

COMUNICAREA PEDAGOGICĂ: ASPECTE DEFINITORII

MÎSLIȚCHI Valentina,

dr., conf. univ., Catedra Psihopedagogie și Psihopedagogie Specială, Universitatea

Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova,

ORCID: 0000-0001-7868-4439, e-mail: mislitchi.valentina@upsc.md

Rezumat. *Articolul tratează subiectul comunicării pedagogice. În lucrare sunt prezentate diverse definiții ale conceptului de comunicare pedagogică, comunicare educațională, comunicare didactică; sunt specificate componentele structurale ale comunicării pedagogice; sunt evidențiate trăsăturile definitorii ale comunicării în context educațional.*

Cuvinte cheie: *comunicare, comunicare pedagogică, comunicare educațională, comunicare didactică, specific, caracteristici, structură.*

Abstract. *The article deals with the subject of pedagogical communication. Various definitions of the concept of pedagogical communication, educational communication, didactic communication are presented in the work; the structural components of pedagogical communication are specified; the defining features of communication in an educational context are highlighted.*

Key-words: *communication, pedagogical communication, educational communication, didactic communication, specificity, characteristics, structure.*

Considerat în maxima sa generalitate, procesul de *comunicare* presupune transferul de informație de la un emițător la un receptor, dar și schimbarea rolurilor celor doi subiecți care sunt în relație și care au disponibilitatea de a reacționa unul în raport cu celălalt. Cu acest înțeles, comunicativitatea este un atribut fundamental al *viului*.

În cazul speciei umane, conceptul de comunicare pune în evidență procesul de împărtășire/impărtășire a sensurilor. Acest aspect este relevat de însăși etimologia termenului - latinescul *comunis-*, care înseamnă „stăpânit în comun, a face ca un lucru să fie în comun”. Se deduce de aici că specificitatea comunicării umane este dată de faptul că ea are un caracter interpersonal, adică pune în relație două subiectivități. Așa se explică de ce procesele de comunicare interumană sunt atât de greu de controlat din exterior. În esență, este vorba despre faptul că, în procesul comunicării interpersonale, oamenii aduc în relație întreg universul lor interior, modul în care ei percep și înțeleg lumea: obiectele, persoanele, situațiile pe care le traversează [5, p.285].

L. Șoitu definește *comunicarea umană* astfel: „Știința de a folosi mijloacele de exprimare (cuvinte, gesturi, tehnici) și abilitatea de a primi, descifra și valorifica răspunsul (feedback-ul), iar emiterea mesajului necesită voința și capacitatea de a orienta mesajul spre celălalt cu înțelegerea nevoii acestuia; cercetarea înțelegerii și nevoia de a se face înțeles” [8].

S. Cristea evidențiază *comunicarea pedagogică* drept „principiu axiomatic al educației care presupune un mesaj educațional, elaborat de subiect (profesor), capabil să provoace reacția formativă a obiectului educației (preșcolar, elev, student etc.), evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă și internă [2, p.42].

Comunicarea pedagogică se referă la un concept pedagogic operațional care definește o realitate educațională situată la nivel de normativitate și de acțiune pedagogică/didactică. Din această perspectivă, comunicarea pedagogică reprezintă: a) un principiu de proiectare pedagogică, valabil la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ; b) o acțiune pedagogică/didactică eficientă, concepută de educator (profesor) ca acțiune de predare, subordonată activității de instruire, care implică: planificarea mesajului pedagogic/didactic la nivelul corelației optime informare-formare pozitivă; realizarea mesajului pedagogic/didactic la nivelul repertoriului comun cu educatul (elevul, studentul etc.). Ambele perspective solicită raportarea comunicării pedagogice la conceptul general de comunicare, studiat istoric de mai multe științe (filozofie, psihologie, lingvistică, sociologie etc.) și știința/științele comunicării pe cale de afirmare în ultimele decenii [3, p.491].

C. Cucuș definește *comunicarea pedagogică* astfel: „Transfer complex, multifazial și prin mai multe canale al informației între două entități (indivizi sau grupuri) ce își asumă simultan și succesiv rolurile de emițători și receptori semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ” [4, p.385].

