

## **ACTUAL LANGUAGE OF TEACHER FOR PUPIL'S INVOLVEMENT IN THE ACT OF LEARNING IN KINDERGARTEN AND PRIMARY EDUCATION**

**Larisa Ileana Casangiu, Assoc. Prof., PhD, "Ovidius" University of Constanța**

*Abstract: It is well-known the fact that a positive appreciation encourages and (a negative) criticism discourages and it is also stated both in many pedagogical works and the success psychology ones. But this point of view has different meanings from time to time and from a culture to another.*

*Noticing that teaching only rarely gives immediate satisfaction, one must appeal to a variety of techniques, methods and ways to encourage and reward it thus the disciple should invest much time and energy in understanding and deepening of learning content.*

*We believe that every teacher uses "magic words", trusting the power of the spoken word in education. Metaphorically speaking, we prove confidence in the "magic", referring to positive feedback and its modeling force in education. Regarding the latter, there are some recommendations to optimize the communication staff.*

*Applause, hand raising, highlighting / positive underlining, congratulations in front of one's mates, incentives and bonuses, the chance to become "the man of the day" / most active listener / the most fervent reader are few possible ways to stimulate, encourage and reward the pupil and the student. We discuss also possible limits of this positive feedback.*

**Keywords:** *descriptive feedback, "magic words", paralinguistic, didactic communication.*

### **Privire diacronică asupra învățaturii (câteva repere)**

De la un spațiu cultural la altul, educația a presupus, de-a lungul timpului, diverse accepții, modul în care aspectul formativ se împletea cu cel instructiv fiind înțeles și realizat și el diferit, în funcție de rațiuni mai degrabă politice (subsumând aici aspecte economice, sociale sau ținând de o mai facilă obținere a supunerii față de clasa hegemonă). Astfel, printre cele mai faimoase tipuri de educație din lume, le reamintim pe cea ateniană (între vârsta de șapte și paisprezece ani, băieții erau instruiți în școală, deprinzând citit-scrisul, socotitul, muzica, autorii canonici fiind Homer, Hesiod și Solon, învățământul superior fiind apanajul familiilor bogate; fetele erau educate în familie), spartană (caracterizată prin antrenament fizic dur, exigență...) și pe cea tibetană. Aceasta din urmă se realiza distinct în patru etape<sup>1</sup>: de la naștere până la vârsta de 5 ani, permisivă, în care copilului doar i se distrăgea atenția de la practici indezirabile; de la vârsta de 5 ani și până la zece ani, se considera oportun să învețe cât mai mult, punându-l permanent în fața unor provocări; între vârsta de zece și cincisprezece ani, copilul era tratat „de la egal la egal”, consultându-l în probleme importante și dezvoltându-i-se simțul independenței, al responsabilității; după vârsta de cincisprezece ani, se considera că este prea târziu să mai fie educat, fiind tratat cu respect și ca rod al educației proprii acordate.

În toate familiile aristocrate de vârf, viitorii conducători de state sau alte formațiuni politice / administrative (împărați / regi / domnitori / țari / sultani / emiri / alți decidenți) exista tradiția asigurării unei educații individualizate, adesea enciclopedice, cuprinzând asimilarea bunelor maniere, a „etichetei” legată de blazonul familiei, a cât mai multor limbi străine, a

<sup>1</sup>apud <http://www.liveinternet.ru/users/eutotulpot/post289195731>

normelor religioase și legislative, a artei de a conduce, a strategiilor pacifiste sau belice (după caz), a practicilor economice și, în general, de politică internă și externă, de natură să asigure succesul guvernării. A existat chiar și o preocupare constantă în timp de întocmire a unor lucrări sapiențiale de către părintele-decident (în special, politic)/inițiat destinată fiului/fiilor săi (mai rar, fiicei), începând din Antichitate, continuată și astăzi. Însă nu toate aceste lucrări au fost făcute cunoscute publicului larg, unele fiind secretizate, concepute în stil epistolar, doar pentru uzul destinatarului. Totuși, de la Aristotel la Gabriel Liiceanu<sup>2</sup>, se poate identifica o vastă intertextualitate a acestor tipuri de scrieri, adesea având, în limbaj actual, caracter integrat/interdisciplinar, unele dintre ele devenind repere fie în ce privește gândirea filosofică, fie în ce privește diplomația, fie chiar în literatura beletristică.

În spațiul autohton, cea mai cuprinzătoare lucrare educațională și sapiențială, ilustrând firav Renașterea în cultura română, este reprezentată de *Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Theodosie*<sup>3</sup>, cuprinzând atât principii de guvernare politică a statului, principii morale-civice și legislative, cât mai ales reliefaarea valorilor perene, spirituale, opera izvorând atât din rațiuni privitoare la arta de a conduce eficient, în respectul tradiției creștine, cât și ca rod al experienței și al capacității de formare a domnitorului știutor de carte și cu vădită înclinație didactică.

