

***DIDACTIC COMMUNICATION.  
BOND BETWEEN DIDACTIC MEETING AND DIDACTIC ACT***

**Silvia Negruțiu, Assoc. Prof., PhD, University of Theatrical Arts, Tîrgu Mureș**

*Abstract: The research highlights the bond role (between didactic meeting and didactic act) of the didactic communication, as well as the importance of harmonizing the two communication components (the semantic one and the affective-emotional one), on the reason that these two, together, carry the pedagogical message between professors and pupils/students.*

*In order to obtain the didactic gain, the author points out the necessity of an optimal proportion between the professor's and students' cognitive and behavioral repertoires, insisting on the professor's affective communication, whether he is in the sender or the receiver position. For training and developing the communication, he calls on didactic methods. Illustrative, he presents the role game (considering it a contributory framework), the arbitration game variant, in the study Solutions to parents-children conflicts.*

*The study also brings up the idea that communicative competence is not the prerogative of a single profesional category, but a general human necessity for the relationship with The Other one, with Another one.*

**Keywords:** *didactic meeting, didactic communication, pedagogical message, didactic act, didactic gain*

**Preambul**

*Cunoașterea și recunoașterea Celuilalt, identificarea scopului într-un dialog cu Întregul, Întregul ca măsură sunt doar câteva atribute ale bunului dialog la care invita discursul academicianului Gh. Vlăduțescu, în deschiderea primei conferințe internaționale cu titlul Communication, Context, Interdisciplinarity, desfășurată la Universitatea „Petru Maior” din Târgu-Mureș, în noiembrie 2010. Recunoașterea Celuilalt, sublinia academicianul, este, poate, cea mai mare bătălie și izbândă a epocii moderne, iar scopul, într-un dialog cu Întregul, este însuși Întregul, privit ca măsură: un dialog nu este pentru a învinge unul dintre parteneri, ci de a da sens Întregului (celui de-al II-lea, de-al III-lea, de-al X-lea). Deși discursul viza comunicarea interumană, în general, cu exemplificări în dialogul politic, în cel economic, cultural, religios, social etc., acesta poate fi luat drept călăuză pentru domeniul didactic.*

Caracterul teleologic al educației invită la luarea în considerare, de către profesor, a Întregului, lucru care impune poziționarea elevilor/studentilor în imediata lui preocupare didactică, în concomitența-i temporalitate și spațialitate didactică. Aceasta presupune cunoașterea, de către profesor, a repertoriului cognitiv și comportamental al elevilor/studentilor privitor la conținutul de predat, cunoașterea propriului repertoriu cognitiv și comportamental asupra unității de învățare din care face parte conținutul predat, cunoașterea repertoriului cognitiv și comportamental comun (profesor-elevi), astfel încât cunoștințele noi să aibă aderență la cele asimilate anterior, iar ineditul adus de profesor să intereseze educabilii, condiții de bază pentru o comunicare didactică eficientă.

În acest sens, este util ca profesorul să cunoască bine cerințele programei analitice, precum și *cererea pieței muncii* în domeniul său de pregătire, ambele fiind în măsură a-l ajuta

să-i prezinte partenerului în educație *oferta* cognitivă și comportamentală menită să realizeze *câștigul didactic*. Care sunt principalii parametri ai ofertei didactice: finalitățile urmărite, conținuturile alese în vederea realizării acestora, volumul informației, strategia care facilitează transmiterea-receptarea mesajului pedagogic, limbajul-liant între întâlnirea didactică și actul didactic.

Uneori, ca profesori, ne regăsim într-o *insularitate a dialogului* (expresie culeasă din discursul academicianului menționat), situație în care credem că întâlnirea, chiar dacă are loc, nu devine didactică, pe motivul că actul didactic nu se poate desăvârși. Fenomenul educațional cuprinde aceleași trepte ca și *fenomenul teatral*, cu aceleași caracteristici, doar că se desfășoară înafara scenei. *Fenomenul teatral*, subliniază actorul Florin Zamfirescu (2003, p. 162.), *presupune Întâlnirea, Comunicarea și Actul. Nu se poate una fără alta, nu se poate schimba ordinea acestor trepte, nici una dintre ele nu poate lipsi, comunicarea fiind treapta de legătură*. Asemănarea este izbitoare, motiv pentru care am adaptat conceptele marelui actor și profesor la domeniul didactic.