Dicționarul praxiologic de pedagogie definește *comunicarea educațională* drept „ansamblu al proceselor interumane în care sunt angrenați agenții educaționali implicați nemijlocit în *demersuri educaționale* și în cadrul cărora se realizează schimburi interpersonale de mesaje, semnificații, decizii, judecăți de valoare, stări afective și influențări *referitoare la procesele educaționale*, cu ajutorul componentelor/elementelor repertoriilor comunicaționale proprii, în scopul atingerii finalităților educaționale” [1, p.237].

Un alt termen relevant ce apare când se abordează problema comunicării în context educațional este cel de *comunicare didactică*.

Potrivit dicționarului praxiologic de pedagogie, *comunicarea didactică* reprezintă „ansamblu al proceselor interumane în care sunt angrenați cadrul didactic și elevii, ca agenți educaționali implicați nemijlocit în *demersuri didactice*, proces în cadrul căruia se realizează schimburi interpersonale de mesaje, semnificații, decizii, judecăți de valoare, stări afective și influențări *referitoare la procesele didactice*, cu ajutorul componentelor/elementelor repertoriilor comunicaționale proprii, în vederea atingerii finalităților educaționale” [1, p.237].

L. Iacob specifică faptul că o posibilă definiție a *comunicării didactice* se poate structura pe ideea că aceasta este o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces

sistematic de învățare. Se remarcă faptul că în această accepțiune, nu apar restricții *de conținut* (învățarea poate fi în egală măsură centrată pe dobândirea de cunoștințe, deprinderi, motivații, atitudini etc), *de cadru instituțional* (poate exista comunicare didactică și în afara procesului de învățământ, în diversele forme ale educației nonformale și informale) sau *privitoare la parteneri*. Nu prezența „personajelor” profesor-elev/elevi dă unei comunicări caracterul didactic, ci respectarea legităților presupuse de un act sistematic de învățare. Astfel, comunicare didactică poate apărea între diferiți alți „actori”: elev-elev, manual-elev, carte-persoană care învață, instructor-instruiți, antrenor-antrenați, inițiat-ucenici etc. Condiția este ca „personajul-resursă” să depășească statutul de informator [6, p.190].

Precum remarcă autorii L. Ezechil, G. Albu și I.-O. Pânișoară, comunicarea ce se realizează în mediul educațional nu se deosebește fundamental de comunicarea general-umană, ci este doar influențată sub aspectul formelor, mijloacelor și conținuturilor sale de scopurile specifice acestui domeniu de activitate.

Dacă până nu demult formula preferată pentru a se reda raporturile ce se stabilesc între actorii interacțiunii didactice era cea de „relație profesor-elev”, în ultimul deceniu s-a optat pentru sintagma „comunicare educațională”, tocmai pentru a se accentua rolul relației de schimb informațional și interpersonal ce se produce în cadrul acestei interacțiuni. Respectivul raporturi se stabilesc între aceiași doi interlocutori generici (profesorul și elevii), numai că, dacă în cazul primei formule accentul era pus pe statutul celor doi parteneri (unul în raport cu celălalt), în cazul celei de-a doua formule, accentul cade pe împărtășirea înțeleșurilor, pe necesitatea stabilirii unui acord între interlocutorii angajați într-o relație de comunicare.

Sintagma „comunicare didactică” pune, pe de altă parte, accentul pe schimbul de informații (pe aspectele cognitive), care constituie baza interacțiunii cu caracter școlar. Acest concept are o sferă de cuprindere mai redusă decât cel de „comunicare educațională”, ce se referă la multitudinea formelor și mijloacelor de transmitere-receptare a unor mesaje cu caracter formativ-atitudinal.

Aceste nuanțări terminologice au apărut ca urmare a grijii manifestate în context școlar pentru calitatea interacțiunii ce se stabilește între profesor și elevi [5, p.287].

Comunicarea educațională sau pedagogică este cea care mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său, indiferent de conținuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicați. Față de aceasta, *comunicarea didactică* apare ca formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică, asistată. Din perspectiva educației formale, comunicarea didactică constituie baza procesului de predare-asimilare a cunoștințelor în cadrul instituționalizat al școlii și între parteneri cu status-roluri determinate: profesori-elevi/studenti etc.