Despre un sistem educațional tradițional românesc (de formare în familie) cu principii fixe nu se poate vorbi, în sensul reperelor mai sus amintite, deși câteva aspecte generale pot fi reperabile. Astfel, expresia „cei șapte ani de acasă”, în sensul său pozitiv, desemnează: bună-cuviință, respectarea preceptelor religioase (ceea ce nu trebuie înțeles neapărat ca practicarea dogmatică a religiei), cinstirea tradițiilor, a înaintașilor, grija pentru ziua de mâine, respect pentru învățătură etc. Dincolo de aceste aspecte, eterogenitatea valorilor în care cred părinții (*Dumnezeu, sănătate, bunăstare, bunuri materiale, faimă, dezvoltarea lipsită de constrângeri* etc.) generează modele comportamentale și credințe pentru copii de natură să diferențieze substanțial formarea viitorului adult. În plus, odată cu primirea educației instituționalizate, este posibil ca procesul didactic să adâncească diferențele între aspectele formative asigurate în unități școlare în funcție de alternativa educațională pentru care se optează (*Step by Step, Waldorf, Planul Jena, Montessori, Freinet*), dar și prin autoeducație (profesorul îl învață pe elev să învețe, iar acesta din urmă optează pentru conținuturile învățării!). În plus, subscriem unei inspirate afirmații aparținând lui Viorel Nicolescu: „La loteria eredității, același număr nu iese niciodată de două ori.”<sup>4</sup>

Un proverb autohton recomanda să nu-l săruți pe copil decât când doarme, lăsându-se să se înțeleagă că, în alte condiții, gestul ar avea drept consecințe răsfățul și neascultarea. Sau poate n-ar fi autentic gestul!... Cel puțin în perioada imediată de după anul 1989, o astfel de recomandare a fost găsită total inadecvată, dat fiind faptul că dezvoltarea emoțională, intelectuală și chiar fizică a viitorului adult este în strânsă relație cu iubirea, aprecierea și căldura cu care este tratat în primul rând de către părinți, carența acestora având repercusiuni în timp uneori indelebile.

<sup>2</sup> Avem în vedere lucrarea *Scrisori către fiul meu*, Ed. Humanitas, București, 2008

<sup>3</sup> Neagoe Basarab, *Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Theodosie*, Ed. Litera Internațional, București-Chișinău, 2001

<sup>4</sup> Nicolescu, Viorel, „*Majestatea sa copilul*” și pedagogiile alternative, în *Revista de pedagogie* nr.1-12, Editura Vanemonde, București, 2006, p. 5

\*

Capacitarea subiecților învățării spre formarea unei atitudini pozitive față de învățatură, de erudiție, s-a realizat diferit de la o epocă la alta și de la o cultură la alta și conform evoluției științelor educației, a filosofiei, a psihologiei, a interpretării doctrinelor religioase și politice, precum și a descoperirilor științifice și a ceea ce diverși dascăli sau chiar discipoli au identificat empiric drept aspect mobilizator în asimilarea cunoștințelor și a deprinderilor. Unii au mizat pe exigență, pe măsuri punitive în cazul eșecului învățării, pe rezistența de a-și arăta mulțumirea față de pașii mici spre progres ai elevilor. Alții, dimpotrivă, conștienți că *lauda stimulează, iar critica demoralizează*, au simțit nevoia de a încuraja verbal atât efortul discipolului de a cunoaște, cât și rezultatele efective privind aplicarea cunoștințelor asimilate, dat fiind faptul că, alături de cooperare, „aprecierea este o componentă esențială a asigurării reușitei grupului”.<sup>5</sup> S-a avut astfel în vedere atât ce presupunea tradițional un obiectiv, cât și ce presupune formarea unei competențe (la elev)<sup>6</sup>.

Rețetele nu sunt însă universale. Ceea ce pe cineva îl doboară, pe altul îl întărește sau, conform *gândirii genetice*, „ce e bun pentru mine» depinde de la individ la individ”.<sup>7</sup> În acest sens, experimentele întreprinse de Richard Wiseman privind factorii care concură la autocaracterizarea unei persoane drept „norocoasă” sau „ghinionistă”, au reliefat fără dubiu importanța raportării individului la evenimente (mai precis, a atribuirii subiective a unei anumite semnificații acestora). Astfel, în vreme ce un anume accident (aceiași) capătă la „ghinionisti” proporții de catastrofă, pentru „norocoși”, caracterizați de gândire contrafactuală (raportându-se la ce putea mai grav să li se întâmple) este considerat un adevărat „noroc” (având în vedere faptul că au scăpat cu viață și, adesea, aproape integri). Tot astfel, studiile arată că se simt mai mulțumiți cei ce obțin medalia de bronz în urma unei competiții (raportându-se la cei cu rezultate mai slabe decât ale lor), decât cei care obțin medalia de argint (care se raportează, de regulă, la cei care obțin medalia de aur). În plus, același autor arată cum profețiile autoîmplinite afectează diversele aspecte ale vieții. În acest sens, în cadrul unui experiment, profesorilor de liceu din SUA li s-a spus de către psihologi că anumiți elevi ai lor au „o dezvoltare mai lentă decât media, dar că vor obține foarte bune în viitor”<sup>8</sup>, în condițiile în care acei elevi fuseseră numiți aleatoriu. Așteptările profesorilor față de aceștia au fost astfel influențate, ceea ce i-au determinat să-i încurajeze mai mult pe elevii în cauză, fapt soldat atât cu „rezultate mult mai bune la învățatură, cât și cu punctaje mai mari în testele de inteligență decât ceilalți copii”<sup>9</sup>. Iată, așadar, atât cum acționează expectațiile în cadrul procesului educațional, cât mai cu seamă, încurajările sincere ale profesorilor față de elevi, în condițiile în care cauza pentru care nu sunt inițial performanți este de natură să le justifice rezultatele, dar să și inducă speranțe privind remedierea situației. Însă, în egală măsură, expectațiile prea mari, nerealiste, care nu își găsesc concretizare, atrag după sine dezamăgiri,

<sup>5</sup>Dr. Kazuo Murakami, *Codul divin al vieții* (trad. Ruxandra Comșa), Ed. Daksha, București, 2007, p. 92

<sup>6</sup>În pedagogia bazată pe obiective, învățarea se centrează pe cunoștințe și pe aplicarea lor la situații tipice, iar termenii de referință ai acestui tip de curriculum sunt „a ști”, „a înțelege”, „a executa”, pe când în pedagogia bazată pe competențe, învățarea implică gândirea și transferul, folosirea cunoștințelor în situații diferite, organizarea inter-/pluri- și transdisciplinară a curriculumului, iar termenii de referință ai acestui tip de curriculum sunt: „a gândi critic”, „a decide”, „a crea” și „a rezolva”.

