

Margareta CÎRLIGEANU

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ABORDAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN PERSPECTIVA FORMĂRII COMPETENȚELOR DE COMUNICARE

Activitatea de predare-învățare-evaluare comportă noi dimensiuni prin raportare la exigențele formării și dezvoltării competențelor de comunicare în procesul de învățământ. S. Cristea (1998, p. 368) analizează relația dintre predare-învățare-evaluare prin intermediul a trei operații pedagogice specifice atunci când se recurge la proiectarea predării eficiente: asigurarea saltului de la transmiterea unilaterală la comunicarea interactivă a conținutului (predarea); îndrumarea activității elevilor de asimilare a conținutului predat (învățarea); aprecierea rezultatelor obținute la sfârșitul activității, din perspectiva corelației cadrul didactic-elev (evaluarea). Modelul de instruire specific pentru formarea competențelor de comunicare derivă din instruirea bazată pe **cognitivismul operant**, elaborată de M. Minder (2003). Consecința pedagogică cea mai importantă a acestui model este relevantă la nivelul corelației dintre acțiunile de predare și învățare, intersectate în cadrul activității de instruire.

Predarea este „acțiunea care are ca scop producerea unor efecte de învățare, adică modificarea comportamentului” (idem, p. 14-18). Fiind inițiată de cadrul didactic, predarea are ca scop să faciliteze sarcinile de însușire a cunoștințelor necesare elevului în contextul modelului de învățare spontană sau/și organizată. Interacțiunea dintre cadrul didactic și elevi constituie una din caracteristicile generale ale procesului de învățământ, fiind proiectată și realizată la nivelul predării - înțelesă ca act de comunicare, de organizare, coordonare și stimulare a activității elevilor. Avem în vedere predarea care implică producerea unor rezultate în conduita elevilor, cea care induce învățarea și contribuie la producerea efectivă a acesteia. Menținându-și funcția de comunicare/prezentare a conținuturilor învățării, dar asumând-o și pe cea de organizare și facilitare a unor experiențe de învățare posibile în care vor fi introduși elevii, predarea implică atât optimizarea comunicării, cât și ameliorarea stilurilor didactice (Dumitriu, Gh., Dumitriu, C., 2003, p. 214).