Atât comunicarea educațională, cât și cea didactică pot fi considerate ca fiind forme specializate ale fenomenului extrem de complex și dinamic al comunicării umane. În accepțiunea sa cea mai largă, aceasta poate fi definită ca fiind *relația bazată pe co-împărtășirea unei semnificații* [6, p.181].

Pornind de la definiții diverse asupra comunicării didactice, L. Iacob realizează o serie de sublinieri ce se dovedesc deosebit de utile în acest context:

a) astăzi, actul comunicării este văzut ca o unitate a informației cu dimensiunea relațională, aceasta din urmă fiind purtătoare de semnificații, contextualizând informația; de pildă, o informație verbală imperativă (Vino!, Citește!, Spune! etc), în funcție de situație și de relația dintre actorii comunicării, poate fi: poruncă, provocare, îndemn, sugestie, ordin, sfat, rugămintă, renunțare etc.;

b) perspectiva telegrafică asupra comunicării este înlocuită de modelul interactiv, care analizează actul comunicativ ca o relație de schimb între parteneri care au fiecare, simultan, un statut dublu - emițător și receptor; ca urmare, atribuirea mai veche a rolului de emițător profesorului și a celui de receptor elevilor devine discutabilă;

c) analiza exclusivă a informațiilor codificate prin cuvânt și, implicit, concentrarea pe mesajele verbale pierd tot mai mult teren în fața cercetării diversității codurilor utilizate (cuvânt, sunet, gest, imagine, cINETICĂ, proximitate etc.) și a acceptării multicanalității comunicării (vizual, auditiv, tactil, olfactiv etc.); în ansamblul său, comportamentul interlocutorului are valoare comunicativă;

d) comunicarea, ca formă de interacțiune, presupune câștigarea și activarea competenței comunicative, care este deopotrivă aptitudinală și dobândită; absența acesteia sau prezența ei defectuoasă explică eșecul sau dificultățile pe care profesorii, unii dintre ei foarte bine pregătiți științific, le au în activitatea curentă; a fi profesor înseamnă nu numai a poseda cunoștințe de specialitate, dar și capacitatea de a le transpune și traduce didactic, adică posibilitatea de a ști ce, cât, cum, când, în ce fel, cu ce, cui etc. oferi [apud 4, p.385].

Schema oricărei comunicări, ca ansamblu al aspectelor ce concură la realizarea ei, cuprinde:

- *factorii (actorii/personajele/agenții) comunicării;*
- *distanța dintre aceștia și dispoziția așezării lor.* Ambele sunt importante pentru precizarea particularităților *canalului de transmitere a mesajului;*
- *cadrul și contextul instituțional al comunicării, ceea ce imprimă, automat, un anumit tip de cod:* oficial, mass-media, colocvial, didactic, secret etc.;
- *situația enunțiativă* (interviu, dezbatere, lecție, sesiune științifică etc.);
- *repertoriile active sau latente* ale emițător-receptorilor;
- *retroacțiunile practicate;*
- *elementele de bruijaj* (zgomotele) [6, p.190].

În ceea ce privește structura comunicării pedagogice, sunt relevante următoarele aspecte:

Contextul comunicării. Conceptul de context este multidimensional:

- contextul fizic este asigurat de mediul concret în care se realizează procesul comunicațional (în cazul comunicării didactice este vorba despre sala de clasă cu caracteristicile ei: grad de luminozitate și încălzire, acustică etc.);
- contextul sociopsihologic se referă la modul în care procesele de comunicare sunt influențate de roluri, norme, obiceiuri sociale;
- contextul temporal privește influența pe care o exercită asupra proceselor de comunicare „momentul istoric”, „momentul săptămânii sau al zilei” în care se desfășoară acestea [5, pp.285-286].

Dubletul sursă/codare - receptor/decodare pune în evidență faptul că fiecare dintre cei doi parteneri este, pe rând, emițător (codor) și receptor (decodor), manifestându-se - în același timp - ca emițător și receptor al propriului mesaj. Această relație evidențiază, de asemenea, că oricare dintre participanții la interacțiune poartă mai întâi un dialog cu sine însuși (comunicarea intrapsihică), de unde se lansează, apoi, în circuitul interpersonal.

