LARISA SADOVEI

Modelizarea competenţei de comunicare didactică



Chişinău – 2017

378.02
S 13

Aprobată pentru editare la şedinţa Senatului Universităţii Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chişinău la 21.12.2017

AUTOARE:
Larisa Sadovei

RECENZII:
Maia Cojocaru-Borozan, dr. hab., prof. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
Viorica Goraş-Postică, dr. hab., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Descrierea CIP a Camerei Naţionale a Cărţii
Sadovei, Larisa
Modelizarea competenţei de comunicare didactică în context universitar / Larisa Sadovei
Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă” din Chişinău. – Chişinău : S. n., 2017 (Tipogr. "Garomont Studio"). – 151 p. : fig., tab.
Bibliogr.: p. 143-151 (183 tit.). – 50 ex.
ISBN 978-9975-136-53-2.

Cuprins

Introducere…… 4

I. Cadrul conceptual al competenţei de comunicare didactică

1.1. Determinări teoretice privind construcţia conceptului „competenţă de comunicare didactică”……..…… 8

1.2. Argumentarea planurilor comunicării în structura competenţei de comunicare didactică ……..…… 28

1.3. Modelul competenţei de comunicare didactică……..… 41

II. Sistemul de referinţă epistemologică al comunicării didactice

2.1. Repere teoretice ale modelizării în domeniul pedagogie……. 53

2.2. Aserţiuni teoretice privind construcţia identităţii epistemologice a comunicării didactice ……..…..… 65

2.3.Paradigma comunicării didactice ……..…..…… 77

III. Modelizarea Demersului curricular de formare a competenţei de comunicare didactică

3.1. Tehnologia dezvoltării competenţei de comunicare didactică în context universitar ……. 93

3.2. Coordonata metodologică de formare a competenţei de comunicare didactică în context universitar ……. 102

Concluzii generale…… 136

Bibliografie……... 140

Introducere

Limbajul pedagogic
are o predilecţie deosebită pentru cuvântul model.
Este sau nu în favoarea modelizării, indiferent de context,
toată lumea pretinde că se exprimă prin modele.
(C. Bîrzea)

Familiarizaţi cu asaltul paradigmelor operabile în ştiinţele socioumane, reflectarea rezultatelor cercetării într-o formă concisă prin intermediul modelelor, recunoaştem, este un adevăr, pe cât de evident, atât de argumentat. O simplă trecere în registru a ultimelor cercetări în domeniul ştiinţelor educaţiei, realizate în Republica Moldova, confirmă frecvenţa recurgerii la model, elaborate sub egida sintezelor de conţinut teoretic sau practic.

Datorită calităţilor sale, **modelul** s-a impus ca un instrument universal şi indispensabil cu o arie largă de utilizare. În argumentarea acestei afirmaţii, menţionăm, că pentru fiecare obiect se pot construi numeroase modele.

În prezenta lucrare sunt analizate două modele, recunoscute de mediul ştiinţific în anul 2008, momentul susţinerii publice a tezei de doctor cu tema *Formarea competenţei de comunicare didactică a studenţilor pedagogi prin modulul pedagogic universitar.*

Asigurând caracterul sintetic al tabloului general al rezultatelor teoretice şi practice ale cercetării, **Modelul competenţei de comunicare didactică** şi **Demersul curricular**

de formare a competenţei de comunicare didactică, au fost elaborate cu scopul de a facilita cunoaşterea şi acţiunea comunicării cu caracter didactic în învăţământul superior.

Incontestabil, valoarea modelelor este susţinută de reflectarea, teoriei în practică, atributul cel mai important al modelului, ce-i conferă superioritatea faţă de oricare altă formă de analogie, fiind proiecţia personală a autorilor, devenind astfel un mod de interpretare a originalului, o creaţie, fără îndoială - o operă.

Inovaţia ştiinţifică şi valoarea teoretico-practică a cercetării a fost obiectivată de două modele importante:

1. **Modelul competenţei de comunicare didactică**
2. **Demersul curricular de formare a competenţei de comunicare didactică.**

În cele ce urmează va fi reflectat mecanismul proiectării sistemului conceptual al competenţei de comunicare didactică, reprezentat în cadrul modelelor sus-menţionate, schematic, figurativ. *Redarea schematică, simplificată a variabilelor competenţei de comunicare didactică, unde, prin construcţia figurativă, este reflectată viziunea de ansamblu a teoriilor comunicării, ce contribuie semnificativ la elaborarea şi orientarea strategiilor în procesul de formare a acestei competenţe studenţilor pedagogi,* reprezintă perspectiva de constituire a ***Modelului competenţei de comunicare didactică.***

Contextul pedagogic, fără îndoială, este de esenţă strategică în optimizarea comportamentelor comunicative, concepute nu doar ca instrument al interacţiunilor cu caracter educațional şi formativ, ci ca obiect al preocupărilor privind dezvoltarea profesională a cadrului didactic. În acest sens,

formarea competenţei de comunicare didactică a studenţilor pedagogi răspunde principiului de abordare comunicativă a educaţiei şi completării registrului competenţelor de specialitate ale profesorului.

Competenţa de comunicare didactică (CCD) este direct implicată în susţinerea procesului educaţional conform unor legităţi specifice şi vizează măiestria cadrului didactic de a elabora mesaje educaţionale în funcţie de particularităţile câmpului psihosocial, provocând reacţii formative subiecţilor, condiţia esenţială fiind compatibilizarea educaţională. Deşi la nivel naţional şi internaţional există cercetări ce reflectă domeniul comunicării în raport cu fenomenul educaţional (comunicare pedagogică, comunicare didactică şi comunicare educaţională), urmare a valorificării competenței de comunicare didactică în contextul universitar pedagogic, au fost cercetate şi reperate *aspecte teoretice şi metodologice* ale acestei competenţe pentru studenţii-pedagogi.

Sistematizată într-o concepţie teoretică şi metodologică de dezvoltare în procesul de formare al cadrelor didactice, pentru competenţa de comunicare didactică au fost:

- *stabilite componentele structurale;*
- *identificate particularităţile de formare şi determinate strategiile de dezvoltare în baza demersului curricular universitar pedagogic;*
- *proiectate valorile competenţei de comunicare didactică şi integrate în finalităţile de formare profesională prin modulul pedagogic universitar.*

Acţiunea de schematizare în proiecţia unui posibil sistem nou, dar care păstrează relaţiile originale dintre elemente fără

să-i denatureze identitatea şi configuraţia logică, defineşte **modelizarea** [8, p. 110]. Conversia metodologică a teoriilor comunicării şi legitimitatea competenţelor în instruire, utilizate cu scopul reprezentării într-o formă simplificată, grafică sau figurativă, au constituit *acţiuni de modelizare ale competenţei de comunicare didactică pentru contextul universitar.*

Menţionăm că, fiecare obiect sau fenomen poate fi modelizat printr-o infinitate de posibilităţi combinatorii, care fac posibilă sistematizarea într-un studiu de sinteză, nu obligatoriu reflectate în cadrul unei figuri sau tabel. Caracteristicile principale ale modelizării vizează adoptarea unui limbaj tehnicist, unde enunţurile verbale directe se înlocuiesc cu expresii argumentate conceptual şi termeni de referinţă, trasează anumite configuraţii interne, care nu întotdeauna exprimă direct relaţiile cauzale, rezultatul fiind reprezentat sintetizat grafic în cadrul unei scheme sau figuri.

Modelizarea competenţei de comunicare didactică în contextul universitar reprezintă demersul complex de construire a conceptului competenţă de comunicare didactică şi confirmarea adevărului ştiinţific în sistemul universitar pedagogic. Cercetarea teoriilor comunicării şi a problemei competenţelor, extinse la nivelul finalităţilor învăţământului superior, constituie argumente semnificative pentru raţionalitatea şi predictibilitatea procesului de dezvoltare a competenţei de comunicare didactică în sistemul de formare profesională pedagogică.

I. Cadrul conceptual al competenţei de comunicare didactică

1.1. Determinări teoretice privind construcţia conceptului „competenţă de comunicare didactică”

Cercetat în relaţie cu alte unităţi de cunoaştere din domeniile aferente, conceptul **competenţă de comunicare didactică** s-a format ca un ansamblu conceptual structurat, construindu-şi identitatea în raport de câmpurile oferite în domeniul de cunoaştere umană (comunicare) şi sfera de activitate profesională (formarea cadrelor didactice). Conceptul “competenţa de comunicare didactică” şi-a făcut accesibil câmpul noţional specific, structurat ca sistem de noţiuni, care, în acest ansamblu, „fiecare noţiune îşi defineşte relaţiile cu celelalte noţiuni“[91]. Doar în această situaţie, competenţă de comunicare didactică devine un domeniu care funcţionează „ca un cadru în care este stabilit câmpul conceptual” (standardul ISO 704).

Pretenţia de a-i atribui competenţei de comunicare didactică statutul de concept, este urmare a constituirii inventarului terminologic al comunicării şi instruirii. Cercetărea combinaţiilor unice de caracteristici reprezentative ale limbajului specializat (didactic) pentru termenii ***competenţă*** *şi* ***comunicare didactică***, ca unităţi lexicale a două domenii precum comunicarea şi instruirea, a permis desemnarea în calitate de concept.

Conceptele sunt abstractizări, „construcţii mentale, unităţi de gândire“, conform standardului ISO 704, şi asigură legătura între obiecte şi definiţiile sau desemnările ce le corespund. Standardul mai prevede principiile generale care reglementează formarea denumirilor și formularea definițiilor, metodele de bază pentru pregătirea și compilarea terminologiilor și descrie legăturile dintre reprezentările lor terminologice [116].

Conceptele au un rol esenţial în structurarea cunoaşterii umane, J. Dubois înregistrând în *Dicţionarul ştiinţelor limbajului* următoarea definiţie: „se numeşte concept orice reprezentare simbolică, de natură verbală, având o semnificaţie generală, care este valabilă pentru o serie de obiecte concrete, cu proprietăţi comune“ [111].

Indispensabilă oricărui demers de cercetare a conceptului-cheie, este activitatea de structurare a cadrului (câmpului conceptual), în funcţie de relaţiile unităţilor lexicale şi terminologice. Eugen Wüster considera că, aceste relaţii dintre concepte sunt de două tipuri:

- *logice*, relaţii bazate pe asemănare, susţinute ca abstracte, generice;
- *ontologice,* relaţii bazate pe contiguitate, numite relaţii concrete de tipul cauză-efect, juxtapunere în spaţiu sau timp, parte-tot) [92].

În standardul ISO 704, aceastei clasificări este adăugată categoria “relaţii asociative” şi prezentată astfel:

- *relaţii ierarhice:*
  - *generice*
  - *specifice*
- *relaţiile asociative* [116]

Ordonarea conceptului în sistemul de relaţii generice, a format următorul câmp conceptual al competenţei de comunicare didactică (figura 1.1).

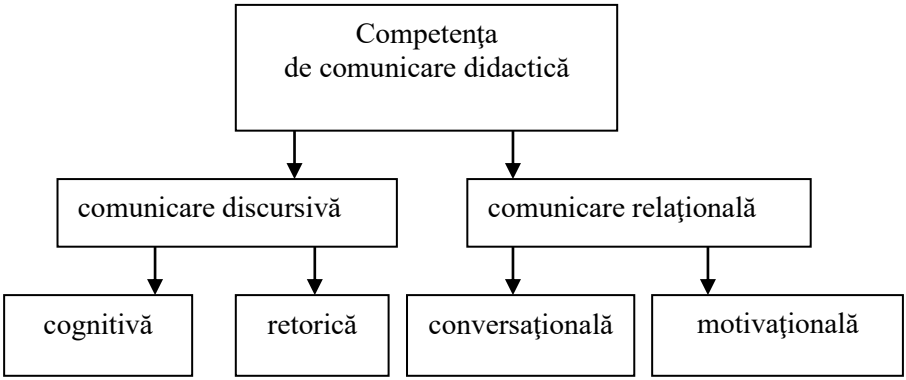


Figura 1.1. Cadrul conceptual al competenţei de comunicare didactică

Relaţia generică a conceptului se poate stabili doar în faza de subodonare a conceptului specific conceptului generic. Această relaţie este reprezentată, ca în cele mai frecvente cazuri printr-o schemă arborescentă, cu noduri.

În figura 1.1 conceptul supraordonat (generic) este *competenţa de comunicare didactică* pentru componentele subordonate: *comunicare discursivă* şi *comunicare relaţională*. În următoarea fază, componentele (discursivă şi relaţională) devin concepte generice pentru planurile subordonate: *cognitiv, retoric, motivaţional* şi *conversaţional* (concepte specifice).

Un alt model de pezentare a aceluiaşi concept poate fi în baza unei liste numerotate sau liniare, aşa cum este menţionat în Standardul ISO 704.

De exemplu, componentele competenţei de comunicare didactică, *discursivă* şi *relaţională,* subordonează în acelaşi mod relaţia cu planurile, ordonate numeric:

1. **comunicare discursivă**
   - **1.1. cognitivă**
   - **1.2. retorică**
2. **comunicare relaţională**
   - **2.1. motivaţională**
   - **2.2. conversaţională**

Relaţia partitivă se stabileşte când conceptul supraordonat reprezintă un întreg, iar conceptele subordonate sunt părţi ale acestui întreg. În structura conceptului competenţei de comunicare didactică relaţia partitivă este reprezentată de similitudinile constatate între componente sau planuri, care unele pentru altele sunt esenţiale sau opţionale în identificarea întregului. Relaţiile partitive sunt reprezentate printr-o schemă cu linii drepte.

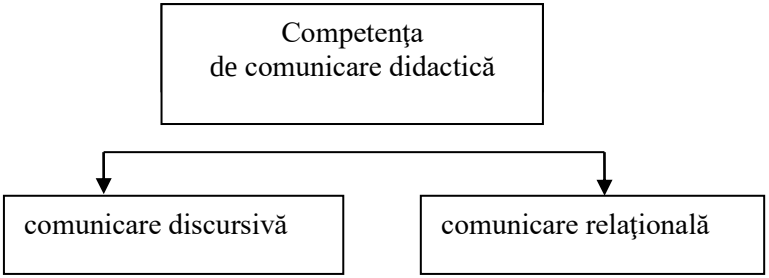


Figura 1.2. Relaţia partitivă ale conceptelor competenţei de comunicare didactică

Numărul de concepte organizate în relaţiile stabilite de standardul ISO 704 variază de la un concept la altul. Busuioc I. şi Cucu M. sunt de părere, că "relaţia dintre termeni şi elementele desemnate, principiile care stau la baza formării şi evoluţiei terminologiilor, trebuie studiate de terminolog atunci când începe repertorierea unei sfere a cunoaşterii sau activităţii umane [14, p. 53]. Conceptualizarea unui termen, la fel, nu trebuie să includă un nomenclator arbitrar de unităţi; în funcţie de modul cum cercetătorul identifică "noţiunile specifice domeniului ales, relaţiile pe care acestea le întreţin, el va reţine sau va înlătura termeni candidaţi, va structura câmpul terminologic grupând anumiţi termini".

În incursiunea analitică asupra comunicării L.Iacob oferă şase direcţii orientative ale formelor comunicării, construind o taxonomie largă de criterii-repere pentru comunicarea didactică. Autoarea prezintă un inventar în formă de tabel al criteriilor şi formelor determinate, reperezentând un exemplu concludent privind structurarea conceptelor în relaţia partitivă.

Referindu-le la sistemul de determinare a conceptelor în conceptualizarea competenţei de comunicare didactică, menţionăm, că acestea nu presupun ierarhizarea, în acest sens fiind utilizat criteriul **relaţiilor asociative.** Criterul codului folosit în comunicare a fost cercetat experimental cu precădere în cercetările profesionale, constatat la categoria relaţiilor asociative dintre concept şi se aplică atunci când este posibilă stabilirea unei legături tematice între concepte în virtutea unei anumite experienţe.

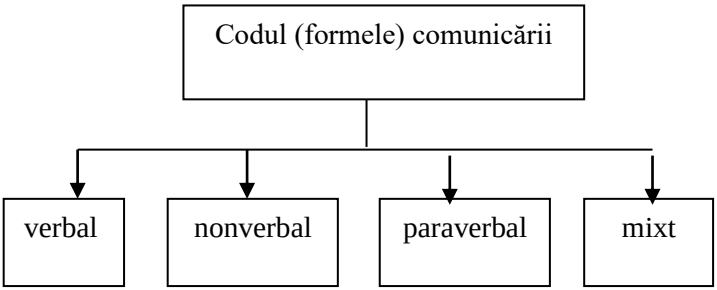


Figura 1.3. Relaţia partitivă ale criterului codului folosit în comunicare (după L. Iacob, Cucoş, coord., 1998, [47, p.225])

Standardul ISO 704 oferă exemplul unor relaţii asociative:

- în baza proximităţii în timp;
- etape ale unui ciclu evolutiv;
- efect-cauză;
- în cadrul unei tematici profesionale;
- producător-produs;
- profesie-unealtă [14, p.63].

Un element important în organizarea cadrului conceptual al oricărei cercetări este forma stabilită de Standardul ISO 704 în prezentarea conţinutului normativ. Cu meritul de a fi luat în vedere în asigurarea lizibilităţii şi accesibilizării textului ştiinţific, sunt prezentate elementele raportate la "ilustrarea procesului de conceptualizare":

- conceptele sunt indicate prin ghilimele simple;
- denumirile (termeni, denumiri sau simboluri) sunt îngroșate;
- caracteristicile sunt subliniate;
- exemplele sunt în cutie [116].

O tehnică de reprezentare vizuală a conceptelor și a legăturilor dintre acestea, o formă grafică a componentelor unui proces sau noţiunilor caracteristice unui concept, este ***harta conceptuală.*** Determinată ca metodă complementară de învăţare/evaluare, metodă interactivă/de grup, instrument de predare/învăţare/cercetare, este, fără îndoială, o oglindă a modului de gândire a celui care o elaborează. Conceperea hărţilor conceptuale se bazează pe teoria lui Ausubel privind învăţarea temeinică a noilor concepte, care sunt condiţionate de cele déjà cunoscute şi de relaţiile care se stabilesc între acestea, reprezentând o metodă integrată excelent în domenul cercetare.

Diverse studii au demonstrat că asimilarea conceptelor științifice se realizează pe baza unei structuri cognitive, o schemă organizată a conceptelor și a relațiilor dintre acestea, având aspectul unei organigrame, a unei harți. De altfel, această organigramă a și primit numele de *hartă a conceptelor*, fiind mai apoi utilizată în definirea și caracterizarea *constructelor științifice.* Mai târziu autorii Novak & Canas (2007) au propus construcția hărții conceptuale pentru însuși constructul „concept”, rezultând o meta-hartă a constructului utilizată ca reper în analiza științifică [64, p. 191].

Conceptul-cheie constituie, de fapt, punctul de plecare al oricărei activităţi de cercetare, teoretică sau practică. Pentru aceasta conceptele trebuie integrate în clase conceptuale, ceea ce permite încadrarea în clasa generală şi definite în terminologie doar la integrarea acestora într-un domeniu de referinţă.

Literatura didactică prezintă variate tipuri de hărţi conceptuale, în special raportate la evaluarea sumativă a conţnutrilor prin hărţile conceptuale tip "pânză de păianjen", când se plasează în centrul hărţii conceptul nodal (tema centrală), iar de la acesta, prin săgeţi, sunt marcate legăturile cu noţiunile secundare [65, p.112].

Domeniul cercetării ştiinţifice acordă prioritate sistemului de conceptualizare a termenilor prin intermediul *hărtilor conceptuale ierarhice, lineare şi sistemului de hărţi*, diferenţiindu-se de celelalte tipuri de hărţi conceptuale prin adăugarea *inputs* şi *outputs* (intrări şi ieşiri).

Susţinut de acumulările cantitative treptate, obiective şi subiective, calitative şi deschise pentru explorare, **conceptul competenţa de comunicare didactică** este prezentat în continuare în cadrul acestor perspective, definind *contextul profesional de formare al cadrelor didactice.*

Generat de multitudine de analize şi studii, *abordarea domeniului comunicare didactică prin competenţe, reprezintă schimbarea de paradigmă în formarea cadrelor didactice.* Argumentăm acest punct de vedere, ca urmare a cercetării domeniilor ***competenţă de comunicare*** **şi** ***comunicare didactică,*** susţinute de o gamă impresionantă de surse, teorii şi curente cu impact, însă, abordate izolat. Identitatea demersului de echilibrare a imaginii complexităţii teoretice şi practice a acestor domenii independente, constituie obiectul construcţiei **paradigmei competenţei de comunicare didactică,** prezentată în subcapitolul 2.3.

Cercetată în *reflecţia caracterului istoric şi al evoluţiei terminologice,* vom prezenta în continuare aserţiuni şi teorii, reflecţii şi poziţionări ale cercetătorilor, care au intermediat procesul de definire a competenţei de comunicare didactică, concept determinat în referenţialul profesional al cadrului didactic cu această denumire.

Procesul de documentare bibliografică a înregistrat în literatura de domeniu utilizarea sintagmelor de tipul *competenţă comunicativă, competenţă de comunicare, competenţe comunicaţionale.* Nu am lăsat aceste constatări pe seama diferenţelor de traducere din alte limbi sau a interpretărilor ambigue, similitudinile şi distincţiile sunt deduse din fundamentările raţionale ale cercetărilor în domeniu.

Referindu-ne la sintagmele competenţă comunicativă şi competenţă de comunicare literatura pedagogică oferă oportunităţi de abordare în perspectiva interpretării termenului subordonat*: „comunicativ”* şi *„de comunicare”*.

Conceptul „*comunicativitate”* redă, mai degrabă, aspectul funcţional al unei relaţii de comunicare şi exprimă manifestările favorabile realizării schimbului informaţional şi inţerpersonal, prin chiar originea sa (lat. comunis = a împărtăşi) termenul sugerează ideea participării /implicării în relaţia de schimb de semnificaţii. Astfel, pentru definirea comunicativităţii este necesar de a recurge la parametrii prin care se exprimă sociabilitatea, disponibilitatea la interacţiune şi deschiderea faţă de alţii.

O comunicare se rezumă de fiecare dată la satisfacţia provocată şi păstrată ori amplificată de cele două părţi, trăsătura esenţială fiind *dimensiunea relaţională,* susţine Callo T. [26, p.89]. Poziţia savanţilor Popescu-Neveanu P. [71], Macavei E. [58] evidenţiază „comunicativitatea ca dimensiune definitorie a aptitudinilor didactice" . Aceasta este considerată un comportament individual, o trăsătură definitorie a fiinţei umane ce exprimă modul original şi unic al fiinţei de a se manifesta, iar „calitatea de a fi comunicativ este apreciată în funcţie de disponibilitatea – scăzută sau ridicată – de relaţionare şi/sau cea de receptivitate la interacţiune [71, p. 37].

Conceptul „*comunicaţional"* înregistrează în ultimul timp o „intrare subtilă" în domeniul competenţelor digitale, ca abilitate de utilizare a *tehnologiei informaţiei şi a comunicaţiilor (T.I.C.)*. Acest este termenul care face legătura mai degrabă cu instrumentele informaţionale utilizate în organizarea procesului de comunicare de tip hardware (serverele de date, internet, canalele de comunicaţii, dispozitivele de reţea ca NetMeeting, Windows Live ş.a.), comunicarea sincronă individuală sau în grup (Skype, Google Talk, Yahoo Messenger, sisteme specializate pentru videodifuzare şi videoconferinţe etc.) şi comunicarea asincronă (email, forumuri, bloguri, grupuri de discuţii, spaţii de depozitare pentru imagini, texte şi video de tipul Slideshare, Google albums, YouTube etc). Specificul instrumentelor comunicaţionale vizează transmiterea informaţiei într-un timp scurt şi stocarea fără restricţii de volum.

Aceiaşi situaţie se înregistrează şi cu termenul de *competenţă:* semnificaţiile s-au intersectat, uneori s-au suprapus cu semnificaţiile unor termeni din aceeaşi zonă de referinţă sau din zone conexe ca: *performanţe, cunoştinţe, deprinderi, capacităţi, abilităţi, rezultate ale învăţării.* În plan profesional, competenţa este un atribut al persoanei, referindu-se la cunoştinţele, capacităţile şi atitudinile necesare realizării sarcinilor şi activităţilor specifice unui anumit domeniu, unei anumite profesii. Esenţa conceptului de formare profesională pedagogică *pentru şi prin competenţe* a devenit o prioritate, având în vedere principiile şi dimensiunile de proiectare şi dezvoltare a curriculumului pedagogic universitar.

Diferenţierea între *capacitatea de comunicare şi competenţa de comunicare* este evidenţiată de faptul că prima este determinată genetic, fiind ereditară, cea de-a doua dobândindu-se prin educaţie în cadrul societăţii, fiind produs al învăţării. În acelaşi timp, diferenţieri rezultă din faptul că, în cazul capacităţii de comunicare vorbim de o potenţialitate, de ceva care există sau care poate fi cultivat şi dezvoltat. În cazul competenţei de comunicare trebuie formate abilităţi, priceperi, atitudini, care, pe un suport cognitiv adecvat, să valorifice, predispoziţiile native. Rezultă, în concluzie, că distincţia între capacitatea de comunicare şi competenţa în comunicare este similară raportului instituit între ceea ce denumim prin ereditar şi dobândit.

Faptul ca în unele definiţii sunt evidenţiate corelaţii între *competenţă – capacitate – aptitudini,* presupune abordarea competenţei de comunicare didactică ca structură integratoare.

Capacitatea este condiţionată de prezenţa unei aptitudini care poate fi dezvoltată prin experienţă şi formare. Din punct de vedere psihologic se face deosebirea între aptitudine şi competenţă. Aptitudinea redă un potenţial (lat. *aptus* – în stare să…, capabil să….), pe când competenţa exprimă aptitudinea împlinită.

Călin M. întăreşte afirmaţia despre condiţionarea competenţelor profesionale de aptitudinile pedagogice, doar că autorul subliniază, în acest sens, şi rolul culturii profesionale a profesorului: nivelul superior de organizare şi funcţionare a proceselor psihice cognitive, afective şi psihomotorii ale acestuia, fiind adăugat suportul axiologic în planul creării unor modele de predare-învăţare-evaluare în funcţie de rezultatele educative existente şi în planul relaţionării/contactului cu elevii [19, p. 184] .