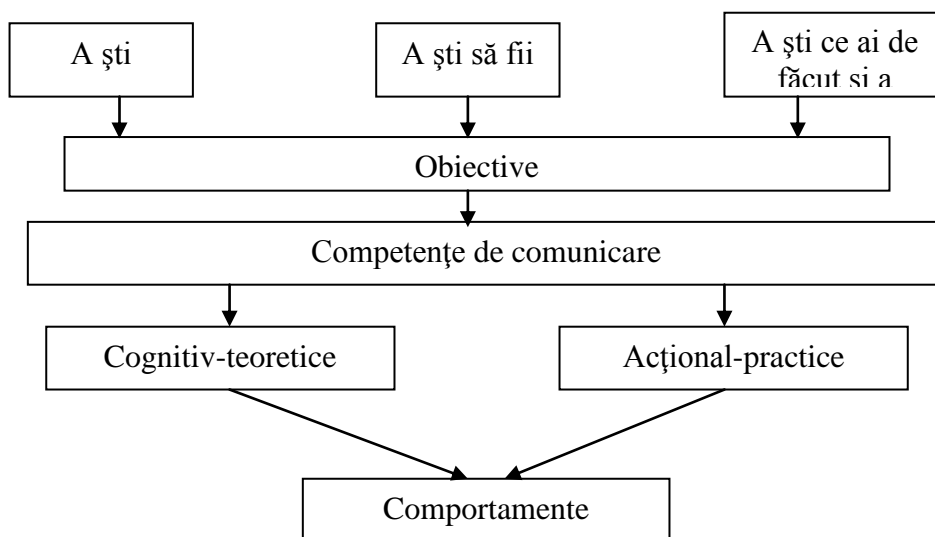


Figura 1. Tipurile de învățare specifice pentru formarea competențelor

Calitatea comunicării pedagogice depinde atât de particularitățile „emițătorului” și „receptorului”, de existența și construirea în continuare a unui „repertoriu comun”, de aptitudinea comunicativă a profesorului, de empatia și competența sa psihopedagogică, psihosocială, cât și de strategia didactică utilizată. Însă, modalitatea de comunicare didactică trebuie selectată și aplicată prin luarea în considerare a următorilor factori: scopul activității, personalitatea elevului, cadrul concret în care se desfășoară activitatea, personalitatea cadrului didactic, stilul său educațional. Se impune depășirea limitelor didacticii tradiționale, care asimila predarea cu „transmiterea” cunoștințelor, într-o relație unidirecțională în care profesorul domină acțiunea în ansamblul său, anihilând rolul, aportul elevului, dar și a exagerărilor situate la cealaltă extremă (procesul de învățământ ca activitate a elevilor bazată pe deplina lor „libertate”). În acest sens, interacțiunea și conlucrarea celor doi poli presupune asigurarea rolului coordonator al profesorului și implicarea, participarea și angajarea activă a elevului în procesul propriei sale formări.

Paradigma școlii moderne interpretează predarea din perspectiva comunicării prin următoarele elemente (apud Ilie, V., 2003, p. 197): se urmărește nu numai transmiterea de cunoștințe, ci și dezvoltarea capacităților și aptitudinilor elevilor; sursele de documentare sunt mult mai diversificate; profesorul creează condițiile pentru ca elevii să descopere și

să își însușească informațiile, dezvoltându-și priceperile și deprinderile; cadrul didactic caută în mod constant să comunice clar și încercă să asculte cu adevărat elevii; cadrul didactic actualizează permanent cunoștințele și selectează esențialul din informații.

Practica pedagogică indică trecerea de la predarea și însușirea de informații la formarea și dezvoltarea gândirii elevilor, centrată pe dezvoltarea capacității de a opera cu această gândire în viața social-cotidiană (Iurea, C., 2005, p. 147). Este evidentă modificarea semnificațiilor pe care le are predarea în școala actuală, prin deplasarea accentului de pe simpla achiziționare a cunoștințelor și deprinderilor pe formarea de competențe.

În acord cu specificul activității de predare, învățarea este „acțiunea generată ca efect al predării și presupune întotdeauna „asentimentul și activitatea elevului, care trebuie să-și construiască cunoștințele” (Minder, M., 2003, p. 14-18). Asimilarea competențelor de comunicare de către elevi se realizează prin învățare cognitivă. Învățarea cognitivă este o activitate complexă prin care se dobândesc noi cunoștințe și se elaborează structuri intelectuale corespunzătoare fiecărui stadiu de dezvoltare psihică (Dumitriu, Gh., Dumitriu, C., 2003, p. 103). Este vorba, nu de o simplă achiziționare de cunoștințe, ci de formarea conștientă și deliberată a noțiunilor, a operațiilor mentale care stau la baza constituirii și utilizării lor. Însușirea formală a noțiunilor este rezultatul fie al unei fixări doar verbale a conținutului, fie al unei particularizări necorespunzătoare a lor printr-un exemplu concret. În acest caz, își spune cuvântul lipsa acțiunilor și operațiilor cognitive corespunzătoare sau sprijinul pe operații inferioare sau chiar colaterale în raport cu conținutul lor. Prin urmare, se are în vedere nu o învățare formală, ci una formativă, capabilă să contribuie atât la asimilarea cunoștințelor, cât și a operațiilor intelectuale, care să permită înțelegerea, explicarea, reformularea și aplicarea celor învățate.

În învățarea competențelor de comunicare, elevul este pus frecvent în situații problematice, el însuși manifestând tendința de a problematiza și de a se strădui să rezolve. Așadar, elevul nu este exterior problemei, ci apare ca un factor generator de probleme, iar situațiile problematice se definesc în legătură cu tensiunile pe care le implică, cu conflictele cognitive, cu discordanțele dintre concepte, reprezentări sau scopuri. În consecință, nivelul situației problematice este legat nu numai de complexitatea obiectivă a problemei, ci și de gradul de angajare și activare al elevului. Rezolvarea de probleme nu numai că duce la o acumulare de experiență specifică, dar are și efecte formative importante, întrucât conturează matrici rezolutive și dezvoltă coordonări operaționale corespunzătoare.