În criteriile de clasificare a stilurilor de predare ce îi caracterizează pe profesori este menționat și stilul necomunicativ, realitate didactică tristă și semnal de alarmă pentru exigențele formulate de programele de pregătire inițială pentru profesia didactică, dar și pentru cele de formare continuă a profesorilor. Se pune, în mod legitim, întrebarea: cum poate forma un profesor „necomunicativ” competența comunicativă? Este o competență la care se pun bazele încă din familie și se dezvoltă, începând cu învățământul preprimar, pe întreaga perioadă a școlarității.

Sistemele educaționale ale țărilor în care educația intră în preocupările importante ale socialului și politicului cuprind, în politicile lor, alături de alte competențe transversale (de ordin intelectual, metodologic, personal și social), și competențe de ordin comunicațional. Apelăm la exemplul pedagogului Florea Voiculescu (2011, p.31), care a realizat o sinteză a celor 9 competențe transversale cuprinse în *Programul de formare al școlii din Quebec, învățământul secundar, al doilea ciclu*, exemplu din care prezentăm competența *A comunica în mod adecvat* (informație utilă demersului nostru) și componentele acesteia: *A-și gestiona comunicarea, A asimila diferite limbaje, A recurge la un mod de comunicare adecvat*, ce pot fi vizualizate în tabelul nr. 1., alături de descriptorii pentru fiecare componentă menționată și de criteriile de evaluare.

Tabelul nr. 1. Competența transversală *A comunica în mod adecvat*  
din *Programul de formare al școlii din Quebec, învățământul secundar, al doilea ciclu*

Componentele competenței	Descriptorii	Criterii de evaluare
Competența: <b>A comunica în mod adecvat</b>		
<b>A-și gestiona comunicarea</b>	A ține cont de factorii care pot să faciliteze sau să împiedice comunicarea A ajustează comunicarea în funcție de reacția destinatarilor reali sau potențiali A recunoaște strategiile utilizate pe tot parcursul procesului, precum și eficacitatea acestora	Gradul de stăpânire a vocabularului, a sintaxei sau a simbolurilor utilizate Rigoarea în respectarea practicilor, codurilor și convențiilor
<b>A asimila</b>	A cunoaște diferite limbi, a le respecta practicile,	Pertinența în alegerea

<b>diferite limbaje</b>	regulile, codurile și convențiile, a le exploata resursele	limbajului reținut ca vehicul al mesajului
<b>A recurge la un mod de comunicare adecvat</b>	A analiza situația de comunicare A alege unul dintre limbajele adecvate contextului și intenției de comunicare A identifica modalitățile de comunicare adecvate destinatarilor și caracteristicilor acestora A utiliza unul sau unele din limbajele adecvate situației	Adecvarea mesajului la context și la interlocutor Gradul de coerență a mesajului Calitatea judecății asupra eficacității comunicării

Model adoptat de la Florea Voiculescu, 2011, p. 34.

### Adecvarea didactică a conceptului comunicare

Menționăm câteva definiții ale comunicării didactice: mod de interacțiune între profesor și elevi/studenti; relație mijlocită de cuvânt, imagine, gest, semn, simbol între profesor și elevi/studenti; emiter și recepționare de mesaje didactice în cadrul binomului educațional; punerea profesorului în relație cu elevii/studentii (și invers), în vederea împărtășirii cunoașterii; schimb de informații cu rol formativ și informativ pentru educabil; comunicare specifică procesului de învățământ (pedagogul Miron Ionescu o recomandă drept modalitate particulară/specială de comunicare interumană).

