

Barierile întâlnite în procesul comunicării didactice

Ancuța IONESCU*

<https://doi.org/10.52744/AUCSFLSA.2023.01.09>

De-a lungul anilor, numeroși oameni de renume au încercat să cadă de acord asupra unei definiții care să înglobeze multitudinea înțelesurilor conceptului de comunicare, și care să poată fi aplicată atât în domeniul științelor sociale cât și în alte domenii. Comunicarea este un termen foarte general, care poate grupa o serie de semnificații, în funcție de context și de situația în care ne aflăm. Teoreticianul francez Bernard Voyenne afirmă că schimbul de informații și de idei sunt pentru societate la fel de importante ca și respirația pentru organism. „A trăi în societate înseamnă a comunica.” (Dinu, M., 1997, *Comunicare*, Editura Orizonturi, București.)

Comunicarea umană este o abilitate și o experiență de bază. Începând cu primele clipe de viață ale copilului și până la interacțiunile complexe ale adulților, oamenii comunică verbal și non-verbal pe tot parcursul vieții. Această abilitate este utilizată pentru a atinge o serie de obiective, inclusiv împărtășirea sentimentelor, a gândurilor și a nevoilor. O problemă complexă, semnificativă din punct de vedere pedagogic o reprezintă dificultățile sau barierele întâlnite în procesul de comunicare didactică.

În timpul comunicării pot apărea diverse neînțelegeri. Aceste neînțelegeri sunt cauzate de barierele întâmpinate în procesul de comunicare. Pentru o bună comunicare este necesar să se cunoască și să se țină cont de eventualele bariere pentru a fi evitate și soluționate cât mai repede. Barierele pot fi de natură fizică, semantică sau psihică. Principalele bariere care pot apărea în comunicare sunt:

- 1) Bariere de percepție – anumiți factori precum experiențele anterioare pot influența modul de percepție al mesajelor;
- 2) Lipsa de interes – dacă emițătorul sau receptorul nu prezintă interes față de mesajul transmis, comunicarea poate fi nesatisfăcătoare sau chiar compromisă;

* Lect. univ. dr., Universitatea din Pitești.

- 3) Stereotipiile – informațiile pot fi percepute în mod eronat din cauza anumitor păreri sau idei preconcepute în legătură cu anumiți oameni sau în legătură cu anumite subiecte;
- 4) Barierele de limbaj – gramatica defectuoasă dar și diferențele lingvistice reprezintă un impediment semnificativ în calea comunicării. Neînțelegerile pot apărea între interlocutorii care vorbesc limbi diferite dar și între interlocutorii care vorbesc aceeași limbă dar posedă cunoștințe lingvistice diferite;
- 5) Barierele emoționale – frica, sentimentele puternice dar și subiectivismul pot fi considerate bariere de ordin emoțional, alterând înțelesul mesajelor receptate. Numeroși teoreticieni din aria dezvoltării umane au propus diverse teorii care explică schimbările pe care le experimentează preșcolarii, facilitând așadar o mai bună înțelegere a copiilor și adaptarea intervențiilor în vederea dezvoltării.

În acest sens, Jean Piaget compară dezvoltarea cognitivă cu „creșterea organică”, argumentând că, la fel ca aceasta din urmă, dezvoltarea cognitivă constă în esență într-o căutare a echilibrului. „Dezvoltarea este așadar într-un sens un echilibru progresiv, un pasaj perpetuu dintr-o stare inferioară de echilibru către o stare de echilibru superioară”. (Piaget, 1964) Așadar deducem faptul că un copil se naște inteligent, dar această inteligență se dezvoltă în timp și în contextul mediului de viață al copilului.