Din perspectiva cognitivismului operant, evaluarea este o acțiune complexă care angajează structurarea achizițiilor prin tehnici specifice de ajustare, integrare și apreciere a noului comportament. Evaluarea rezultatelor instruirii are ca sferă de investigație atât cantitatea achizițiilor dobândite în raport de obiectivele propuse, cât și structurarea acestora în perspectiva unei învățări durabile, eficiente (Minder, M., 2003, p. 281-332).

Modelul instruirii bazat pe formarea competențelor de comunicare va promova o analiză sistemică a intervenției educative angajată la nivel de:

- obiective și conținuturi curriculare care îndeplinesc funcția de orientare/planificare/ concepere a activității de educație/instruire;
- strategii care îndeplinesc funcția de animare a activității de educație/instruire pentru rezolvare de probleme și situații-problemă;
- evaluare, care îndeplinește funcția de expertiză și de reglare-autoreglare a activității de educație/instruire.

Cele mai multe dintre instituțiile de cercetare pedagogică din Europa, așa cum se poate constata din analiza unor surse elaborate recent (Cepec, Gillet, P., 1991, p. 98, Dabene, M. (coord.), 1994, p. 198, Legrand, L., 1986, Lisievici, P., 1997), au aderat la noul concept de formare-dezvoltare-evaluare în bază de competențe școlare/disciplinare, cunoscut și sub denumirea de *pedagogie a competențelor*, care dezvoltă în viziune integratoare teoria obiectivelor pedagogice, este mai adecvat principiilor învățământului formativ-productiv și mai în acord cu expectanțele social-economice înaintate față de școală.

| Criterii de analiză | Pedagogia prin obiective | Pedagogia prin competențe |
|----------------------------|--|---|
| I. Scop pedagogic | Scopul pedagogic este unul retoric | Scopul pedagogic este realizabil: oferă câmp de realizare practică |
| II. Finalități | - învățământul nu are finalități clar formulate - obiectivele nu reflectă finalitățile sociale ale sistemului de învățământ | - învățământul capătă finalități clare și utile din punct de vedere social - finalitățile sunt formulate din perspectivă socială și a nevoilor de formare ale elevilor |
| III. Curriculum | - atomizează demersul | - esențializează activitatea |

| | | |
|------------------------|---|--|
| | <p>pedagogic</p> <ul style="list-style-type: none"> - este centrat pe obiective/ pe profesor - dispersează domeniile de învățare - acordă atenție excesivă domeniului cognitiv și neglijează alte domenii - suprainvestește formatorul - învățarea nu vizează achizițiile concrete ale elevului | <p>didactică</p> <ul style="list-style-type: none"> - este centrat pe competențe/ pe elev - integrează domeniile învățării - accentul cade pe domeniul acțional-formativ - facilitează munca profesorului - oferă elevului achiziții clare, concrete și utile |
| IV. Metodologie | <ul style="list-style-type: none"> - promovează pedagogia obiectivelor - demersul pedagogic este axat pe realizarea obiectivelor de predare - învățarea este fragmentată - privilegiază cunoștințele în raport cu abilitățile - oferă șanse doar celor mai buni - parcelează activitatea profesorului - este axată pe profesor și pe domeniile academice | <ul style="list-style-type: none"> - dezvoltă competențele școlare - activitatea profesorului este centrată pe formarea tinerilor - învățarea este integrată - dezvoltă abilitățile elevului și asigură pregătirea pentru viață - contribuie la egalizarea șanselor - integrează activitatea profesorului - este axată pe nevoile de formare ale elevului |

| | | |
|--------------------|--|---|
| V. Evaluare | <ul style="list-style-type: none"> - evaluarea vizează obiectivele de predare - sunt valorificate doar obiectivele ușor evaluabile - evaluarea este centrată pe elevi, pe cunoștințele și capacitățile acestora - obiectivele favorizează doar evaluarea normativă - probele de evaluare acordă atenție excesivă domeniului cognitiv - rezultatele evaluării nu au sens pentru elevi | <ul style="list-style-type: none"> - evaluarea vizează finalitățile învățării - sunt valorificate rezultatele învățării integrate în competențe - evaluarea este centrată pe profesor și elevi - competențele furnizează o bază reală pentru integrarea cunoștințelor - probele de evaluare se axează pe domeniul psihomotor - rezultatele evaluării devin semnificative pentru elevi |
|--------------------|--|---|