Problema de fond este eficienţa comunicării, consideră autorul, referindu-se la concepţia lui Habermas J.. Pretenţiile exprimate de Habermas J. justifică într-o oarecare măsură comportamentul de *comunicare didactică a profesorului,* privită ca interacţiune între vorbitori:

- *inteligibilitatea exprimării* (precizia, simplitatea şi întemeierea cognitivă a cadrului didactic);
- *adevărul conţinutului propoziţional* (agenţii comunicării didactice să comunice stări ale obiectelor sau evenimentelor pe care să le înţeleagă şi să fie credibile);
- *veracitatea subiecţilor comunicării* (intenţia de a se exprima în funcţie de scopurile asumate cu seriozitate);

• *justeţea normei interacţiunii cadrului didactic cu elevul/studentul* (conformarea unor standarde de comportament: să nu se întrerupă reciproc, să utilizeze diferite exemple de articulatorii de tipul: „aş fi de altă părere", „consider", „mi se pare" etc. [46, p. 184]

Competenţa de comunicare didactică versus *competenţa de comunicare a cadrului didactic* reprezintă alte două provocări pentru cercetarea comunicării în practica educaţională. În ierarhizarea competenţelor specifice cadrului didactic Călin M. plasează argumentat în prim plan *competenţa de comunicare (comunicativă – n.a) a profesorului*, subliniind că în cazul relaţiei pedagogice de comunicare nu se pun doar probleme tehnice, de transmitere rapidă, nedeformată a informaţiei. Problema de fond este *eficienţa comunicării,* aceasta referindu-se la *competenţa de comunicare a vorbitorilor* ca ansamblu de abilităţi personale în procesul comunicării [19, p. 165].

Competenţa de comunicare defineşte, pe de altă parte, eficacitatea interacţiunii, abilitatea de a folosi în mod deliberat anumite relaţii şi dependenţe pentru a spori magnitudinea impactului şi a schimbului interpersonal şi pentru a converti respectivele determinaţii în acţiuni bine orientate într-o direcţie stabilită cu anticipaţie. De această părere este şi Stroe M., afirmând, că în competenţa de comunicare este reflectată „împletirea armonioasă a capacităţii lingvistice şi a celei social comunicaţionale" [79, pag. 103].

„Competenţa de comunicare se afirmă în exerciţiul curent al relaţionării ca demers interacţional cu caracter psihosocial marcat de performanţă care angajează, din această cauză, unele acţiuni bine conştientizate, raţionalizate”, subliniază Ezechil L. Autoarea citează punctul de vedere a lui DeVito J.A. privind conţinutul competenţei de a comunica: „cunoştinţele despre cele mai multe dintre aspectele sociale ale comunicării” [42, p.100].

Referitor la *competenţă de comunicare didactică,* Stroe M. consideră, că aceasta are înţelesul de a satisface scopurile educaţiei, competenţa profesorului în acţiunea educativă desemnând abilitatea de a se comporta într-un anumit fel într-o situaţie pedagogică, fiind condiţionată de performanţe şi stilul de muncă al profesorului [79, p.42].

În încercarea de a sintetiza mulţimea variabilelor identificate în definiţiile comunicării, ne-am focalizat demersul asupra *comunicării cu funcţie didactică*, **interesul central fiind atribuit componentelor,** prin care sursa (cadrul didactic) transmite un mesaj receptorului (elevului/studentului) cu intenţia de a-i dezvolta/ forma un comportament comunicativ, utilizînd doar acele elemente din aria comunicării ce oferă un plus de claritate şi concretizare specificului acestui cîmp de cercetare.

Această perspectivă generează oportunitatea reflecţiei didactice în legătură cu viziunea asupra actului de comunicare drept cadru structurat instrumental, comunicarea referindu-se la acţiunea de trimitere şi receptare a mesajelor care au loc într-un context, presupune anumite efecte, pot fi deformate de zgomote şi furnizează oportunităţi de feed-back.

Explorat intens **cadrul de definire a competenţei de comunicare didactică**, aria de semnificare a fost extinsă de la *aptitudini, deprinderi şi priceperi* – termeni suficient de cunoscuţi lexicului psihologiei – la filiera chomskiană, unde termenul a început să-şi construiască propriul statut în planul lexisului de specialitate. Termenul este unul distinct la etnografii comunicării, care văd necesară depăşirea competenţei lingvistice (astfel, dacă aceasta desemnează cunoaşterea limbii, a sistemului lingvistic, acest lucru nu este suficient pentru a comunica), insistând şi la folosirea contextului, având în vedere, diferenţa de conjunctură sau circumstanţe de moment sau de loc.

Schimbându-şi succesiv rolurile, fiecare transmite conţinuturi (mesaje) conform repertoriilor active şi latente dezvoltate permanent. Competenţa interlocutorilor de a comunica favorizează lărgirea continuă a repertoriului comun, determinat de „o serie de variabile" sau caracteristici psihologice, sociale şi cultural profesionale care îi diferenţiază. Eficientizarea repertoriului profesorului în procesul de comunicare didactică depinde, în opinia lui Cerghit I. de competenţa profesional-ştiinţifică, competenţe psiho-pedagogice (competenţa comunicativă: abilitatea de a folosi strategii de comunicare eficiente, de a fi clar, accesibil, coerent, inteligibil şi empatic), alte caracteristici care ţin de apartenenţa la o generaţie, la o anumită vârstă, sex, ori care depind de factorii de personalitate: prestigiu (ţine de personalitate sau doar o influenţează), inteligenţa, concepţie, atitudini, sistem de valori, calităţi umane, temperament etc. [20, p. 79]

Repertoriul elevului, în viziunea aceluiaşi savant, include: structuri mentale, atitudinal-afective şi lingvistice de implicare personală; mijloace verbale şi nonverbale, experienţă lingvistică etc.; aspecte ale caracteristicilor psihologice şi fizice, de vârstă şi individuale, fiind reprezentate de capacitatea de receptare, selectivitate, gradul de inteligenţă, capacitatea de procesare a informaţiei etc. [20, p.53].

Ciobanu O., referindu-se la comunicarea umană ca un proces activ de identificare, stabilire şi întreţinere de contacte sociale, consideră, că în învăţământ se exprimă ca formă particulară şi personalizată a instruirii, numită *comunicare didactică*. Luând în considerare faptul că profesorul este cel care iniţiază şi dirijează procesul de comunicare, dimensiunea profesionalismului cadrului didactic este propoţională capacităţii de a coordona acţiunea de învăţare prin comunicarea conţinuturilor şi aplicarea eficientă a strategiilor didactice [22, p. 54].

În perspectiva educaţiei formale, *comunicarea didactică* constituie baza procesului de predare-asimilare a cunoştinţelor, în cadrul institutioiializat al şcolii şi între parteneri cu status-roluri determinate: de ex. profesori-elevi/studenti etc. Specificul acestei categorii de comunicare este determinat de *cadrul instituţional în care se efectuează* şi de *logica specifică a învăţării*, ca modalitate fundamentală de instruire şi educare. În opinia L. Iacob elementele ce conferă specificitate comunicării didactice sunt:

- dimensiunea explicativă a discursului didactic, care vizează înţelegerea celor transmise;
- structurarea comunicării didactice conform logicii pedagogice, prin care este facilitată înţelegerea unui adevăr, nu doar simpla enunţare;
- rolul activ al profesorului, care selecţionează, organizează, personalizează conţinuturile literaturii de specialitate;
- combinarea formelor verbale de comunicare la clasă - oral/scris
- accentuarea conştient sau nu a unei dimensiuni ale comunicării: informative, relaţionale, pragmatice etc. [42, p. 234-236].

În accepţia autoarei *comunicarea didactică* este o formă particulară a comunicării umane indispensabilă în vehicularea unor conţinuturi determinate, specifice unui act de învăţare sistematică şi asistată, ce presupune un raport bilateral profesor – elev şi vizează o interacţiune de tip *feed-back* privind atât informaţiile explicite, cât şi cele adiacente intenţionate sau formate în cursul comunicării.

Printre *caracteristicile definitorii ale comunicării didactice sunt menţionate:*

- caracterul pronunţat explicativ (se acordă mare importanţă înţelegerii de către elevi a mesajului);
- structurarea conform logicii pedagogice a ştiinţei predate;
- rolul activ al profesorului, ca emiţător şi receptor, în selectarea informaţiilor; accesibilizându-le, organizându-

le şi, mai ales, personalizându-le în funcţie de destinatar şi de cadrul în care se transmit; evident se ghidează inclusiv după programă şi manual;

- dominrea comunicării verbale iniţiată şi susţinută de profesori (60-70%) precum şi tutelarea de către profesori a actului de comunicare;
- funcţiile evaluativă şi autoevaluativă, în egală măsură pentru educat şi educator, ţintind atingerea finalităţilor propuse, acoperirea nevoilor şi intereselor elevilor [22, p 18-19].

Cucoş C. prezintă *comunicarea didactică* drept „un transfer complex, multifazial şi prin mai multe canale al informaţiei între două entităţi (indivizi sau grupuri) ce-şi asumă simultan şi succesiv rolurile de emiţători şi receptori semnificând conţinuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ”[35, p.177].

Iacob L. propune o posibilă definire a comunicării didactice debutând cu ideea că *aceasta este o comunicare instrumentală, direct implicată în susţinerea unui proces sistematic de învăţare.* În acest înţeles sunt eliminate *restricţiile de conţinut* (pentru că învăţarea este în egală măsură centrată pe dobândirea de cunoştinţe, deprinderi, motivaţii, atitudini etc.), de *cadru instituţional* (comunicare didactică poate exista şi informală), sau cele *privitoare la parteneri* [47, p. 234].

Într-adevăr, precizează autoarea, nu prezenţa personajelor „profesor-elev/elevi imprimă unei comunicări specificul didactic, ci respectarea legităţilor proprii unui act

sistematic de învăţare", acestea fiind orientate spre optimizarea raporturilor dintre funcţiile şi finalităţile educaţiei, dintre obiectivele-conţinuturile-metodologia-evaluarea activităţii de educaţie/instruire.

Referinţele autorilor privind realizarea învăţării într-un cadru instituţional sugerează mai mult un aspect cantitativ al instruirii fără a elucida dimensiunea calitativă a relaţiei în cauză. Relevantă circumstanţelor menţionate devine concepţia lui Dospinescu V., potrivit căreia comunicarea didactică presupune întâlnirea a doi actori, în care fiecare şi-a asumat un rol şi pe care îl interpretează cât poate de bine. Profesorul urmăreşte printr-o *comunicare participativă* să transfere elevului un *obiect de valoare,* asumându-și, în acest sens, diferite roluri: animator, interpret al informaţiei, evaluator, negociator; astfel, „educatorul şi educatul intră într-un proces de *tranzacţie educativă"* [33, p. 57-61].

Mesajul educaţional elaborat de subiectul educaţiei (profesor) trebuie să provoace reacţia formativă a obiectului educaţiei (şcolar), fapt ce a determinat evidenţierea comunicării pedagogice, de către Cristea S., drept „principiu axiomatic al activităţii de educaţie, ce presupune conexiune inversă externă şi internă" şi direcţionează activitatea cadrelor didactice prin stimularea acestora de:

1. a construi un proiect pedagogic viabil în sens curricular;
2. a elabora mesajul educaţional ţinând cont de câmpul psihosocial, ambianţa educaţională şi colectivul de preşcolari;

3. a focaliza mesajul educaţional asupra fiecărui elev, ţinând cont de particularităţile individuale;

4. a asigura repertoriul comun;

5. a stimula perfecţionarea continuă a acţiunii didactice prin valorificarea ciclurilor de conexiune inversă externă, concepute ca premisă a autoinstruirii/autoeducaţiei [45, p.42].

Educaţia, privită ca ansamblul de acţiuni prin care se urmăreşte formarea/dezvoltarea personalităţii, se realizează practic prin întregul comportament al profesorului faţă de elevi/studenţi: de la mesajul informaţional transmis şi modul de prezentare până la conduita faţă de cei educaţi. Rolul de bază în crearea circuitului comunicativ al triungiului pedagogic revine *conţinuturilor didactice* (componentă de baza a activităţii didactice), acestea fiind dublu codificate de către receptor: cognitiv şi afectiv.

Transmiterea elementelor cognitive asigură schimbul informaţional menit să faciliteze integrarea *cunoştinţelor, abilităţilor, deprinderilor* în structura personalităţii, iar codificarea mesajelor afective favorizează *schimbul interpersonal* ce caracterizează circulaţia stărilor afectiv-emoţionale şi a atitudinilor (figura 1.4).

În aceste condiţii profesorului îi revine, pe de o parte, sarcina de a proiecta şi dirija **circuitul conţinuturilor didactice**, pe de altă parte, sarcina de a favoriza un alt circuit, definit de Ezechil L. **circuitul conţinuturilor afectiv-atitudinale,** exprimate prin *acceptare, izolare, aprobare, conformare, renunţare, protest, apreciere valorică* etc. [42, p.50].

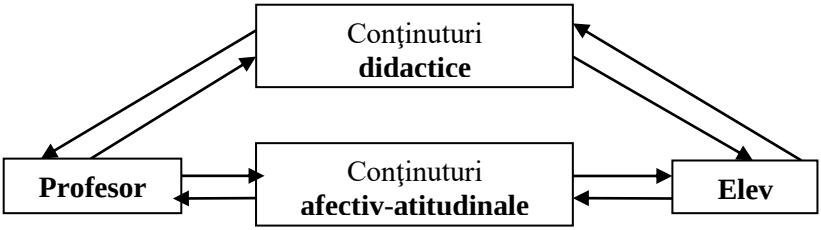


Figura 1. 4. Circuitul conţinuturilor triunghiului pedagogic

Noile viziuni curriculare accentuează faptul că mesajele cu rol educaţional se referă nu doar la ansamblul cunoştinţelor didactice explicite, ci vizează transmiterea şi a altor conţinuturi (paternuri şi experienţe de învăţare, criterii de valorizare şi tipuri de atitudini), cu o semnificaţie didactică mai redusă.

Sintetizarea variabilelor identificate de definiţiile comunicării didactice a focalizat demersul cercetării asupra componentelor prin care sursa (cadrul didactic) transmite un mesaj receptorului (elevului i/studentului) cu intenţia de a-i dezvolta/forma un comportament comunicativ, înlesnind realizarea scopului investigaţiei, fiind determinate reperele epistemologice şi praxiologice pentru formarea **competenţei de comunicare didactică (CCD)** în procesul de formare iniţială a profesorilor.

1.2. Argumentarea planurilor comunicării în structura competenţei de comunicare didactică

Opţiunea pentru evidenţierea planurilor în structura competenţei de comunicare didactică evidenţiază funcţionalitatea procesului de comunicare existentă între subiecţii educaţionali (profesor-elev) în diferite situaţii contextuale, orientate spre codarea şi decodarea mesajului.

Suportul material al mesajului, format dintr-un cod transmisibil de care se leagă actele de codare şi decodare, constituie comunicarea didactică propriu-zisă.

În această perspectivă, ***planurile cognitiv, retoric*** în **componenta discursivă** şi ***planurile motivaţional, conversaţional*** în **componenta relaţională în structura competenţei de comunicare didactică** prezintă modul cum informaţia este receptată, cum capătă un referenţial pentru cadrul didactic şi cum o transformă apoi în mesaj didactic, depăşind viziunea simplistă asupra funcţionalităţii dimensiunilor procedurale ale procesului de comunicare.

Planul cognitiv al comunicării discursive în structura competenţei de comunicare didactică reprezintă un act de vorbire convenţională (acord între interlocutorii procesului didactic), atât prin formele pe care le poate îmbrăca, cât şi prin conţinuturile vehiculate conform obiectivelor, presupune programarea unor strategii discursive cognitive: *de descriere, argumentare, definire, ilustrare, exemplificare, explicare, demonstraţie.* Prin aceasta, discursul didactic vizează nu doar o expunere explicită şi personalizată a conţinutului, ci şi transmiterea unor valori existenţiale.

Enunţiatorul-profesor, fiind constrâns de caracterul programat al comunicării didactice, deţine „puterea" de a oferi cuvântul sau lua, chiar dacă această putere este limitată de ipotezele pe care acesta este obligat să le formuleze în legătură cu interlocutorul său, elevul. Deşi profesorul, ca enunţiator al discursului didactic, proiectează activitatea de predare prin raporturile cunoştinţe-durată, contradicţie nou-vechi, profesor–elev, exprimarea orală face posibilă ajustări de reprogramare,

oferă posibilităţi de intervenire în timpul producerii şi ajunge la destinatar „doar printr-o modulare deosebită a discursului didactic", reflectată anterior prin conceptul de strategie discursivă.

„Finalitatea discursului didactic este transmiterea eficace a ştiinţei şi culturii", remarcă Dospinescu V., iar „investirile eficace" ale elevului cu noi cunoştinţe teoretice şi abilităţi practice îl va constitui ca „subiect competent". Nevoia formării la elevi a competenţelor de cunoaştere şi aplicare prefigurează forma generală a discursului didactic de comunicare, ca o *suită programată de performanţe, elaborată în mod specific şi organizat, de către intervienentul educativ, program de activităţi cognitive, ce urmează a fi realizate de elev"* [40, p.33].

Discursul didactic reprezintă prin sine însuşi un discurs argumentativ şi performativ, fiind orientat spre atingerea anumitor finalităţi. Argumentarea ca strategie discursivă vizează modalitatea prin care profesorul combină enunţurile, formele de raţionare, tipurile de argumente, modalităţile de descripţie si explicaţie, aplicarea procedeelor stilistico-persuasive în secvenţele didactice, astfel încât conţinutul să fie cât mai bine receptat de elevi. Argumentarea devine astfel o componentă nemijlocită a comunicării didactice, deoarece prin aceasta strategie profesorul influenţează atitudinea şi comportamentul elevilor.

Printr-un discurs argumentativ profesorul urmăreşte să obţină aderarea grupului de elevi la ideile expuse, ceea ce implică procedura de convingere pe cale raţională. În condiţiile argumentării didactice clasa de elevi reprezintă un tip special

de auditoriu cu un anumit nivel al dezvoltării intelectuale, iar profesorul trebuie să-şi formeze o imagine despre auditoriul căruia urmează să-i predea, astfel încât în construirea argumentului să aleagă acele argumente care vor determina maxim de efect (receptarea discursului). Condiţiile construirii unei strategii argumentative de către profesor sunt:

- structurarea logică şi inteligibilă a mesajului, încât să fie mai uşor asumat şi operaţionalizat de către elev;
- explicitarea semnificaţiilor unor concepte (evitarea ambiguităţii şi obscurităţii);
- argumentele aduse în faţa clasei trebuie să fie raţionale, cât şi credibile cu ceea ce elevul ştie deja;
- acceptabilitatea mesajului de către clasă;
- identificarea/aplicarea strategiilor inductive/deductive şi de persuadare a prin argumente afective.

Planul retoric al comunicării discursive în structura competenţei de comunicare didactică reprezintă vizează nu doar transmiterea ideilor, ci şi arta de vorbi unui auditoriu (arta oratorică, arta volubilităţii), printr-o argumentare bogată, riguroasă, pusă în valoare de un *stil ales şi un limbaj agreabil,* definit ca instrument al cuvântului.

Volubilitátea este una din valorile comunicării discursive, susţinute de uşurinţă de a vorbi fluent, capacitatea de a-şi forma o opinie adecvată faţă de receptori şi promptitudinea cu care se exprimă interlocutorii în comunicare.

Un alt termen care explică planul retoric a componentei discursive este *elocvenţa* sau *elocinţa,* având în vedere prin aceasta darul sau priceperea de a exprima frumos şi convingător, fiind considerat un dar al naturii, „cazuri rare”, în

timp ce retorica este exprimată de un rezultat al studiului. Cu referinţă la calitatea discursului, autorul consideră, că „doar luate împreună oferă eleganţă, frumuseţe şi forţă unei expuneri”.

Conform contextului educaţional, genul demonstrativ al discursului, explică modalitatea specifică de pronunţare asupra unui adevăr ştiinţific, utilizând „toată bogăţia şi măreţia *artei oratorice”.* Disciplină mai mult decât bilenară, retorica, considerată deopotrivă ştiinţă şi artă (una din cele şapte „arte liberale” ale învățământului universitar medieval), îşi propunea să stabilească principiile şi regulile comunicării publice eficiente din perspectiva a ceea ce astăzi teoreticienii numesc „teoria ţintei”.

Teoria acţională, supranumită şi a „ţintei”, absolutizează rolul emiţătorului evidenţiind ideea, că succesul comunicării depinde exclusiv de abilitatea acestuia, receptorul deținând rolul pasiv. Oratorul, în cazul nostru cadrul didactic, este văzut ca un arcaş care, adăugând înzestrării naturale un antrenament corespunzător, va obţine efectul dorit indiferent de trăsăturile de personalitate, predispoziţiile sau starea psihică a destinatarului. Vorbitorul se arată intrigat de efectul persuasiv al discursului său considerând, că odată transmis mesajul, nu poate fi neînţeles, subliniază Dinu M. [39, p.86].

În acest sens, abilitatea profesorului didactic de a vorbi frumos, fluent şi convingător nu minimalizează rolul elevului în interacţiunea didactică, ci orientează spre motivarea şi influenţarea acestuia pentru realizarea unei educaţii axiologice. Recunoaşterea rolului interlocutorului a dat naştere unei concepţii despre comunicare, denumită astăzi, convenţional, „teoria interacţională” sau a „ping-pong-ului”.

În cazul acesta în centrul preocupărilor formării CCD se află personalitatea aceluia care trebuie să cunoască cuvântul în variate ipostaze verbal-comunicative, ca să nu să se simtă „sărac" în a găsi acest cuvânt în caz de necesitate. Prin aceasta cuvântul evolutiv, de fapt, devine, „aerul"comunicării ca atare.

Înţelegerea semnificaţiei lexicale a cuvântului, compararea lui cu alte cuvinte, aflate în raporturi de dependenţă, includerea unităţilor lexicale într-un sistem de asociaţii semantice calificative influenţează sfera de utilizare a lexicului şi favorizează dezvoltarea operaţiilor logice, care, interiorizându-se treptat, trec din forma exterioară în planul activităţii interne, reflectând particularităţile gândirii operaţional-intuitive, logică verbale şi imaginative. Posibilitatea extinderii şi perfecţionării lexicului este legată indisolubil de lărgirea înţelegerii semnificaţiei cuvântului, sensului lui aplicat în situaţia concretă pe baza cărora se realizează căutarea, selectarea şi activizarea cuvintelor în vorbire, subliniază Cojocaru-BorozanM. [24, p.6].

Considerăm importantă formarea CCD a studenţilor pedagogi în plan retoric prin faptul aceasta va valorifica pe de o parte abilitatea de vorbire corectă (evitarea cacofoniilor, pleonasmelor, tautologiilor şi altor asociaţii sau repetări neplăcute de sunete în vorbire), pe de altă parte, abilitatea de a se exprima fluent şi convingător în context didactic şi social prin participarea la diverse dezbateri, mese rotunde etc.

Evidenţiind prin specificul său comunicarea didactică drept *formă de comunicare predominant verbală,* Cristea S. consideră, că aceasta reflectă calităţile statutare ale cadrului

didactic concentrate la nivelul „uşurinţei verbale de bază”, exprimată prin claritate-acurateţe; empatie-sinceritate; relaxare-angajare. Pornind de la aceste calităţi ale cadrului didactic în rol de emiţător, pentru formarea CCD acestea valorifică *mecanismele limbajului intern* (înălţimea, intensitatea, volumul, timbrul vocii, dicţia şi accentul) şi *mecanismele limbajului extern* prin stimularea cooperării, crearea nevoii de noi informaţii, ameliorarea relaţiei cu grupul şcolar etc. [32, p.6].

Depăşind capacitatea lingvistică, comunicarea este abordată de Şoitu L. un ansamblu de aptitudini verbale, -para şi -nonverbale, principii de politeţe, tact şi ritualitate comunicaţională, iar învăţarea comunicării presupune motivaţie şi efort propriu [161, p.201].

Împlinirea nevoii elevului de a se exprima uşor, gândit sau spontan, este considerată, în opinia autorului rezultatul calităţii CCD. Încurajat să vorbească, să se încreadă în puterea de a-şi comunica gândul, ideile, profesorul declanşează în elev trecerea de la starea de absenţă la cea de prezenţă în viaţa grupului, a societăţii.

Planul motivaţional al comunicării relaţionale în structura competenţei de comunicare didactică reliefează schimbul de mesaje dintre emiţător şi receptor se bazează pe îmbinarea eficientă a argumentelor raţionale cu elementele emoţionale pozitive sau negative. Stările de indiferenţă-repulsie, respingerile sau atracţiile,în opinia lui Golu P., influențează hotărâtor calitatea relaţiilor interpersonale, manifestându-se ca adevărate forţe ce se deschid reciproc sau dimpotrivă, blochează circulaţia liberă a informaţiilor [44,

p.152]. În orice situaţie, destinatarul este cel care reflectă feed-back-ul, de aceea pentru profesor devin relevante caracteristici ale comunicării didactice *la nivel instrumental, dar şi afectiv-motivaţional.*

Comportamentul comunicativ al profesorului poate acţiona pe mai multe planuri celui educat: stimulent al activităţii intelectuale, catalizant în plan acţional, amplificator şi modelator a relaţiilor afective. Sensibilizarea elevilor pentru activitate, provocarea interesului devine o modalitate fundamentală de menţinere şi orientare a motivaţiei pentru învăţare pe parcurs.

După cum însăşi trăirile afective ale celui educat, induse de comportamentul educatorului acţionează la rândul lor ca fundal stimulant sau, dimpotrivă, redundant pentru sine însuşi şi pentru alţii. Esenţial pentru cadrul didactic devine conştientizarea segmentului energetic al relaţionării, adaptând o atitudine receptivă şi flexibilă, cu intenţia de a motiva elevul.

O implicare generatoare de sens interacţional poate fi expresia unei maturităţi intelectuale şi afective a profesorului care-i permite atât afirmarea imaginii şi respectului faţă de sine, cât şi afirmarea imaginii şi respectului de celălalt. Astfel de manifestări susţin afirmarea competenţelor de către ambii parteneri ai relaţiei.