<sup>7</sup> Dr. Kazuo Murakami, *Codul divin al vieții* (trad. Ruxandra Comșa), Ed. Daksha, București, 2007, p. 27

<sup>8</sup> Richard Wiseman, *Cum să-ți ajuți norocul* (trad. Nicoleta Dascălu), Ed. Trei, București, 2014, p. 139

<sup>9</sup>idem

măhniri, chiar nefericire. Tot așa, încurajările lipsite de orice temeii (gen „Știu că poți!”, „Ești cel mai bun!”, „Ai să reușești, desigur!”) pot duce fie la abandonarea oricărui efort (dacă tot este sigur succesul!...), în condițiile unei false autoevaluări a pregătirii personale, fie ca individul de la care se așteaptă prea mult să se eschiveze de îndeplinirea unei sarcini sau de intrarea într-o competiție, de teama de a nu-și divulga potențialele puncte slabe și de a nu-i dezamăgi pe care se încred în reușita lui.

### Cuvinte magice... în educație

În funcție de utilizatori sau de contextul cultural sau pragmatic în care este utilizată, sintagma „cuvinte magice” are accepții diverse.

Astfel, pentru copilul preșcolar și școlarul mic, ea se referă atât la terminologia prin care se exprimă gratitudinea, scuzele și rugămintea (*mulțumesc, pardon, te rog*), cât și la „formulele” menite să modifice realul (*abracadabra, hocus pocus preparatus etc.*).

Pentru adepții meditației, cuvintele magice sunt „calm” și „liniște”, în vreme ce pentru ezoteriști sunt diverse incantații și mantră.

Pentru unele societăți și grupări profesionale, parolele sau codurile care deschid anumite „uși” sau zăvoare constituie cuvintele magice, cu atât mai mult cu cât acestea pot face diferența între viață (= permisiune/accept) și moarte (= absența permisiunii/acceptului).

Pentru îndrăgostiți, cuvintele magice sunt „Te iubesc!” sau echivalentele acestei declarații.

Specialiștii în comunicarea asertivă consideră că înaintea oricărei observații pe care o facem cuiva, ar trebui să stea *șapte cuvinte magice*: „Deoarece relația noastră este importantă pentru mine...”<sup>10</sup>.

Iar exemplele ar putea continua.

Prin urmare, „cuvintele magice” diferă atât în funcție de contextul în care sunt evocate, cât și de expectațiile celor care vizează diverse tipuri de „magii”.

Totuși, atât experimentele lui Masaru Emoto cu privire la structurarea apei în funcție de cuvintele sau sunetele la care era expusă, cât și numeroasele studii de psihologie practică arată că limbajul este capabil să realizeze transformări de-a dreptul magice, fiind indubitabilă forța de reificare a cuvântului.

În *Biblie*, există câteva afirmații care atestă acest fapt: „Dacă nu greșește cineva în vorbire, acela este un om desăvârșit, și poate să își țină în frâu tot trupul” (*Iacob, 3:2*); „Căci din cuvintele tale vei fi scos fără vină, și din cuvintele tale vei fi osândit” (*Matei 12:37*). În plus, fundamentul rugăciunii pornește de la aceeași încredere în logos, din moment ce „Cu cuvântul Domnului cerurile s-au întărit și cu duhul gurii Lui toată puterea lor” (*Vechiul Testament, Ps. 32,6*), și „La început a fost Cuvântul și Cuvântul era la Dumnezeu și Dumnezeu era Cuvântul” (*Evanghelia după Ioan, 1*).

Programarea neurolingvistică (NLP) vizează schimbarea sistemului de crezuri pe baza interacțiunii între sistemul nervos, limbaj și mediul înconjurător, recunoscând astfel puterea

<sup>10</sup>Iulia Berteau, <http://www.empower.ro/comunicare-nonverbala/cele-7-cuvinte-magice/>

cuvântului, titlul unui studiu întocmit de unul dintre fondatorii acestei practici fiind grăitor în acest sens: *Magie în acțiune*<sup>11</sup>.

Chintesența încrederii în capacitatea de modificare a realului se rezumă simplu: „Cuvintele rostite vă programează sufletul (inima) fie pentru succes, fie pentru înfrângere”<sup>12</sup>, iar acest lucru, credem cu tărie că, în educația instituționalizată, se regăsește în feedbackul oferit subiectului învățării, altfel neputând fi vorba de vreo magie nici la nivelul limbajului, nici la nivelul tehnologiei didactice utilizate.

### Feedbackul în procesul didactic

Asigurarea feedbackului se înscrie între evenimentele instrucționale enunțate de Robert Gagne<sup>13</sup>, încă de timpuriu (1969), G. de Landsheere și E. Bayer identificând între funcțiile atribuite profesorului, pe cele de *feed-back pozitiv* și pe cele de *feed-back negativ*.<sup>14</sup> Din prima categorie fac parte comportamente precum: *aprobă într-o manieră stereotipă; aprobă repetând răspunsul elevului; aprobă într-o manieră specifică; aprobă într-o altă manieră*.<sup>15</sup> În cea de-a doua categorie, se regăsesc, în linii mari, comportamente opuse: *dezaprobă într-o manieră stereotipă; dezaprobă repetând răspunsul elevului într-o manieră ironică sau acuzatoare; dezaprobă într-o manieră specifică; dezaprobă într-o altă manieră; feed-back întârziat*.<sup>16</sup>

Din perspectiva actuală, nu putem fi de acord cu feedbackul negativ constând în *dezaprobarea (de către profesor) repetând răspunsul elevului într-o manieră ironică sau acuzatoare*, acest lucru traducându-se prin sarcasm, fapt amendat de Adele Faber și Elain Mazlish<sup>17</sup>, întrucât poate induce în eroare elevul care, fie nu decodează corect semnificația paralimbajului (receptând doar mesajul verbal), fie se poate simți rănit, inhibat și descurajat astfel să mai răspundă.