Bruner (1983) este de părere că dezvoltarea cognitivă este determinată de educație, interacțiunile sociale și cultura în care copilul crește. Pentru Vygotsky (1985) dezvoltarea cognitivă depinde de limbaj, acesta fiind de altfel un instrument de mediere între copil și mediul în care acesta crește. Din acest motiv, Vygotsky argumentează că limbajul este cel care îi permite copilului să dezvolte relații inter și intra-umane, limbajul fiind așadar clasat ca un instrument de reglementare socială (Fournier & Lecuyér, 2006). Totuși dezvoltarea depinde de învățare, astfel că intervențiile profesioniștilor din domeniul educației au un rol indispensabil în construirea bagajului de cunoștințe ale copilului. Diverse studii efectuate asupra învățării, expun ideea că performanțele intelectuale ale copiilor depind intrinsec de emoții (Fournier & Lecuyér, 2006). De asemenea, alte studii au demonstrat faptul că atenția, memoria, luarea deciziilor și învățarea în general sunt influențate de sistemul emoțional al copilului în contextul învățării. (Bagdi & Vacca, 2005) (Baudier & Celeste, 2005) (Immordino-Yang & Damasio, 2007)

În lucrarea „A educa și a instrui” (Dattrens, Gaston, Edmond, & Michel, 1970) autorii explică faptul că „în condițiile în care educația este



un factor principal al progresului social, idealul educațional al societății noastre este formarea unei personalități armonioase și creatoare, se pun multiple întrebări referitoare la rolul educației intelectuale în dezvoltarea individului, necesitatea și posibilitatea realizării ei la vârsta preșcolară, cerințele psihopedagogice care trebuie respectate pentru asigurarea raportului optim între joc, învățare și creație.” Toate ideile enunțate mai sus sunt extrem de relevante în condițiile în care comunicarea educațională este o comunicare asimetrică. Predarea și învățarea rezultate implică schimburi între cadrul didactic și elevi; cu alte cuvinte, acești participanți se află într-o situație de comunicare. În plus, într-un context educațional, aceste schimburi de informații au același scop: asimilarea unui bagaj de cunoștințe transmise de un specialist. Acest lucru implică un context relațional special: pe de o parte, există cei care doresc să „învețe”, adică să dobândească cunoștințe și abilități pe care încă nu le posedă, iar pe de altă parte cei care le-au dobândit și sunt suficient de bine înșușite astfel încât pot servi drept referințe pentru alții.

Ca urmare, elevul este în poziția de solicitant iar profesorul în poziția de furnizor. Adesea, barierele comunicării pornesc de la cele cinci „mituri” ale comunicării elaborate de Brilhart și Galantes (Brilhart & Galanes, 1995) și anume:

- 1) Impresia greșită a unor oameni asupra modului în care au comunicat de-a lungul vieții, crezând că modul lor individual de comunicare a fost unul eficient, astfel capacitatea lor de comunicare fiind supraevaluată;
- 2) Blamarea în totalitate a comunicării ineficiente atunci când sunt întâmpinate anumite obstacole de ordin social sau profesional;
- 3) Preconcepția conform căreia fiecare individ care posedă abilități și tehnici corespunzătoare de comunicare poate comunica întotdeauna eficient. S-a demonstrat de-a lungul timpului că simpla utilizare a tehnicilor de comunicare eficientă nu este suficientă pentru o bună comunicare, aceasta depinzând și de alți factori;
- 4) Proiecția insuccesului personal asupra altor indivizi, neasumarea responsabilității și aruncarea vinei pe ceilalți participanți la comunicare atunci când efectul comunicării nu este cel scontat;
- 5) Convingerea că de fiecare dată când comunicăm vom fi perfect receptați și înțeleși. Din acest ultim mit reiese faptul că este probabil ca o comunicare eficientă să nu fie urmată de o înțelegere perfectă. Datorită funcției formative și educative a comunicării didactice, aceasta se situează în fruntea altor tipuri de comunicare, punând bazele unei dezvoltări armonioase a viitorilor școlari. De aceea, este imperativ ca finalitatea comunicării didactice să fie favorabilă, satisfăcând nevoia de cunoaștere și de dezvoltare cognitivă, socială și emoțională a preșcolarilor într-un mod cât mai adecvat astfel creând un mediu



propice pentru realizarea unei comunicări deschise, empatică și echilibrate.