În acest sens, devin prioritare în cadrul procesului de relaţionare *formarea unei atitudini comunicative adecvate, dezvoltarea capacităţii empatice a profesorului, abilitatea de a motiva interlocutorul.* Atitudinea comunicativă este cel mai adesea evidenţiată de **paralimbaj**, dar este susţinută de o serie

întreagă de formule verbale care exprimă disponibilitatea către dialog.

Semnele exterioare ale acestei atitudini se regăsesc în:

- expresivitatea stării de atenţie, a receptivităţii şi interesului;
- orientarea corporală şi analizatorilor înspre interlocutor.

Nu de puţine ori paralimabjului se adaugă o anumită „atitudine de limbaj" (Slama-Cazacu T.), adică o stare specială care exprimă şi susţine intenţia de angajare în dialog de a fi dispus la vorbire şi/sau ascultare.

Atitudinea comunicativă este o trăsătură distinctă a stilului comunicativ. Abilitatea de a motiva interlocutorul şi de a genera situaţii şcolare motivante solicită din partea profesorului o pregătire specială. Inevitabil, funcţia comunicativă a trăirilor afective exprimate prin paraverbal şi nonverbal se învaţă.

Lectura expresiei emoţionale ridică probleme asemănătoare cu perceperea şi înţelegerea unui limbaj verbal, deoarece profesorul prin funcţia sa poate releva personalitatea, competenţa profesională, autoritatea lui ca om şi autoritatea profesională, vocaţia, maniera sau stilul de a vorbi şi a expune conţinuturile şcolare, mişcările, gesturile, flexibilitatea vocală, entuziasmul, umorul (ceea ce emite profesorul despre sine) în virtutea căruia întregul său discurs este personalizat.

Prin componenta relaţională înţelegem şi formarea acelor capacităţi de ordin verbal, paraverbal (ton, voce, intonaţie, expresivitate, pauză, tăcere etc.) şi nonverbal (mimică, gestică,

distanţă etc.), care susţin şi/sau complementează discursul didactic al profesorului. În acest sens, constatăm: deşi valoarea limbajului paraverbal şi nonverbal este recunoscută în practica şcolară, totuşi formarea pe această direcţie este lăsată doar la discreţia cadrelor didactice, care acţionează deseori *intuitiv,* în special tinerii specialişti, şi *cumulativ* la nivelul experienţei didactice.

Potrivit opiniei lui Stanton N. *o persoană comunicativă* este caracterizată de următoarele constante: claritate şi acurateţe în exprimare, corectitudine faţă de faptele la care se referă (fără a declara lucruri care pot fi contestate), poziţia corpului, încredere în sine şi empatie [81, p.9].

Planul conversaţional al comunicării relaţionale în structura competenţei de comunicare didactică vizează formarea acelor capacităţi, abilităţi de a proiecta, gestiona, organiza, iniţia şi realiza schimburi constructive interpersonale prin intermediul unui ansamblu de reguli şi norme pedagogice, creând prin acestea oportunităţi permanente de feed-back, ce conduc spre stabilirea unei relaţii de comunicare didactică care funcţionează după principiile circularităţii. Alternarea replicilor, ce se prezintă ca succesiuni stimul-răspuns, presupune inversarea necontenită a rolurilor de emiţător şi receptor în comunicarea didactică, proces care aminteşte de schimbul de mingi din partidele de tenis de masă, de unde şi denumirea teoriei – teoria „ping-pong-ului" (acţională).

Comportamentul conversaţional al participanţilor depinde în fiecare moment de răspunsul interlocutorului la replica precedentă, feed-back-ul, total ignorat de „teoria ţintei",

devine astfel unul dintre mecanismele comprehensiunii comunicării. În acest sens, accentul se deplasează de pe valorizarea cantităţii de informaţii intrată în circuitul comunicativ pe valorizarea calităţii schimburilor informaţionale şi interpersonale între parteneri.

Realizarea circularităţii este dificilă datorită primatului obiectivelor cognitive orientate spre procesele de instruire, iar concentrarea prioritară pe conţinutul şcolar poate reduce din calitatea relaţiilor interpersonale. De aceea, modul în care cadrul didactic îşi organizează activităţile are o deosebită importanţă, deoarece în acest fel este posibilă dirijarea optimă a învăţării.

Evident, că în acest parteneriat educaţional se interpun o mulţime de bariere de ordin fiziologic, psihic, psihosocial, lingvistic, semantic, cultural. În acest sens, este important, ca profesorul, în calitate de coordonator al procesului didactic, să conştientizeze semnificaţia acestui segment energetic al relaţionării, declanşând şi stimulând interacţiunea printr-o atitudine receptivă şi flexibilă.

Din perspectiva cadrului didactic, comportamentul comunicativ este un comportament gândit, nu doar intuit, în primul rând, prin atitudinile pe care le adoptă faţă de interlocutor (mai mult sau mai puţin explicit), dar şi prin atitudinile sale faţă de procesul relaţionării, faţă de schimbul informaţional şi interpersonal, exercitând o influenţă hotărâtoare asupra modelării comportamentului comunicativ al elevilor.

Oricât de mult nu s-ar încerca schimbarea de paradigmă a relaţiei subiect-obiect în context didactic, cel care da *tonul* acestei interacţiuni este adultul/educatorul, de aceea calitatea actelor de comunicare depinde esenţial de gradul de permisivitate sau nepermisivitate comunicativă pe care o induce cadrul didactic. Or, o situaţie conversaţională presupune posibilitatea de a putea realiza schimburi reciproce într-o manieră suficient de profundă prin evitarea în primul rând a tuturor stângăciilor de limbaj, împiedicând exprimarea sentimentelor sau a predicţiilor. Formarea pentru practicile conversaţionale se poate dezvolta pe următoarele direcţii:

- antrenarea în sensul observării şi adaptării mesajului la contextul conversaţional;
- formarea capacităţilor de ascultare activă şi implicit de influenţare a elevului prin schimbul informaţional (verbal, paraverbal, nonverbal) şi transferul de competenţe,
- dezvoltarea capacităţilor de a transmite şi realiza schimburi constructive interpersonale, prin intermediul unui ansamblu de reguli, norme pedagogice (cod deontologic al cadrului didactic)
- implementarea unor strategii conversaţionale de mediere/remediere, stimulare/ influenţare, şi de rezolvare a problemelor de relaţie (conflict)
- controlul agresivităţii în vorbire.

Analizând poziţia cadrului didactic în faţa problemelor educative, Neacşu I. afirmă că „educatorii sunt solicitaţi astăzi,

în mod continuu, să promoveze învăţarea eficientă. Şi nu orice învăţare eficientă, ci una participativă, activă şi creativă." [60, p. 12]. Grupul, considerat de Allwright R. L. un component firesc al pedagogiei şcolare ce este caracterizat, în primul rând, de activitatea de vorbire, prin aceasta, în opinia lui Negură I. devine contextul de desfăşurare a interacţiunii [61, p. 132]. Adepţii metodei verbale (Allwright R. L., Muller B., Malez A., Piaget J., Cerghit I., Oprea-Lăcrămioara C.) subliniază ideea, că valorificarea comunicării începe în momentul când este aplicat consecvent lucrul în grup. Astfel, Stanton N. susţine, că în grup se observă o mai mare productivitate, deoarece este vehiculată mai multă informaţie, sunt emise mai multe sugestii, se iau decizii riscante, astfel formându-se o comunicare productivă [81, p. 70].

Referindu-se la avantajele şi dezavantajele învăţării în grup şi prin cooperare, I. Negură demonstrează superioritatea acesteia, în raport cu învăţarea individuală privind formarea comportamentelor de învăţare. Astfel, comunicarea de grup este declanşată de dorinţa de informare şi contact, de legătură cu semenii şi, ca mod de dezvoltare a personalităţii, de recunoaştere a propriului statut. Întrucât comunicarea verbală nu vizează doar realizarea obiectivelor discursive, ci şi stabilirea, menţinerea, ameliorarea continuă a relaţiei dintre indivizi [61, p.132-136].

În acest context, parametrii identificaţi de Şoitu L. [83, p.50] în comunicarea interpersonală, în concepţia autorului, pot asigura formarea componentei relaţională prin:

- *Sincronizarea comportamentală,* adică armonizarea comportamentală, realizată *nonverbal* simetric/

asimetric; complet/parţial; direct/încrucişat şi *paraverbal*, de care depinde reuşita păstrării intenţiei iniţiale şi efieientizarea comunicării.

- *Sincronizarea limbajului* realizată de utilizarea aceloraşi semnificaţii de ambii interlocutori.
- *Sincronizarea sistemului de valori* reprezentată de acceptarea reciprocă a aceloraşi valori.
- *Acceptarea schimburilor* constatată prin realizarea feed-backului în asigurarea învăţării.
- *Autocontrolul răspunsului* obligă cunoaşterea rapidă a interlocutorului.
- *Gândirea efectelor (*Efectul Pygmalion) exprimată de imaginea pozitivă a profesorului faţă de elev

1.3. Modelul competenței de comunicare didactică

Să complici ce este simplu este banal;
să redai simplu ce este complicat, grozav de simplu
- asta este creativitate (Charles Mingus)

Reţeaua complexă a sincronizării elementelor procesului de comunicare impune selectarea și corelarea unui ansamblu funcţional de concepte, menite să reflecte esenţa obiectului cercetat. Procesul de modelizare a competenţei de comunicare didactică a implicat mai multe forme ale cunoaşterii ştiinţifice.

Alături de formele de bază*, teoretică şi empirică,* cu toate avantajele sale incontestabile de formă primară a cunoaşterii ştiinţifice, *analogia*, ca formă şi metodă, a încoronat procesul

de stabilire a elementelor competenţei în construcţia modelului. Cu aceeaşi putere epistemologică au fost utilizate şi cele trei moduri logice fundamentale (după Kaplan): *metoda definiţiilor, metoda deductivă şi metoda inductivă.*

În continuare, ne vom referi la rezultatul inovativ al cercetării: **Modelul competenţei de comunicare didactică** (abr. **Modelul CCD** sau **MCCD),** aplicând sucesiv metoda deductivă de raţionament şi urmând explicaţiile plasate în câmpul de influenţă al teoriilor comunicării şi a domeniului competenţelor profesionale. Aceasta este o abordare de tip "top-down", în care este aplicat principiul generalităţii pentru situaţii specifice.

Modelul competenţei de comunicare didactică în baza celor semnalate mai sus este ilustrat în figura 1.5, iar interpretarea acestora în continuare va reflecta abordarea predilectă a varibilelor în structura Modelului.

Stabilirea componentelor competenţei de comunicare didactică a pretins analize anatomice şi descriptive, dezvoltând o viziune sintetică şi integratoare a domeniilor ***comunicare*** şi ***competenţă.*** Această situaţie a generat *problema cercetării*, vizând identificarea **componentelor competenţei de comunicare didactică** în contextul de formare profesională universitară şi a reperelor teoretico-experimentale de formare a competenţei de comunicare didactică.

În încercarea de a stabili arhitectura Modelului competenţei de comunicare didactică, am apelat la definirea

modelului de Buschkovitsch [8, p. 106], prin care sunt determinate următoarele componente:

1) concepte (termeni, eventual semne şi simboluri);

2) aserţiuni (axiome sau legi);

3) reguli de transformare (reguli de calcul logic);

4) reguli de corespondenţă, care fac posibilă compararea rezultatelor unui calcul cu experimentarea modelului.

Conceptele dominante ale Modelului CCD se structurează pe o arie de variabilitate epistemică adecvată, plecând de la un nucleu de termeni care operaţionalizează ideea centrală a procesului de comunicare în ansamblul intervenţiilor formative dirijate:

- *emiţător* - ***cadru didactic;***
- *receptor* - ***elev/student;***
- *canal de comunicare* - ***transpunere didactică;***
- *feed-back* – ***cunoştinţe-capacităţi-atitudini.***

Perspectivă teoretică a Modelului CCD este susţinută de funcţionalitatea şi sincronizarea a două categorii (forme) stabilite drept componente ale competenţei de comunicare didactică: **discursivă** şi **relaţională.** Aceste două categorii sunt expresia perspectivei complementare şi accentuează procesul de transmitere a mesajului, susţinut de elementele comunicării (emiţător, canal, destinatar, feed-back) şi produsul din codarea şi decodarea mesajului**,** reflectând **comportamente cognitive, aplicative şi atitudinale**.

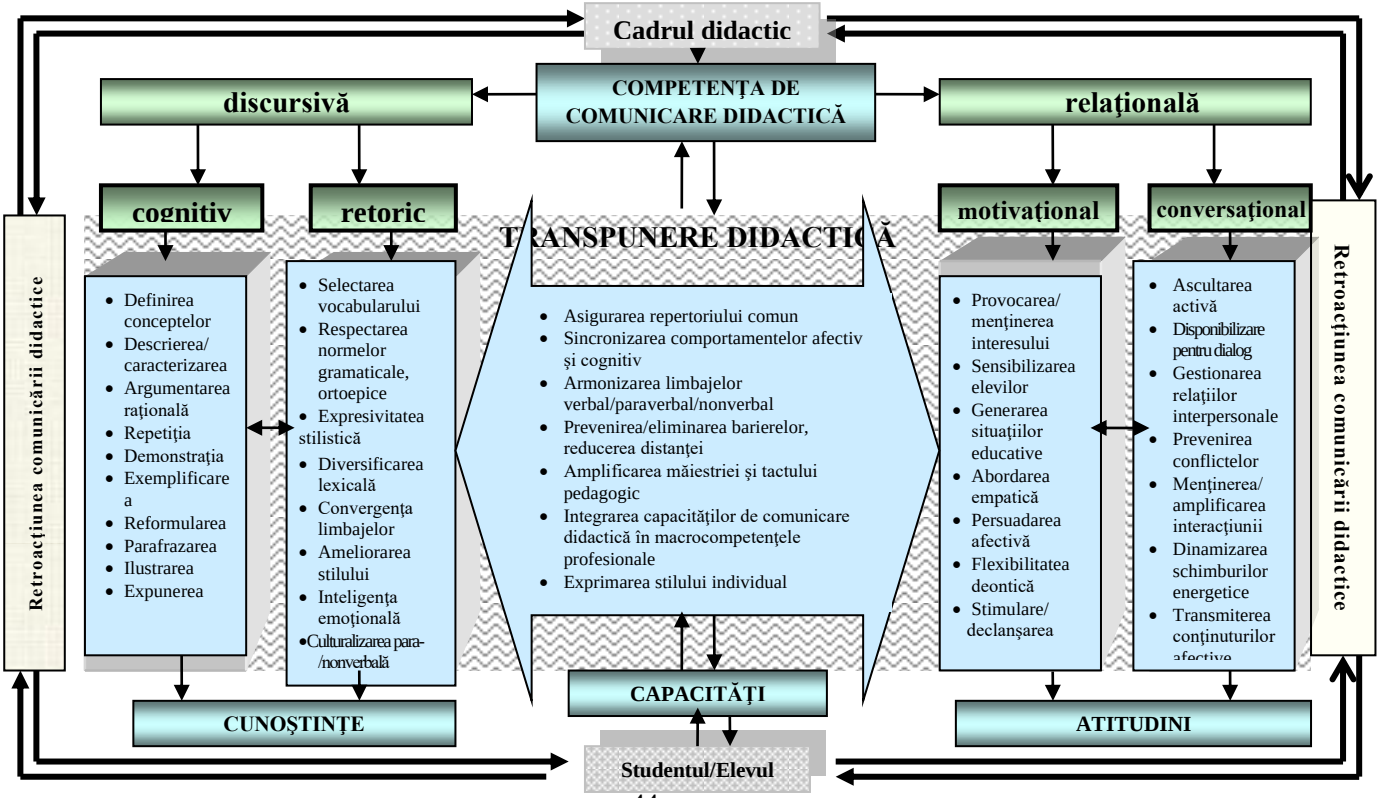


Figura 1.5. Modelul competenţei de comunicare didactică

Comunicarea discursivă reflectată în MCCD este componenta ce vizează activitatea profesorului de transpunere a mesajului educaţional, asigurând prin aceasta realizarea funcţiilor comunicării didactice. În contextul discursului pedagogic funcţiile principale ale învăţământului - predare, învăţare şi evaluare - acţionează ca procese coevolutive într-un tot unitar. Indicând ce trebuie învăţat, explicând modul în care trebuie învăţat, predarea menţine, de fapt, o balanţă între activităţile specifice învăţării şi condiţiile necesare pentru desfăşurarea evaluării. În acest sens, predarea eficientă se realizează în corelaţie cu efortul individual al elevului de a recepta, prelucra şi operaţionaliza mesajul transmis de către educator.

Modalitatea prin care profesorul combină enunţurile, formele de raţionare, tipurile de argumente, modalităţile de descripţie si explicaţie, procedurile stilistico-persuasive în secvenţe discursive, astfel încât conţinutul să fie cat mai bine receptat de elevi şi realizate obiectivele este definită de Sălăvăstru D. *strategie discursivă* [76, p. 35]. Autoarea identifică trei tipuri de strategii discursive - descriere, explicare, argumentare, acestea fiind completate de proceduri discursive de elucidare precum: definirea, ilustrarea, exemplificarea, explicaţia, demonstraţia.

În acest sens, Dospinescu V. subliniază privind mecanismele discursive: „expunerea, demonstraţia, explicaţia, exemplificarea, reformularea, parafraza funcţionează de fiecare dată după o combinatorie diferită” [41, p.70]. Cele şapte întrebări specifice comunicării - cine? (profesorul); predă ce? (conţinutul unei discipline sau al unui grup de discipline) cui?

(elevului); unde?(în şcoli de diferite grade şi tipuri); când? (pe durata activităţii pedagogice); cu ce efecte? (rezultate); cum? (strategia didactică), pot servi catalizatori ai activităţii de programare şi reprogramare a discursului didactic, activitate ce vizează optimizarea discursului în termeni de conţinuturi şi forme, cu respectarea unor principii ca simplitatea, condiţiile memorării, elementarea (desincretizarea, depersonalizarea) cronogeneza cunoştinţelor) pe fondul unui inevitabil raport specific cu timpul didactic.

Prin *discursul didactic*, în unul din sensurile sale, Dospinescu V. defineşte mecanismul şi actul prin care cadrul didactic îşi aproprie discursul, cu toate strategiile sale, procedee şi forme verbale/para-/nonverbale, de traducere în semne a cunoştinţelor, pentru a le transmite, cu maximă eficienţă, unui destinatar mai mult sau mai puţin (şi, uneori, deloc) motivat să le primească [42, p. 207]. Urmărind scopul de transmitere a cunoştinţelor, destinatarului îi revine rolul de a-şi construi cunoştinţele proprii, act de producere a cunoaşterii.

Deseori între cunoştinţele cadrului didactic şi ale studentului/elevului este o distanţă exprimată de experienţa diferită a ambilor subiecţi, rolul educaţiei fiind de a reduce distanţa dintre aceştia. În acest sens, interpretarea discursului didactic presupune o *activitate de traducere a obiectelor cunoaşterii în semne (învăţare)*, devenind o activitate de reformulare a cunoştinţelor atât din punctul de vedere a enunţiatorului (transfer de cunoştinţe), cât şi a enunţiatarului (învăţarea, asimilarea cunoştinţelor).

Tranzacţia educativă dintre profesor şi elev este determinată de obiectul actului de comunicare – cunoştinţele ştiinţifice, valorile cognitive, ce urmează a fi transferate elevului prin CCD, *strategia discursivă* a cadrului didactic fiind definită de statutul şi modul de enunţare a conţinuturilor. Prin referirea la Jean-Jacques Vincensini, Dospinescu C. explică funcţionarea discursului didactic determinat de trei condiţii:

1. Transmiterea eficace a cunoştinţelor face ca discursul didactic să etaleze funcţionalitatea cognitivă exprimată de formarea în domeniu a cadrului didactic.
2. Cadrul didactic este chemat să asigure construirea, aderarea subiectului la valorile ce i se oferă.
3. Activitatea educativă este supradeterminată de obligaţia socială, în sensul că prestatorul - învăţător, profesor, formator - are datoria („obligaţiile de serviciu") de a oferi, de a da, de a prezenta cunoştinţe şi priceperi.

Formarea discursului didactic este un proces continuu de transfer de sens (cunoştinţe), presupune operaţii de traducere şi de reformulare parafrastică angajând, niveluri de formulare succesive, mereu reconstruite pentru a fi „în fază" cu contextul ideologic şi epistemologic al epocii, subliniază autorul [42, p.33-51]. În acest sens, Stanton N. se referă la planificarea mesajului, enumerând patru trepte:

1. precizarea obiectivelor;
2. selectarea informaţiei privind date relevante;
3. gruparea informaţiilor prin stabilizarea legăturilor adecvate;
4. ordonarea informaţiei într-o consecutivitate logică [81, p.5].

Acestor patru trepte expuse, Cristea S. completează:

- evidenţierea informaţiilor în cadrul unui plan de „idei-ancoră”;
- elaborarea primei variante a mesajului; elaborarea variantei finale (32, p.42-43).

Determinată de logica autorităţii profesorului şi obiectivată în rezultate instructiv-educative, *componenta discursivă a Modelului competentei de comunicare didactica* reprezintă dimensiunea explicativă cu un caracter complex prin formele şi canalele de realizare ale codului utilizat.

Componenta discursivă este o construcţie permanentă ce se structurează de către educator, pe baza logicii ştiinţei şi a celei didactice, se conduce după anumite obiective (caracter conştient) în transmiterea unui conţinut, totodată implicând şi *personalizarea comunicării* cadrului didactic în funcţie de participanţi şi de situaţia de comunicare.

Componenta discursivă ca element al CCD, implică un sistem de raporturi, moduri de enunţare şi un loc de enunţare, cu scopul explicit de transmitere eficientă a cunoştinţelor, reprezentând totodată gradul cel mai înalt de calificare a unei relaţii de comunicare, exprimate în context educaţional.

Comunicarea relaţională este componenta competenţei de comunicare didactică, constituită din nevoile de relaţionare a elevilor în activitatea şcolară şi necesitatea imperioasă de formare a acestei dimensiuni în coordonata competenţei de comunicare a cadrului didactic.

Debutînd cu analiza piramidei trebuinţelor lui A. Maslow, Berelson şi Steiner, Cojocaru M. subliniază, că atît nevoile personalităţii *(de siguranţă şi securitate, dragoste şi*

apartenenţă, stimă şi statut, de autorealizare şi estetice), cât şi **nevoile specifice comunicării relaţionale** *(nevoia de a spune, nevoia de a fi inteles,nevoia de a fi recunoscut, nevoia de a fi valorizat, nevoia de a infl uenta, nevoia de intimidate)* se formulează, se exprimă şi pot fi realizate prin intermediul expresiilor emoţionale [23, p.7]

În mediul educaţional comunicarea relaţională presupune:

- angajament, tradus printr-o legatură construită în timp;
- atitudine mutuală ce asigură toate cele patru dimensiuni ale comunicarii (a cere, a da, a primi şi a refuza);
- responsabilizare pentru felul în care gândește, simte şi reacţionează la mesajele primate receptorul;
- suficientă autonomie afectivă;
- implinirea principalelor nevoi relaţionale (a vorbi despre sine, a fi ascultat, şi înţeles, a fi apreciat şi valorizat, a exercita o influenţă pozitiva asupra celuilalt).

Următorul element-concept care susţine structura de funcţionare a competenţei de comunicare didactică este **cadrul didactic.** Considerat iniţiator al activităţii de educaţie şi emiţător al *mesajului* pedagogic devine responsabil de realizarea *funcţiei centrale* a educaţiei - *formarea/dezvoltarea* permanentă a personalităţii elevului în vederea integrării psihosociale, subliniază Cristea S. [32, p.219].

Prin componenta subiecţi ambii parteneri *(profesorul şi studentul sau elevul)* se află într-o relaţie pragmatică, în aşa fel transmisia şi recepţia interacţionează, făcând posibilă comunicarea. *Mesajul, canalul de comunicare, cadrul psihosocial* sunt văzute ca subînţelese, competenţa de

comunicare didactică reprezentând codul de comunicare pedagogică, generator al schimbărilor explicite şi implicite, influenţe şi interacţiuni asupra elevului.

Considerăm indispensabilă completarea MCCD prin **componenta relaţională,** din punctul nostru de vedere, definind *ansamblul de variabile ce permit cadrului didactic să-şi organizeze propria activitate de comunicare ca formă a interacţiunii didactice şi sociale prin diverse categorii de reguli conversaţionale, norme de politeţe, principii de cooperare şi interferenţă.*

Includerea componentei **transpunere didactică** în Modelul competenţei de comunicare didactică este determinată de abordarea acesteia, în opinia Papuc L., drept cea mai importantă problemă în plan epistemologic, dependentă de calitatea procesului de formare a formatorilor.

Transpunerea didactică a informaţiei ştiinţifice într-un ansamblu de elemente de cunoaştere prelucrate şi adaptate la stadiile de vârstă ontogenetică a elevilor este preponderent prerogativa cadrului didactic. Proiectând strategiile de comunicare a conţinutului, cadului didactic îi revne misiunea de a armoniza mediul predării cu mediul învăţării, asigurand feed-back [66, p.197].

Prin urmare, profesorul prelucrează şi adaptează permanent elemente de cunoaştere din ştiinţa fundamentală la posibilităţile, aptitudinile şi interesele elevilor, proiectează strategiile de comunicare a conţinuturilor ajustate, filtrate, reinterpretate, în baza principiilor transpunerii didactice. Cu alte cuvinte, transpunerea cât mai fidelă a currciulumului în

lecţii, activităţi şi formare de competenţe, este expresia vădită a nivelului competenţei de comunicare didactică a profesorului.

Ştiinţific, se face o construcţie logică, se aleg axiomele astfel, încât să satisfacă independenţa, noncontradicţia şi completitudinea. Didactic, construcţia trebuie să folosească numai acele raţionamente, acele deprinderi şi metode de a gândi, pe care elevii le stăpânesc şi care să-i conducă, în plus, la deprinderea altora, într-o evoluţie continuă şi firească a gândirii lor matematice.