O modelare sugestivă a comunicării didactice este aceea care face trimitere la repertoriile cognitive și comportamentale ale profesorului și ale elevilor, realizată de Meyer-Eppler. Acestea cuprind vocabularul folosit în comunicare, rigorile de construire a mesajelor didactice care urmează să fie transmise, dimensiunea logică a gândirii. Comunicarea didactică devine realizabilă dacă există un *repertoriu cognitiv și comportamental comun* al profesorului și al elevilor, potrivit modelului din figura următoare:

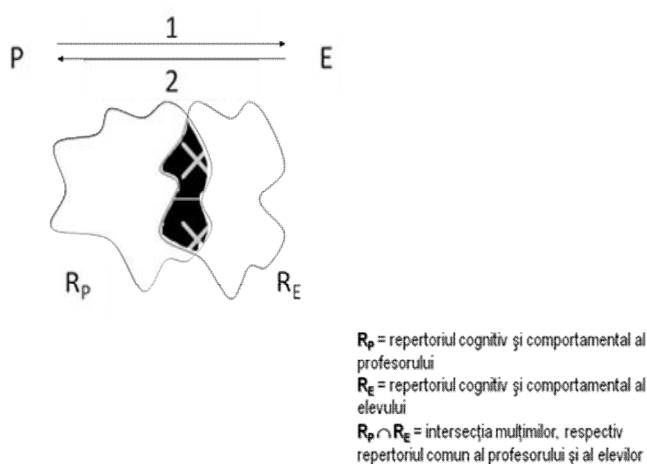


Figura 1. Modelul de comunicare didactică – adaptare după Meyer-Eppler

Model adoptat de la Miron Ionescu, 2003, p. 113.

Repertoriul comun profesor-elevi/studenti este cel care asigură puntea de legătură între aceștia, înlesnind transmiterea-asimilarea cunoștințelor. Care este dimensiunea optimă a acestui repertoriu? Există situații când  $R_P$  și  $R_E$  sunt disjuncte: un limbaj prea elevat, de exemplu, neadecvat vârstei căreia se adresează profesorul, duce la nerealizarea comunicării didactice. În alte situații,  $R_P$  și  $R_E$  sunt aproape superpozabile, caz în care studiul temei nu

mai prezintă interes, pe motiv că lipsește *noul* din mesajul pedagogic. Răspunsul la întrebarea de mai sus ni-l oferă practica și experiența educațională: echilibrul Rp-Re. Ideal este ca cele două repertorii să se intersecteze în așa măsură încât să accesibilizeze cunoașterea, să motiveze și să intereseze educabilii.

Ne-am referit doar la limbajul semantic până acum. Mesajul pedagogic, însă, are și o componentă ectosemantică sau extrasemantică, aceea referitoare la intenții, atitudini, gesturi, relaționare, acele componente afectiv-emoționale care umanizează cunoașterea. *Încărcătura emoțională din imagine, din cuvânt, din sunet etc. creează, de fapt, empatia, similitudinea* (F. Zamfirescu (2003, p. 162.)). Indiferent de poziția pe care o ocupă, de emițător sau receptor, comunicarea afectivă a profesorului are menirea de a le construi elevilor/studentilor dimensiunea formativă a personalității lor, prin formarea tendinței acestora de a trăi afectiv.

Cele două limbaje, semantic și ectosemantic, circulă împreună, ca *Întreg*, prin canalul de comunicare profesor-elevi/elevi-profesor, poartă împreună mesajul pedagogic, diadele menționate având misiunea de a întreține canalul liber de distorsiuni, zgomote, perturbații și de a emite-recepționa, dedându-se la o succesiune de codări-decodări ale mesajului.

### **Metoda didactică, instrument de bază pentru exersarea și dezvoltarea comunicării didactice**

Metoda participă, adesea, la realizarea mai multor obiective de instruire și educare, fie în același timp, fie succesiv. Este o decizie importantă aceea de a alege metoda, având în vedere multiplele aspecte la care se raportează (finalitățile educaționale propuse, caracteristicile grupului de educați, particularitățile psihoindividuale ale acestora, adecvarea mijloacelor de învățământ etc.), precum și multiplele funcții pe care le deține (de cunoaștere, de formare atitudinală și comportamentală, de execuție, respectiv de optimizare a acțiunii didactice).