Prof. Pânișoară a declarat că ideea de barieră în comunicare poate fi interpretată ca fiind într-un echilibru dinamic cu elementele care privesc eficiența comunicării și că barierele pot fi regăsite la nivelul tuturor componentelor actului de comunicare, precum și la nivelul procesului ca atare. Barierele în comunicare se pot clasifica în funcție de natura lor, și anume bariere umane și bariere ce țin de mediu. Barierele umane (determinate de anumite caracteristici ale emițătorului sau receptorului) se pot clasifica la rândul lor în trei mari categorii: bariere de ordin emoțional, cognitiv și fizic. Barierele de ordin emoțional precum fobia școlară, anxietatea, lipsa încrederii de sine, dificultățile de adaptare și timiditatea sunt de cele mai multe ori cauzate de experiențele anterioare. Aceste elemente contribuie semnificativ la apariția barierelor în comunicarea didactică și la perturbarea procesului educativ. Barierele de ordin cognitiv precum un grad de inteligență slab dezvoltat sau utilizarea unei limbi necunoscute de către ceilalți participanți la comunicare stau în calea comunicării eficiente.

Barierele de ordin fizic se referă la deficiențe de auz, văz, defecte de vorbire (dislalie, alalie, balbism) dar și la anumite afecțiuni care pot constitui un impediment în dezvoltarea fizică și intelectuală a copiilor. Barierele ce țin de mediu pot fi determinate de zgomote, temperaturi prea scăzute sau prea ridicate, alte condiții meteorologice nefavorabile, lumina prea slabă sau prea puternică, acustica sălii. Astfel, barierele întâlnite în procesul comunicării didactice pot fi legate de emițător, receptor, canal, cod sau chiar datorate unui feedback necorespunzător. Toți acești factori contribuie la deteriorarea calității actului de comunicare didactică. Așa cum am menționat mai sus, scopurile principale ale comunicării sunt de a fi receptați, înțeleși și acceptați. În momentul în care intervin barierele comunicării, mai ales în mediul educativ, rezultatele pot fi compromise. Din cauza barierelor enumerate mai devreme, mesajul poate căpăta un înțeles total diferit față de cel intenționat de emițător în momentul exprimării.

De exemplu, într-o grupă de preșcolari, dacă instrucțiunile și mesajul unei anumite activități sunt receptate sau interpretate în mod eronat, finalitatea și scopul activității educative respective va eșua, neavând efectul educativ așteptat. Barierele în comunicare pot fi definite ca fiind o stare de „eșec” în procesul desfășurării unei comunicări planificate în prealabil, având ca finalitate transmiterea nereușită a anumitor informații, acest lucru fiind cauzat de anumiți factori, precum: diferențe culturale, diferențe de statut, dificultățile de exprimare, mediul ambiental perturbator, stima de sine scăzută, factori emoționali, factori fizici, lipsa



de interes, un canal de comunicare defectuos, dificultăți cognitive, stereotipiile. Una dintre cele mai des întâlnite bariere în comunicare o reprezintă stereotipurile. Conform literaturii de specialitate, stereotipurile se referă la anumite păreri preconcepute referitoare la unele grupuri de oameni, fiind de cele mai multe ori percepute în mod negativ. Stereotipurile educaționale afectează în primul rând grupurile minoritare de elevi și preșcolari, fie minoritățile rasiale ori copiii aparținând unor medii socioeconomice defavorizate sau cei care prezintă cerințe educaționale speciale. Lipsa de adaptare și flexibilitate din partea cadrelor didactice, dar și refuzul de a-și adapta modul de comunicare și predare pentru fiecare categorie defavorizată are efecte catastrofale asupra dezvoltării copiilor.