Transpunerea didactică a realităţilor ştiinţifice la nivelul de receptare, înţelegere şi aplicaţie devine un obiectiv concret pentru studenţii care urmează să-şi desfăşoare activitatea într-un mediu de cerinţe şi nevoi socioprofesionale din ce în ce mai mari, din ce în ce mai performante, subliniază autoarea studiului monografic „Epistemologia şi praxiologia Curriculumului pedagogic universitar" Papuc L. [66, p.118]. Pentru a putea realiza o transpunere didactică eficace, trebuie stăpânite fundamentele sau bazele epistemologice ale competenţei de comunicare didactică, plecând de la un nucleu de concepte şi metodologii fundamentale şi dezvoltate în strategii de abordare interdisciplinară.

Raporturile stabilite între profesor şi elev în activitatea comunicativă de transpunere didactică determină abordarea rolurilor profesor-elev dintr-un unghi de vedere exprimat de Erşov P., Zeaziun I., Dospinescu V. cu sens actoricesc. În acest sens, comunicarea didactică poate fi comparată cu o scenă pe care actorii interpretează (transpun) ştiinţa prin strategiile

discursive, teatralizând cunoştinţele prin intermediul codurilor semiotice exprimate de limbajul verbal/paraverbal/nonverbal.

Componenta **retroacţiunea comunicării didactice sau feed-back-ul comunicațional**, ca acţiune circulară în model, reprezintă o modalitate activă şi eficientă de adaptare a demersurilor didactice la multitudinea de situaţii concrete, contribuind la formarea primei impresii corecte sau incorecte despre exprimarea capacităţilor comunicative individuale şi la formarea convingerilor privind calitatea capacităţilor comunicative, în funcţie de care partenerii îşi vor regla comportamentul comunicativ, orientându-se spre evaluarea/autoevaluarea competenţei de comunicare didactică.

Feed-back-ul, are menirea de a echilibra structurile, de a armoniza şi a compatibiliza manifestările interlocutorilor (profesori şi şcolari) astfel încât comunicarea pedagogică să fie fluentă şi eficientă. Din acest punct de vedere competenţa de comunicare didactică formează o relaţie cu dublă finalizare: *una cognitivă (de învăţare*) de construire a sensului a ceea ce elevii ascultă şi citesc, şi alta *educativ-formativă* care conduce la dezvoltarea funcţiilor intelectuale ale elevului, dezvoltarea emoţională, stimularea motivaţiei. Astfel, comunicarea didactică înglobează o conduită de reuşită sau nereuşită şcolară, de succese sau eşec posibil de diagnosticat prin retroacţiune.

Valorificarea principiilor, tehnicilor de proiectare şi implementare a Modelului competenţei de comunicare didactică este dependentă de măiestria pedagogică a profesorului, considerată treaptă superioară de dezvoltare competenţei pedagogice, desemnând, în opinia cercetătorului

Mândâcanu V., „un înalt nivel al competenţei, atins prin antrenament, de natură să permită obţinerea cu uşurinţă a unor realizări la nivel de expert” [59, p. 228-234].

La acest nivel de performanţă cadrul didactic este capabil să autosesizeze în situaţii concrete comportamentele solicitate pentru structurarea/restructurarea mesajului didactic adecvat situaţiei, acționând printr-un mod inovativ în soluţionarea problemelor. În contextul caracteristicilor pedagogiei, asigurarea condiţiilor aplicării CCD cu măiestrie şi tact, prin care să se îmbine seriozitatea, voinţa, priceperea şi competenţa profesională cu vocaţia, atractivitatea, interesul, frumuseţea şi satisfacţia învăţării, reprezintă o artă.

Intuiţia reglată metodic a cadrului didactic dezvoltă ştiinţa despre acţiunea educaţionala şi se realizează în arta de a forma oameni. Obiectivarea transpunerii didactice în măiestriea de a transmite conţinuturile didactice şi de a realiza relaţii eficiente la nivelul *cunoştinţelor, capacităţilor şi atitudinilor,* orientează elevii la activitate plină de iniţiativă şi creativitate, mobilizându-i, astfel, spre autoformare.

În concluzia celor expuse, privind abordarea formării competenţei de comunicare în perspectiva modelizării conceptului, definim *competenţa de comunicare didactică drept ansamblu de comportamente comunicative de elaborare/transmitere/evaluare a discursului didactic şi de asigurare a unor reţele comunicaţionale productive în context educaţional.*

II. Sistemul de referinţă epistemologică al comunicării didactice

2.1. Repere teoretice ale modelizării în domeniul pedagogie

„Folosit oriunde şi oricând, ca un paspartu convenabil, mulţi nici nu mai simt nevoia definirii cuvântului model; fiind atât de uzual, acesta pare explicit prin el însuşi”
(C. Bîrzea)

Valoarea modelului este determinată de statutul de mediator între realitate şi teorie, convinşi de ideea, că cea mai mare parte a realităţii nu este cuprinsă de teorii, ci de modele. Deşi în ultimul timp se constat o predilecţie pentru cercetarea paradigmelor, insistând pe aria largă de utilizare a modelului, sub nici o formă nu se încearcă a prejudicia valoarea paradgmei sau a teoriilor. În linii mari, susţinem punctul de vedere prin care *paradigma* reprezintă un instrument de interpretare globală sau pe unităţi mari a realităţii, *teoria* rezumând explicaţia abstractă şi ideală a unui fenomen ştiinţific, **modelul.**

Diversitatea sub care sunt prezentate modelele, reflectă punctele de vedere ale autorilor prin specificul pentru care este contextualizat în cercetare, având ca temei una cele 15 conotaţii ale modelului, atestate în raportul de sinteză la Congresul cu tema „Teoria modelelor în pedagogie”, Tnente (Italia), 1983:

-plan;
- schiţă;
-teorie;
- imitaţie;
- machetă;
- exemplu;
- miniatură;
- categorie;
- reprezentare logică a teoriei;
- caz particular al unei teorii;
- concepţie despre lume;
- mijloc de învăţământ;
- expresie matematică;
- schemă mintală;
- paradigmă.

Această diversitate de atibuire a semnificaţiilor este în mod cert „o dovadă a utilităţii modelului în domeniul pedagogie", menționează C. Bîrzea [8. 104], autorul capitolului „Teorii, paradigme şi modele pedagogice" în volumul „Arta şi ştiinţa educaţiei" (1995). Este sursa la care vom face cele mai multe referinţe, în virtutea informaţiei dense şi supradocumentate asupra statutului epistemologic al modelelor pedagogice și al modelizării.

Caracterizate de autor drept un „rezultat al fluctuaţiei semantice", mai cu seamă, conotaţii ale termenului, modelul a devenit un instrument important de cercetare ştiinţifică, alături de teorie şi de paradigmă. Raportându-se în mod expres la modelele educaţiei, R.B.Iucu defineşte **modelul** ca "*o construcţie simplificată a unei realităţi, a unui fenomen ştiinţific, având drept finalitate delimitarea celor mai importante variabile care permit dezvoltarea unei viziuni aproximative, a unei abordări intuitive, cu rol de orientare a strategiilor de investigaţie ştiinţifică în scopul verificării relaţiilor între variabilele ce contribuie semnificativ la elaborarea progresivă a teoriei*" [50, p.51].

În intenţia de a defini cât mai clar modelul, printr-o „simplificare cât mai mult posibil", C. Bîrzea consultă un şir de definiţii epistemologice, selectate dintr-o literatură foarte prolifică, şi stabileşte, că **modelul** „*este o reprezentare analogică a unor structuri prin altele, reduse sau schematizate. Această construcţie figurativă facilitează cunoaşterea şi acţiunea: prin varianta sa redusă şi simulată (modelul), obiectul de referinţă este mai accesibil măsurătorilor, manipulărilor empirice sau conceptuale"* [8, p. 107].

Fundamentul epistemologic al modelelor este *„cunoaşterea prin analogie*, un mod de cunoaştere dinamic, polivalent şi uzual", subliniază C. Bîrzea. În matematici, de exemplu, orice reprezentare formală a realităţii este un model, comportând un raţionament prin analogie; în ştiinţele fizice, obiectul se face prin simplificare. [8, p. 118, 157]. Ştiinţa educaţiei, ca orice ştiinţa umană, pretinde, la fel, la un şir de avantaje în explorarea analogică. Asemănările dintre obiecte/fenomene sunt atât de numeroase încât, posibilităţile de combinaţii analogice sunt nelimitate în reprezentarea unui sistem conceptual.

Aşadar, reprezentarea unui fenomen sau domeniu într-o formă simplificată este oferită de raţionamentele explicative ale ***modelizării,*** recunoscută ca o realitate incontestabilă (în germană: „modellismus"; în engleză: „modelisation" sau „modelistics"; în franceză: „modelisation"; în rusă: „modelirovanie").

În rezultatul acţiunii de modelizare este construit **modelul,** sursele de constituire fiind, pe de o parte, teoria, pe

de alta, practica, multe modele avansând de la o paradigmă teoretică. [8, p. 172]. Acţiunea de modelizare presupune elaborarea unui sistem teoretic care să servească studiului altui sistem, mai complex decât cel modelat dar analog cu el şi care nu poate fi cercetat în mod direct. Funcţia sistemului modelat constă în prezentarea caracteristicilor perceptibile ale obiectului supus investigaţiei, susţine Vl. Pâslaru [70, p. 45].

Salzmann (1974, p.181; 1975, p.259) profilează **semnificaţia modelului** din următoarele caracteristici:

- *reprezentativitatea* - redarea într-o formă concretă a originalui, chiar şi în absenţa lui din câmpul perceptiv imediat, fiind un înlocuitor sau un mesager al originalului;
- *subiectivitatea* - reprezintă interesele şi punctul de vedere al autorilor, fiind o proprie interpretare, o proiecţie personală a autorilor;
- *selectivitatea* - nu este deci o reproducere identică, ci o interpretare parţială a originalului, în acest sens, unele atribute ale obiectelor sunt accentuate, altele sunt estompate, iar altele chiar pot fi omise în întregime;
- *transparenţa* - construcţia modelului transmite un mesaj inteligibil prin sine însuşi, fără prea multe explicaţii;
- *intenţionalitatea* - are întotdeauna un scop, o consecinţă explicită sau doar implicită.

Dezvoltând un număr considerabil de caracteristici, R.B.Iucu a restrâns aria analizei la modelele didactice: “[50, p.53]:

- modelele didactice sunt, în esenţă, un ***produs*** al activităţii ştiinţifice, sau, mai precis, un rezultat al reflecţiei teoretice şi al sintezelor practice;
- modelele didactice aspiră la ***reprezentarea*** unei realităţi didactice complexe sau a unui aspect concret al acesteia;
- modelul didactic poate fi asociat cu ideea de ***simulare***, în condiţiile în care reprezentarea realităţii prin ele este una aproximativă;
- modelele sunt temporale şi temporare, beneficiind de o doză de prevedere, derivată din aspectul finalist, care le conferă un accent ***proiectiv şi orientativ***;
- modelele sunt ***adaptabile***, putând suferi revizuiri şi ajustări după analiza realităţii didactice pe care o exprimă;
- modelele sunt ***ipotetice***, înseamnă că trebuie supuse unui proces de verificare, trăsătură ce le conferă ***dinamism;***
- modelele sunt ***optimizabile,*** putând evolua în funcţie de investiţia de tip analitico-investigativ;
- modelele au rol de ***orientare*** şi de ***organizare*** a activităţilor didactice;
- modelele didactice sunt ***evaluabile*** , informaţiile iniţiale putând fi confirmate sau infirmate, total sau parţial, în urma aplicării lor.

Caracteristicile enumerate fac posibilă definirea statutului epistemologic al modelelor didactice, în acest caz, modelul fiind *"un instrument eficient pentru configurarea structurilor interacţionale din perspectiva determinării curriculumului, a*

elaborării materialelor, a predării şi a susţinerii activităţilor de formare a personalităţii elevilor " [50, p. 49] .

O viziune diacronică asupra întregului domeniu al preocupărilor şi cercetărilor educaţionale aduce în atenţie distincţii şi **clasificări inerente ale modelelor pedagogice**, decisive în fundamentarea sistemelor de referinţă sau ale construcţilor conceptuale. Concepţia lui S. Cristea despre modele se bazează pe modelare, ca metodă în realizarea acţiunii didactice şi presupune parcurgerea succesivă a operaţiilor pedagogice, de la proiectare la evaluare:

- ***conceperea modelului la nivel strategic*** prin trasarea unor „linii directoare" necesare pentru proiectarea activităţii în condiţii optime;
- ***obiectivarea modelului într-o formă*** (materială, figurativă, simbolică, propoziţională) adecvată sarcinii de instruire asumată conform programelor şcolare existente;
- ***fixarea modelului la nivelul unui sistem referenţial închis*** - care reproduce un număr limitat de caracteristici (funcţii, structură,însuşiri generale, principii, legităţi) - capabil să stimuleze raţionamentele analogice care asigură descoperirea trăsăturilor esenţiale ale fenomenului original studiat la nivelul unui sistem deschis („capabil oricând să mai evidenţieze o anumită caracteristică");
- ***operaţionalizarea modelului la nivelul de cerinţe metodologice,*** specifice capitolului, subcapitolului, grupului de activităţi didactice (lecţii) sau activităţii didactice (lecţiei) respective;

- ***verificarea eficienţei didactice a modelului activat,*** prin intermediul unor exerciţii şi aplicaţii observaţionale sau experimentale, eficienţă didactică definită prin capacitatea modelului respectiv de „a fi adecvat temei programate şi de a reproduce caracteristicile esenţiale ale originalului" [5, p. 312]

Ordinea în care sunt aşezate operaţiile, validează modelul ca produs, de la proiectarea ideii – la evaluarea eficienţei:

- conceperea: trasarea unor „linii directoare";
- obiectivarea într-o formă: materială, figurativă, simbolică, propoziţională;
- fixarea la nivelul unui sistem referenţial închis, asigurând dezvoltare la nivelul unui sistem deschis;
- operaţionalizarea modelului la nivelul de cerinţe metodologice;
- verificarea eficienţei modelului activat.

În concepţia savantului S. Cristea, modelul pedagogic „tinde să reproducă" elementele esenţiale ale fenomenelor şi proceselor originale, naturale sau sociale, studiate conform obiectivelor specifice şi concrete ale activităţii didactice respective, îndeplinind o dublă funcţie pedagogică:

- *funcţia de informare iniţială,* care declanşează mecanismele logice şi epistemologice specifice raţionamentului de tip analogic;
- *funcţia de validare finală a cunoştinţelor dobândite,* la nivelul unor sisteme de referinţă diferite care angajează resursele specifice evaluării formative, permanente, continue.

Taxonomia modelelor definite de S. Cristea este susținută de patru categorii, prezentate în continuare:

- ***modele materiale,*** pot avea o formă obiectuală, substanţială, fizică, tehnică; din această categorie fac parte modelele didactice tip machete sau mulaje, care reproduc, la nivel micro, trăsăturile esenţiale ale obiectului original studiat;
- ***modelele figurative,*** au o formă grafică, reprezentată prin diferite fotografii, desene, scheme, schiţe, diagrame, organigrame, care au capacitatea de a reproduce forma exterioară, structura internă şi relaţiile funcţionale proprii obiectului original studiat;
- ***modelele simbolice***, au o formă esenţializată, ideală, exprimată prin formule, ecuaţii, scheme etc. specifice domeniului matematicii, fizicii, chimiei, biologiei, tehnologiei etc, care au capacitatea de a reproduce calităţile esenţiale ale obiectului original studiat prin activarea unor structuri convenţionale;
- ***modelele propoziţionale*** au o formă abstractă, exprimată la nivelul unor teorii sau a unor concepte fundamentale, care au capacitatea de a defini, analiza aplica, evalua, relaţiile funcţionale de maximă generalitate existente la nivelul structurii interne a obiectului original studiat în cadrul unei anumite paradigme de cercetare ştiinţifică a realităţii [32, pag. 312].

Încercările întreprinse cu scopul grupării, regrupării sau a instituirii diverselor taxonomii, categorii, clase ale modelelor, au reuşit mai puţin să acopere „toate combinaţiile posibile”, susţine C. Bîrzea [8, p. 115]. Autorul apreciază eforturile savanţilor care s-au ocupat în mod sistematic de modelizare (Braithwaite, Tarski, Suppes, Stachowiak, Badiou, Hooke, Stoff, Reynolds, Couchy, Moigne, Walliser ş. a.), limitându-se la concepţia lui Stachowiak, ca cea mai apropiată de contextul ştiinţelor umane.

Vom prezenta această concepţie în continuare, sintetizând acele raporturi obligatorii a fi respectate în procesul modelizării, ţinând cont de concluzia avansată: *fiecare obiect poate fi modelizat printr-o infinitate de posibilităţi, după cum acelaşi obiect poate deveni, la rândul său, model pentru un număr nelimitat de alte obiecte.*

După Stachowiak, logica modelizării pune accentul pe raporturile pragmatice dintre analog şi original. Un model permite să se interpreteze un ansamblu de fenomene prin intermediul unei structuri ce pune în evidenţă principalele elemente şi relaţiile care există între aceste elemente.

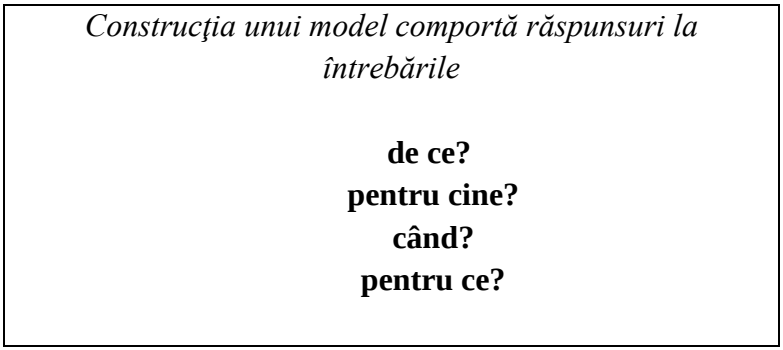


Figura 2.1. Logica întrebărilor în acţiunea de modelizare

În rezultat, modelul este un predicat logic cu cel puţin cinci elemente **(x**, **y**, **v**, **t**, **z),** care pot fi reunite în enunţul următor:

> **X** este modelul originalului **Y**,
> destinat beneficiarului **V**,
> valabil pentru intervalul de timp **T**,
> cu scopul **Z**
> (*Stachowiak, 1980, p.29).*

Figura 2.2. Logica enunţurilor în acţiunea de modelizare

Semnificaţiile modelului se grupează în jurul a trei direcţii de utilizare: normativă, artistică şi ştiinţifică. Statutul epistemologic al acestor categorii comportă, în parte, un sistem de relaţii ce reproduc logica internă a sistemului de referinţă şi exprimă o „anumită sintaxă a părţilor componente”:

1. *sensul normativ* - conduită, persoană, obiect, ideal de urmat;
2. *sensul artistic* - subiect sau obiect căruia i se reproduce imaginea, schiţă, manechin etc.;
3. *sensul ştiinţific* - reprezentare simbolică, grafică sau tridimensională a unei teorii, idei, sistem, proces.

Referindu-ne la **modelul cu sens ştiinţific**, convenim asupra direcţiei de utilzare la nivelul ***operaţionalizării teoriilor, sistemelor de referinţă, consacrării conceptelor noi etc.,*** susținută de următoarele explicații:

- reprezentare grafică simplificată sau tridimensională a unei idei, a unui proces sau sistem (sinonime: formă, structură, schemă, ilustraţie);

- ansamblu de elemente sau variabile care alcătuiesc un sistem simbolic sau social (sistem, plan, configuraţie);
- adevăr provizoriu (ipoteză,prezumţie, opinie);
- reprezentare logică sau matematică a unei teorii (formulă, model teoretic) [8. 105].

În procesul diferenţierii conceptuale privind noile instrumente ale cunoaşterii ştiinţifice în relaţia teorie-practică *(teorie, paradigmă şi model)*, Stan Panţuru concluzionează:

- *nu există un model în sine, modelele sunt totdeauna modele ale cuiva sau a ceva;*
- *fiecare model conţine/aduce cu sine un sistem de relaţii care reproduce logica internă a sistemului de referinţă,* în sens, că *"modelele sunt purtătoarele unor semnificaţii explicite (aspectele semantice) şi exprimă o anumită sintaxă a părţilor componente";*
- *modelele au consecinţe pragmatice, servind totdeauna la ceva, fie că stimulează o cunoaştere mai profundă, fie că reprezintă un suport de "simulare" pentru optimizare, fie că inspiră o anumită acţiune practică* [5, pag. 80].

Analiza numeroaselor variante de structurare a componetelor modelului, a convers spre acceptarea punctului de vedere exprimat de Buschkovitsch prin care sunt determinate următoarele componente:

1) concepte (termeni, eventual semne şi simboluri);

2) aserţiuni (axiome sau legi);

3) reguli de transformare (reguli de calcul logic);

4) reguli de corespondenţă, care fac posibilă compararea rezultatelor unui calcul cu experimentarea modelului [8, p. 106].,

În sintagmă de concluzie, modelele sunt purtătoarele unor semnificaţii explicite (aspectele semantice) şi exprimă o anumită sintaxă a părţilor componente.

Separarea acestor componente face imposibilă prezentarea integrală al unui concept, doar o abordare integrată îl poate înfăţişa în structura complexă şi inovativă. Structura Modelului competenţei de comunicare didactică va cartografia această succesiune a componentelor, în anticiparea construcţiei grafice al sistemului de relaţii care vor valida teoretic şi metodologic conceptul "**competenţa de comunicare didactică".**

2.2. Aserţiuni teoretice privind construcţia identităţii epistemologice a comunicării didactice

O constribuţie substanţială în orice proiect de modelizare revine aspectului „epistemologie", abordat în sensul direct ca teorie generală a cunoaşterii. Principala sarcină a epistemologiei este să stabilească valoarea cunoaşterii obţinute în domeniul cercetat, identificând, totodată, modalităţile de sporire a certitudinii şi de diminuare a incertitudinii [10, p. 108].

Rolul epistemologiei în modelizarea competenţei de comunicare didactică este marcat de ***studiul teoriilor comunicării, principiilor, modelelor şi rezultatelor diverselor ştiinţe***, destinate să determine valoarea de sprijin şi obiectivitate în construirea paradigmei comunicării didactice.

Epistemologia este considerată un fel de "ştiinţă la cel mai înalt nivel" (în sensul pe care îl invoca, pentru prima dată, Spinoza). În efortul ei de a depăşi maniera filosofică speculativă, Borţun D. este de părere, că epistemologia contemporană se caracterizează prin tentativa de a capta fenomenul ştiinţific în semnificaţia lui cea mai completă. Astfel, în actualul "spaţiu epistemologic" s-au constituit două orizonturi:

1) *epistemologiile generale*, animate de intenţia de a explica posibilitatea cunoaşterii ştiinţifice şi de a generaliza semnificaţia epistemologică a acesteia într-o teorie generală a cunoaşterii;
2) *epistemologiile interne* (după expresia propusă de Jean Piaget), care au rezultat în urma reflecţiei specializate asupra fundamentelor diferitelor ştiinţe (matematică, psihologie, fizică, chimie, biologie etc.).

Determinarea *sistemului de referinţă* a domeniului cercetat implică studiul perseverent al câmpului teoretic dinamic, în funcţie de necesităţile conceptualizării problemei. În sprijinul asigurării cadrului theoretic al competenţei de comunicare didactică, se vor aduce argumente din diverse perspective ştiinţifice, utilizând teoriile comunicării şi punând în operă universaliile logico-metodologice ale domeniului competenţei.

Ca fenomen antropologic complex, comunicarea este un proces ce determină o pluralitate de abordări. În fapt, comunicarea este cercetată în diversitatea disciplinelor teoretice şi aplicative, o evidenţă a câmpului disciplinar al comunicării fiind practic imposibilă. Restrângând cadrul de

cercetare la asigurarea **sistemului de referinţă al competenţei de comunicare didactică,** înţelegem raportarea inevitabilă la comunicarea general-umană în dimensiunea sa extinsă şi comunicarea didactică, în dimensiunea restrânsă.

"Atunci când încercăm să trecem în revistă principala arie de teorii care au drept scop explicitarea fenomenului comunicaţional, ne lovim de o barieră aparent paradoxală: dificultatea de a identifica teorii „pure" ale comunicării", reclamă I.O. Pânişoară, aceasta fiind şi reacţia fiecărei persoane, care a încercat să cerceteze un aspect al comunicării [68, p.24].

Aria teoriilor înscrise în literatura de specialitate drept **teorii ale comunicării** reprezintă cuantumul teoriilor explicative din diferite domenii (psihologie, pedagogie, sociologie, lingvistică, matematică etc.). Graţie acestei perspective extinse, comunicarea capătă un istoric şi poate susţine alte domenii în dezvoltare prin varietatea de teorii ale fenomenelor sociale în ansamblu.

Teoria este punctul nodal al reflecţiei epistemologice, devenind unul din principalele criterii de demarcaţie a ştiinţei de non-ştiinţă. Semantica teoriilor ştiinţifice ale comunicării descifrează un sistem de aserţiuni care nu se contrazic reciproc, se construiesc şi se transmit cu ajutorul unor concepte definitorii, iar termenii specifici sunt conceptele-cheie care comunică ideea centrală a teoriei.

Prin teorie (gr. *theoria*, acţiunea de observare, figurat: speculaţia intelectuală) înţelegem „o construcţie intelectuală prin care un anumit număr de legi sunt asociate unui principiu

din care ele pot fi deduse in mod riguros". In sens restrans, teoria reprezintă un ansamblu de enunţuri cu valoare de adevăr, privind relaţiile dintre fenomene.

Ca un proces de selecţie naturală a teoriilor, pledoaria noastră în favoarea teoriilor comunicării este cea care mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său, iar **comunicarea didactică** este validată ca *formă specializată a fenomenului extrem de complex şi dinamic al comunicării umane.*

Departe de a extrage corpusul teoretic şi metodologic din ştiinţele care au favorizat deschiderile spre studiul teoretic al comunicării didactice, călăuza în labirintul cunoaşterii reprezintă definiţia standard a teoriei, ca *o construcţie simbolică care generalizează o serie de date particulare printr-un sistem de aserţiuni ştiinţifice.*

Acest sistem cuprinde:

a) un ansamblu de termeni (concepte, semne, coduri) al căror sens este definit cu exactitate (semantica teoriei);
b) un set de reguli privind relaţiile dintre termenii teoriei (sintactica);
c) aplicaţiile explicite sau implicite ale enunţurilor teoretice (pragmatica).