Ansamblul metodelor pedagogice folosite în educație se constituie într-un sistem metodologic ce are caracter deschis, flexibil, dar numai în condițiile în care aplicarea lor în procesul didactic se fundamentează pe o exprimare corectă, clară, logică (ceea ce presupune stăpânirea corectă a limbii de predare, deținerea limbajului propriu științei de predat și o minte ordonată) ele pot eficientiza actul didactic.

Menționăm că metoda didactică nu este suficientă în obținerea de performanțe didactice. Ea acționează în *echipă* asupra informării și formării elevilor, *echipă* ce poartă numele de *strategie didactică*, cei mai importanți *coechipieri* fiindu-i sistemul mijloacelor de învățământ utilizate, tipul de experiență de învățare valorificat, forma de organizare a activității celor care se educă.

Enumerăm principalele metode de învățământ, în ordinea în care le prezintă pedagogul Constantin Cuceș (2006, pp. 291-300.): expunerea, conversația euristică, demonstrația didactică, observația didactică, exercițiul didactic, metoda cazului, descoperirea didactică, problematizarea, modelarea didactică, algoritimizarea, brainstorming-ul, jocul de rol, instruirea programată. Dacă luăm în calcul dimensiunea lor strict comunicațională, deducem că niciuna nu poate exista înafara comunicării didactice, unele acoperind un procent comunicațional mai mare, altele mai mic.

Ne vom opri atenția asupra rolului benefic pe care îl are jocul de rol (variantea *jocul de arbitraj*) în procesul de formare a competenței comunicative și vom prezenta o ilustrare metodică/o aplicație a acestuia la clasa a IV-a, în cadrul lecției de limba română, la studiul temei “*Soluționarea conflictelor părinți-copii*”. Este un joc de tip „proces”, generat de o situație conflictuală descoperită în textul-suport *Cheile*, de Tudor Arghezi. Finalitățile urmărite prin joc sunt: înțelegerea mesajului didactic transmis, modelarea adecvată a comportamentelor și formarea competențelor comunicative și argumentative ale elevilor. Vom prezenta, în continuare, etapele jocului și conținutul acestora, din perspectiva temei menționate și a obiectivelor urmărite.

#### *Procesul copiilor Mițu și Baruțu*

##### 1. Identificarea situației interumane

Drepturile copiilor sunt îngrădite de reguli și interdicții impuse de părinți: dulapuri încuiate, sertare încuiate, cutii încuiate, lacăte peste tot.

##### 2. Parteneri: Mițu și Baruțu; părinții lor

##### 3. Modelarea situației

Mițu și Baruțu se revoltă. În încercarea de a-și câștiga singuri drepturile, comit greșeli. Părinții intentează „proces” asupra lor.

##### 4. Scenariul procesului

<i>Acuzarea</i>	<i>Apărarea</i>
1. Copiii nu i-au ascultat pe părinți.	1. Copiii erau curioși.
2. Copiii s-au urcat pe scaune și s-au cățărât pe dulap.	2. Copiii fac tot posibilul să exploreze mediul înconjurător, motiv pentru care nu suportă regulile și interdicțiile impuse de adulți.
3. Au răsturnat dulapul peste ei.	3. Copiii mici se gândesc numai la cunoaștere în acțiunile întreprinse, nu și la pericole.
4. Au umblat cu lucrurile părinților (cercei, haine...).	4. A-i acuza pentru acțiunile menționate este ca și cum i-ai acuza că sunt copii.

Grupele, două la număr, sunt alcătuite din elevi care acuză, simulând activitatea procurorului, respectiv din elevi care apără, simulând activitatea avocatului. Elevul-judecător este cel care analizează și interpretează probele prezentate în proces, le raportează la codul de norme „juridice” și dă sentința: *Vinovat/Nevinovat*.

Menționăm că opțiunea pentru un rol sau altul aparține elevilor (participarea la proces a tuturor elevilor clasei fiind obligatorie), argumentele sunt pregătite individual și independent, acasă, iar limbajul pentru susținerea argumentelor, de asemenea.

În derularea *jocului de arbitraj* sunt foarte importante argumentele aduse de cele două grupe și, respectiv, de elevul-judecător.