Astfel, barierele în comunicare în acest caz apar în momentul în care cadrul didactic refuză sau nu are cunoștințele necesare să se adapteze la cerințele individuale ale fiecărui preșcolar.

O altă cauză comună a apariției barierelor în comunicare o reprezintă diferențele de percepție. Conform Wilcox, Ault și Agee (Wilcox, Ault, & Agee, 1989) (apud Pânișoară, 2006, p. 110- 111), receptorul poate interpreta în mod greșit mesajul recepționat, dându-i un alt sens față de cel original sau îl poate ignora în totalitate, acest proces numindu-se „autoselecție și autopercepție”. Pânișoară a enumerat câteva elemente care pot duce la formarea barierelor în comunicare în urma procesului de autoselecție și autopercepție: - fonduri experiențiale divergente ale participanților; - diferențe educaționale; - diferențe de interes privitoare la mesaj; - diferențe privind nivelul de inteligență; - lipsa respectului reciproc; - diferență de vârstă, sex, rasă sau clasă socială; - diferențe în stăpânirea limbajului; - lipsa abilităților de comunicare la emițător; - lipsa abilităților de ascultător/receptor; - închidere în ceea ce privește fondul informațional etc.

Barierile sunt de cele mai multe ori de natură subiectivă, fiecare individ având dificultăți și nevoi individuale, influențate de experiențele anterioare și percepute în mod diferit. Prin urmare, ceea ce poate cauza dificultăți unei persoane poate să nu ridice probleme altei persoane, însă afectează comunicarea dintre acestea. În procesul educațional, barierele se manifestă sub forma dificultăților întâlnite în procesul de transmitere și receptare a informațiilor. Aceste bariere nu numai că reduc calitatea actului educațional, dar conduc și la nemulțumirea față de întreg procesul educațional, interferând cu dezvoltarea cognitivă a preșcolarilor. De regulă, în procesul educațional are loc o comunicare de lungă durată, a cărei finalitate depinde de succesul interacțiunilor interpersonale.

Prezența unor bariere de comunicare distorsionează semnificativ

informațiile educaționale datorită modului individual de interpretare. Dorina Sălăvăstru menționează următoarele criterii care pot determina blocaje în comunicarea didactică: - blocaje determinate de caracteristicile persoanei angajate în comunicarea didactică (profesorul și elevul); - blocaje determinate de relațiile social-valorice existente între participanții la relația de comunicare didactică; - blocaje determinate de canalul de transmisie; - blocaje determinate de particularitățile domeniului în care se realizează comunicarea didactică. (Sălăvăstru, 2004) Barierele de ordin psihologic sunt determinate de numeroși factori precum teama de a greși, timiditatea, lipsa încrederii de sine, dificultăți de adaptare, toate aceste elemente contribuind la întâmpinarea barierelor în comunicarea didactică. Barierele determinate de relațiile dintre participanți (educator și preșcolari) pot apărea datorită reticenței preșcolarilor de a comunica deschis cu cadrul didactic, acesta fiind privit cu teamă datorită autorității exercitate în cadrul instituției de învățământ.