Provocarea pedagogică asumată are în vedere formarea și dezvoltarea elevului la nivelul unui comportament integrat, constituit, în mod indisolubil, dintr-un aspect mental și un aspect manifest care solicită interesul tuturor cadrelor didactice de bună credință.

Obiectivele instruirii bazate pe dezvoltarea competențelor de comunicare

Conform modelului de instruire bazat pe cognitivismul operant, obiectivele sunt definite în termeni de competențe – capacități – performanțe, ceea ce relevă calitatea lor de model pedagogic angajat în proiectarea activităților de instruire la nivel general – specific – concret (idem, p. 20-73).

Funcțiile principale ale obiectivelor vizează cele trei acțiuni subordonate activității de instruire, aflate în interdependență la nivelul paradigmei curriculumului:

- funcția de structurare a demersului de predare;
- funcția de orientare a învățării spre conținuturi de bază și strategii eficiente;
- funcția de evaluare coerentă, în calitatea ei de parte integrantă a procesului de învățare (idem, p. 22).

Obiectivele pedagogice au o bază psihologică substanțială, evidentă la nivelul a două componente comportamentale, anticipate valoric, angajate strategic și evaluate coerent. În aceste condiții, obiectivele educației pentru dezvoltarea limbajului vizează două componente prioritare:

a) *dimensiunea cognitivă*, care include:

- competențe de comunicare prin intermediul cărora noile cunoștințe trebuie mobilizate;
- capacități, cu referire la procesul mental care trebuie inițiat;

b) *dimensiunea observabilă*, definită la nivel de performanță probată prin consuita vizibilă pe care va fi capabil s-o manifeste cel care studiază.

S. Cristea (2005, p. 159-160) consideră că prioritară este interacțiunea celor trei componente psihologice, care determină nivelarea ierarhică a obiectivelor:

a) **Obiective de competență** – definesc substratul cognitiv, afectiv sau psihomotoriu al instruirii/învățării; constituie obiectul învățării în cadrul activității de instruire, elementul asupra căruia se va exercita capacitatea de învățare în calitate de „unealtă care permite achiziționarea cunoștințelor”;

b) **Obiective de formare** – definesc capacitățile necesare pentru mobilizarea competențelor în sensul atingerii performanțelor dorite; constituie operația intelectuală necesară în învățare (a abstractiza, a generaliza, a analiza, a sintetiza etc.);

c) **Obiective de performanță** – definesc sarcinile concrete ale elevului, realizabile până la sfârșitul unei activități concrete, în condiții de instruire/învățare concrete; reprezintă produsul vizibil al învățării realizată de elev prin mobilizarea competențelor și a capacităților.

Obiectivele de competență sunt studiate și avansate pentru a dobândi o cunoaștere dinamică, raportată la valori, programe, cunoștințe dezvoltate la nivelul activității de instruire. Raportarea obiectivelor de competență la cunoștințe este realizabilă printr-un proces pedagogic complex de dinamizare, de transpunere didactică și de mobilizare a obiectivelor de competență.

Dinamizarea se realizează prin trei componente:

- declarativă – *savoir-dire*, care corespunde unei cunoașteri teoretice verbale;
- procedurală – *savoir-faire*, care se referă la tehnici, strategii de acțiune asupra mediului și soluționarea unor probleme;

- conativă – *savoir-e*, care depinde de voință, de afectivitate, de motivații, fiind corespunzătoare criteriului „a vrea să știi”.

Transpunerea didactică poate fi:

- externă, de la cunoștințe savante la cunoștințe ce trebuie predate;
- internă, în cadrul predării prin intervenția pedagogică a cadrului didactic, prin trecerea pedagogică de la cunoștințe savante la cunoștințe culturale;

- în raport de epistemologia noțiunii, care se bazează pe o reconstrucție a cunoștințelor.