Mesajele comunicării pot fi de diferite feluri (verbale, nonverbale, paraverbale) și pot fi transmise prin intermediul organelor senzoriale, ca și prin combinații între acestea: vocal-auditiv, gestual-vizual, chimic-olfactiv sau cutanat-tactil [5, p.286].

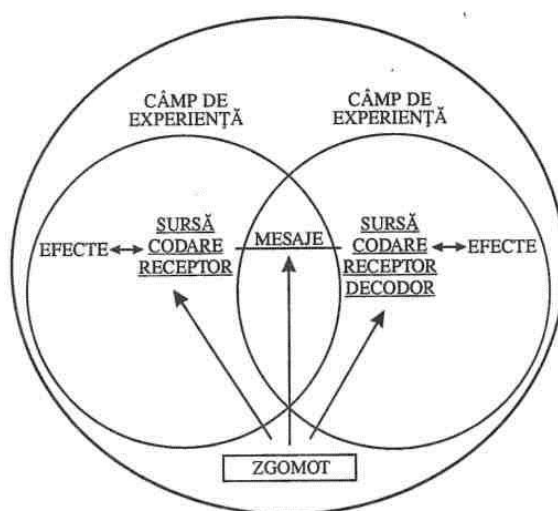


Figura 1. Universalele comunicării (după A.J. De Vito, 1988) [apud 5, p.286]

Feedbackul se referă la mesajele care sunt retransmise către sursă pentru a o informa asupra modului în care au fost receptate. În anumite împrejurări, feedbackul este furnizat de sursa însăși (când ne auzim pe noi înșine și ne reglăm, din mers, emisiile verbale). În relațiile interpersonale, feedbackul facilitează reglarea conduitei emițătorului în funcție de răspunsul verbal sau mimico-gesticular al interlocutorului. Acest reglaj se poate realiza imediat după receptarea răspunsului

interlocutorului (feedback imediat) sau la o anumită distanță în timp (feedback amânat). În cea mai sintetică definiție, feedbackul desemnează informarea cauzei asupra efectului [5, p.286].

Canalul de comunicare – componentă structurală a schemei comunicării interumane, componentă care se referă la calea de comunicare dintre emițător și receptor, respectiv la calea urmată de mesajul transmis. Pentru a avea loc comunicarea eficientă, este necesar ca mesajul să fie transpus, cu ajutorul limbii și al limbajului, într-un cod (sistem de semne), care să fie, cel puțin în parte, comun emițătorului și receptorului. De asemenea, mesajul poate să fie și afectiv, întrucât, orice relație interumană este marcată de afectivitate, care poate fi un factor favorizant sau frenator în atingerea obiectivelor comunicării. Practic, canalul de comunicare presupune atât existența unui canal fizic, cât și a unor conexiuni psihologice între emițător și receptor (C. Stan, 2010). Asupra canalului acționează agenți perturbatori denumiți generic „zgomot” (M. Ionescu, 2011, C. Stan, 2010) [apud 1, p.177].

Zgomotul se referă la tot ceea ce distorsionează mesajele pe traseul de la emițător la receptor. Zgomotele sunt prezente în orice fel de comunicare, având cauze externe (bruiaje, slaba acustică a sălii de clasă, caracteristicile vocale ale vorbitorilor etc.), dar și cauze interne (starea de neatenție - de exemplu - care acționează ca un zgomot de ordin psihologic).

Câmpul de experiență este în legătură cu modul în care istoria personală și ansamblul situațiilor de viață pe care le-au traversat în mod diferit partenerii unei relații de comunicare influențează schimbul informațional și interpersonal. În cazul comunicării didactice, „profesorul” și „elevul” sunt doi parteneri absolut inegali: ei au sisteme de valori diferite și, de asemenea, percepții diferite asupra acelorași evenimente și situații. Aceste tipuri de diferențe influențează atât conținutul, cât și maniera în care se desfășoară procesele de comunicare [5, p.287].