Nici situația oferirii unui *feed-back întârziat* nu ni se pare de acceptat astăzi. Cel mai adesea, trăind în viteză, așteptăm promptitudine în procesul didactic atât ca subliniere pozitivă, cât și ca modalitate de reglare/ameliorare a ceea ce am înțeles/asimilat/efectuat.

O cercetare efectuată în semestrul I al anului școlar 2013-2014, de către profesoara Oana-Cristina Anghel<sup>18</sup>, în rândul a 189 de cadre didactice care predau în învățământul primar (54 având gradul didactic I; 83, având gradul didactic II; 34 având definitivat, iar 18 având sub 2 ani vechime în învățământ), reliefează faptul că oferirea de feedback elevului în cadrul procesului formativ-instructiv, raportată la celelalte componente ale conținutului comunicării didactice, este *la fel de importantă* pentru 57,14% dintre profesori (108 subiecți), și *mai importantă* pentru 42,86% (81 de subiecți), niciunul dintre subiecți neconsiderând acest aspect

<sup>11</sup> Richard Bandler, *Magie în Acțiune*, Editura Excalibur - Colectia NLP, București, 2008

<sup>12</sup> Charles Capps, *Puterea creatoare a cuvintelor*, Ed. Prestige, București, 2007, p. 139

<sup>13</sup> Robert Gagné; Leslie J. Briggs, *Principii de design al instruirii* (trad. Eugen P. Noveanu și Cezarina Preda), E.D.P., București, 1977, p. 137

<sup>14</sup> Apud Virgil Frunză, *Normativitatea pedagogică*, E. D.P., 2015, p. 145 (lucrare în curs de apariție)

<sup>15</sup> idem

<sup>16</sup> ibidem, pp. 145-146

<sup>17</sup> Faber Adele & Mazlish, Elain, *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală* (trad. Irina Negrea), ediția a IV-a, Ed. Curtea Veche, București, 2013, pp. 61-63

<sup>18</sup> Frunză, Virgil (coord.), Anghel, Oana-Cristina, *Ameliorarea comunicării didactice desfășurate la clasele I-IV (Lucrare metodico-științifică pentru obținerea gradului didactic I)*, Constanța, 2014, pp. 62-66

mai puțin important. Aceiași respondenți declară că oferă feedbackuri (de informare) „în orice moment al lecției, indiferent de reacția clasei”, în proporție de 26,45% (50 de subiecți); „numai când este nevoie, în funcție de reacția clasei”, în proporție de 29,62% (56 de subiecți); „în anumite momente, în funcție de dificultățile conținutului transmis”, în proporție de 43,91% (83 de subiecți), niciunul dintre cei intervievați neacordând feedback „numai în momentul verificării și evaluării”. În ce privește frecvența feedbackurilor complete, acestea au loc după cum urmează: „întotdeauna”, la 13,22% dintre profesori (50 de subiecți); „de cele mai multe ori”, la 62,96% din profesori (119 subiecți), „uneori”, la 23,8% dintre ei (45 de subiecți), neîntâmplându-se „niciodată” să nu ofere feedback complet. În ce privește măsura în care feedbackul din partea elevilor poate duce la creșterea randamentului școlar, conform opiniilor învățătorilor, acest lucru se întâmplă „în mică măsură”, la 12,70% din cazuri (24 de subiecți), „în mare măsură”, la 87,30% din cazuri (165 de subiecți), „deloc” neînregistrându-se situații.

În privința modalităților concrete de obținere a informațiilor inverse, acestea se constituie majoritar din: „răspunsurile elevilor la solicitări” (44,97% - 85 de subiecți), „volumul și calitatea aplicațiilor practice” (22,22% - 42 de subiecți), „rezultatele testelor de evaluare” (13,75% - 26 de subiecți), „intervențiile libere și spontane, participarea voluntară în comunicare” (12,69% - 24 de subiecți), „atenția clasei, comportamentul nonverbal și reacțiile afective” (6,34% - 12 subiecți).<sup>19</sup>

Cercetând profilul lingvistic al cadrului didactic de succes în învățământul primar, Corina Crînguș-Iacob<sup>20</sup> investighează, în perioada 4-7 mai a.c., un lot de 50 de elevi din învățământul primar, în ideea identificării unor posibile sintagme a căror utilizare să explice succesul de care se bucură cadrele didactice ale claselor din care fac parte subiecții. Astfel, 67% dintre subiecți apreciază că lecțiile sunt interesante „foarte des”<sup>21</sup>, 59% dintre subiecți afirmă că primesc suficiente informații când nu înțeleg ceva<sup>22</sup>, expresiile indicate că le fac plăcere când le aud spuse de cadrul didactic fiind ziceri tipice, mai degrabă plăcute pentru nota comică pe care o conțin sau pentru tonul cu care sunt enunțate sau pentru încărcătura afectivă a adresării, decât pentru mesaj: „Ți-ai furat singur căciula dacă copiezi” (37%), „Munca e brătară de aur” (14%); „Pică pară mălăiață în gura lui nătăfleață” (8%), „Bravo!” (8%), altele (24% - „Azi furi un ou mâine vei fura un bou”; „Drăguța mea, dacă copiezi îți furi căciula”, „puiule, vulpiță”, „Foarte bine”, „Bravo, vulpiță”, „îngerăș”, „păpușa”, „mămăliguță”, „dați bice”, „Sunteți liberi”, „Ai carte ai parte”, „Ai făcut foarte bine”).<sup>23</sup>