Mobilizarea obiectivelor de competență se realizează prin:

- evaluare diagnostică, pentru a identifica nivelul de cunoștințe atins de elev;

- implantarea noii competențe, pentru a sesiza obstacolele presupuse, care solicită achiziționarea noțiunilor-nucleu și sarcinile necesare și dobândirea unei noi competențe după depășirea obiectivului-obstacol.

Obiectivele de capacitate angajează o nouă modalitate de analiză a taxonomiilor și implică interacțiunea obiectivelor psihologice de ordin cognitiv-afectiv-psihomotoriu. Ele presupun orientarea spre componenta dominantă a competenței pentru a alege o singură componentă explicită de capacitate în raport de situația elevului. De exemplu, în cazul unui elev cu nivel minim de pregătire, este selectat obiectivul de competență care vizează cunoașterea simplă a conceptului, realizată prin obiectivul care activează capacitatea de memorare și reproducere.

Obiectivele care angajează capacitățile cognitive sunt identificabile la nivelul taxonomiei lui Bloom. Au un rol determinant în realizarea unei instruirii individualizate prin resursele psihologice distribuite, vertical și orizontal, la nivelul corelației dintre obiectivele de competență – obiectivele de formare / capacități – obiectivele de performanță/ capacități. Pot fi evidențiate prin construcția următorului model analitic, care se rezumă la un număr limitat de exemplificări.

| Obiective de competență / pe termen mediu și lung | Obiective de capacitate / capacități psihice cognitive mobilizate pe termen mediu | Obiective de performanță / operaționale pe termen scurt |
|---|---|---|
| 1. Cunoaștere simplă | Memorie | A defini... |
| 2. Înțelegere | Gândire operaționalizată (abstractizare, | A redefini... |

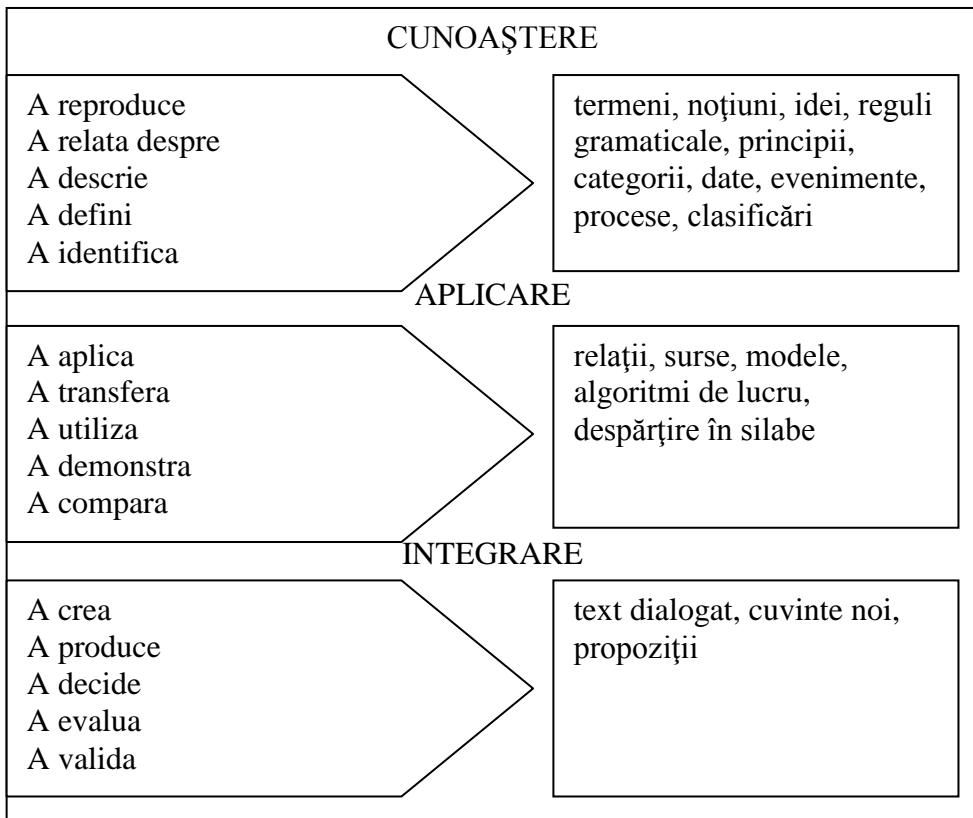
| | | |
|---------------------|--|--|
| | generalizare) | |
| 3. Aplicație | Gândire operaționalizată (concretizare logică) | A aplica o cunoștință în contextul... |
| 4. Analiză | Gândire operaționalizată (sinteză logică) | A analiza un set de cunoștințe în contextul... |
| 5. Sinteză | Gândire operaționalizată (sinteză logică) | A sintetiza un set de cunoștințe în contextul... |
| 6. Evaluare critică | Gândire critică | A formula judecăți de valoare în contextul... |