Realizând o sinteză a determinărilor psihologice, psihosociale și pedagogice definitorii pentru comunicarea pedagogică, autorii L. Ezechil, G. Albu și I.-O. Pânișoară evidențiază următoarele aspecte:

- Comunicarea pedagogică se întemeiază pe o relație intersubiectivă; ea se stabilește între două entități complexe care acționează și reacționează mai mult sau mai puțin conștient una în raport cu alta.
- Fiecare dintre partenerii relației educaționale participă la interacțiune cu întreaga personalitate (este vorba despre caracteristicile ce derivă din particularitățile de vârstă, experiență, mediu de proveniență, grad de cultură și instrucție, mentalități și stereotipii în relaționare).
- Relației de comunicare de tip școlar îi este caracteristică inegalitatea partenerilor (ca vârstă, experiență, nivel de cunoștințe achiziționate, putere etc.).

- Relația pedagogică e centrată ca sarcini pe copil/tânăr, iar ca putere, pe adult. Din această cauză există tendința ca educatorul să-și asume un rol de emitent, dominativ, iar elevul să-și asume un rol de receptor, pasiv.
- Dat fiind specificul organizațiilor școlare, în acest mediu se operează în același timp cu semnificații școlare și cu semnificații neșcolare. Aceasta înseamnă că partenerii emit, unii în raport cu alții, atât mesaje cu conținut informațional (cunoștințe), cât și mesaje cu conținut interpersonal (emoții, stări, atitudini). Mesajele cu caracter interpersonal însoțesc, definesc și nuanțază mesajele cu caracter școlar.
- Mesajele transmise în context școlar nu se reduc la cele pur cognitive (schimbul de informații), ci privesc o serie întreagă de alte înțelesuri transmise pe căi nonverbale sau paraverbale.
- Conținuturile școlare sunt selectate după criteriile de dezirabilitate socială, dar se cer corelate și cu nevoile de comunicare ale principalilor beneficiari ai procesului educațional: elevii.
- Pentru stabilirea unei relații de comunicare autentice, este necesar ca interacțiunea să funcționeze după principiile circularității, ceea ce înseamnă crearea unor permanente oportunități de feedback. Feedbackul informează pas cu pas asupra realizării sarcinilor educative de detaliu, ceea ce va permite introducerea educabilului pe un traseu evolutiv care este confirmat de atingerea scopurilor educaționale stabilite cu anticipație (*feed-before*).
- Actorul principal care declanșează, menține și controlează astfel de interdependențe este educatorul școlar care, atunci când deține bune competențe de a comunica are, de asemenea, abilitatea de a induce și elevilor acest tip de competență [5, p.288].

Potrivit autoarei D.-Ș. Săucan, comunicarea educațională este totdeauna asimetrică, se produce între comportamente globale; poate fi considerată o relație evaluativ-selectivă atât la emițător, cât și la receptor; în cadrul ei se definesc integral personalități umane intrate în contact; poate și trebuie să fie transformată în instrument de intervenție asupra persoanei care este educată, acest lucru fiind dependent de modul conștient de operare cu mesajele; în interiorul ei apar atât elemente care pot fi interpretate ca bariere (elemente ce țin de ceea ce comunică profesorul la un nivel redus de accesibilitate, de maniere abstracte de elaborare și intenționalitate; elemente de natură psihosociologică cum ar fi statutul și rolul - modul în care acestea sunt abordate -, elemente de personalitate care se referă la trăsături nepotrivite cu profesia etc.), dar și elemente care pot favoriza dezvoltarea creativității.

Specificul și elementul de inedit al comunicării educaționale sunt date de faptul că este izomorfa comunicării artistice aflându-se la confluența dintre o elaborare științifică și una artistică. Și nu în ultimul rând, comunicarea educațională presupune din partea unuia dintre actorii ei, profesorul, o cunoaștere a psihologiei umane în multiplele ei diferențieri. Este și comunicare interpersonală, dar și de grup.

Cercetările incluse în spațiul comunicării educaționale se plasează într-un registru interdisciplinar și au ca finalitate majoră surprinderea specificităților modului de comunicare în universul educațional, explicarea și oferirea de soluții pentru optimizare [7, p.101].

O amplă prezentare a specificului comunicării educative și didactice o realizează E. Păun, urmărind coordonatele: factorii comunicării educative, cadrul acesteia, circuite de comunicare în clasă, raportul relație educativă - relație de comunicare, blocaje ale comunicării educative, randamentul comunicării didactice etc. [6, p.190].