În prezentarea actuală, se vorbește despre feedback *evaluativ*, *prescriptiv* (de îndrumare) și *descriptiv*, dintre acestea ultimul fiind considerat autentic și acceptabil indiferent de contextul în care este oferit întrucât, în vreme ce evaluarea continuă este

<sup>19</sup> Datele statistice mai sus prezentate reprezintă sinteza noastră, în urma prelucrării și interpretării rezultatelor obținute prin aplicarea unui chestionar, cuprins în lucrarea mai-sus menționată, a Oanei Cristina Anghel (pp. 62-67)

<sup>20</sup> Studentă la specializarea *Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar*, în anul II, Facultatea de *Psihologie și Științele Educației*, Universitatea *Ovidius* din Constanța

<sup>21</sup> Item: „Lecțiile vi se par interesante?”; Răspunsuri: „Foarte des” – 67%; „Des” - 12%, „Uneori” – 12%, „Rar” - 2%; „Foarte rar” – 6%

<sup>22</sup> Item: „Primiți suficiente explicații în caz că nu ați înțeles ceva?”; Răspunsuri: „Foarte des” – 59%; „Des” - 22%, „Uneori” – 6%, „Rar” - 8%; „Foarte rar” – 4%

<sup>23</sup> Item: „Ce expresii îți place să auzi că le folosește doamna ta/ domnul tău?”

resimțită ca supărătoare, punându-l pe celălalt sub lupă și uneori nejustificând statutul evaluatorului, dar și pentru că, „intervenind imediat cu sfaturi, nu faci decât să suprimi o experiență importantă de cunoaștere.”<sup>24</sup>

Față de viziunea pe care ne-am exprimat-o în articole anterioare<sup>25</sup>, de mare încredere în stimularea-recompensă prin laude, ne vedem nevoiți să ne actualizăm opinia, dat fiind faptul că „studiile demonstrează că, pe termen lung, atât răsplățile, cât și pedepsele reduc, de fapt, dorința de a învăța”<sup>26</sup>, dat fiind faptul că subscriem următoarei afirmații, valabilă în numeroase cazuri: „Copiii se simt foarte stânjeniți în fața unor laude care îi evaluează. Le resping. Ba uneori chiar se poartă dinadins urât, pentru a-ți demonstra că te-ai înșelat”.<sup>27</sup> Recursul la aplaudarea răspunsului corect, strângerea mâinii, sublinierea pozitivă emfatică, felicitările în fața colegilor, *bonificațiile*, șansa de a deveni „omul zilei”/ cel mai activ ascultător/ cel mai împătimit cititor constituie modalități de a-l răsplăti pe elev, dar și de a-l face să se jeneze sau să se teamă că va fi rejectat de grupul de apartenență (format din amici), în condițiile în care ceilalți membri nu se bucură de altfel de aprecieri sau le consideră desuete.

În plus, există laude care induc dependență de aprobarea celorlalți și laude care îl fac pe copil să devină conștient de capacitățile și realizările lui, preferabile fiind, cu siguranță, acestea din urmă, având caracter descriptiv, denotând ascultare/vizualizare activă și atentă, aprecierea efortului depus de copil și care îl fac mândru de propriile forțe.

Desigur că puterea exemplului este invocată cu precădere atunci când este vorba despre educația copiilor, dat fiind faptul că aceștia sunt cei mai buni imitatori și că, dintre a-i spune cuiva cum să procedeze într-o situație dată și a-i arăta concret procedura, este preferabilă ultima variantă, a căii inductive de acționare.

Cum însă contextul educațional instituționalizat nu prevede ca un cadru didactic să ofere propriul exemplu de comportament prin crearea unor situații gen „reality” (și chiar dacă s-ar întâmpla acest lucru, consecințele nu ar fi neapărat dezirabile din punctul de vedere al idealului educațional!<sup>28</sup>), aspectul formativ al procesului didactic se realizează aproape integral pe baza limbajului.

Iată de ce, dincolo de pregătirea științifică și metodologică, cadrul didactic trebuie să aibă o grijă deosebită în privința exprimării, având în vedere aici toate componentele comunicării verbale, paraverbale și nonverbale.

<sup>24</sup> Faber Adele & Mazlish, Elain, *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală* (trad. Irina Negrea), ediția a IV-a, Ed. Curtea Veche, București, 2013, p. 43

<sup>25</sup> De exemplu, în Casangiu, Larisa-Ileana, *Stimulating, Encouraging and Rewarding Pupil's Involvement in the Act of Learning in Kindergarten and Primary Education (Stimularea, încurajarea și recompensarea implicării în actul învățării, în învățământul preșcolar și primar)*, în vol. Conferinței jubiliare *Omul - o perpetuă provocare*, Coordonator Anca Dragu, Ovidius University Press, 2010, pp. 81-86

<sup>26</sup> Faber Adele & Mazlish, Elain, *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală* (trad. Irina Negrea), ediția a IV-a, Ed. Curtea Veche, București, 2013, p. 108

<sup>27</sup> ibidem, p. 165

<sup>28</sup> Atât pentru că, la fel ca preotul, și cadrul didactic, se poate distanța de ceea ce recomandă, iar, în plus, chiar dacă ar fi un monument de probitate morală, nu fi automat și resimțit ca paradigmă demnă de urmat, în condițiile diferențelor dintre indivizii umani în ce privește expectațiile lor, concepția despre viață, reperele axiologice la care e raportează etc.