Pornind de la textul lui Tudor Arghezi, *martorii acuzării* susțin:

- Copiii nu și-au ascultat părinții. Puteau să-și ceară voie, să fi cerut cheile.
- Copiii știau că nu au voie la dulapuri, dar nu i-au ascultat pe părinți.
- Părinții au procedat corect intentând proces, să le fie învățătură de minte copiilor.
- Părinții nu le-au spus ce se află în dulapuri, știind cât de dezordonați sunt copiii.

- Nu aveau voie să se urce pe scaun și să se agațe de dulap. A fost un complot.
- Nu trebuie să urce pe scaune pentru a vedea în dulap, deoarece e periculos.
- Copiii nu au voie să se atingă de lucrurile nimănui, fără să ceară voie.
- Copiii au răsturnat toate obiectele părinților.
- Părinții le-ar fi arătat ce este în dulap dacă cereau voie și motivau că erau curioși.  
*Martorii apărării prezintă următoarele argumente:*
- Copiii sunt mici și năzdrăvani, curioși ca orice copii.
- Nu și-au închipuit că fac ceva rău. Curiozitatea la copii nu trebuie condamnată pentru că prin ea cercetează lumea și lucrurile înconjurătoare și află lucruri noi.
- Dacă părinții le-ar fi arătat ce se află în dulapuri, pentru a nu-i face curioși, copiii și-ar fi pierdut interesul de a căuta.
- Și noi, la rândul nostru, procedam la fel, din curiozitate.
- Copiii nu aveau acces la nimic, nici măcar la dulapurile lor. Înțeleg, uși încuiate la dulapul cu bijuterii, alcool..., dar la jucării, așternuturi, haine...?! Și un adult ar fi curios să caute dacă nu știe ce se află în acel dulap.
- Dulapul a căzut din greșeală. În unele case dulapurile sunt mai mult descuiate.
- Copiii au dreptul să vadă ce se află în dulapuri, dar să nu facă mizerie, să nu distrugă.
- Copiii erau încă mici, nu mai aveau răbdare. N-au prevăzut ce s-ar putea întâmpla.
- Curiozitatea specifică vârstei i-a făcut să nu se gândească la pericol.
- Trebuia să li se explice clar de ce sunt încuiate dulapurile și de ce nu au voie acolo.
- Dacă ai copii în casă, dulapurile trebuie fixate în așa fel încât să nu cadă, chiar dacă aceștia urcă să scotocească.
- Toate dulapurile, sertarele, cutiile încuiate și mulțimea de chei ascunse reflectă lipsa de încredere între membrii familiei.
- Copiii erau stresați de atâtea reguli și interdicții; părinții erau ciudați și secretoși.
- Orice copil e curios. Oricine are dreptul să greșească. Cu cât interzici mai mult ceva, cu atât îți dorești mai mult acel lucru.
- Când ai greșit din curiozitate și fără rea intenție, poți fi iertat; în caz contrar e grav.
- Chiar dacă dulapurile erau deschise, s-ar fi uitat la lucruri, apoi le-ar fi pus la loc.
- Părinții trebuie să explice totul, mai ales lucruri mai greu de înțeles pentru vârsta lor.
- Fiecare membru al familiei are un rol bine stabilit. Orice copil dorește uneori să se comporte ca un adult (fetele iau pantofii și cerceii mamei, băieții iau lucrurile tatălui).
- Copiii mici nu pot prevedea consecințele unei acțiuni. Dacă părinții i-ar fi lăsat să se uite, le-ar fi pierit curiozitatea. Când au găsit prima metodă, au folosit-o.
- Părinții nu trebuie să uite că au fost și ei copii. Copiii care stau într-un loc, nu se mișcă, nu-și dezvoltă mintea, judecata.
- Nu au deschis dulapul, ci l-au găsit deschis. Nu au luat nimic. S-au comportat ca niște copii atrași de mulțimea de cutii încuiate. Oricum și-au primit pedeapsa lovindu-se destul de grav.
- Erau mici. Oricât de mic ai fi, vrei să știi ce ascund părinții. Părinții sunt vinovați pentru acțiunile copiilor.