L. Iacob subliniază o serie de caracteristici ale comunicării didactice:

a. *Dimensiunea explicativă* a discursului didactic este pronunțată, deoarece el vizează, prioritar, *înțelegerea* celor transmise. O învățare eficientă are ca premisă *înțelegerea* conținutului propus, condiție primară și obligatorie pentru continuarea procesualității învățării.

b. Ca o consecință directă și imediată apare caracteristica structurării comunicării didactice conform *logicii pedagogice*. Aceasta, fără a face rabat criteriului adevărului științific, are ca primă cerință *facilitarea înțelegerii unui adevăr*, și nu simpla lui enunțare. Profesorul care doar propune/impune adevărurile domeniului specialității sale, dar nu face *efortul special* pentru ca ele să fie înțelese și acceptate de copii ca „bunuri simbolice personale” se oprește, ca profesionist, la jumătatea drumului. Este de înțeles, astfel, de ce în structurarea conținuturilor programelor școlare, dar și în prezentarea informațiilor în actul comunicativ didactic, se acordă ascendență *logicii pedagogice* (vizează *înțelegerea*), față de cea *științifică* (vizează *adevărul*) sau cea *istorică* (vizează *cronologia* descoperirii adevărilor științifice);

c. Legat de particularitatea anterioară, este evident rolul *activ* pe care îl are profesorul față de conținuturile științifice cu care va opera. În procesul de transinformație (I. Neacșu, 1990) - obligatoriu contextului didactic - profesorul acționează ca un veritabil *filtru* ce selecționează, organizează, personalizează (în funcție de destinatar și cadru) conținuturile literaturii de specialitate, ghidat fiind de programa în vigoare și de manualul pentru care a optat;

d. Un aspect special al comunicării didactice îl reprezintă *pericolul transferării autorității de statut* (normală la nivelul relației cu clasa) *asupra conținuturilor*, sub forma argumentului autorității. Pentru cei care învață apare astfel pericolul (cu atât mai prezent cu cât elevii sunt mai mici) ca un lucru să fie considerat adevărat sau fals nu pentru că este demonstrabil, ci pentru că parvine de la o sursă cu „autoritate” („Scrie în carte”, „Așa ne-a spus d-na învățătoare! ”, „Așa este formulat în programă” etc.);

e. Combinarea, în mod curent, în cadrul comunicării în clasă, a celor două forme verbale: oralul și scrisul. De aici o serie de particularități *de ritm* (scrisul este de șase ori mai lent decât rostirea), *de formă* (accentuarea compensatorie a dimensiunii paraverbale din comunicarea profesorului atunci

când elevii iau notițe și pierd o parte din informația nonverbală), *de conținut* (diminuarea și chiar pierderea dimensiunii afectiv-atitudinale în cazul comunicării scrise);

f. Personalizarea comunicării didactice face ca același cadru instituțional, același conținut formal (programă, manual), același potențial uman (clasa/ clasele de elevi) să fie explorat și exploatat diferit și cu rezultate diferite, de profesori diferiți. În funcție de propriile particularități de structură psihică și de filosofia educației la care aderă, conștient sau nu, profesorul accentuează una sau alta dintre dimensiunile comunicării - cea informativă, cea relațională, cea pragmatică etc, creând premise de răspuns complementar din partea elevilor sau a cadrului instituțional în care activează etc. [6, p.191].

Pe lângă cele analizate până acum, se poate enumera o altă serie de trăsături care, și ele, contribuie la crearea unui univers specific al comunicării didactice:

- ritualizarea și normele nescrise permanent prezente („Nu vorbi neîntrebat !”, „Ridică-te în picioare când răspunzi!”, „Când profesorul vorbește, se ascultă doar!” etc.);
- combinarea permanentă a comunicării verticale cu cea orizontală în forme organizate (lucru pe grupe, sarcini colective etc.) sau spontane, legale sau ilegale („circuitul” unei fițiuci, suflatul);
- finalismul accentuat al comunicării subordonate prioritar obiectivului didactic urmărit. De aici libertatea limitată a partenerilor, profesori și elevi, de a alege conținuturi ad-hoc;
- animarea selectivă a partenerului - clasă/elev - în funcție de reprezentările deja fixate ale profesorului („clasă amorfă”, „elev slab”, „elev conștiincios”);
- dominarea comunicării verbale de către profesor în proporție de peste 60-70%, la care se asociază și tutelarea de ansamblu a actului comunicativ (Leroy, 1974; Debyser, 1980);
- redundanța, cantitativ și calitativ specială, impusă de necesitatea înțelegerii corecte a mesajului (D. Ungureanu, 1994).