În alți termeni, este important atât ce spui, cât mai ales cum spui, mesajul presupunând o rezultantă a numeroși factori care îl compun, începând cu vorbele/cuvintele utilizate, modul în care sunt rostite acestea, și terminând cu gesturile însoțitoare ale exprimării.

Strămoșii latini au sesizat de timpuriu că *Non idem est si duo dicunt idem*, după cum, opinii recente au reformulat și nuanțat celebrul dicton: „Un cuvânt este un cuvânt, dar modul în care el este recepționat depinde de modul în care este spus. Unele mesaje sunt atât de încărcate de conotații emoționale, încât neagă realitatea a ceea ce s-a spus”<sup>29</sup>.

Rostirea/pronunția nu trebuie redusă însă la intonație și accent, ci trebuie avute în vedere diverse aspecte care i se subsumează, precum ritmul vorbirii, fluenta și volumul vocii, dat fiind faptul că o serie de cercetări experimentale au demonstrat impactul acestora în ce privește semnificația identificată/decodată de diverși receptori de mesaje.

Astfel, „cineva care vorbește repede poate fi atât convingător, cât și expresiv, dar vorbirea rapidă poate să deranjeze o persoană cu fire mai lentă. /.../ De asemenea, când un vorbitor prea rapid și unul prea lent încearcă să converseze, neînțelegerile pot fi foarte frecvente.”<sup>30</sup>

Accentuarea unui anumit aspect care se dorește a fi reținut se poate realiza nu doar prin pronunțarea emfatică a cuvântului sau sintagmei respective, ci și prin schimbarea ritmului obișnuit al vorbirii.

Volumul vocii îl poate liniști sau irita pe receptor, și, la fel cum zgomotul îl sperie pe vrăjmaș, volumul mare al vocii „poate reprezenta o armă de succes”<sup>31</sup> într-o confruntare.

La fel de adevărat este însă și că o voce blândă poate atenua sau chiar pune capăt unei dispute aprinse, după cum se arată și în Scriptură: „Un răspuns blând potolește mânia” (*Proverbe*, 15:1).

Printre elementele recomandate de specialiști spre adaptare la partenerul de conversație, alături de ritmul și volumul vocii, se află respirația, în urma constatării că cei care au același ritm al respirației se sincronizează și în cadrul comunicării. La fel, ar trebui adaptate și mișcările, gesturile și expresiile faciale. Cum însă într-o clasă de elevi există un cadru didactic și numeroși subiecți ai învățării, sincronizarea aceasta trebuie cultivată în anumite momente, mai ales privind tehnica (de pronunție, de respirație, de ascultare activă etc.), scopul explicit fiind acela al relaxării printr-o mai bună „oxigenare a creierului”, în vreme ce implicit, prin aceste sincronizări, se induce sentimentul acceptării și al apartenenței.

Având în vedere impactul primelor impresii asupra unei persoane (receptor), cât și studiul întocmit de Leonard și Natalie Zunin, *Contact: The First Four Minute*<sup>32</sup>, cu privire la zona afacerilor și a relațiilor interpersonale, recomandăm cadrului didactic o grijă sporită în privința emiterii limbajului în primele patru minute ale întâlnirii cu elevii, dar și în ultimele patru minute, când mesajele de natură să optimizeze comunicarea didactică trebuie să transmită optimism, încredere, elan, bucuria împărtășirii cunoștințelor și a dialogului.

<sup>29</sup>Nancy L. Van Pelt, *Secretele comunicării* (trad. Gianina Floricel), Ed. Viață și Sănătate, București, 2007, p. 123

<sup>30</sup> *ibidem*, p. 124

<sup>31</sup> *ibidem*, p. 125

<sup>32</sup> Apud Nancy L. Van Pelt, *Secretele comunicării* (trad. Gianina Floricel), Ed. Viață și Sănătate, București, 2007, p. 65



Învățătura poate da satisfacție imediat doar ocazional (de regulă, satisfacția învățării fiind îndepărtată în timp de momentul realizării ei și adesea neconștientizând că un succes i se datorează), iar acest fapt este de natură să nu poată motiva suficient discipolul să investească mult timp și energie în înțelegerea și aprofundarea unor conținuturi de învățare, mai cu seamă dacă utilitatea acestora în viață nu este deloc evidentă.

Conform psihologilor, este dezirabil, pentru rezultate optime, să avem în vedere ca motivația subiectului învățării să fie intrinsecă și, pe cât posibil, de un nivel mediu (altfel, copilul este fie demotivat, fie mult prea preocupat de motivație ca să mai poată rezolva și sarcinile de învățare propuse), corelată cu *presiunea optimă*, care, având și ea valori medii, îl va stimula pe elev să-și depășească limitele și să evolueze la potențialul său maxim.

Totodată, niciuna dintre recompensele-stimulente nu trebuie să fie singură sau excesiv folosită, pentru că, intrând în rutină, ea își pierde din semnificație și se automatizează, în absența utilizării justificate, conform principiului încurajării, cadrul didactic trebuind „să-și calculeze momentele în care elevul are nevoie să fie încurajat și susținut”<sup>33</sup>, fără însă a exista vreo rețetă unică în acest sens, Irina Petrea arătând că odată ce copilul și-a asimilat o regulă sau și-a însușit un comportament dezirabil, „aprecierile și laudele trebuie acordate numai ocazional”<sup>34</sup>. Cel mai grăitor contraexemplu, întâlnit adesea în practica educațională, este recurgera la aplauze după fiecare răspuns al preșcolarului/elevului, grupa/clasa nemaiașteptând vreun feedback din partea cadrului didactic, ci începând să bată din palme precum un public executând la comandă, fără discernământ, acest lucru, în vreo emisiune TV, care se dorește animată și interactivă.