Semantica teoriilor ştiinţifice comportă trei niveluri conceptuale:

a) *Termenii comuni* se regăsesc atât în limbajul ştiinţific, cât şi în limbajul obişnuit. Este vorba de expresii uzuale, de cuvinte de legătură sau de termeni descriptivi care ajută la transmiterea şi înţelegerea mesajului ştiinţific propriu-zis.

b) *Termenii specifici* sunt conceptele-cheie care comunică ideea centrală a teoriei. Sensul lor este clar definit în prealabil, printr-o gramatică explicită.

c) *Termenii generali* reprezintă consensurile terminologice sau categoriile integratoare ale unei ştiinţe. Definiţia lor nu mai este reluată de fiecare dată când se lansează o nouă teorie ştiinţifică. C. Bîrzea propune în argumentarea acestei idei exemple din pedagogie: cultură, educaţie, finalitate, predare, învăţare, evaluare, învăţământ, instruire, metodă pedagogică.

Caracterul sistemic al terminologiei face imposibilă înţelegerea separată a conceptului, deoarece sensul îi este determinat de locul lui într-o construcţie teoretică. Călăuza în labirintul cunoaşterii reprezintă **teoriile,** aspect elucidat în perspectiva creării identităţii epistemologice a competenţei de comunicare didactică, în capitolul următor.

Atunci când încercăm să trecem în revistă principala arie de teorii care au drept scop explicitarea fenomenului comunicaţional, ne lovim de o barieră aparent paradoxală: dificultatea de a identifica teorii „pure" ale comunicării, constată I.O. Pânişoară [68, p.24]. Aria teoriilor înscrise în literatura de specialitate drept teorii ale comunicării reprezintă cuantumul teoriilor explicative din diferite domenii: psihologie, pedagogie, sociologie, lingvistică, matematică etc., remarcată, de altfel, şi în cazul definiţiilor şi modelelor.

Comunicarea este un domeniu inclus, în mod natural, atât în dinamismul proceselor sociale - văzute în toată aplicabilitatea lor-, cât şi, în mod simultan, un factor explicativ

al acestora; datorită acestei perspective extinse, comunicarea capătă un bogat istoric într-o varietate de teorii ale fenomenelor sociale în ansamblu.

În contextul relevării teoriilor comunicării A. Lesenciuc constată un aspect destul de subtil, menţionând, că nu se poate accede la cunoaştere interrelaţională decât printr-o formă convenţională de schimb, denumită comunicare**,** dar care nu presupune reguli, canoane, dogme, şabloane, ci capacitatea de inteligibilitate prin convenţional lingvistic şi semiotic, prin inenarabil, prin acte propriu-zise [56, p. 102].

Aria dinamică a studiului comunicării presupune existenţa unor abordări diferite, grupate de cercetători în şcoli, curente, teorii, care creează raporturi de corespondenţă între ele. Pe acest fond, extreme de bătătorit, concentrarea asupra *identităţii epistemologice a comunicării didactice* a scos în evidenţă predilecţia pentru cercetarea paradigmelor, fapt confirmat de sursele care au asigurat dezvoltarea acestei dimensiuni, inclusiv pentru domeniul ştiinţelor comunicării. „Ideea salvatoare" afirmată de Kuhn (numită astfel de C. Bîrzea adoptă foarte repede accepţiunea epistemologică, precum că ***paradigmele sunt teoriile dominante folosite de comunitatea ştiinţifică într-o anumită epocă sau la un anumit stadiu de evoluţie al ştiinţei respective*** […, p. 96]).

Studii recente monografice acordă atenţie studiului explicit al fundamentării epistemologice, de unde se poate desprinde valoarea paradigmelor pentru domeniul comunicării didactice: M. Cojocaru-Borozan dezvoltă paradigma actuală a *pedagogiei culturii emoţionale* (2011) [26], [27], T. Callo

conceptualizează esenţa educaţiei integrale, referindu-se la *rolul paradigmelor în dezvoltarea ştiinţei pedagogice şi reactualizarea paradigmei conplexităţii în postmodernitate* (2015) [16], E. Bîrsan este autoarea *Paradigmei comunicării asertive în formarea profesională a studenţilor pedagogi* (2017) [7].

Constatăm că teoriile propriu-zise ale ştiinţei comunicării clarifică fondul conceptual, ştiinţific, explică contextul teoretic, epistemologic şi devin modalităţi generale de abordare a fenomenului. Soluţia propusă de Kuhn, prin care paradigmele includ o euristică proprie, un mod de acţiune sau „soluţii exemplare" deduse din teoria dominantă, nu cuprind doar enunţuri teoretice, ci şi o anumită manieră de a rezolva problemele-tipice, justifică *abordarea paradigmatică a comunicării didactice.*

Dezvoltarea viziunilor asupra problemei privind comunicarea didactică a fost complicată şi contradictorie, găsindu-şi reflectare în diverse paradigme. În literatura de specialitate se identifică aşa-numitele „orientări paradigmatice", care explică procesele comunicării, în general, oferind totodată şi un sprijin metodologic abordărilor concrete, acţionale.

Ca fundament epistemologic pentru conturarea unei paradigme a comunicării didactce se impune acea ancorare într-o relaţie de echivalenţă a elementelor care fundamentează teoria şi al echilibrului de valori ale comunicării, determinate de contextul în care se produce comunicarea.

Relevanţa paradigmei se circumscrie pe noile cercetări în filozofia ştiinţei, fiind interpretată drept o schemă conceptuală iniţială, modelul de stabilire şi de rezolvare a problemei, metodelor de cercetare, dominante pe parcursul unei perioade istorice sau un ansamblu asociativ de elemente specifice unui domeniu. Prin *paradigmă pedagogică* (din greacă - model, pildă, învăţătură) înţelegem *tabloul general al învăţământului, propus ca model pentru acţiuni pedagogice.*

Existenţa paradigmelor intr-o sfera a cercetării este un semn de maturitate pentru dezvoltarea ştiinţei în acel domeniu. Modelul de evoluţie al ştiinţelor este trecerea de la o paradigmă la alta prin procesul revoluţiilor. În lipsa unei paradigme, toate faptele de observaţie care pot contribui la dezvoltarea unei ştiinţe par să fie la fel de relevante. Aceasta culegere de date a fost o caracteristica pentru începutul activităţilor ştiinţifice în orice domeniu. Ceea ce era dificil în continuare, ţinea de interpretarea acestora.

Paradigma oferă tocmai aceste condiţii de selecţie a faptelor, evaluare şi judecare a lor. Pentru a putea fi acceptata ca paradigma o teorie, trebuie să se dovedească mai buna decât celelalte posibilităţi de interpretare, chiar daca niciodată ea singura nu va putea explica sau interpreta toate faptele dintr-un anumit domeniu de studiu [25, p. 151].

Totuşi, cel mai frecvent termenul de „paradigmă" este utilizat cu sensul de model, exemplu sau *pattern*. Paradigmele reprezintă „realizările ştiinţifice exemplare", „exemplele standard" sau „exemplele comune" acceptate de o comunitate ştiinţifică pentru formularea şi rezolvarea problemelor de

cercetare. “Aceste exemple împărtăşite în comun pot îndeplini funcţii de cunoaştere atribuite in mod obişnuit regulilor acceptate în comun” (Kuhn).

Ceea ce ni se pare cu totul profitabil este faptul că paradigma favorizează o abordare pragmatică, imposibil de obţinut prin intermediul teoriei. Fundamentul ştiinţei nu mai este relaţia subiect-obiect, atât de controversată, ci problemele de rezolvat. In locul „obiectelor” apriorice, care trebuie doar descoperite şi descrise, fiecare ştiinţă se defineşte printr-un domeniu operaţional, printr-un câmp problematic care trebuie abordat din perspectiva teoriilor dominante. Acest câmp operaţional este constituit din problemele de rezolvat şi soluţiile pe care le inspiră paradigmele în vigoare**[**21].

Tabelul 2.3. Paradigme ale comunicării didactice

PARADIGMA/ autori	Caracteristici	Limite
1. Paradigma sistemică Carrol B. Cristea S. Drăgănescu M.	caracterul structural/sistemic al comunicării didactice	pot apărea ambiguităţi la nivelul transmisiei/receptării mesajului, repercutîndu-se la nivelul relaţiilor interpersonale, ceea ce poate reduce feed-back-ul comunicaţional
2. Paradigma informaţională Iakobson R. Saussure F. Shannon C. Sălăvăstru C.	schimbul informaţional are loc prin cod, comunicarea este privită ca un proces linear	neconcordanţa este explicată de zgomotele intervenite la nivelul canalului, limbajul static devine caracteristică definitorie

3. Paradigma cibernetică Shannon C. Weaver W.	caracter de comandă şi control, dirijare, autoreglaj, poate fi realizat printr-un mecanism de conexiune inversă	priveşte comunicarea ca pe un proces linear. ignoră implicarea indivizilor (grupurilor) supuşi influenţei din partea factorilor psihologici, sistemelor de norme şi valori..
4. Paradigma semiotică Habermas J. Cucos C. Iacob L. Petru I. Zlate M.	procesul de comunicare didactică reprezintă „semioza didactică” şi se realizează prin utilizarea codului: mijloace lingvistice, para şi extralingvistice	limbajul devine mijlocul principal de comunicare în dauna altor forme de comunicare
5. Paradigma psihanalistă Adler A. Jung C.	abordarea relaţiei de comunicare angajează atât studiul aspectelor conştiente cât şi al celor inconştiente	în context didactic receptorul este reprezentat de grup, iar mesajul profesorului trebuie să corespundă aşteptărilor fiecărui elev

6. Paradigma psihosocială Passov E. Dinu M. Golu P. Slama-Cazacu T.	climatul psihosocial este determinat de stări şi atitudini ale actorilor didactici ce favorizează interrelaţionarea, relevă accente relaţionale	accent pe contactul interpsihologic în realizarea schimbului informaţional; respingerile, stările de indiferenţă, atracţiile influenţează calitatea relaţiilor de comunicare
7. Paradigma psihologică Golu P. Stroe M. Mitrofan N., Popescu - Neveanu P. Alhazaşvili A. Eluhina N. Bolboceanu A.	trebuinţele psihologice ale individului (integrare în mediu, nevoia de a fi apreciat, de a se autocunoaşte şi de a se face cunoscut altora, de adaptare la situaţiile noi etc.)	elaborarea mesajului în funcţie de trebuinţele psihologice ale fiecărui individ din grup; generează influenţe asupra relaţiilor interpersonale.
8. Paradigma sociolingvistica Bernstein B. Chomsky N. Dave R. De Ath Torrington H.	limbajul achiziţionat în context social mijloceşte procesul integrării individului în societate, focalizarea asupra comunicării	solicită din partea cadrului didactic strategii comunicative flexibile şi diferenţiate în funcţie de elev, exprimă temeri pentru realizarea şi reproducţia diferenţelor sociale

	didactice cu funcţie de *interacţiune socială*	
9. Paradigma managerială Baciu S. Cojocaru V. Cristea G. Jinga I. Iucu R. Joiţă E. Patraşcu D. Ulrich C.	schimbarea atitudinilor, comportamentului managerului şcolar pe direcţia organizării relaţiilor de comunciare, calităţii interacţiunilor între actorii şcolar	obiectivul prioritar constituie alegerea interlocutorului (elev, grup, clasă), tipului/reţelei de comunicare
10. Paradigma axiologică Kneller Reboul Oliver Andrei I. Cucoş C. Cuzneţov L. Pâslaru V. Silistraru N.	abordează problematica elaborării şi argumentării discursului prin prisma valorilor şi intereselor participanţilor	specificarea valorilor la nivelul mesajelor pedagogice
11. Paradigma pedagogică Landsheer G. Mahmutov M. Pidkasistîi N. Zeaziun I.	dezvoltarea culturii comunicative a agenţilor educaţiei prin formare de: atitudini şi capacităţi de	inegalitatea partenerilor în comunicare; satisfacerea funcţiilor de feed-back ale relaţionării nu este suficientă în raport

Cucoş C. Iacob L., Radu I. Ionescu I. L. Şoitu Calo T. Mândâcanu V. Pâslaru Vl.	comunicare educaţională; abilităţi de utililizare a arsenalului comunicativ, cunoştinţe despre comunicarea didactică.	cu sarcinile comunicării; transmiterea/receptarea predominant verbală a conţinuturilor

În Tabelul 1 sunt evidenţiate caracteristicile specifice paradigmelor de comunicare şi reliefate limitele comunicării didactice la nivelul funcţionalităţii scopurilor, conţinuturilor, înţelesurilor, circularităţii informaţiei şi agenţilor educaţionali.

Convinşi fiind de complexitatea problemelor legate de comunicare, contextul pedagogic şi social devine hotărâtor în optimizarea comportamentelor comunicative, concepute nu doar ca un instrument al interacţiunilor cu caracter didactic, ci ca obiect al preocupărilor privind dezvoltarea personală a celor implicaţi în proces. În acest sens, redimensionarea strategică a întregului proces educativ înaintează noi *cerinţe faţă de profesor şi accentuează necesitatea promovării parteneriatului educaţional prin prisma valorilor comunicării didactice*.

2.2. Paradigma comunicării didactice

Analiza întreprinsă în delimitările paradigmatice, a permis atât identificarea şi sintetizarea variabilelor exprimate de definiţiile problematicii comunicării didactice, cât şi evidenţierea unei reţele complexe a relaţionării componentelor

competenţei de comunicare didactică a profesorului. Accentul asupra unui aspect sau componente face posibilă conturarea modelului specific de funcţionare a elementelor competenţei de comunicare didactică [42], [72, p. 27-40].

Relevarea componentelor structurale ale obiectelor şi fenomenelor, a relaţiilor, interacţiunilor ce explica un proces sau fenomen, a reglajelor şi interinfluenţelor responsabile de ordonarea, coerenţa elementelor. Abordarea din perspectivă sistemică a comunicării didactice relevă *identificarea elementelor procesului de comunicare didactică* (scop, participanţi, emiţător/receptor, mesaj, canal, context, feed-back, surse de zgomot, dinamica procesului comunicaţional) şi *regulile de realizare a comunicării didactice* (ordinea actelor de comunicare, stabilirea cadrului de interacţiune, normele de interpretare a semnificaţiilor).

Din punctul de vedere al *competenţei de comunicare didactică* realizarea schimbului reciproc de mesaje vizează transmiterea/receptarea informaţiei într-un sistem de relaţii cu caracter didactic, condiţia esenţială fiind compatibilizarea educaţională a agenţilor educaţiei. Aflaţi într-o relaţie pragmatică, comunicarea didactică se realizează prin interacţiunea profesor-elev/student, distincţia fiind relativă, deoarece fiecare deţine o dublă calitate.

Această caracteristică distinctivă a comunicării didactice se identifică din structura acţiunii educaţionale, potrivit căreia toate componentele pot fi analizate ca entitate desinestătoare (agent, receptor, dispozitiv, mesaje) ce îi conferă caracter sistemic numai prin relaţiile ce se stabilesc între ele. Astfel,

fiecare element în parte al sistemului în relaţie reciprocă cu celelalte şi cu sistemul în ansamblu favorizează interacţiunea, prin intermediul căreia se reglează şi autoreglează în continuu. Din analiza componentelor, funcţiilor, contextului specific rezultă *caracterul structural/sistemic al comunicării didactice*.

Deşi paradigma sistemică explică dinamicele, cauzalităţile şi interdependenţele, Ezechil L. susţine că în procesul comunicării (nivelul practic) pot apărea ambiguităţi la nivelul transmisiei/ receptării mesajului, repercutându-se la nivelul relaţiilor interpersonale, care este la fel un sistem ce evoluează în acelaşi timp pe planul sistemului fizic/biologic şi sistemului de semne unde se formează mesajele. Aceasta poate reduce feed-back-ul, de aceea în procesul de formare a competenţelor de comunicare este necesară complementarizarea paradigmei sistemice cu alte modele explicative [42, p.15]

Din punctul de vedere al **paradigmei informaţionale** procesul de comunicare se reduce la *termenul de informaţie* la nivelul codării, transmiterii şi decodării unui mesaj în abstracţie de problematica înţelesului. Lucrările din domeniul pedagogiei comunicării pornesc de la schema sistemului general de comunicare propusă de Shannon C. şi Weaver W. (1949), prin care sursa informaţiei devine mesaj; emiţătorul transformă mesajul în semne, îl codifică; canalul, mijlocul utilizat pentru transportul semnalelor; receptorul, care reconstruieşte mesajul pornind de la semnalele pe care le decodifică; destinatarul, persoana căreia i-a fost trimis mesajul trecut prin toate perturbările produse de zgomote.

Schimbul informaţional ce are loc între emiţător şi receptor este posibil printr-un cod prin care informaţia receptată poate fi înţeleasă, iar neconcordanţa este explicată de zgomotele intervenite la nivelul canalului de comunicare. Din punctul de vedere al teoriei informaţiei transmiterea vizează reducerea incertitudinii, motiv pentru relevarea limbajului static în comunicare drept caracteristică definitorie în acest scop.

Construind o analiză paralelă între funcţionarea telegrafului şi procesul de transmitere a informaţiei de către profesor spre elev, Şoitu L. menţionează că în comunicarea didactică nu se păstrează regula receptării mesajului indiferent de calitatea emiterii şi canalului de transmitere, deoarece receptorul are propriile sisteme de preluare, decodificare [83, p. 130].

Astfel, feed-back-ul permite cunoaşterea efectului determinat de mesajul trimis şi face ca fiecare participant prezent la actul comunicării să devină şi emiţător şi receptor, în acelaşi timp. Apărut în contextul ciberneticii modelul informaţional al comunicării s-a bucurat de un real succes printre lingvişti (Iakobson R, Saussure F., Sălăvăstru C.), avantajat pentru simplitatea procesului şi direcţiei funcţionalităţii dimensiunilor procedurale oferite.

În acest sens, comunicarea este privită ca un proces linear (chiar dacă retroacţiunea asigură închiderea buclei sistemului) şi secvenţial, iar relaţiile de tip comunicativ sunt relevate de schimbul informaţional, fără a fi evidenţiată bogăţia schimbului interpersonal, specific relaţiilor interumane prin

schimbul emoţiilor, stărilor, atitudinilor. Cucoş C. subliniază „acordul" dintre comportamentul comunicativ al participanţilor, care are „nu numai componente lingvistice, ci şi cognitive şi interacţionale – [35, p.64), ceea ce permite completarea acestui aspect de alte modele.

Viziunea cibernetică prezintă avantajul de a pune în evidenţă modul de funcţionare al procesului de comunicare, considerat un tip special de comandă şi control, de dirijare a activităţii, capabil de autoreglaj, autoorganizare chiar şi de autoinstruire. O asemenea operaţie poate fi realizată printr-un mecanism de conexiune inversă, care contribuie la autoreglarea continuă a procesului de comunicare în funcţie de comportamentul de răspuns dirijat al interlocutorului.

Prin modelul Shannon C. şi Weaver W. (1949), comunicarea poate fi definită ca transmitere a unui mesaj dintr-un loc în altul, procesul de comunicare între profesor şi elev find posibil de abordat conform schemei clasice a comunicării [68, p. 130].

Două neajunsuri importante îi pot fi reproşate modelului descris. În primul rând, acesta ignoră total faptul, că în comunicare sunt implicaţi indivizi (sau grupuri) care nu sunt altceva decât operatori supuşi unei influenţe din partea factorilor psihologici, a sistemelor de norme şi valori. În al doilea rând el priveşte comunicarea ca pe un proces linear.

Analiza comunicării didactice şi perfecţionarea acesteia trebuie să se concentreze asupra problemelor de codare şi de decodare a mesajelor de către actorii comunicării didactice şi asupra reducerii „zgomotelor" succeptibile de a induce

perturbări în canalul de comunicare. Deosebirea fundamentală de principiile *modelului informaţional şi cibernetic* constituie caracteristica definitorie a comunicării interumane de a opera cu semnificaţii.

În **paradigma semiotică,** procesul permanent de semnificare în emiterea/receptarea unui mesaj este conferit nu doar de mijloacele de *exprimare lingvistică* ci şi *de mijloacele comunicării nonverbale şi ale paralimbajului*, înţelesurile create de interlocutori fiind de *natură denotativă* (obiective, descriptive de dicţionar al termenilor) *şi conotativă* (interacţiunea mesajelor cu gândurile, emoţiile, atitudinile interlocutorilor).

Condiţia esenţială pentru realizarea acestui deziderat este ca partenerii angajaţi în relaţie să dispună de un *minim repertoriu comun,* în cadrul căruia înţelesurile sunt negociate, prin care acesta se lărgeşte continuu. Intersectarea celor doua repertorii face posibilă înţelegerea, care presupune, ca o condiţie de bază, identitatea semnificaţiilor expresiilor pentru fiecare participant la comunicare. Repertoriul elevului poate fi destul de sărac în ceea ce priveşte conceptele specifice disciplinelor; pe de altă parte, nivelul ridicat de abstractizare face dificilă receptarea şi înţelegerea, ceea ce impune profesorului adaptarea informaţiilor la nivelul de dezvoltare a elevilor prin utilizarea unui limbaj adecvat şi accesibil în explicarea sensului semnificaţiilor.

În felul acesta se poate aprecia că semnificaţia nu ţine doar de enunţ, ci şi de enunţare, or, important este nu doar ceea ce spune profesorul, ci şi modul cum se exprimă. Procesul de comunicare didactică în ipostaza de "practică semnificantă"

reprezintă „semioza didactică”, menţionează Dospinescu V. [40, p.78] şi poate fi realizată, în opinia lui Zlate M. prin *mijloace lingvistice* (exprimare vocală), *paralingvistice* (tonul vocii şi gesturi), *extralingvistice* (calităţile vocale şi nonvocale ce furnizează informaţii biologice, psihologice sau sociale despre locutor) [72], utilizarea codului (*comunicare verbală, paraverbală, nonverbală, mixtă),* menţionat de Iacob L., Cucos C. [35]

În semioza didactică *mijloacele lingvistice* deţin o poziţie dominantă, cu accent pe comunicarea verbală, motiv pentru care limbajul devine mijlocul principal de comunicare în dauna altor forme de comunicare, deşi este cunoscută puterea de semnificare a semnelor paralingvistice de a susţine, nuanţa, potenţa sau, dimpotrivă de a reduce, distorsiona înţelesurile.

Abilitatea profesorului de utilizare a acestor instrumente (mijloacele lingvistice şi codul folosit) exprimă în totalitate personalitatea acestuia şi generează influenţe asupra relaţiilor interpersonale. Amplificarea şi obţinerea reacţiei comunicative din partea interlocutorului defineşte calitatea competenţei de comunicare şi aceasta conduce spre ideea că printr-un demers metodologic de formare a acestei competenţe, capacitatea de utilizare a mijloacelor poate fi dezvoltată/perfecţionată [40, p. 301].

Habermas J. a construit teoria comunicării ca teorie a înţelegerii prin intermediul unor acte de vorbire ce ridică mereu pretenţii de validitate. Una dintre acestea este *pretenţia cognitivă*, alta este *lingvistică*, iar celelalte se referă la autoprezentarea *vorbitorului şi la norma interacţiunii sale cu*

ascultătorul. În funcţie de pretenţiile de validitate, teoreticianul distinge *două forme ale comunicării*: *acţiunea comunicativă* (interacţiunea), pe de o parte, *discursul,* pe de altă parte. În discursuri căutăm să restabilim, prin întemeiere, un acord care a fost problematizat şi care a existat în acţiunea comunicativă [41].

Premisa care justifică necesitatea apelului cadrului didactic la **modelul psihanalist** este aceea că, pentru atingerea scopului, receptorii trebuie atraşi în interacţiune într-un mod subtil fără ca ei să conştientizeze cum au ajuns să se implice în situaţia educativă, nefiind manipulaţi. „Personalitatea se dezvoltă în cursul vieţii dintr-un substrat germinativ greu de desluşit sau chiar de nedesluşit" subliniază Jung C. [54, p.17].

Reieşind din aceste condiţii efectul educativ este mai greu de programat şi de anticipat, de unde poate fi formulată premisa că abordarea relaţiei de comunicare angajează atât studiul aspectelor conştiente cât şi a celor care scapă de controlul conştient. Psihanalistul Adler A. apreciază că a înţelege înseamnă să concepi un om, un eveniment în felul în care ne aşteptăm ca fiecare să-l conceapă.

Totodată, dificultăţile de transmitere a unui mesaj sunt explicate de faptul că, în context didactic, receptorul este reprezentat de grup, iar mesajul profesorului trebuie să corespundă aşteptărilor fiecărui elev, succesul fiind condiţionat de „dezvoltarea capacităţii de înţelegere a celorlalţi, ceea ce înseamnă apropiere cu ceilalţi, identificarea cu ei, să vezi cu ochii lor, să auzi cu urechile lor, să simţi cu inima lor" [3, p.21]

Paradigma psihosocială (Golu P., Slama-Cazacu T.) reflectă procesele de comunicare din perspectiva interacţiunii. Este cert că, în contextul didactic prin interrelaţionarea stărilor psihologice ale actorilor educaţiei, este extinsă relaţia de comunicare, calitatea climatului psihosocial fiind determinată de anumite stări şi atitudini.

Comunicarea ca fapt social, aşadar, îndeplineşte funcţii adresative, prin care omul comunică nu doar cu semenii ci şi cu sine însuşi, altfel spus, comunicarea intrpersonală începe intrapersonal. În acest caz, funcţia adresativă lipseşte. Cu toate acestea, chiar şi în această situaţie, comunicarea este încărcată de dimensiunea socială a limbajului pentru faptul că materialul verbal cu care se operează în plan interior este rezultatul unor achiziţii sociale.

Această paradigmă susţine că relaţia de comunicare se manifestă iniţial aproape instinctual ca să evolueze către trebuinţa de relaţionare şi integrare în grup. În contextul şcolar, contactul interpsihologic mijloceşte realizarea schimbului informaţional. Respingerile, stările de indiferenţă, atracţiile influenţează calitatea relaţiilor de comunicare.

Paradigma psihologică (Bolboceanu A., Golu P., Marcus S., Mitrofan N., Neveanu P.P.) a oferit cele mai multe modele pentru o comunicare eficientă datorită abordării trebuinţelor psihologice ale individului (integrare în mediu, nevoia de a fi apreciat, de a se autocunoaşte şi de a se face cunoscut altora, de adaptare la situaţiile noi etc.). Atenţia sporită a psihologiei faţă de studierea comunicării se

datorează faptului că acest fenomen este insepararabil de oricare latură a evoluţiei personalităţii, a vieţii şi activităţii lui.