Barierele determinate de canalul de transmisie sunt provocate de anumite zgomote, deficiențe de auz, defecte de pronunție și pot sta în calea comunicării didactice eficiente. Barierele determinate de particularitățile domeniului studiat se pot manifesta datorită cunoștințelor lacunare asupra disciplinelor abordate, un exemplu concret fiind însușirea defectuoasă a competențelor lingvistice, fapt ce stă în calea unei comunicări reușite. Alois Gherguț clasifică principalele tipuri de barieră astfel: - barieră de percepție; - barieră de exprimare; - barieră contextuale. De cele mai multe ori, barierele în comunicarea didactică pot apărea din cauza rigidității cadrului didactic, determinând suprasolicitarea copiilor, fie prin utilizarea unor termeni cu care aceștia nu sunt familiarizați, fie prin dozarea necorespunzătoare a materialului prezentat. Concluzionând, apariția barierelor în comunicare este facilitată de mai mulți factori precum: - comunicarea unor informații neclare; - folosirea termenilor inaccesibili preșcolarilor; - informații care nu trezesc interes, nefiind adaptate de către cadrul didactic astfel încât să atragă atenția preșcolarilor; - informații irelevante pentru noile generații; - lipsa adaptării conținutului pentru diferitele tipuri de personalitate ale preșcolarilor. Ca urmare a acestor elemente, comunicarea didactică va fi lipsită de succes iar informațiile transmise nu vor fi receptate sau însușite corespunzător.

În cazul învățământului preșcolar, copilul nu este capabil să determine singur scopul și obiectivele proprii de învățare, numai profesorul este în măsură să determine nevoile de conținut și activitățile de învățare pentru cei mici, iar în cele din urmă, să evalueze calitatea învățării. Prin urmare, putem afirma că într-un context educațional, situația de comunicare este una asimetrică între „maestru” și „ucenic”. Această asimetrie în comunicarea educațională formală sau comunicarea



instituțională nu este lipsită de consecințe asupra interacțiunilor dintre actori. Deoarece cadrul didactic este în primul rând cel care determină ritmul și conținutul de învățare, elevul este în mare măsură depozitar de această alegere. În momentul în care conținutul de la clasă satisface nevoile și așteptările implicite ale copilului, de care acesta nu este neapărat conștient, gradul de participare la învățare este, în general, mai ridicat. Pe de altă parte, dacă nu există această percepție a „utilității”, participarea la activitățile de învățare va fi limitată; sentimentul de constrângere se va instala în locul motivației. În funcție de contextul sociologic în care se află elevul, această constrângere poate fi văzută ca o tranziție obligatorie către recunoașterea socială, care este motivația finală; în alte contexte, educația și instituțiile sale vor fi percepute în marja „vieții reale”, iar acest pasaj obligatoriu poate provoca revoltă. (Baudier & Celeste, 2005)

Cadrul didactic este, de asemenea, cel care determină dacă învățarea a fost finalizată și dacă abilitățile și competențele au fost dobândite: pe scurt, tot el este evaluatorul. Pentru elev, activitățile de învățare sunt strâns legate de planurile lor de viață, astfel încât succesele sau eșecurile determină nivelul de „stimă de sine”.

În acest sens, reacțiile pot fi variate, ca din punct de vedere al motivației: perseverență, evitare (abandon), revoltă. (Vargas-Baron, 2005) Un alt concept relevant atunci când vine vorba despre învățare, fie că este vorba despre învățarea la nivel preșcolar, fie la niveluri superioare, este cel de „învățare colaborativă”. Acest concept a fost dezvoltat pe parcursul a mai multor ani, iar în prezent este practică de unii profesori și de unele instituții în mod regulat. Pentru a exista o colaborare adevărată, comunicarea dintre elevi trebuie să fie în mod necesar și să rămână egalitară, astfel încât fiecare participant să se simtă confortabil exprimându-și gândurile și astfel să-și aducă contribuția. Este responsabilitatea profesorului să stabilească acest climat egalitar prin evaluarea producțiilor grupului și nu a celor ale indivizilor. Profesorul dobândește apoi o a treia funcție, cea de facilitator-regulator al grupului, subliniind „ascultarea respectuoasă” pentru a întârzia fenomenele clasice ale dinamicii grupului. De exemplu, va trebui să reducă presiunile majorității pentru conformitate și consens, așa-numitul „spirit de grup”, care adesea interferează cu exprimarea punctelor de vedere originale, pentru a permite creativității învățarea bogată (Deaudelin, Colette, & Nault, 2003). Chiar dacă intuiția ne face să credem că aceste teorii pot fi aplicate doar adulților, ele au deopotrivă aplicabilitate în educația timpurie. Cadrul didactic trebuie să se adapteze nevoilor copiilor și să creeze pentru aceștia contextul favorabil unei interacțiuni constructive. Aceste considerente psihosociale oferă cadrul strategic ideal în care ar