În mod analogic pot fi construite și scheme de analiză a capacităților psihice la nivelul taxonomiilor care dezvoltă obiective afective și psihomotorii. Vom face referință la obiectivele afective și psihomotorii. Vom face referință la obiectivele afective ținând seama de importanța demonstrată de cercetări mai recente, a modelului de învățare bazat pe valorificarea inteligenței emoționale, în calitate de capacitate relațională (vezi Michel Mindler, op.cit., p. 61-62).

| Obiective de competență / pe termen mediu și lung | Obiective de capacitate / capacități psihice afective mobilizate pe termen mediu | Obiective de performanță / operaționale pe termen scurt |
|---|--|---|
| Receptare afectivă | Atenție dirijată susținută afectiv | A reacționa afectiv |
| Răspuns afectiv | Asentiment afectiv | A aproba afectiv |
| Valorizare afectivă | Acceptarea afectivă a unei valori | A acționa afectiv în numele unei valori |
| Organizare afectivă | A teoretiza necesitatea unui demers afectiv | A realiza un demers afectiv |
| Caracterizare afectivă | Raportare afectivă la un sistem de valori | A integra demersuri de tip afectiv |

Achiziționarea și activarea obiectivelor de capacitate solicită revenirea ciclică la obiectivele de competență care susțin „o specificare a conținutului (obiectivul de competență)”. Pe de altă parte, „alegerea capacității” depinde și de strategia necesară pentru soluționarea problemei sau situației – problemă prin încercare – eroare, insight sau condiționare operantă.

Sarcinile de învățare, exprimate sub formă de obiective, constituie elementele comportamentale care generează formarea competențelor de comunicare (Figura 2).



Descrierea produsului-performanță marchează trecerea de la competența inițială la competența modificată până la sfârșitul activității prin medierea capacităților mobilizate special în acest sens.

Cele trei categorii de obiective prioritare vor fi posibil de aplicat în procesul de învățământ doar printr-o alternare ponderată a noțiunilor teoretice elementare cu activități practice. Alternanța presupune articularea funcțională a acestor două medii formative, cu scopul de a crește calitatea

prestației celui format în contextul propriei sale activități. În aceste condiții cele două medii formative au roluri distincte și bine precizate și pot să se articuleze dinamic, articularea fiind fondată pe două abordări diferite: una inductivă (I) și alta deductivă (D), ambele având ca finalitate, formarea de competențe (Figura 3).