La nivelul limbajului verbal oral, în ideea disciplinării pozitive prin comunicare afectivă, considerăm binevenite recomandările profesorului Gabriel Albu, privind comunicarea cu școlarul, care, mergând pe linia lui A. Faber și a colaboratorilor ei, în locul etichetărilor, arată că este preferabil „să căutăm prilejul de a-i arăta o nouă imagine despre el însuși (de o mai bună calitate); / să-l punem într-o situație în care să se poată vedea singur altfel; / să-l lăsăm pe copil să audă întâmplător ceva pozitiv despre el; / să prezentăm comportamentul pe care ne-ar plăcea să-l vedem; / să-i reamintim copilului realizările lui anterioare; să ne formulăm sentimentele și/sau așteptările”<sup>35</sup>.

De altfel, Adele Faber și Elaine Mazlish, propun, în locul chestionărilor și criticilor, „șapte metode de a-i atrage pe copii să coopereze”, a căror ilustrare o adaptăm în cele ce urmează:

1. *Describe problema!* („Constat/Văd că...”)
2. *Dă informații!* („Este mai ușor să ... decât să....”)
3. *Oferă o variantă!* („Se poate rezolva/remedia cu .... sau cu ....”)
4. *Exprimă-te printr-un cuvânt sau cu un gest!* („Cerneala!”/ „Stiloul!”)
5. *Describe ceea ce simți tu!* („Mi-ar plăcea să.../ Nu-mi place să/ când....”)
6. *Așterne pe hârtie!* („Atenție! Vă rugăm să...”)

<sup>33</sup> Ion-Ovidiu Pânișoară, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Ed. Polirom, Iași, 2009, p. 308

<sup>34</sup> Petrea, Irina, *Și tu poți fi supernanny. 2. Cu copilul la școală*, Ed. Trei, 2008, p. 45

<sup>35</sup> Gabriel Albu, *Comunicarea interpersonală*, Ed. Institutul European, Iași, 2008, p. 51

7. *Fii glumeț! (Folosește o altă voce sau un alt accent).*<sup>36</sup>

Referindu-se la caracteristicile comunicării didactice, Virgil Frunză arăta, printre altele, că acest tip de comunicare „vizează nu numai *dimensiunea cognitivă a mesajelor, ci și pe cea afectiv-motivațională*, pentru că, în cadrul interacțiunii, partenerii vehiculează nu numai cunoștințe și informații concretizate în anumite tipuri de conținuturi, ci împărtășesc și o serie de atitudini, convingeri, sentimente pe care le au în legătură cu cele mai diverse aspecte ale activității și ale existenței”.<sup>37</sup>

Autorul arată că tocmai această dimensiune (afectiv-motivațională) „constituie și un imperativ sau o obligație pentru toate categoriile de personal didactic”<sup>38</sup>, având „efecte benefice pe termen lung, mai ales în direcția formării personalității elevilor”<sup>39</sup>.

În ce privește efectele comunicării didactice, tot Virgil Frunză le discută pe cele mai relevante dintre acestea, pe care le sintetizăm astfel: dobândirea/achiziționarea de cunoștințe și deprinderi; formarea atitudinilor, convingerilor și sentimentelor (în ideea adaptării la exigențele școlare), socializarea subiecților învățării. Dacă avem însă în vedere *intenția reflexivă* a limbajului<sup>40</sup>, un efect deloc de neglijat este autocomunicarea (celui care comunică), fapt care conduce la o mai bună cunoaștere a participanților la actul comunicării. În plus, comunicarea didactică poate avea drept efect (și e bine când are loc acest lucru) invitația la reflecție, la meditație, dorința de a întreprinde cercetări proprii, descoperiri sau invenții. În alți termeni, comunicarea didactică poate avea aspect de provocare (sau dimpotrivă, de plafonare sau chiar de „picătură chinezească”, atunci când nu constituie un exemplu de bună practică).

### Concluzii

Subscriind opiniilor formulate de specialiști în urma cercetărilor efectuate, cât și cercetărilor a observațiilor sistematice proprii, ne arătăm încrezători în oferirea cât mai frecventă de feedback descriptiv, arătându-i formabilului că ne pasă de activitatea sa și că luăm act de efortul/strădania lui. Totodată, optăm pentru laudarea sa moderată, de natură să-l facă pe copil conștient și mândru de capacitățile și forța sa, inducându-i astfel motivație intrinsecă pentru învățatură.

Paralimbajul și limbajul nonverbal este bine să fie atent avute în vedere de către cadrul didactic, în ideea de a le adapta la capacitatea de receptare a copilului, și de a transmite același mesaj ca și limbajul verbal, întrucât, când între acestea apar contradicții, receptorul optează mai degrabă pentru decodarea limbajului nonverbal și a celui paraverbal.

Nota de umor și de afectivitate conținute în expresiile/sintagmele indicate de copii drept plăcute la ascultare sugerează faptul că acestea (comicul și afectivitatea) îi sensibilizează pe subiecții învățării, și se constituie în elemente sine-qua-non ale profesorului de succes.