trebui integrate diferitele modalități de predare-învățare. Prin urmare, considerăm că este important să ne amintim că acest context pedagogic nu este unul care se desfășoară pe un continuum neîntrerupt, ci interferează cu anumiți factori perturbatori. Din acest motiv există anumite principii generale de comunicare. Ca și în multe alte contexte, comunicarea educațională se concentrează în primul rând pe schimbul de informații. Schimburile sunt în ambele direcții, de la profesor la elev și invers sau între elevi. Cu toate acestea, succesul acestor schimburi depinde de mai mulți factori: unii sunt legați de posibilitățile tehnice de comunicare, alții de capacitatea reciprocă de a înțelege mesajele, alții în cele din urmă de atitudinile pe care interlocutorii le au în raport unul cu celălalt. În contextul pandemiei cu COVID-19, majoritatea cursurilor au avut loc online, din acest motiv vom include și acele aspecte de ordin tehnic care pot limita comunicarea didactică.

Zgomote tehnice – este de la sine înțeles că o bună comunicare pedagogică implică în primul rând condiții materiale bune de schimburi verbale și, dacă este posibil, schimburi non-verbale. Semnele din ambele părți trebuie să fie clar auzite și văzute. În cazul în care predarea-învățarea se face în prezența participanților – profesori și elevi – mediul este important. Aceste cerințe sunt importante atât în sala de clasă, cât și în mediul virtual. În plus, în mediul virtual, față de cerințele de iluminat și izolare fonică, este important să se controleze buna funcționare a microfoanelor și a difuzoarelor. Atunci când învățarea este dominantă, este important ca relația elev-profesor să fie o prioritate și ca cursanții să fie îndreptați fizic către profesor, pentru a-l putea vedea și auzi. Pe de altă parte, dacă se practică învățarea colaborativă, este important ca elevii din același grup să poată fi orientați fizic unul în fața celuilalt, în jurul unei mese, de exemplu. În învățarea la distanță, controlul calității mesajelor transmise este o prioritate. Tipografia și structura sunt importante pentru lizibilitatea textelor puse online, ca și în trecut pentru materialele tipărite, în predarea prin corespondență. În ceea ce privește transmisiile sonore și vizuale, acestea trebuie să redea cu fidelitate elementele de bază ale mesajelor și interacțiunilor dintre participanți. În viața de zi cu zi, în timpul interacțiunilor interpersonale, elementele non-verbale au un loc important în înțelegerea schimburilor. Prin urmare, în comunicarea video este important ca expresiile fețelor și membrilor superioare să fie clar perceptibile de interlocutori.

Confuziile semantice – Atunci când semnalele care transmit mesajele sunt bine primite de ambele părți, apare un al doilea nivel de probleme de comunicare: sunt mesajele corect decodate și înțelese conform așteptărilor fiecărui emițător? Știm că orice limbă este un sistem de semne polisemantice, adică fiecare cuvânt din vocabular poate fi interpretat mai