Paradigma sociolingvistica (Bernstein B., De Ath), abordează problematica limbajului care fiind achiziţionat în context social, mijloceşte procesul integrării individului în societate. Limbajul este tributar contextului cultural şi/sau subcultural în care a fost asimilat (apartenenţa individului). Analiza particularităţilor repertoriului lingvistic utilizat în diferite medii sociale, sugerează cadrului didactic recurgerea la strategii comunicative mai flexibile şi diferenţiate în funcţie de elev, exprimîndu-şi temerea pentru realizarea şi reproducţia diferenţelor sociale. Focalizarea demersului asupra comunicării didactice cu funcţie de *interacţiune socială* circumscrie modelul de comunicare a cel puţin doi sau mai mulţi interlocutori, subliniază Dave R. [36, p.17].

Paradigma managerială (Baciu S., Cojocaru V., Cristea G., Jinga I., Patraşcu D., Iucu R., Joiţă E., Ulrich C.) abordează comunicarea nu doar din pespectiva transmiterii mesajelor, ci şi din perspectiva schimbării mentalităţii, atitudinilor, comportamentului managerului şi subalterinilor, pe direcţia managemetului relaţiilor de comunciare. Managementul relaţiilor de comunciare se referă la ansamblul activităţilor de proiectare, planificare, organizare, conducere, coordonare şi control al calităţii interacţiunilor ce se produc între actorii şcolari. Calitatea actului managerial a fost obiectul preocupărilor şi criticilor beneficiarilor relaţiilor de comunicare. În plan şcolar, iniţial, prin managemetul comunicării, se avea în vedere influenţa profesorului în

conducerea, organizarea grupului de elevi. Astăzi se pune accentul pe gestionarea relaţiilor de către cel ce-şi asumă rolul de conducător, prin care se urmăreşte eficientizarea procesului de schimb informaţional şi interpersonal între partenerii educaţionali. Asigurarea unui management al comunicării didactice eficiente, în concepţia Joiţa E., vizează pregătirea şi utilizarea raţională de către profesor a unor elemente specifice comunicării:

- mesajul transmis sau receptat prin intermediul informaţiei;
- conţinutul şi semnificaţia mesajului;
- încărcătura informaţională şi psihosocială, claritatea şi dozarea mesajului;
- modalităţile de realizare a schimbului de mesaje (interacţiunea;
- codul utilizat pentru emisie-recepţie-înţelegere;
- canalele şi reţelele utilizate;
- abaterile care apar şi modul cum pot fi prevenite [51, p.116].

Prin modelul paradigmei manageriale a comunicării se precizează că obiectivul prioritar constituie alegerea interlocutorului (elev, grup, clasă), urmează alegerea tipului/reţelei de comunicare, activarea interesului, motivaţiei receptorului prin mesaj şi constatarea prin evaluare.

Paradigma axiologică a comunicării abordează problematica argumentării şi prezentării discursului prin prisma valorilor şi intereselor participanţilor (Andrei I., Cucoş C., Cuzneţov L.,. Pâslaru Vl., Silistraru N.). În sens axiologic, a

educa înseamnă un comportament pentru a prefera, pentru a alege, pentru a lua atitudine ori de cîte ori există o potrivire între viaţa psihică şi proprietăţile unui obiect sau ale unei acţiuni, ori de cîte ori se constată o corespondenţă între conştiinţa care evaluează şi ceea ce evaluăm (proprietăţi ale unor obiecte, acţiuni, relaţii umane, creaţii sau rezultate ale activităţii umane, situaţii de viaţă etc).

Din aceasta perspectivă, sunt utilizate în acţiunea educativă distincţiile: *proces de cunoaştere a valorilor (pe* care astăzi le avem în vedere în ariile curriculare ale învăţămîntului) şi *proces de „explorare" a valorilor* (la nivelul structurilor psihice ale obiectului educaţiei) prin transmiterea conţinuturilor educaţionale. Argumentarea are şi o dimensiune axiologică care poate viza toate tipurile de valori, cum ar fi valorile de adevăr (adevărat, fals), valorile morale (bine, rău, mai bun) sau preferinţele unor agenţi), valori juridice ca legal, ilegal, valori deontice (obligatoriu, interzis, liber, coercitiv), valori economice exprimate în bani, valori estetice (frumos, urât, sublim etc.).

Paradigma pedagogică (G.de Landsheer, Mahmutov M., Pidcasistîi P., Zeaziun N., Calo T., Mândâcanu V., Pâslaru Vl.) permite identificarea acelor teorii care pot influenţa practicile comunicative realizate şi realizabile în contextul şcolar şi analiza componentelor comunicării didactice.

În general, paradigma comunicării pedagogice poate fi considerat un domeniu complex, deoarece obiectivele pot fi elaborate doar în baza analizelor altor paradigme de organizare a comunicării, în deosebi sociolingvistică şi psihologie socială. Aceasta se explică prin faptul, că în procesul de comunicare

sunt puse în dependenţă directă performanţele sociale ale interlocutorilor, de aceea este necesară, întîi de toate, analiza vorbirii sociale cu registrele şi formele ei.

În *Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi* este subliniată ideea prin care competenţa sociolingvistică trimite la cunoştinţele şi deprinderile necesare pentru a valorifica dimensiunea socială a funcţionării limbii. Deoarece limba este un fenomen social şi constituie instrumentul activităţii de comunicare sunt propuse elemente pentru formarea competenţelor: *indicatorii relaţiilor sociale; regulile de politeţe; expresiile înţelepciunii populare; diferenţele de registru; dialectul şi accentual* [15, p. 101].

Aceste categorii, deşi sunt propuse pentru persoanele care studiază o limbă cu scopul dezvoltării unui comportament comunicativ lingvistic, pot fi luate în considerare în formarea competenţelor de comunicare didactică la profesori, constituind o listă deschisă, susceptibilă să evolueze în baza competenţelor formate. În acest sens, mesajul didactic urmează să fie prelucrat în concordanţă cu particularităţile repertoriului elevului, asigurîndu-se, în acest fel, un spaţiu mai mare la intersecţia celor două repertorii, iar limbajul, constituind unul din codurile interiorizate comune ale interlocutorilor, alături de formele logice, nucleul valoric, normele, stările afective etc.

Fiecare din aceste abordări semnalează factori, procese, relaţii, dependenţe ale căror manipulare strategică se subsumează conceptului de competenţă de comunicare didactică. În felul acesta se relevă că misiunea profesorului este

de maximă complexitate prin operarea cu o gamă vastă de cunoştinţe şi abilităţi din diferite dimensiuni ale cunoaşterii.

Astfel, paradigma pedagogică a comunicării conturează cîteva direcţii care pot fi valorificate în practica şcolară:

- comunicarea se întemeiază pe o relaţie intersubiectivă dintre profesor şi elev;
- interacţiunea dintre profesor/elev se realizează şi în funcţie de personalitatea fiecăruia (vîrstă, experienţă, grad de cultură şi instrucţie, mentalităţi,)
- profesorul poate fi la fel de deficitar sub aspectul competenţei de a comunica ca şi elevul, dacă nu acordă atenţie specială comportamentului său comunicativ;
- relaţia pedagogică este centrată pe asumarea de către profesor a rolului de emitent, iar elevul – a celui de receptor;
- în mediul şcolar se operează în acelaşi timp cu semnificaţii şcolare, dar şi neşcolare (relaţiile P-E, E-E se transmit conţinuturi informaţionale (cunoştinţe) şi conţinuturi interpersonale (emoţii, stări., atitudini). Modalităţile de emisie/recepţie sunt şi ele diversificate: verbale şi nonverbale. Mesajele cu caracter interpersonal însoţesc, definesc şi nuanţează mesajele cu caracter şcolar;
- în stabilirea relaţiilor de comunicare este necesar ca interacţiunea să funcţioneze după principiul feed-back. În raport cu sarcinile comunicării, este necesar să asigure şi conservarea stării sistemului şi refacerea echilibrului prin retroacţiune. Prin acest concept se are în vedere realizarea

unei relaţii de comunicare eficientă în direcţia formării/dezvoltării personalităţii prin proiectarea acţiunilor educative din perspectiva satisfacerii trebuinţelor de dezvoltare a elevului;

- profesorul este actorul principal în declanşarea comunicării, menţine şi controlează interdependenţele, calitatea intervenţiilor sale, demonstrînd competenţe comunicative

Direcţiile exprimate de paradigma pedagogică reprezintă un suport pentru afirmaţiile lui Cerghit I. prin care învăţămîntul devine un domeniu puternic comunicant la toate nivelurile:

- comunicarea ca parte constitutivă a învăţămîntului ce se implică activ şi creator în structurarea şi depăşirea acestuia, acţionînd ca sursă de informaţie destinată instruirii şi educaţiei, ca şi sursă generatoare de învăţare ce accentuează interacţiunile elev-cunoaştere-profesor prin comunicare;
- predarea este un act de comunicare care se bazează pe competenţa profesorului în tratarea materiei, pe capacitatea lui de a comunica (expune, explica, clarifica, interpreta), pe abilitatea lui de a face materia accesibilă, interesantă, de a sprijini elevii în înţelegerea şi asimilarea acesteia. Prin actul comunicării profesorul îşi asumă funcţia cognitivă, dar o realizează prin intermediul simulării unei interacţiuni. În ipostaza comunicării, predarea leagă elevii între ei, îi leagă de un anume conţinut, organizează interacţiunile şi învăţarea în comun.

Astfel, predarea nu este totuna cu prezentarea materiei sub forma unui discurs didactic, ci presupune şi stabilirea unor relaţii;

- relaţia educativă este o relaţie de comunicare un schimb de semnificaţie ce favorizează exprimarea unui tip specific de limbaj – limbajul didactic sau pedagogic, ceea ce nu înseamnă că învăţământul este reductibil la comunicare, ci se evidenţiază ca şi parte constitutivă şi vitală a procesului educativ;
- comunicarea didactică contribuie la formarea şi cristalizarea comunicării şcolare, fiind un factor de stimulare şi susţinere a interactivităţii, de intervenţie, dirijare şi control a învăţării, de valorificare educativă a educaţiei;
- comunicarea în clasă este complexă, formală (planificată) şi informală, uneori explicită/implicită, directă, indirectă. Comunicarea nu se reduce doar la un transfer semantic, ci se adresează şi unei sfere afective, în principiu, toate schimburile comunicative devin purtătoare de influenţe, vehiculează stări afective şi reprezintă un factor de modelare a personalităţii [20, p.51].

III. Modelizarea Demersului curricular de formare a competenţei de comunicare didactică

3.1. Tehnologia dezvoltării competenţei de comunicare didactică în context universitar

Consecvenţi opţiunii prin care *comunicativitatea* este inclusă în planul „stratului prim" al formării personalului didactic [62], am considerat oportun a continua reflectarea aspectului de ***modelizare a competenţei de comunicare pentru contextul universitar*** prezentând în calitate de suport informaţional şi exemplificator **Demersul curricular de formare a competenţei de comunicare didactică (DCF CCD).** Substratul logic al modelizării rămâne în continuare raţionamentul prin analogie, prezentat sub forma relaţiilor de corespondenţă dintre un sistem mai cunoscut şi unul mai puţin cunoscut, modelul fiind înlocuitorul şi mesagerul originalului.

În acest scop a fost elaborat *Demersul curricular de formare a competenţei de comunicare didactică (DCF CCD),* **fundamentat pe paradigma curriculumului ca model structural „pentagonal".**

Tehnologia dezvoltării competenţei de comunicare didactică în context universitar este axată de următoarele *repere teoretice şi praxiologice:*

- teoriile pedagogice cu privire la înţelegerea modelului comunicării (Hall T., Bateson G., Leontiev A., Kan – Kalic V., Şoitu L., Iacob L., Callo T.);

- teoria psihopedagogică privind personalitatea cadrului didactic (Slastionov V., Kan–Kalic V., Axionov I., Nicandrov P., Kramuşcenko A., Zeaziun N. (Rusia); Călin M., Văideanu G., Bîrzea C. (România); V. Mândâcanu, Vl. Pâslaru, (Republica Moldova);
- rolul comunicării în stabilirea relaţiilor interpersonale (Creţu C., Abric J. A., Neculau A.);
- concepţia curriculumului de bază (Crişan Al., Guţu Vl.);
- construcţia şi dezvoltarea curriculumul psihopedagogic universitar (Pâslaru Vl., Papuc L., Negură I.);

Principiile de bază care au stat la baza procesului de formare a competenţei de comunicare didactică vizează:

- profesionalizarea procesului de formare a CCD;
- convergenţa finalităţilor la nivelul procesului de formare a CCD;
- diversificarea traseului de formare a CCD, deschiderea către programe complementare a procesului de învăţământ (programe de perfecţionare);
- continuitatea şi mobilitatea pe axa formare iniţială - formare continuă prin promovarea şi aplicarea traseului individual de studiu;
- progresivitatea pe baza aplicării elementelor de intensificare a formării CCD şi de orientare practic-aplicativă;
- flexibilitatea la bază prin opţiunile de tip mono şi pluridisciplinar;
- exploatarea noilor tehnologii educaţionale privind procesul de formare a CCD în perioada de formare iniţială.

implicând respectarea postulatelor emise la nivelul *Modelului teoretic al competenţei de comunicare didactică:*

1. Comunicarea didactică se desfăşoară pe două dimensiuni: discursiv şi relaţional.
2. Comunicarea didactică este un proces sincronic şi convergent (acţionează pe mai multe planuri: cognitiv, retoric, motivaţional, conversaţional).
3. Comunicarea didactică presupune tranzacţii simetrice şi complementare, formând un repertoriu comun dintre componentele discursivă şi relaţională.

Aceste postulate oferă posibilitatea de direcţionare pe cele cinci coordonate curriculare ale Demersului curricular de formare a competenţei de comunicare didactică - **epistemologică, teleologică, conţinutală, metodologică, evaluativă** - calitatea intervenţiilor fiind exprimată de planurile componentelor CCD, evaluată continuu de funcţiile feed-back şi feed-forward (figura 3.1).

Apreciat de Cristea S., curriculumul reprezintă cea mai importantă valoare a educaţiei prin capacitatea de a realiza rolul de instrument principal general de proiectare, instruire şi formare a celor educaţi [32, p. 48]. La rândul său, în opinia lui Pâslaru Vl., curriculumul inserează anumite valori înscrise în fiecare componentă şi subcomponentă: *teleologică* (idealul, scopul, obiectivele, standardele şi finalităţile educaţiei), *conţinutală* (materii de studiu şi formare, instrumentarul de studiu şi formare), *tehnologică* (activităţi şi oportunităţi de învăţare, procedee, mijloace, metode, tehnici, forme de predare-învăţare-formare-evaluare), *epistemologică* (concepte, teorii, principii, idei, legi, legităţi, norme) – acestea reprezentând direcţii concrete care au influenţat proiectarea Demersului curricular de formare a CCD.

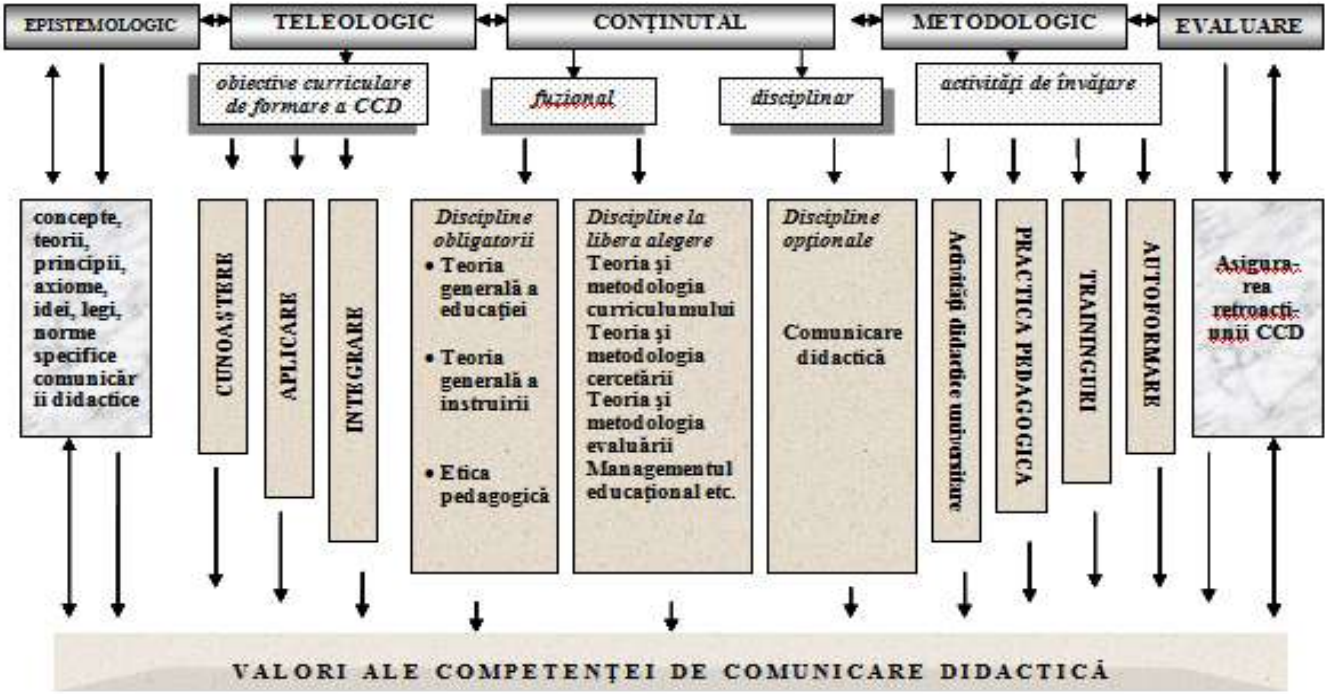


Figura 3.1. Demersul curricular de formare a competenţei de comunicare didactică

În elaborarea DMF CCD s-a pornit de la abordarea curriculară a învățământului la principii şi norme specifice proiectării curriculare şi comunicării didactice, realizarea formării diferenţiate, asigurarea concordanţei obiective-conţinuturi-metodologii, integrarea permanentă a retroacţiunii ca strategie de evaluare permanentă.

Implementarea DCF CCD a implicat respectarea condiţiilor:

- *generale:* obiectivele, programele (program de studii universitare, programele analitice, norme pedagogice, misiunea universităţii);
- *particulare:* contextul cognitiv (natura disciplinei predate, nivelul cursului, climatul socio-afectiv al grupului de studenţi, natura raportului profesor-student);
- *specifice:* intervenţiile profesorului motivat de scop, metode, reacţiile studenţilor rezultate din statutul motivaţiei lor cognitive şi sociale.

Coordonata epistemologică reprezintă baza conceptuală constituită din teorii, legi, concepte, paradigme specifice comunicării didactice, opţiune fundamentată prin stabilirea acestei componente în modelul structural al curriculumului, elaborat de Vl. Pâslaru. „Epistemologia reprezintă un standard prin definiţie, fiind prescriptivă pentru celelalte componente, însuşi esenţa educaţiei moderne afirmă libertatea de opinii şi varietatea de interpretări ştiinţifice, tehnologice şi artistice...” [70, p.164].

Coordonata teleologică implică obiectivele curriculare de formare a CCD transpuse din punct de vedere pedagogic la nivelul obiectivelor de cunoaştere/aplicare/integrare specifice comunicării didactice, orientând valoric elaborarea curricula pedagogică la nivelul programelor universitare.

Abordarea în cercetare a performanţelor comunicării didactice drept **valori CCD** este determinată de accepţiunea potrivit căreia educaţia este esenţial centrată pe *valori,* scopul oricărei acţiuni educaţionale reprezentând o anumită valoare, educaţia fiind un complex de acţiuni continue de formare, de valorizare a celui educat.

Un alt aspect important constituie abordarea complexă a competenţei profesionale, în procesul formării căreia se includ nivele comportamentale. Cu alte cuvinte, teleologia educaţiei (un sistem de obiective ordonate epistemologic şi praxiologic) reprezintă un sistem de valori proiectate a fi formate celui educat: *cunoştinţe, capacităţi, atitudini*.

În acest sens, "*competenţa* reprezintă un sistem de valori *in actu,* care îl raportează pe om la propria activitate. Reformele educaţionale întreprinse au provocat schimbări atât în mediile unde activează/vor activa cei educaţi, dar şi în capacitatea profesională şi cadrul axiologic al subiecţilor primari ai educaţiei – părinţi, educatori, învăţători, profesori", subliniază Pâslaru Vl. [70, p. 12].

Coordonata teleologică este exprimată în DCF CCD prin obiectivele curriculare de formare a CCD, parametrii comportamentali fiind determinaţi de componentele discursivă şi relaţională. Obligatorie în orice proiectare curriculară, această coordonată rămâne deschisă schimbării prin demersul experenţial şi teoretic operat permanent şi continuu la nivelul aplicaţiilor curriculumului pedagogic universitar. ***Obiectivele curriculare de formare*** sunt transpuse din punct de vedere

pedagogic ***la nivelul obiectivelor specifice comunicării didactice,*** orientând valoric în aşa mod elaborarea curricula pedagogică la nivelul programelor universitare.

Punctul de plecare în elaborarea obiectivelor de formare a CCD a constituit *Modelul competenţei de comunicare didactică* (figura 3.1) şi a cuprins următoarele etape:

- analiza documentelor adoptate în cadrul „procesului de la Bologna" privind propuneri şi recomandări despre modul de structurare a planurilor de învățământ pentru ciclul 1 şi competenţele propuse;
- intervievarea studenţilor (în situaţie de reuşită şi în situaţie de eşec) din care a rezultat imaginea generală despre unităţile de învăţare propuse pentru formarea CCD;
- formarea unei viziuni de elaborare a obiectivelor de formare a CCD.

Am considerat oportună utilizarea taxonomiei conform Ghidului de proiectare a standardelor de formare profesională iniţială în învățământul universitar, ce indica trei grade/niveluri de complexitate a comportamentului: *cunoaștere / înţelegere, aplicare, integrare*, dat fiind, că obiectivul nu-i exprimă formularea anticipată/proiectarea comportamentului rezultat [46, p.40].

Accentuarea laturii de obiective orientată spre formarea de atitudini, motivaţii va asigura integrarea proiectelor de optimizare a comunicării didactice în scopul satisfacerii obligaţiunilor profesionale.

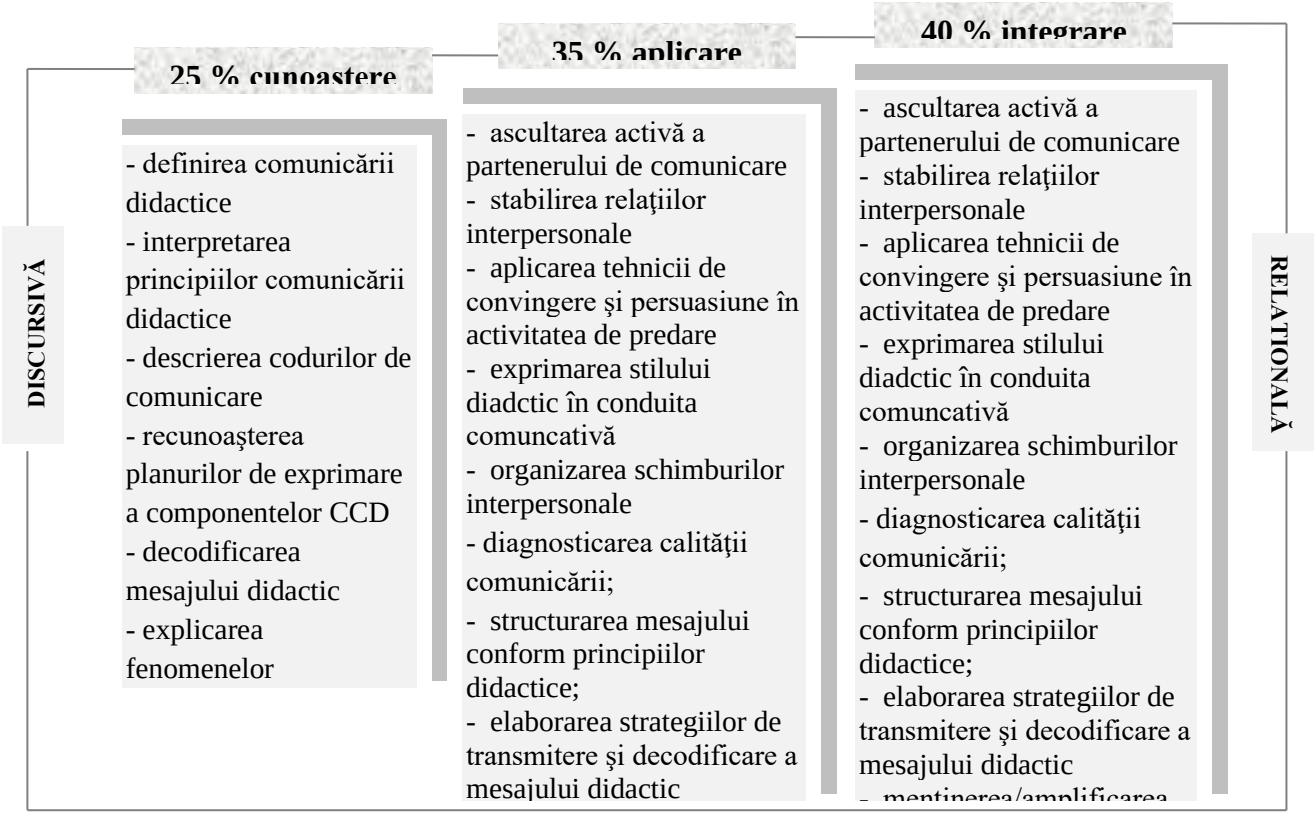


Figura 3.2. Sistemul obiectivelor în cadrul coordonatei teleologice

În acest sens, nivelul comportamental de cunoaştere va permite acumularea cunoştinţelor teoretice, formarea bazei conceptuale a CCD; al doilea nivel comportamental, la nivel de aplicare - capacitatea de a utiliza cunoştinţele teoretice, formarea abilităţilor esenţiale necesare privind aplicarea CCD în scopul satisfacerii obligaţiunilor profesionale; al treilea nivel – integrarea – va permite abordarea complexă a CCD, prin aceasta urmărindu-se stabilirea conexiunilor cunoştinţelor teoretice, abilităţilor tipice activităţilor şi atitudinilor privind competenţa de comunicare didactică.