Nu în ultimul rând, limbajul actual al aprecierii implicării copilului în actul propriei formări se cuvine să nu se rezume strict la aspecte științifice (în special la nivel preșcolar și în

<sup>36</sup> adaptare după Adele Faber și Elaine Mazlish, *Șapte metode de a-i atrage pe copii să coopereze*, în vol. *Comunicarea eficientă cu copiii acasă și la școală* (trad. Irina Negrea), Ed. Curtea Veche, București, 2002, pp. 50-71

<sup>37</sup> Frunză, Virgil, *Evaluare și comunicare în activitatea de instruire*, ediția a II-a, Ed. Universitară, București, 2013, p. 129

<sup>38</sup> idem

<sup>39</sup> idem

<sup>40</sup> Vianu, Tudor, *Dubla intenție a limbajului și problema stilului*, în: Tudor Vianu, *Arta prozatorilor români*, I, Editura pentru Literatură, București, 1967, pp. 11-19

școlaritatea mică), ci să vizeze și aspecte de viață, în scopul formării în spiritul respectului față de valorile perene și al bucuriei de „a fi”.

### BIBLIOGRAFIE:

1. Albu, Gabriel, *Comunicarea interpersonală*, Ed. Institutul European, Iași, 2008
2. Bandler, Richard, *Magie în Acțiune*, Editura Excalibur - Colectia NLP, București, 2008
3. Neagoe Basarab, *Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Theodosie*, Ed. Litera Internațional, București-Chișinău, 2001
4. Botiș Matanie, Adina; Axente, Anca, *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești*, Ed. ASCR & COGNITROM, Cluj-Napoca, 2009
5. Capps, Charles, *Puterea creatoare a cuvintelor*, Ed. Prestige, București, 2007
6. Casangiu, Larisa-Ileana, *Lemot et sa force formative dans l'éducation (Cuvântul și forța sa modelatoare în educație)*, în vol. Conferinței naționale cu participare internațională *Omul - o perpetuă provocare (Man – a perpetual challenge. Psychological, pedagogical and social dimensions)*, Coordonatori Virgil Frunză și Daniela Căprioară, Ed. Sitech, Craiova, 2013, pp. 59-61
7. Casangiu, Larisa-Ileana, *Repere în organizarea procesului didactic la disciplina Limba și literatura română, în învățământul primar*(ediția a II-a revizuită și adăugită), Editura Nautica, Constanța, 2009
8. Casangiu, Larisa-Ileana, *Stimulating, Encouraging and Rewarding Pupil's Involvement in the Act of Learning in Kindergarten and Primary Education (Stimularea, încurajarea și recompensarea implicării în actul învățării, în învățământul preșcolar și primar)*, în vol. Conferinței jubiliare *Omul - o perpetuă provocare*, Coordonator Anca Dragu, Ovidius University Press, 2010, , pp. 81-86
9. Casangiu, Larisa-Ileana (coord.), Crânguș-Iacob, Corina, *Profilul lingvistic al cadrului didactic de succes din învățământul primar – cercetare în cadrul proiectului POSDRU 156/1.2/G/139720, Cercetarea realității educaționale - coordonată fundamentală a formării viitorilor profesori*
10. Enăchescu, Eugenia, *Comunicarea în mediul educațional*, Ed. Aramis, 2008
11. Faber, Adele & Mazlish, Elain, *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală* (trad. Irina Negrea), ediția a IV-a, Ed. Curtea Veche, București, 2013
12. Frunză, Virgil (coord.), Anghel, Oana-Cristina, *Ameliorarea comunicării didactice desfășurate la clasele I-IV (Lucrare metodico-științifică pentru obținerea gradului didactic I)*, Constanța, 2014
13. Frunză, Virgil, *Evaluare și comunicare în activitatea de instruire*, ediția a II-a, Ed. Universitară, București, 2013, pp. 111-216
14. Frunză, Virgil, *Normativitatea pedagogică*, E. D.P., 2015, p. 145 (lucrare în curs de apariție)
15. Gagné, Robert; Leslie J. Briggs, *Principii de design al instruirii* (trad. Eugen P. Noveanu și Cezarina Preda), E.D.P., București, 1977
16. Liiceanu, Gabriel, *Scrisori către fiul meu*, Ed. Humanitas, București, 2008
17. Murakami, Kazuo, *Codul divin al vieții* (trad. Ruxandra Comșa), Ed. Daksha, București, 2007
18. Nicolescu, Viorel, „*Majestatea sa copilul*” și pedagogiile alternative, în Revista de pedagogie nr.1-12, Editura Vanemonde, București, 2006
19. Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Ed. Polirom, Iași, 2009

20. Petrea, Irina, *Și tu poți fi supernanny, 2. Cu copilul la școală*, Ed. Trei, 2008
21. Van Pelt, Nancy L., *Secretele comunicării* (trad. Gianina Floricel), Ed. Viață și Sănătate, București, 2007
22. Vianu, Tudor, *Dubla intenție a limbajului și problema stilului*, în: Tudor Vianu, *Arta prozatorilor români*, I, Editura pentru Literatură, București, 1967, pp. 11-19
23. Wiseman, Richard, *Cum să-ți ajuți norocul. Patru principii simple care îți vor schimba norocul - și viața* (trad. Nicoleta Dascălu), Ed. Trei, București, 2014

**Surse web**

[http://www.docstoc.com/docs/108041483/Limba-\\_3\\_](http://www.docstoc.com/docs/108041483/Limba-_3_)

<http://www.empower.ro/comunicare-nonverbala/cele-7-cuvinte-magice/>

<http://www.empower.ro/comunicare-nonverbala/cele-7-cuvinte-magice/>

<http://www.liveinternet.ru/users/eutotulpot/post289195731> (accesat:2.05.2015)