și evaluarea* (subordonate și ele *obiectivelor specifice activității de instruire*).

Ca *acțiune* proiectată în cadrul *activității de instruire*, *predarea* este motivată psihologic de *funcția sa generală de comunicare a mesajelor pedagogice* la nivelul *corelației informare - formare pozitivă*. Aceasta implică proiectarea corectă a *obiectivelor concrete ale predării* prin *operaționalizarea obiectivelor specifice ale activității de instruire*, selectând *informațiile* care susțin *formare pozitivă* a elevilor la nivelul *capacităților lor fundamentate* prioritar pe: a) *gândire*, nu pe *memorie*; b) *motivație internă*, nu pe *motivație externă* pentru învățare.

Paradigmele psihologice ale comunicării (structurală-expresivă; formal-tranzacțională; relațional-sistemică; fenomenologică și praxiologică) pot fi valorificate de profesori în proiectarea *predării*, ca *acțiune didactică* subordonată *pedagogic activității de instruire*, concepută *curricular* ca activitate de *predare-învățare-evaluare*.

A) Primele două *paradigme (structural-expresivă; formal-tranzacțională)*, stimulează valorificarea

proceselor intrapsihice angajate de profesor și de elevi, în acțiunea de *predare*.

Predarea proiectează comunicarea la nivel de „dobândire, prelucrare și transmitere a informației” accesibilă elevilor prin *stările psihice* provocate în raport de capacitatea lor de „reconstruire a *intențiilor* și a *reprezentărilor*”, valorificate prin *metodele didactice* propuse de profesor și preluate de elevi ca și *căi de învățare* eficiente. Are „o miză cognitivă” orientată spre „modificarea tuturor faptelor sau ipotezelor manifeste” pentru elev. Solicită *empatia profesorului* necesară în orice *acțiune de predare*. Aceasta marchează „buna comunicare ce-i permite unui *subiect* bine intenționat – *profesorul* – să ajungă la starea internă sau la reprezentarea altui *subiect*” – partenerul său, *elevul*.

B) Celelalte două *paradigme ale comunicării* (*relațional-sistemică*; *fenomenologică* și *praxiologică*) condiționează psihologic realizarea predării *nu* doar la nivel de transmitere a mesajului didactic, ci ca „participare la elaborarea continuă și emergentă a unei lumi relaționale”, comună profesorului și elevului prin intermediul unor „acțiuni conjugate”.

Comunicarea psihologică orientată *pedagogic* în / prin *acțiunea de predare*, devine „o problemă de modelare mutuală a unei lumi comune” profesorului și elevului, (re)construită „într-o manieră concertată” susținută prin expresivitatea limbajului, comportamentului,

interacțiunii empatice (*profesor – elev*). *Predarea*, ca „bună comunicare”, solicită *empatie cognitivă*, dar, mai ales, *afectivă și motivațională* pentru „construirea unei lumi *intersubiective* ce servește drept fundament intercomprehensiunii și deci vieții colective” în contextul specific clasei de elevi, organizației școlare, comunității educaționale locale.

Bibliografie

[1] Cristea, S. (2015). *Predarea ca acțiune de comunicare condiționată psihologic*. [Teaching as a psychologically conditioned communicative action]. Tribuna Învățământului, 1311, p.12.

[2] Mucchielli, A. (2005). *Arta de a comunica. Metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare*. [The art of communicating. Methods, forms and psychology communication]. Iași: Editura Polirom.

Idei din acest studiu mai sunt publicate în Tribuna Învățământului:

<http://www.tribunainvatamantului.ro/arta-de-a-comunica-de-prof-univ-dr-sorin-cristea/>

<http://www.tribunainvatamantului.ro/arta-de-a-comunica-ii/>

accesate în 15 noiembrie 2015