Pentru fiecare dintre aspectele menționate, se poate medita la avantajele pe care le creează, dar și la neajunsurile derivate [6, p.192].

În concluzie, precizăm faptul că, departe de a fi un fenomen linear, omogen, mecanic, comunicarea pedagogică reprezintă un proces multifazic, multicanal, polisemantic, pluridirecțional, complex.

Articolul a fost elaborat în cadrul Proiectului 0.80009.0807.37 „Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva conceptului Clasa Viitorului”.

Bibliografie:

1. BOCOȘ, M., RĂDUȚ-TACIU, R., STAN, C. ș.a. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Vol. I: A-D. Pitești: Paralela 45, 2015. 374 p. ISBN 978-973-47-2213-6.
2. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Grupul Editorial Litera, 2000. 398 p. ISBN 9975-74-248-3.

3. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Vol. 1. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p. ISBN 978-606-683-295-3.
4. CUCOȘ, C. Relaționare și comunicare didactică. În: *Pedagogie*. Ed. a III-a. Iași: Polirom, 2014, pp. 383-398. ISBN 978-973-46-4041-6.
5. EZECHIL, L., ALBU, G., PÂNIȘOARĂ, I.-O. Comunicarea și relațiile de comunicare pedagogică. Structură, mecanisme, forme, stiluri, eficacitate. Aplicații. In: *Pregătirea psihopedagogică: Manual pentru definitivat și gradul didactic II*. Iași: Polirom, 2008, pp. 284-304. ISBN 978-973-46-1159-1.
6. IACOB, L. Comunicarea didactică. In: *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1999, pp. 181-198. ISBN 973-683-048-9.
7. SĂUCAN, D-Ș. *Comunicarea didactică*. București: Atos, 2003. 240 p. ISBN 973-8375-02-9.
8. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. Iași: Institutul European, 2002. 280 p. ISBN 978-973-611-199-0.

CZU: 366.632:373.3+37.042.2

DOI: 10.46727/c.v2.1-2-10-2022.p82-86

ELEMENTE DE CONSTRUCȚIE A COMUNICĂRII ÎN TREAPTA PRIMARĂ

MUNTEANU Tamara,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID: 0000-0002-8376-1360, e-mail: tamara.munteanu@gmail.com

Rezumat. *Articolul reliefează importanța formării și dezvoltării competențelor comunicative la elevii mici, ponderea activităților desfășurate de către profesori, care favorizează dezvoltarea acestora. Autorul face referire la conținutul studiului limbii române în treapta primară, la însușirea primelor noțiuni de limbă, precum și la reechilibrarea ponderii acordate exprimării orale față de cea scrisă, a proceselor de producere a unor mesaje proprii față de cele de receptare a mesajelor. Prima etapă, cea în care se pun bazele dezvoltării competențelor de comunicare orală și scrisă, de citire/scriere, este cea mai importantă din viața școlară a elevilor. Trăsăturile de bază ale competenței comunicative sunt rezumate în: vocabularul elevilor, capacitatea de a comunica eficient, capacitatea de a vorbi corect, fluent, nuanțat stilistic în diferite situații.*

Cuvinte cheie: *comunicare, competență de comunicare, noțiuni de limbă, exprimare orală și scrisă, citire, scriere.*

Abstract. *The article highlights the importance of training and developing communication skills in young students, the importance of teachers carrying out activities that favor their development. The author refers to the content of the study of the Romanian language in the primary level, to the acquisition of the first notions of the language, as well as to the rebalancing of the weight given to oral expression compared to the written one, of the processes of producing one's own messages compared to those of receiving messages. The first stage, the one in which the foundations are laid for the development of oral and written communication, reading/writing skills, is the most important in the students' school life. The basic features of the*