mult sau mai puțin diferit de către persoane diferite, în funcție de pregătirea lor anterioară și experiențele lor personale sau profesionale. În funcție de context, chiar dacă folosim aceeași limbă pentru a comunica, folosim limbaje diferite. Cu persoanele apropiate folosim un vocabular intim mai propice pentru exprimarea emoțională. În preajma prietenilor noștri folosim un limbaj familiar bazat pe un vocabular împărtășit de grup care mărturisește includerea noastră. Pe de altă parte, în public vom folosi un vocabular funcțional pe care credem că îl împărtășim cu oamenii pe care îi abordăm, iar dacă contextul este de așa natură încât cuvintele noastre pot fi primite ca declarații publice și considerate angajamente personale, vom folosi un vocabular oficial care va avea valoare juridică. Una dintre principalele abilități de comunicare este, prin urmare, alegerea nivelurilor de limbă, astfel încât mesajele noastre să fie decodate în mod corespunzător. La începutul secolului al XX-lea celebrul lingvist Ferdinand de Saussure evidențiază funcția reală a cuvintelor: acestea sunt semne care servesc la „traducerea” gândirii noastre pentru alții. De fapt, fiecare cuvânt este o formă vocală (sau „sensul”) acuzat de evocarea pentru alții a conținutului gândirii noastre. Astfel, în timpul unui schimb verbal între două persoane fiecare trebuie să își conceptualizeze ideile sau sentimentele, să le organizeze într-o anumită ordine, traducându-le în sunete articulate, care vor activa auzul receptorului. El va trebui să distingă aceste sunete, să recunoască succesiunile de cuvinte pe care le va compara cu trecutul său lingvistic, apoi să elimine semnificațiile sale, să interpreteze sensul general și să-l integreze în cunoștințele sale. Pe scurt, lingvistica ne oferă un model de comunicare bazat în principal pe problemele de traducere – codificare și decodare – a mesajului.

Bariere de ordin psihologic – Noțiunea de barieră psihologică se referă mai curând la contextul social al comunicării: personalitățile participanților, circumstanțele – timpul și locul – sau chiar constrângerile juridice sau administrative. Obstacolele în calea comunicării pedagogice eficiente se datorează în primul rând relației dintre interlocutori. Psihologia socială a subliniat mult timp importanța percepției reciproce în interacțiunile dintre două sau mai multe persoane. În primul rând, în funcție de rolurile respective ale vorbitorilor, mesajele schimbate vor fi interpretate diferit. Astfel, relația pedagogică poate duce la interpretări greșite. De exemplu, în urma unei întrebări adresate de un cursant, un profesor sau un tutor poate sugera anumite abordări pe care acesta le poate interpreta ca obligații pentru a satisface așteptările profesorului. Știm că, în contextul școlar, implicarea tinerilor în învățarea lor depinde de relația pe care o au cu profesorii lor sau chiar de atașamentul pe care îl simt pentru ei. În aceste condiții este naturală întrebarea despre modalitățile de a contracara aceste obstacole. Toate aceste aspecte

tehnice, semantice și psihologice creează condiții care pot fi sau nu favorabile ascultării și înțelegerii mesajelor primite. Aceștia joacă, de asemenea, un rol important în exprimarea mesajelor prin crearea sau nu a unui climat de încredere între participanți; de exemplu, unii elevi vor fi mai îndrăzneți decât alții să intervină și să participe, în special în învățământul la distanță, unde anonimatul relativ poate provoca un anumit grad de disconfort. Atunci când comunicarea educațională are loc prin intermediul unor dispozitive tehnice, este de la sine înțeles că acestea trebuie să fie suficient de familiare participanților pentru ca aceștia să le poată stăpâni și utiliza cu ușurință. În acest fel copiii pot să se concentreze exclusiv pe conținutul predat. S-a constatat că dispozitivele mai complexe și mai instabile creează anxietate și reduc la minimum învățarea.