- Orice copil are o perioadă în care este foarte curios. Dorește să cunoască locul lucrurilor pentru atunci când va deveni adult.
- Nu doreau să facă rău. Nu s-ar fi întâmplat niciun accident dacă părinții le-ar fi înlăturat curiozitatea.
- Orice copil are dreptul să-și apere dorințele, să nu-l acuzăm. Orice copil mic are curiozitatea să afle ce este în toată casa.
- Copiii au fost nesupravegheați. Părinții au datoriat să-și supravegheze copiii.
- Orice copil este curios să știe ce este sub cheie. Orice copil greșește.
- Copiii sunt mici și mai fac prostii. Părinții trebuie să-i supravegheze permanent.

#### 5. Deschiderea granițelor

Elevii care și-au schimbat opinia, convinși de argumentele prezentate în proces, sunt solicitați să se mute în grupul care, printr-o susținere argumentativă a ideilor, le-a determinat schimbarea viziunii asupra temei cercetate. De exemplu, din acuzatori au devenit apărători, fiind convinși, în timpul procesului, că, într-adevăr, copiii nu s-au putut abține: erau foarte, foarte curioși și asta nu e o vină.

După momentul deschiderii granițelor, elevii înțeleg mai bine mesajul didactic al textului dezbătut și realizează că în mentalul și sufletul lor s-a produs o transformare, consecință a multitudinii de argumente vehiculate în „arbitraj”. Faptul că lângă părerea proprie există și alte păreri de luat în seamă, atenționează elevii că este incorect să facă din judecata proprie un etalon.

#### 6. Prezentarea concluziilor

Elevul-judecător este cel care prezintă concluziile: *copiii au fost curioși și acest lucru e firesc, e pozitiv, caracteristic persoanelor dornice de cunoaștere. Sfătuim părinții să nu streseze copiii cu atâtea reguli și interdicții, să aibă încredere în ei, să nu ascundă nimic și să le explice ce se află dincolo de ușile încuiate, pentru a nu le stârni curiozitatea.*

#### 7. SENTINȚA: Mițu și Barutu sunt declarați NEVINOVAȚI.

Menționăm că derularea jocului de tip „proces” nu înseamnă doar un exercițiu didactic informativ, ci și unul vizibil formativ, acoperind ambele dimensiuni ale activităților instructiv-educative.

Prin participări frecvente la jocuri de *arbitraj*, elevii capătă deprinderea și curajul de a-și exprima, cu ajutorul argumentelor, puncte de vedere proprii, înțeleg cât de utilă este claritatea comunicării și constată că nimic din toate acestea nu poate fi realizat înafara unui vocabular bogat, a unui limbaj clar, concis, convingător. Și, foarte important pentru viață, descoperă modalitatea optimă și la îndemână de a rezolva și soluționa conflicte: comunicarea.

### Concluzii

Pentru a interpreta comunicarea și funcțiile sale interactive, de relație, Școala de la Palo Alto a impus „modelul orchestrei”. *Metaforic, orchestra înseamnă un sistem de interacțiuni sociale, de relații interpersonale, la care indivizii participă efectiv, alternând rolurile de emițător sau receptor, fiind astfel integrați în anvelopa comunicării, integrați în orchestra comunicării sociale, ce execută o partitură (anonimă și invizibilă), pe care nimeni nu o scrie complet, dar care rezultă din rețeaua nesfârșită a raporturilor intersubiective, din interacțiunea vocilor și a mesajelor* (G. Georgiu, 2012, p. 168.).

*Orchestrarea* didactică poate fi realizată datorită tactului profesorului, care antrenează elevul/studentul în exercițiul de asimilare a cunoștințelor, de menținere a conviețuirii și supraviețuirii diadelor identitar-global, particular-general, parte-întreg etc. în procesul și produsul didactic, prin intermediul comunicării. Pe cât de mult fiecare elev/student își păstrează identitatea, pe atât clasa/grupa este mai puternică, așa cum *identitatea/originalitatea actorilor într-o piesă, într-un film, dau măsura valorii spectacolului/filmului* (Gh. Vlăduțescu).