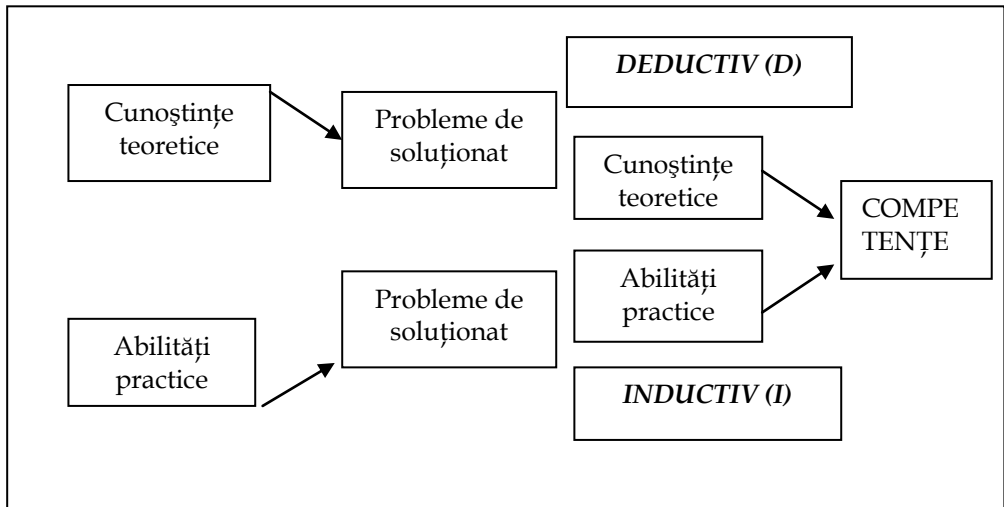


Figura 3. Abordarea inductivă și abordarea deductivă de formare a competențelor de comunicare

Avantajul acestui mod de articulare constă în faptul că ambele medii formative își concentrează atenția asupra formării competențelor de comunicare ce urmează a fi achiziționate sau perfecționate.

BIBLIOGRAFIE:

- Cepec, Gillet, P. (Dir.), *Construire en formation*, ESF editeur, Paris, 1991.
- Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.
- Cristea, S., *Teorii ale învățării. Modele de instruire*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2005.
- Dabene, M. (coord.), *L'évaluation de la lecture. Approche didactique et enjeux*, Presses Universite de Grenoble; 1994.
- Dumitriu, Gh., Dumitriu, C., *Psihopedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2003.
- Ilie, V., „Comunicarea didactică”, În: Joița, E. (coord.), *Pedagogie și elemente de psihologie școlară*, Editura Arves, Craiova, p. 340-363, 2003.
- Iurea, C., „Predarea. Orientări contemporane în teoria și practica predării”, În: Tomșa, Gh. (coord.), *Psihopedagogie preșcolară și școlară*, București, pp. 138-

151, 2005.

Legrand, L., *Les problèmes de l'évaluation scolaires.//Les amis des Sevres*, Paris, PUF, nr. 3, 1986.

Lisievi, P., *Calitatea învățământului. Cadrul conceptual. Evaluare și dezvoltare*, București, 1997.

Minder, M., *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*, Editura Cartier, Chișinău, 2003.

Abstract: *The teaching-learning-evaluation activity is new in terms of the requirements of training and development of communication skills in the education process. The quality of pedagogical communication depends both on the peculiarities of the "transmitter" and the "receiver", on the existence and further construction of a "common repertoire", the communicative aptitude of the teacher, his psycho-pedagogical and psychosocial empathy and his / her didactic strategy. However, the method of didactic communication should be selected and applied by considering the following factors: the purpose of the activity, the personality of the pupil, the concrete framework in which the activity takes place, the personality of the educator, his / her educational style. Pedagogical practice indicates the transition from teaching and acquiring information to the formation and development of students' thinking, centered on developing the capacity to work with this thinking in social-day life. In learning communication skills, the student is frequently put into problematic situations, with the tendency to problem and strive to solve. So the student is not out of the question, but appears to be a problem-generating factor, and problematic situations are defined in relation to the tensions involved, cognitive conflicts, discordances between concepts, representations or goals. From the point of view of operative cognitivism, evaluation is a complex action that engages the structuring of acquisitions through specific techniques of adjustment, integration and appreciation of new behavior. Evaluating the learning outcomes has as scope of investigation both the amount of acquisitions acquired in relation to the proposed objectives and their structuring in the perspective of sustainable, efficient learning. Pedagogical objectives have a substantial psychological basis, evident at the level of two behavioral, value anticipated, strategically committed and coherently assessed components. Competency objectives are studied and advanced to acquire a dynamic knowledge, related to values, programs, knowledge developed at the level of the training activity. Reporting of competence competences to knowledge is achievable through a complex pedagogical process of dynamization, didactic transposition and mobilization of competence objectives.*

Key words: *learning process, communication competence, pedagogical objectives.*