La nivel semantic, majoritatea echipelor educaționale, în special în cazul învățământului la distanță, acordă o atenție deosebită atât limbilor utilizate, cât și traseului de învățare, astfel încât acestea să se bazeze pe o bază comună între elevi. Din punct de vedere psihologic, au fost efectuate numeroase cercetări, atât în domeniul relației profesor-elev, cât și în ceea ce privește relațiile dintre elevi în contextul învățării în colaborare. Copiii învață în moduri diferite, iar cadrele didactice apreciază numeroasele moduri în care aceștia își construiesc cunoștințele și dau sens învățării lor. Copiii sunt natural înzestrați cu un potențial valoros, iar experiențele pe care aceștia le au pot accentua acest potențial sau îl pot inhiba. Copiii sunt curioși în mod natural și învață în mod constant în mediul școlar, în familiile lor și în comunitate. (Craft, Cremin, & Burnard, 2008) Cadrul didactic este întâi de toate o instanță care facilitează învățarea. La grădiniță, cadrul didactic are datoria de a crea contextul de predare și învățare pentru copiii mici, astfel încât aceștia să fie atrași de activitatea de la clasă și să învețe din plăcere. Una dintre cele mai eficiente strategii în acest sens este crearea conștientă a unor experiențe de învățare semnificative și definirea unui mediu de învățare bogat, orientat spre joc, care îi încurajează pe copii să se exprime, și care să favorizeze dezvoltarea fizică, socială, emoțională, cognitivă și lingvistică a tuturor copiilor. (Vargas-Baron, 2005)

Pe lângă aceste principii, este necesar să amintim faptul că a comunica cuprinde și reflectarea diversității pentru a promova incluziunea. Educatoarele de grădiniță recunosc importanța fundamentală a respectării, înainte de toate, a ritmului individual de dezvoltare, nevoile și interesele fiecărui copil pentru a asigura bunăstarea și pentru a le susține plăcerea de a învăța. Acestea se asigură că experiențele din grădiniță reflectă diversitatea copiilor, a familiilor și a persoanelor care lucrează în grădiniță

Bibliografie:



- Bache, H., Mateiaș, A., Popescu, E., & Șerban, F. (1994). *Pedagogie preșcolară. Manual pentru școlile normale*. București: Didactică și Pedagogică.
- Bagdi, A., & Vacca, J. (2005). *Supporting early childhood social-emotional well being: The building blocks for early learning and school success*.
- Bogdan, T., & Ilie, I. (2008). *Psihologia copilului și psihologia pedagogică*. București: Polirom.
- Briggs, M. (2012). *Play-based learning in the primary school*. SAGE Publications.
- Brilhart, J. K., & Galanes, G. J. (1995). *Effective Group Discussion - Eighth Edition*. Brown and Benchmark.
- Cabin, P., & Dortier, J. (2010). *Comunicarea*. Polirom.
- Claparede, E. (1975). *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*. București: Didactică și Pedagogică.
- Craft, A., Cremin, T., & Burnard, P. (2008). *Creative Learning 3-11 and How We Document It*. Trentham Books Ltd. Dattrens.
- Gaston, M., Edmond, R., & Michel, R. (1970). *A educa și a instrui*. București: Editura Didactica și Pedagogică.
- Iacob, L. (1994). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivat și gradul II*.
- Iacob, L. (1999). *Comunicarea didactică*. În B. B. Bălan, Psihologie școlară. Iași: Editura Polirom.
- Immordino-Yang, M., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affect and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain and Education*.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*.
- Muntean, A. (2009). *Psihologia dezvoltării umane*, ediția a III-a. Iași: Editura Polirom.
- Niculescu, R. M. (1996). *Pedagogie Generală*. În R. M. Niculescu, *Pedagogie Generală*. București: Editura Scorpion.
- Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children: Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*.
- Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom.
- Thommen, E., & Rimbert, G. (2005). *L'enfant et les connaissances sur autrui*.
- Tourette, C., & Guidetti, M. (2002). *Introduction a la psychologie du developpement: du bebe a l'adolescent*. Armand Colin.
- Vargas-Baron, E. (2005). *Planning policies for early childhood development: Guidelines for action*.
- Wilcox, D. L., Ault, P. H., & Agee, W. K. (1989). *Public Relations: Strategies and Tactics*. Longman Pub Group.
- Woods, P. (1996). *Teachable moments: The art of creative teaching in primary schools*. Open University Press.