Comunicarea didactică (și cea interumană de orice fel) include atât componenta semantică, cât și componenta ectosemantică. Actele și elementele constitutive ale oricărei acțiuni educaționale, indiferent de natura lor, sunt purtătoare de mesaj pedagogic.

Mesajul pedagogic este un proces bilateral (P-E/S) ce constituie veriga de start a întregului demers. Ambii poli ai binomului educațional se implică în comunicarea didactică, atât semantic, cât și ectosemantic. Este motivul pentru care, în vederea înlesnirii asimilării cunoștințelor, pregătirea de specialitate a profesorului, pregătirea psihopedagogică și metodică, competențele sale manageriale și psihosociale, tactul pedagogic, vocabularul, competența lui comunicativă, se cer completate de cele două limbaje, pentru a conecta activ și afectiv elevii/studentii la realizarea actului didactic.

Menționăm că, în timpul didactic pe care îl trăim, este necesară înțelegerea și utilizarea tuturor limbajelor *operaționale* ale epocii pe care o traversăm: *audio-vizual, tehnic, economic și politic* (cf. precizării lui Bertrand Schwartz, 1976, pp. 125-131), limbaje cu caracter inter- și multi-disciplinar, în complementaritate cu limbajele tradiționale (literar, plastic, muzical etc.), monodisciplinare, în ideea optimizării comunicării profesorilor, elevilor, studenților în orice situație de comunicare s-ar afla. Este o viziune necesară a fi implementată încă de la intrarea copilului în grădiniță și menținută în perioada școlarității, pentru a-l putea pregăti să participe eficient, ca adult, la viața profesională, socială, culturală etc. Important este ca profesorul să găsească, de fiecare dată, strategia de optimizare a comunicării.

Datorită rolului de liant (între întâlnirea didactică și actul didactic) pe care îl are comunicarea în teoria și practica instruirii, se simte acut nevoia de a include competența comunicativă a profesorului în rândul competențelor psihopedagogice care i se solicită acestuia și de a considera competența de comunicare a elevilor (care este o competență transversală) un obiectiv major al acțiunilor educative. Apreciem că, fără competențele comunicative, care permit întreținerea rețelelor de comunicare ale procesului didactic (profesor-elevi/studenti, elevi/studenti-profesor, elevi-elevi, profesori-părinți, părinți-profesor, elevi/studenti-părinți, părinți-elevi), setul de competențe cerut de profesia didactică este incomplet, precar, periculos.

Competența comunicativă nu este apanajul unei anumite categorii profesionale, aceasta este necesară omului, în general, în relaționarea cu Celălalt, cu Altul.

## **BIBLIOGRAFIE:**

- Bougnoux, D., (2000), *Introducere în științele comunicării*, Editura Polirom, Iași.  
Cerghit, I., (1980), *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București.



- Crișan, S., (2008), *Teatru și cunoaștere*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
- Cucoș, C., (2006), *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași.
- Cucoș, C., (2000), *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Editura Polirom, Iași.
- Georgiu, G., *Cultură și comunicare* (Curs 2012-2013), Facultatea de Comunicare și Relații Publice, București.
- Ilica, A., (2009), *Pedagogia comunicării. Repere pentru o cultură organizațională*, Editura Universității “Aurel Vlaicu”, Arad.
- Ionescu, M., (2003), *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*, Editura Garamond, Cluj-Napoca.
- Pânișoară, I., O., (2006), *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iași.
- Popescu, D., (1998), *Arta de a comunica*, Editura Economică, București.
- Răduț-Taciu, R., (2004), *Exigențe ale jocului de arbitraj utilizat la școlarii mici*, în *Educația 21* nr. 1 din 2004 (coord. Vasile Chiș, Mușata Bocoș, Cristian Stan, Ion Albulescu), Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005.
- Schwartz, B., (1976), *Educația mâine*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Ștefan, M., (2006), *Lexicon pedagogic*, Editura Aramis, București.
- Voiculescu, F., (2011), *Competențele transversale – o schimbare de paradigmă în paradigma abordării prin competențe*, în *Fundamente ale educației umaniste*, Editura Pontos, Chișinău.
- Zamfirescu, F., (2003), *Actorie sau magie*, Editura Privirea, București.