Coordonata conţinutală sau **substanţială** reprezintă o altă direcţie de formare a CCD în DCF CCD. Realizarea acestei coordonate implică atât produsele curriculare fundamentale (planul de studii universitare, programe şi manuale universitare) şi auxiliare (ghiduri metodologice, softuri educaţionale), cât şi „materiile de predare-învăţare-evaluare, provenite din științe, literatură, arte și tehnologii, plus materiile privind activitatea didactică, declarate ca recomandate în documente curriculare de un sistem riguros de principii, care reprezintă tendinţa pentru stabilitate şi standardizare a învățământului”, subliniază Papuc L. [66 , p.54].

Abordarea acestei dimensiuni în cercetare privind formarea CCD a fost determinată de conţinutul modulului pedagogic universitar prevăzut în **Planul-cadru naţional de formare a cadrelor didactice**, racordat la Sistemul de Credite Transferabile (ECTS). Structura modulară ce cuprinde discipline obligatorii, opţionale şi la libera alegere a determinat formarea CCD pe această coordonată, reprezentînd o gamă vastă de iniţieri în specialitate, un spaţiu deschis pentru

fuizionarea conţinuturilor CCD, oferta de discipline pedagogice propuse în cadrul facultăţilor - creînd studentului posibilitatea de proiectare şi ameliorare a traseului de formare pedagogică.

DCF CCD implică formarea competenţei vizate prin fuzionarea conţinuturilor CCD la nivelul disciplinelor de studiu obligatorii şi la libera alegere, cursul opţional fiind deschis şi relevant pentru proiectarea standardului profesional la nivelul componentelor discursivă şi relaţională şi sincronizării planurilor pentru fiecare componentă.

Realizarea activităţilor didactice universitare (ADU), reflectate în DCF CCD pe *coordonata metodologică,* permite fuzionarea conţinuturilor specifice comunicării didactice în procesul de predare a *disciplinelor modulului pedagogic universitar* (coordonata conţinutală), demonstrând prin aceasta abordarea componentelor curriculare individual şi integrat.

În condiţiile în care limitele tradiţionale ale disciplinelor academice converg spre caracterul interdisciplinar, organizarea modulară a conţinuturilor permite extensia acestora ca factori de conştientizare a opţiunii pentru studiul anumitor direcţii în formarea profesională. În acest sens, introducerea în cadrul disciplinei „Teoria instruirii" a unităţii tematice *„Comunicarea didactică. Aspecte teoretice şi metodologice"* prin modulul „Teoria procesului de învățământ" [73, p. 49 - 58], constituie atât alternativa de studiu în interiorul acestei discipline, cât şi „domeniul experienţial" pentru formarea CCD la studenţii pedagogi.

Efectul favorabil a integrării modulare a CCD este demonstrat de creşterea motivaţiei individuale privind dezvoltarea acestei competenţe prin posibilitatea acoperirii în acelaşi interval de timp conţinuturilor monodisciplinare. În fond, aceasta a permis stabilirea echilibrului dintre cunoştinţele generale şi specifice formării iniţiale a studenţilor pedagogi, pe de o parte, şi dezvoltarea comportamentului comunicativ al cadrului didactic, pe de altă parte.

3.2. Coordonata metodologică de formare a competenţei de comunicare didactică în context universitar

Reflectată în cadrul Demersului curricular de formare a competenţei de comunicare didactică, **coordonata metodologică** organizează *tehlogiile educaţionale,* considerate un apanaj al cadrului didactic privind realizarea conţinuturilor în conformitate cu teorii ale cunoaşterii, comunicării, învăţării şi ale obiectivelor.

În acest sens, DCF CCD implică realizarea acestei coordonate pe următoarele aspecte metodologice:

- activităţi didactice universitare
- practica pedagogică;
- program de remediere/ ameliorare a CCD prin traininguri
- autoformare.

Formarea competenţei de comunicare didactică se va realiza, în principal, pornind de la componentele discursivă şi relaţională, metodologia educaţională modernă oferind, pe de o

parte, un câmp de libertate şi creativitate, iar pe de altă parte selectarea, dozarea şi utilizarea componentelor în funcţie de obiective**,** evitând izolarea sau suprasituarea unui element în dauna altuia.

Abordarea *predării integrate* din perspectiva formării CCD este derivată din comportamentele didactice prin care profesorul acceptă, sprijină sentimentele studenţilor, laudă, încurajează, promovează participarea studenţilor la luarea deciziilor şi stimulează autoformarea/autoevaluarea studenţilor. Paradigma învățământului formativ-productiv, caracterizată prin deplasarea accentului de pe obiect pe subiectul educaţiei, renunţarea la modelele de predare verbaliste şi informative, utilizarea tehnologiilor interactive de predare/învăţare/evaluare, stabilirea principiilor de cooperare în activităţile de grup, formarea motivaţiei pentru activitatea de învăţare, exprimă dimensiuni luate în considerare la proiectarea ADU în viziune integrată, orientată spre dezvoltarea componentelor CCD.

Diversitatea activităţilor de curs, activităţilor seminarii şi a formelor complementare de organizare a procesului de învățământ universitar, a oferit deschideri pertinente pentru elaborarea strategiilor didactice fuzionării conţinuturilor CCD. Dat fiind, că, preponderent, cursul universitar se realizează prin metoda expunerii, în formarea CCD a studenţilor pedagogi s-a pornit de la formarea ascultătorului activ, fiind selectate acele strategii specifice ce vizează direct procesul de dezvoltare a acestei variabile în competenţa vizată.

Aplicarea diverselor metode şi tehnici ce promovează învăţarea activă, învăţarea prin experienţă (exerciţii/aplicaţii,

scriere de eseuri, prezentare de referate, studii de caz, joc de rol, micropredare etc.) a permis studenţilor să-şi organizeze demersurile de cunoaştere/învăţare a CCD în situaţii diverse. În acest sens, au fost proiectate şi implementate pentru grupul experimental activităţi de învăţare ce au favorizat formarea CCD pe *coordonata discursivă* a MCCD.

Tabelul 3.1. Proiectarea activităţilor de învăţare privind dezvoltarea componentei discursive

Obiective	Activităţi de învăţare
Identificarea barierelor de comunicare la nivelul discursului didactic	Analiza barierelor individuale (fiziologice, psihologice, contextuale) de comunicare şi a strategiilor de remediere
Organizarea discursului didactic	Strategii de proiectare a discursului didactic adaptat tipurilor de comunicare şi clasei de elevi
Stabilirea corelaţiei emiţător/discurs didactic – receptor-ascultare activă	Strategii de evaluare/ autoevaluare a capacităţilor de emitere şi receptare.
Proiectarea strategiilor la nivelul planurilor de realizare a componentei discursive	Strategii de operaţionalizare a planurilor componentei discursive: argumentare, persuadare, explicare, definire, modalizare etc.

Organizarea ADU prin prisma creşterii ponderii metodelor bazate pe acţiunea studentului şi a noilor tehnologii de informare/comunicare, asigură, în educaţia studenţilor, un nivel înalt de eficienţă în procesul de formare a competenţelor

profesionale. În acest context, *componenta relaţională* a CCD a cadrului didactic generează influenţă, acţiune, modificare şi evoluţie atât în comportamentul de învăţare a studentului/ elevului, cât şi în raportarea reciprocă (P-E/S).

Deşi preponderent instrumentală, comunicarea didactică se realizează pe fondul unui climat interuman ce conţine şi reproduce toate datele relaţionării interpersonale, stabilirea conceptului de comunicare relaţională în practica educaţională impune cu pregnanţă metodologică o altă direcţie de acţiune pentru formarea CCD la viitoarele cadre didactice. Abordarea curriculară a învăţământului a solicitat relaţiei profesor-elev noi valenţe din partea cadrului didactic: abilitatea de a crea o atmosferă spirituală, un climat afectiv şi social favorabil învăţării, îmbinarea dimensiunii psihologice a personalităţii cu tactul pedagogic, vocaţia şi capacitatea de exprimare a autorităţii prin stilul democratic, conferirea titlului de moderator a lecţiei, etc.

Formarea CCD pe această coordonată se referă la activităţile intenţionate fuzionate planificat şi sistemic în grupul studenţilor din eşantionul experimental cu scopul dezvoltării comportamentelor competenţei vizate în planurile motivaţional şi conversaţional.

Tabelul 3 .2. Proiectarea activităţilor de învăţare privind dezvoltarea componentei relaţionale

Obiective	Activităţi de învăţare
Descrierea relaţiei profesor-elev în contextul paradigmei învățământului formativ	Dezbatere privind structura relaţiei profesor-elev

Compararea factorilor stimulatori şi inhibitori în formarea CCD prin activităţi în grup	Tabele de comparaţie, diagrama Wenn, diagrama T
Elaborarea strategiilor de captare a atenţiei	Micropredare
Anticiparea variabilelor componentei relaţionale a CCD necesare pentru realizarea metodelor interactive	Proiecte, schiţe de proiect, discuţii, dezbateri
Evaluarea/autoevaluarea CCD pe coordonata componentei relaţionale	Metode/tehnici de evaluare/autoevaluare a planurilor motivaţional şi conversaţional în componenta relaţională

Unul din elementele prioritare în realizarea eficientă a activităţilor didactice este armonizarea limbajului verbal/ nonverbal şi paraverbal (privirea, orientarea corpului, poziţia şi distanţa dintre profesor şi elev, atenţie sporită la ton, accent, viteza vorbirii, ritm, pauze) al cadrului didactic. Datele experimentului diagnostic şi rezultatele practicii pedagogice au relevat unele dificultăţi ale studenţilor privind armonizarea limbajelor comunicării în realizarea activităţilor didactice.

Dimensiunea nonverbală a comunicării didactice este critică în schimbarea de atitudini, stimularea motivaţiei, asigurarea procesului de învăţare la elevi. Limbajul nonverbal şi paralimbajul completează, sprijină, contrazice sau substituie comunicarea verbală, este mai apropiat de emitent şi de aceea i se acordă o importanţă mai mare de către receptori.

Expresivitatea comunicării didactice este influenţată de ţinuta fizică, expresivitatea feţei, gesturi, strălucirea privirii, contactul vizual, care pot provoca reverberaţii intelectuale şi afective ale elevilor. Elementele limbajului nonverbal prelungesc semnificaţia cuvintelor. Profesorul cu puţină mişcare în timpul predării diminuează mult din forţa discursului.

Limbajul nonverbal are semnificaţii la fel de profunde ca si cel verbal, astfel, mesajul însoţit de un zîmbet ironic şi o mimică superioară, îi va spune elevului exact contrariul. Deşi literatura de specialitate menţionează importanţa limbajului nonverbal şi paraverbal în activitate de predare/învăţare, totuşi, se constată insuficienţa pregătirii cadrului didactic pe acestă direcţie. Activităţile proiectate/realizate în grupele experimentale a accentuat şi dezvoltat comportamentul nonverbal al CCD .

Tabelul 3.3. Strategii de dezvoltare a comportamentului comunicativ nonverbal

Obiective	Activităţi de învăţare
Autogestiunea/autoreglarea poziţiilor corpului şi feţei	Analiza posturii corpului, mişcărilor, gesturilor şi expresiilor faciale.
Construirea unui comportament nonverbal adecvat contextului didactic	Imagini ce reflectă diverse posturi ale corpului
Evalaurea şi autevaluarea privirilor	Perspective de influenţare a comportamentului prin pozitivarea privirii

Determinarea importanţei limbajului corpului în accesibilizarea transmiterii mesajului didactic	Limbajul trupului: primele 90 de secunde ale întîlnirii cu elevii reprezintă 90% din impresia care o produceţi şi motivarea către lecţie.
Proiectarea variabilelor CCD prin utilizarea limbajului nonverbal	Strategii de elaborare a comportamentului nonverbal al cadrului didactic

Paralimbajul se referă la ton, accent, viteza vorbirii, ritm, pauze, mod de construire a frazelor, dicţie, muzicalitatea vorbirii. *Tonul* este un element comunicaţional extrem de important in cadrul comunicării didactice. De exemplu, un ton grav, îl poate face pe elev să considere că ideile transmise în momentul respectiv sunt foarte importante, sau tonul ironic însoţit de afirmaţia că respectiva informaţie este importantă, dimpotrivă. *Accentul* este un alt element important, deoarece in cadrul comunicării profesorul va marca elementele cele mai importante transmise prin accentul folosit. Astfel, un ton răstit, o vorbire uniformă, fără intonaţie, sau mormăită, neingrijită, neacademică, nepoliticoasă sau ironică vor dăuna comunicării didactice si interacţiunii profesor-elev. *Ticurile* verbale sau nonverbale, pauzele, bîlbîele, repetiţiile de conţinut nedozate sau neintenţionate, reprezintă un alt element de insucces comunicaţional. În comunicarea paraverbală informaţia este codificată şi transmisă prin elemente prozodice şi vocale ce

însoţesc cuvântul şi vorbirea în general şi care au semnificaţii comunicative aparte. În această categorie se înscriu:

- *caracteristicile vocii* (comunică date primare despre locutori: bărbat-femeie, tânăr-bătrân, alintat-hoţărât, energic-epuizat etc.)
- *particularităţile de pronunţie* (oferă date despre mediul de proveniență: urban-rural, zonă geografică, despre gradul de instrucţie etc.),
- *intensitatea rostirii, ritmul şi debitul vorbirii, intonaţia, pauza, tonul.*

În mod logic, paraverbalul nu poate fiinţa *ca formă,* decât concomitent cu exprimarea verbală, foloseşte canalul auditiv, ceea ce face ca transcrierea unui mesaj extrem de bogat paraverbal şi nonverbal să piardă din conţinut. C. Cucoş subliniază, orice cadru didactic trebuie să ştie paloarea comunicațională *a tăcerii:* există tăceri-nedumeriri, tăceri-vinovăţii, tăceri-proteste, tăceri-aprobări, tăceri laborioase (se gândeşte intens), tăceri provocatoare, tăceri indiferente, tăceri-obositoare, tăceri stimulative, tăceri condamnări, tăceri zgomotoase, tăceri-pedeapsă, tăceri obraznice etc., exprimate atât de copii, cât şi de profesor.

Dacă, de regulă, comunicarea verbală este purtătoarea dimensiunii referenţiale a actului comunicării, comunicarea paraverbală şi nonverbală sunt implicate mai ales în realizarea dimensiunilor operaţional-metodologică şi atitudinală. Formarea capacităţilor de comunicare paraverbală şi nonverbală sunt extrem de importante pentru fiecare cadru didactic, prin aceea, că paralel cu transmiterea cunoştinţelor, sunt transmise acele

conţinuturi afectiv-atitudinale, decodificate de 4,5 ori mai repede decât verbale.

Prin ansamblul exerciţiilor de antrenament studenţii îşi vor forma în ordinea propusă capacităţi de pronunţie corectă, caracterizate de trăsături: *intensitatea rostirii, ritmul şi debitul vorbirii, timbrul, intonaţia, pauză etc.* Dacă excludem lipsurile organice, ce ţin de dereglările de la norma de construcţie a aparatului de vorbire, cauzele principale ale sunetului fals sunt determinate de folosirea incorectă a respiraţiei, încordării excesive a muşchilor aparatului de vorbire. Respiraţia determină intensitatea vocii, într-un anumit mod timbrul, expiraţia constituind baza fiziologică în dezvoltarea sonorităţii vorbirii, cu ajutorul căreia poate fi dirijată vocea.

Toate elementele care participă la fonaţiune funcţionează în concordanţă reciprocă şi independent. Astfel, în programul de exerciţii pentru formarea abilităţilor de utilizare a paraverbalului în comunicarea didactică a profesorului, vom include exerciţii de antrenament a *educaţiei respiraţiei şi vocii.* Respiraţia este baza fiziologică a formării sunetului, unul din principalele elemente în arta vorbirii.

De felul cum se respiră în actul vorbirii depinde frumuseţea, tăria, melodia vocii. Toate exerciţiile de respiraţie se realizează în mişcare şi cu un anumit scop, într-o formă organizată şi ritmică în două etape: etapa exerciţiilor de respiraţie calitativă şi etapa exerciţiilor de respiraţie cantitativă. Astfel, etapizat se va putea urmări conştient *mărirea capacităţii respiratorii şi a elasticităţii diafragmei.*

Capacitatea de a emite clar şi corect sunetele este definită prin *dicţiune.* Se perfecţionează cu ajutorul unor exerciţii tehnice speciale şi prin aprofundarea relaţiei dintre cuvânt şi context. Pornind de la cercetările ştiinţifice asupra limbajului, asupra funcţiei sale de comunicare, scopurile rezidă în utilizarea limbajului propriu ca instrument de creaţie, *stăpânirea tehnicii rostirii, ritmului vorbirii, modulării vocii.* Astfel, dicţiunea educă şi formează: *pronunţarea clară din punctul de vedere al normelor fonetice şi gramaticale; ritmurile variate de vorbire în funcţie de stările interioare, precum varietatea de nuanţe vocale şi registre în debitarea comunicării (textului); supleţea şi expresivitatea rostirii*.

Antrenarea elementelor comunicării paraverbale va forma la cadru didactic tehnica respiratorie şi vocal-articulatorie specifică artei sale de a vorbi. Profesionalitatea va fi exprimată de transmiterea printr-o modalitate impecabilă a conţinuturilor didactice şi afectiv atitudinale corelate reciproc. În acest sens, au fost propuse **fuzional** activităţi de învăţare privind dimensiunea paraverbală, totodată, perfecţionarea pe această direcţie fiind urmată de şedinţele trainingului. Etapele de lucru privind formarea limbajului paraverbal au cuprins:

1. Însuşirea tehnicii respirator-articulatorii (defectele de rostire declanşate de emoţii prea mari, neîncredere în sine, timiditate sau un decalaj dintre vorbire şi gîndire). Defectele funcţionale ale aparatului de vorbire se pot corecta cu ajutorul exerciţiilor de articulare, avînd ca scop formarea şi stăpînirea mijloacelor sale de expresie vocală pentru profesarea didactică (exerciţii de rostire corectă a vocalelor, consoanelor şi

identificarea problemelor de ortoepie şi orografie în limbajul de specialitate etc.

2. Cunoașterea regulilor logicii vorbirii, marcarea cadenţelor verbale prin pauze exprimate verbal în urma interpretării semnelor de punctuaţie a textului didactic.

3. Antrenarea tempoului şi ritmului.

Formarea competenţei de comunicare didactică la nivelul elementelor vorbirii orale va ajuta profesorul să autodirijeze claritatea, precizia, repeziciunea, uşurinţa în rostirea cuvintelor. În acest sens, programul de formare intervine prin antrenarea în alternarea vorbirii cu pauzele, disecarea textului în fraze mici si mari, rostirea cuvintelor prin sunete. Citirea versurilor vor influenţa într-un fel diferit memoria emoţională, sentimentele şi trăirile, favorizând, prin aceasta formarea CCD în plan relaţional.

În acest sens, elaborarea strategiilor specifice de formare a competenţei de comunicare didactică pe direcţia dezvoltării limbajului paraberbal/nonverbal şi verbal a favorizat achiziţionarea şi probarea competenţei vizate prin sistemul de training la studenţii din grupele experimentale.

O componentă importantă a proiectării ADU urmăreşte radiografierea a ceea ce s-a realizat în planul formării CCD, se analizează elementele importante în formarea competenţei vizate, dificultăţile, barierele etc. Aceasta analiză reprezintă un pas necesar în proiectarea modulului pedagogic, ceea ce presupune înţelegerea/evaluarea/autoevaluarea experienţelor individuale privind formarea CCD, identificarea dificultăţilor şi concretizarea minimumului obligatoriu în formarea

componentei discursive şi relaţionale în procesul de pregătire psihopedagogică iniţială.

Dezvoltarea continuă a CCD la studenţi certifică oportunitatea cercetării orientată spre formarea acestei competenţe prin programe de perfecţionare/autodezvoltare.

Introducerea conţinuturilor CCD în procesul de predare a disciplinelor modulului pedagogic a permis realizarea continuităţii şi imprimarea valorii aplicative a cunoştinţelor pe *coordonata pregătire teoretică - pregătire practică* propusă de Planul cadru pentru ciclul I (studii superioare licenţă). Astfel, în cadrul modulului "Proiectarea didactică" (Teoria instruirii, a. I, sem. II) "Fişa de observare/evaluare a lecţiei" a cuprins direcţiii de observare/evaluare a CCD, acestea devenind varibile de măsurare a calităţii predării în timpul realizării stagiului didactic de calificare profesională:

– capacitatea de a suscita şi menţine interesul pe durata lecţiei;
– nivelul de argumenatre a noţiunilor teoretice prin exemple şi aplicaţii;
– dorinţa cadrului didactic de a se asigura că este înţeles;
– măsura în care sunt explicate noţiunile noi;
– gradul de evidenţiere şi fixare a concluziilor fundamentale;
– gradul de sistematizare a informaţiilor;
– capacitatea de îndrumare în vederea organizării muncii individuale;
– capacitatea de stimulare a iniţiativei pentru studiul suplimentar;
– ţinuta morală a cadrului didactic.

– cantitatea informaţiei puse la dispoziţia elevilor;
– măsura în care există coerenţă şi un plan logic al acţiunilor;
– eficienţa strategiilor elaborate.

Coordonata conţinutală a DCF CCD a permis dezvoltarea CCD pe direcţia proiectării cursului opţional *Comunicarea didactică*. La această etapă a fost renovată programa cursului *Comunicare educaţională* şi implementat cursul opţional *Comuncarea didactică* în grupele experimentale. Concepţia cursului a fost fundamentată pe principiile:

a) *continuitate,* reflectată în obiectivele si conţinuturile stabilite, asigurîndu-se atît integrarea pregătirii iniţiale teoretice, cît şi practice;

b) *coerenţă,* conferită de organizarea si articularea modular - tematică a obiectivelor, ariilor de conţinut si referinţelor bibliografice, orientate spre a elimina repetiţiile, interferenţele si contradicţiile conceptual-metodologice ale disciplinelor obligatorii, respectînd însă legitimitatea variatelor puncte de vedere;

c) *adecvarea,* asigurată prin corelarea si armonizarea obiectivelor, conţinuturilor cu direcţiile si programele de reformă educaţională;

d) *dezvoltarea şi inovarea*, satisfăcute prin întroducerea unor noi teme destinate să iniţieze studenţii în ceea ce semnifică astăzi achiziţie modernă, pozitivă, în domeniul de referintă pedagogic, să sensibilizeze cadrele didactice la problematica tendinţelor de inovare a teoriei si practicii educaţionale pe plan naţional si internaţional.

Standardul de competenţă exprimat prin *obiectivele cursului opţional* a vizat performanţele studenţilor privind formarea CCD la nivel de:

- utilizare adecvată şi argumentată a conceptelor, teoriilor, orientărilor şi tendinţelor stiinţifice specifice dezvoltării CCD;
- stăpînirea optimă a capacităţilor de programare, formare si evaluare a planurilor Modelului competenţei de comunicare didactică;
- exprimarea unei conduite comunicative în organizarea experienţelor de instruire si învăţare, al interpretării fenomenelor si proceselor educaţionale, al soluţionării dificultătilor de transpunere didactică a componentelor discursivă şi relaţională în practica scolară, a teoriilor si modelelor de referinţă în predarea disciplinelor;
- exprimarea atitudinilor şi motivaţiei pozitive faţă de interpretarea / decodarea / transpunrea didactică prin strategii de comunicare a conţinuturilor didactice ale disciplinelor specifice.

Ponderea activitatilor teoretice/practice în organizarea cursului opţional este exprimată de raportul: 70% - practică şi exerciţii; 30% - însuşirea noţiunilor de bază, a conceptelor.

Noutatea curriculumului disciplinar opţional este reprezentat printr-un corp de conţinuturi didactice orientate spre formarea competenţei de comunicare didactică pe coordonata componentelor discursivă şi relaţională în planurile

cognitiv, retoric, pe de o parte şi motivaţional, conversaţional, pe de altă parte.

Dimensiunea *Conţinuturi* a curiculumului opţional este exprimată de clarificări terminologice şi metodologice a CCD, temele conţinuturilor fiind deschise spre interiorizarea şi valorizarea conceptelor CCD, şi a vizat concret restructurarea unor elemente în conţinutul temelor, inclusiv întroducerea unor concepte noi şi întroducerea de noi teme (formarea capacităţilor de transpunere didactică la nivelul limbajului pedagogic).

Forma de evaluare a acestui curs este determinată de realizarea funcţiei de diagnosticare a competenţei CCD şi exprimă corelaţia formare academică - formare practică prin transferul în practica şcolară. La sfârşitul semestrului studenţii urmează să prezinte o comunicare orală privind evaluarea CCD la nivelul componentelor şi planurilor de exprimare a acestora şi să demonstreze proiectul detaliat a unei lecţii din perspectiva respectării planurilor CCD.

Acesta se va centra pe întroducerea componentelor CCD în procesul de predare a lecţiei. In procesul de dezvoltare al proiectului urmează să se ia în vedere:

- *justificarea* (va fi identificată aria de intervenţie didactică, explicată necesitatea intervenţiilor cadrului didactic la nivelul componentelor CCD, de exemplu: respectarea regulilor de ordin logico-semiotic, asigurându-i corectitudine sintactico-semantică; convingerea pe cale raţională a aderării grupului de elevi la ideile sale; încurajarea/stimularea activităţii elevului aproape de zona proximă; retragerea la momentul oportun din

discuţie, lăsând elevul pentru autoafirmare; controlul limbajului elevilor prin reguli de politeţe, gesturi, mimică, voce etc. Această parte a proiectului răspunde la întrebarea *De ce am ales acest proiect?*

- *grupul ţintă* (va fi menţionat grupul/ grupurile implicat/e în implementarea proiectului, de exemplu, elevii clasei...); această parte a proiectului răspunde la intrebarea *Cui se adresează proiectul?*

- *obiectivele* (vor fi selectate acele obiective de referinţă ale curriculumului disciplinar, care pot fi supuse planurilor componentelor CCD în procesul învăţării elevilor şi, prin urmare, în procesul evaluării achiziţiilor acestora; această parte a proiectului răspunde la intrebarea *Ce vizează proiectul?*

- *criteriile de evaluare* (se va avea în vedere măsura în care obiectivele sunt realizate); această parte a proiectului răspunde la intrebarea *In ce măsură vor fi achiziţionate de elevi cunoştinţele disciplinare prin realizarea CCD?*

Prezentarea unei bibliografii generale si tematice nerestrictive este de natură să dezvolte conţinuturile modulelor, fiind consultată corespunzător solicitărilor din subtematica prezentată.

Coordonata metodologică a DCF CCD a fost competată de formarea CCD pe coordonata **practica pedagogică.** În învățământul universitar aceasta constituie principala formă de verificare şi testare a competenţelor profesionale realizată la nivelul formei de mentorat. Coordonarea stagiului didactic a studenţilor incluşi în experimentul de formare a permis ghidarea acestora pe traseul de implementare a CCD în activitate de predare la clasă. În

acest sens, s-a constatat că, deşi teoretic studenţii probează achiziţii importante pe parcursul procesului de instruire, până când acestea nu sunt amendate la nivel practic şi prin experiență directă, nu poate fi dovedită funcţionalitatea competenţei vizate.

În cadrul practicii pedagogice s-au realizat următoarele *obiective* din perspectiva formării CCD:

- recunoasterea influenţei CCD asupra conţinutului disciplinar, precum şi adaptarea comportamentului de comunicare didactică contextului;
- determinarea regulilor de elaborare a discursului didactic şi a impactului dimensiunii paraverbale/nonverbale în cadrul comunicării didactice;
- construirea comportamentelor de relaţionare cu elevii;
- evaluarea CCD prin activităţi didactice de "probă".

Realizarea obiectivelor a implicat elaborarea portofoliului de practică pedagogică din perspectiva formării CCD, acesta reprezentînd un instrument de lucru funcţional în observarea şi evaluarea activitatii didactice a profesorului şcolar la prima etapă (de iniţiere) şi în proiectarea unor activitati didactice tip lecţie pentru realizarea stagiului didactic de calificare profesională la a doua etapă.

Structura portofoliului propus studenţilor stagiari la etapa iniţială a cuprins 10 fişe de asistenţă, ce au permis evaluarea lecţii asistate prin omiterea anumitor itemi şi/sau adăugarea altora, respectiv prin focalizarea treptată pe componentele CCD. Forma de evaluare a studenţilor la etapa iniţială de stagiere didactică s-a realizat în baza *portofoliului de*

practică, specificitatea CCD fiind evaluată prin "Fişa de evaluare a calităţii predării din perspectiva CCD" .

Modelele de structuri-cadru ale proiectelor de lecţii oferite de coordonatorii practicii pedagogice de la Catedra Ştiinţe ale Educaţiei au asigurat funcţionalitate realizării stagiului de calificare profesională la anul IV. Aceste modele au cuprins jaloanele structurale necesare şi o listă de variabile specifice CCD, adaptabile creator situatiilor didactice.

Pe parcursul realizării practicii pedagogice studenţii au lucrat în parteneriat cu coordonatorul, satisfăcîndu-se în acest fel nevoile individuale de formare didactică iniţială. Studenţii au fost grupaţi într-un cluster, consultaţiile şi asistenţa pedagogică au permis programului de formare o calificare corespunzătoare.

Activităţile de dezvoltare profesională pe direcţia formării CCD (orele de asistenţă, de probă şi finale) şi prin observaţie sistemică a comportamentului comunicativ al studentului au furnizat o gamă largă de informaţii asupra performanţelor privind inserarea/evaluarea componentelor CCD. Fişele de autoevaluare incluse în portofoliul studentului stagiar au favorizat atît discuţii intercolegiale după asistenţele la ore, cît şi autoaprecierea propriilor lecţii pe direcţia CCD.

Menţionăm, că accentul pe dezvolatrea/evaluarea CCD a permis, totodată, formarea/evaluarea standardului de competenţe profesionale didactice (comunicativă, competenţa informaţională, decizională, evaluativă, teleologică, instrumentală), observând corelaţii directe a acestora cu CCD în parte.

În cadrul analizei lecţiilor asistate s-au determinat condiţii pentru asigurarea eficienţei în realizarea discursului didactic prin sincronizarea planurilor specifice şi stabilirea realţiilor interpersonale prin metodele interactiv-creative întegrate. Astfel au fost menţionate:

- Aspecte de stil: claritatea, acurateţea, lipsa argoului (jargonului), abstractizarea bine dozată, evitarea ambiguităţii, folosirea raţională a redundanţei (repetiţiilor, sinonimelor), evitarea generalizărilor negative-realizate cu ajutorul adverbelor niciodată, nimeni, întotdeauna, a polarizării (viziunea alb/negru asupra lumii);
- Aspecte de ţinută : înfăţisarea (ţinuta, vestimentaţia), postura (corpului, mainilor), contactul vizual, tonul vocii etc;
- Aspecte de atitudine: empatia, sinceritatea, calmul, evitarea indiscreţiilor;
- Aspecte de obţinerea feedback-ului, care va asigura funcţia de *control* a receptării, a înţelegerii, funcţia de *adaptare* a mesajului la dificultăţile si interesele receptorilor, ceea ce presupune chiar modificarea mesajului, funcţia de *reglare socială* prin inversarea rolurilor, funcţia *socioafectivă* care garantează cresterea confortului şi siguranţei comunicării, motivaţiei interlocutorilor, acceptarea situaţiei de comunicare.

Deşi traseul de formare iniţiţială a cadrelor didactice finalizează cu formarea pe coordonata realizării practicii pedagogice, rezultatele exprimate de studenţi prin *Fişa de*

autoevaluare a calităţii predării în procesul de realizare a stagiului didactic de calificare profesională demonstrează conştientizarea necesităţii formării competenţelor profesionale la un nivel înalt. Parte integrantă a procesului educaţional, practica pedagogică reprezintă un segment de interferenţă dintre procesul de studii şi activitatea profesională. Este o primă probă de adaptare / integrare în domeniul profesional respectiv, o etapă de evaluare / autoevaluare, consolidare, amplificare a competenţelor profesionale, a atitudinilor şi a motivaţiei pentru un domeniu concret de activitate.

În acest sens, în cadrul experimentului formativ s-a implementat un program de dezvoltare, perfecţionare, remediere a competenţei de comuncare didactică prin metoda *trainingului*. Atestarea interesului sporit în ultimul timp faţă de utilizarea trainingului ca metodă de învăţare se explică prin relaţia de ghidare în formarea individuală. Cadrul didactic mai mult decît predă şi evaluează stimulează asimilarea de cunoştinţe şi/sau formarea de abilitaţi, de fapt, „ghidează" adultul în procesul de formare. Alegerea acestei metode în cercetarea de faţă se bazează pe argumentele:

- este un proces de învăţare ce permite simularea unor situaţii reale din activitatea profesională;
- permite observarea şi evaluarea situaţiilor reuşite şi nereuşite;
- sunt antrenate strategii noi de predare-învăţare-evaluare;

- permite autoevaluarea concepţiilor şi nivelului de formare şi oferă posibilitatea de a verifica adecvanţa autoaprecierii;
- amplifică posibilităţile de formare atitudinii pozitive faţă de sine, este activizat potenţialul fiecărui participant;
- oferă o posibilitate reală de comunicare într-un grup mai mic de aceeaşi orientare;
- se bazează pe o nouă modalitate de a aborda procesul de formare a CCD.

Alegerea acestei metode a fost condiţionată şi de selectarea principiilor învăţării:

Principiul învăţării evolutive - conţinutul CCD este structurat secvenţial în timp şi de la simplu la complex, de la cunoscut la necunoscut, ultimul aspect reprezentând însuşirea condiţionată a cunoştinţelor şi implicaţiilor psihopedagogice ale comunicării didactice, adică achiziţionarea de noi cunoştinţe pe baza activării unor cunoştinţe pre-cerute.

Principiul cunoaşterii rezultatelor - reprezintă un factor de reglare, de progres în învăţare.

Principiul operaţionalizării (proceduralizării) - învăţarea prin „a face", prin transferarea cunoştinţelor declarative în cunoştinţe procedurale, formarea de deprinderi şi achiziţia CCD.

Principiul învăţării în context şi a contextelor variate de învăţare. Deşi studenţii asimilează destul de bine cunoştinţe relevante pentru contextul didactic concret al lecţiei, reuşesc mai puţin să aplice într-un alt context. Faptul că studenţii posedă

cunoştinţe relevante privind aplicarea CCD, nu garantează că aceste cunoştinţe vor fi activate şi utilizate atunci cînd ei rezolvă probleme reale. Dimpotrivă, se constată o disociere: cunoştinţe accesibile într-un context rămîn inerte în altele.

Rezultatele training-ului sunt exprimate de:

- conştientizarea de către studenţi a valorii formative a formării CCD pe baza planurilor derivate din componentele MCCD;
- facilitarea procesului de integrare a componentelor MCCD în prezentarea conţinuturilor didactice ale disciplinelor;
- crearea condiţiilor de autoevaluare/perfecţionare permanentă a CCD.

Programul trainingului, fundamentat de concepţiile teoretice, cercetările empirice şi praxiologice ale training-ului psihosocial în literatura de specialitate ale D. I. Donskoi, C. Rogers, s-a desfăşurat pe parcursul a 7 sesiuni. În acest sens, discontinuităţile înregistrate prin evaluarea practicii pedagogice au asigurat selectarea conţinuturilor la nivelul capacităţilor de ascultare, de transmitere a conţinuturilor afectiv-atitudinale, de modelare a vocii, de distribuire a atenţiei, de planificare a mesajului acestea, servind drept direcţii de perfecţionare şi formare pe coordonata training-ului pedagogic .

Trainingul s-a desfăşurat după un scenariu elaborat din timp, care reprezintă, de fapt, mai mult o strategie de acţiune, decît respectarea unui conţinut rigid, evaluarea realizată la fiecare şedinţă a permis completarea următoarei în dependenţă de comportamentul de învăţare a participanţilor. În acest sens,

în grupul de training au fost observate cum funcţionează anumite mecanisme de influenţă, precum: acumularea de informaţie, dezvoltarea reflexiei, activitate de colaborare, formarea deprinderilor de învăţare şi a comportamentelor sociale, susţinerea emoţională, feed-back-ul, controlul şi autocontrolul.

Scopurile generale ale comunicării (informare, receptare, înţelegere şi provocare a reacţiei), menţionate de N. Stanton [80, p. 3], extinse la nivelul comnicării didactice (transmiterea a valorilor ştiinţifice, modificare a comportamentului de învăţare, formare a atitudinilor) a permis dirijarea şedinţelor trainingului privind formarea CCD de la dezvoltarea capacităţii de ascultare. L. Şoitu, subliniază importanţa *formării, în primul rând, a ascultătorului* [83, p.173]. Concepută mult timp drept un procedeu al mai tuturor metodelor în special al celor expozitive, în opinia lui I.O. Pâinişoară, ascultarea este presupusă tot mai adesea ca fiind un element de analiză şi dezvoltare în sine, individualizîndu-se astfel ca componentă aparte [68, p. 142).

Referirea autorului la Myers, determină observarea, că „participarea activă, verbalizata în discuţie produce mai multe schimbări în atitudine, decât ascultarea pasivă (...). Mintea oamenilor nu este o tablă nescrisă în care emiţătorul poate să scrie ce vrea; ceea ce gândesc oamenii în răspunsul pe care îl oferă mesajului, este crucial".

Acest fenomen este pluri-influenţat, în sensul că acţiunea mai multor factori ca *experienţa în ascultare, opinia despre emiţător, mediul în care are loc ascultarea, tipul de*

interacţiune etc. este aceea care oferă cadrul concret de ascultare. Evident, că mesajul trebuie să fie în mod direct legat de posibilităţile de percepţie ale elevului, deoarece operează grafic traseul mesajului în minte.

În acest mod, se pot evidenţia mai multe tipuri de ascultare a mesajului practicat: ascultarea pentru cunoaştere de informaţii; critică; reflexivă; selectivă; evaluativă, empatică, pentru divertisment; pozitivă/negativă; asertivă etc. În mod curent, nu se identifică un singur mod de ascultare la un receptor, fiind vorba despre o îmbinare, de multe ori dinamică, variabilă după mesaj, după context, după sursă etc.; între toate aceste tipuri, unul dintre aceste moduri de ascultare fiind predominant în funcţie de care profesorul trebuie să-şi organizeze mesajul.

Din acest punct de vedere este important, în primul rînd, conştientizarea şi înlăturarea barierelor care acţionează la nivelul receptorului, apoi a organizării mesajului. Din acest punct de vedere programul de training a început de la formarea ascultătorului. Proiectele şedinţelor au fost dezvoltate şi realizate integral conform programului din tabelul 7.

Tabelul 3.4. Programul şedinţelor de training privind dezvoltarea competenţei de comunicare didactică

Şedinţa 1	*Scop:* formarea competenţei de ascultare activă *Obiective:* - recunoaşterea tipurilor de ascultare activă	**Ascultarea activă** - Forme ale falsei ascultări - Cauze ale neascultării - Tehnici de formare a

	- exersarea tehnicilor de formare a ascultării active - estimarea calităţii ascultării - elaborarea tehnicilor de ascultare activă pentru elevi	ascultătorului activ - Evaluarea/autoevaluarea ascultării active.
Şedinţa 2	*Scop:* utilizarea limbajului paraverbal *Obiective:* - codificarea elementelor prozodice; - antrenarea capacităţilor de pronunţie corectă; - educarea respiraţiei şi a vocii - Însuşirea tehnicii respirator-articulatorii - Cunoaştrerea regulilor logicii vorbirii; - Marcarea cadenţelor verbale prin pauze, - Interpretarea semnelor de punctuaţie a textului didactic. - Antrenarea tempoului şi ritmului.	**Comunicarea paraverbală** - Vocea: tonul, volumul, ritmul vorbirii, intensitatea, intonaţia, accentul - Tăcerile, pauza - Respiraţia - Tehnici respirator-articulatorii
Şedinţa 3	*Scop:* utilizarea limbajului nonverbal în activitatea didactică	**Comunicarea nonverbală** - Gesturile

	Obiective: - stabilirea corelaţiei comunicare nonverbală-influenţă antipersonală; - decodificarea limbajului nonverbal; exersarea tehnicilor de formare a comportamentului nonverbal;	- Mimica - Privirea - Poziţia corpului - Atingerea - Zîmbetul - Limbajul ţinutei
Şedinţa 4	*Scop:* facilitarea comunicării empatice a cadrului didactic - Acceptarea necondiţionată; - Eliminarea empatică a erorilor în răspunsul elevilor - Redimensionarea accentului pe construcţii interpersonale - Valorizarea personalităţii elevului	**Empatia** - Rezonanţa expresiilor empatice-nonempatice - Comunicare nonviolentă - Conţinuturi atitudinale - Persuasiune - Convingere afectivă
Şedinţa 5	*Scop:* formarea capacităţilor oratorice ale cadrului didactic - Integrarea limbajelor paraverbal/nonverbal/verbal în realizarea	**Comunicarea verbală orală** - Cuvinte-cheie - Greşeli de exprimare - Norme gramaticale, ortoepice, stilistice

	discursului didactic; - Exprimarea corectă - Selectarea vocabularului - Respectarea normelor gramaticale, ortoepice - Expresivitatea stilistică - Inteligenţa emoţională - Evitarea ambiguităţilor, cacofoniilor, cuvintelor-clişee - Influenţarea grupului prin vorbire	- Ponderea limbajelor verbal, para-, nonverbal - Erori - Redundanţa
Şedinţa 6	*Scop:* dezvoltarea limbajului de specialitate *Obiective:* - Proiectarea tehnicilor de definire a conceptelor - Stabilirea registrului limbajului de specialitate - Dozarea semantică a informaţiei emiţător/receptor - Planificarea/organizarea mesajului; - Descrierea consecutivă a informaţiei	**Discursul didactic** - Bariere ale comunicării didactice - Concepte pedagogice - Registrul limbajului de specialitate - Harta mentală - Strategii discursive
Şedinţa 7	*Scop:* - influenţarea auditoriului	**Argumentarea** - Discursul

	prin raţionamente; - amplificarea discursului didactic - stabilirea logicii de argumentare - crearea imaginii adecvate despre auditoriu privind selecţia valorilor - adaptarea la interlocutor derivarea raţionamentelor	argumentativ - Persuasiune raţională - Mijloace de argumentare - Credibilitatea şi atractivitatea - Verosimilitudinea argumentării - Demersuri argumentative

Dezvoltarea CCD în cadrul şedinţelor formative ale trainingului a fost posibilă prin exerciţii complexe, care să permită dobândirea capacităţilor de aplicare în viaţă a cunoştinţelor (dovada că ştie să facă) şi dovada comportamentelor sociale (dovada că ştie să fie).

Demersul curricular de formare a CCD a fost urmat pe coordonata **autoformare** în dimensiunea metodologică a DCF CCD. În acest sens, deşi autoinstruirea constituie mai mult un demers autonom, a fost proiectat traseul de formare a CCD.

Privind formarea pe această coordonată, studenţii au avut libertatea proiectării strategiei personalizate, evaluarea trainingurilor realizate oferind direcţii noi pentru elaborarea traseului flexibil de autoformare privind eficientizarea competenţei vizate.

Obiectivele traseului de autoformare a CCD

1. Identificarea cadrului de dezvoltare a culturii comunicării şi a problemelor de formare a competenţei de comunicare diadactică.

2. Evaluarea cunoştinţelor fundamentale ale CCD
3. Elaborarea demersului de autoformare a CCD.
4. Evaluarea/ autoevaluarea CCD în activitatea practică
5. Exprimarea unui mod de gîndire creativ în structurarea şi rezolvarea sarcinilor de lucru şi disponibilitatea de a evalua/ autoevalua CCD în activitatea practică

Traseul de formare a CCD pe această coordonată a urmat parcursul de formare a competenţei reflectat de manualul de autoinstruire pentru profesori, prin care competenţele sunt valori sociale, rezultate din aplicarea acestora în rezolvarea problemelor reale de viaţă - „a şti să faci bine ceea ce faci" [30, p.34].

Conform Sistemului European de Credite Transferabile, pentru a acumula unităţi de credit, studentul trebuie să participe la activităţile didactice programate şi să efectueze activităţi individuale de pregătire. În privinţa organizării, în programele de studii universitare avansate vor fi diversificate şi perfecţionate activităţile individuale, care să conducă la dezvoltarea cunoaşterii în domeniu la nivelul cerinţelor şi practicilor mondiale, să ofere soluţii tehnice eficiente şi economice la cerinţele potrivit exigenţelor societăţii.

Direcţionarea eforturilor de autoinstruire spre utilizarea CCD ca valoare socială permite proiectarea obiectivelor şi activităţilor de formare a competenţei în viziune pragmatică: cadrul didactic va putea transpune prin exerciţii de asimilare şi aplicare cunoştinţele în priceperi şi priceperile în acţiune, prin aceasta demonstrând, că poate să ştie, să fie, să devină.

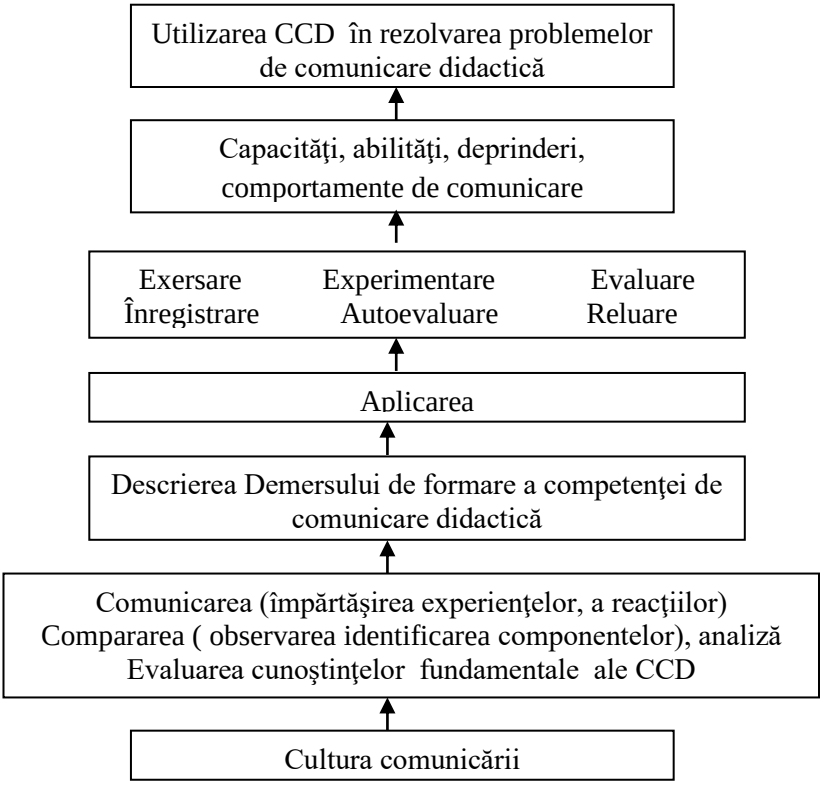


Figura 3.3. Traseu de formare a competenţei de comunicare didactică *(apud. D. Copilu, V. Copil)*

Dimensiunea evaluare în cadrul Demersului curricular de formare a competenţei de comunicare didactică reprezintă criteriile de verificare/apreciere a rezultatelor studenţilor prin feed-back şi feed-forward. Realizarea obiectivelor comunicării didactice devine cauză pentru reglarea formării CCD, acestea fiind concretizate în investigaţie prin echilibrarea si eficientizarea structurii CCD, dirijarea continuă a formării competenţei de comunicare didactică, utilizarea tehnclor feed-

backului comunicaţional (utilizarea întrebărilor, ascultarea activă, parafraza etc), strategiile de evaluare formativă şi sumativă, respectiv, schimbări directe privind desfăşurarea şi rezultatele implementării DCF CCD.

Tabelul 3.5. Variabile ale discursului didactic

Itemi	**%**
Utilizez fraze cît mai scurte, în medie 18-20 de cuvinte	
Folosesc cuvintele pe înţelesul elevilor	
Evit clişeele verbale (aşadar, deci, ... – continuaţi şirul)	
Evit repetările inutile de fraze sau cuvinte, precum: (exemple)	
Utilizez preponderent expresii afirmative (exemple de transpunere a expresiei negative în pozitivă: nu voi permite – vom încerca o altă abordare; nu vorbi la lecţie - fii atent la mesaj etc)	
Respect o logică şi continuitate a ideilor	
Influenţez atitudinile elevilor prin conţinuturile textelor din manual	
Valorific conţinuturile curriculare prin strategii de argumentare	
Reprogramez discursul în funcţie de intervenţii contextuale	
Confer sens noţiunilor prin limbajul de specialitate, utilizînd operaţii de reformulare parafrastică, fără a îngreuia înţelesul (descrieţi o situaţie cînd elevii n-au înţeles din cauza limbajului suprasolicitat de termeni şi explicaţia sau interpretarea ce a urmat)	

Dimensiunea evaluare în cadrul Demersului curricular de formare a competenţei de comunicare didactică reprezintă criteriile de verificare/apreciere a rezultatelor studenţilor prin feed-back şi feed-forward. Realizarea obiectivelor comunicării didactice devine cauză pentru reglarea formării CCD, acestea fiind concretizate în investigaţie prin echilibrarea si eficientizarea structurii CCD, dirijarea continuă a formării competenţei de comunicare didactică, utilizarea tehnclor feed-backului comunicaţional (utilizarea întrebărilor, ascultarea activă, parafraza etc), strategiile de evaluare formativă şi sumativă, respectiv, schimbări directe privind desfăşurarea şi rezultatele implementării DCF CCD.

Elaborarea nomenclatorului de variabile pentru componentele discursivă şi relaţională în cadrul Modelului CCD, raportarea la obiectivele competenţei de comunicare şi inserţie socială menţionate în Ghidul studentului facultăţilor pedagogice şi aşteptările studenţilor identificate prin etapa experimentală, dirijarea formării CCD pe coordonatele Demersului curricular, sintetizarea indicatorilor de performanţă pe coordonatele discursivă şi relaţională impune corelarea acestora şi identificarea valorilor CCD, ierarhizate în cadrul componentelor şi derivate din simbioza planurilor:

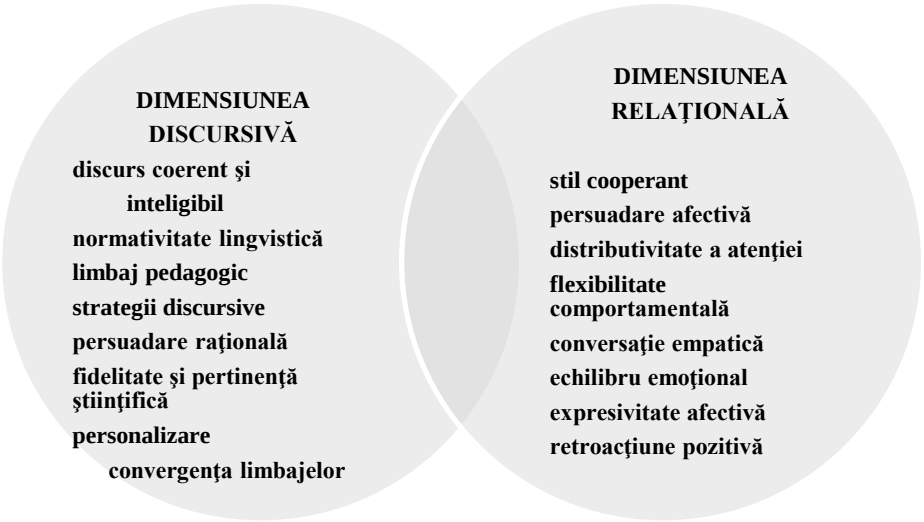


Figura 3.3. Valori ale competenţei de comunicare didactică

În contextul cercetării de faţă repere ale măsurării ce descriu şi apreciază în baza indicilor concreţi performanţele comunicării didactice au constituit valorile comportamentale stabilite la nivelul produsului-competenţă. Evaluarea componentelor MCCD s-a realizat în baza principiului prin care componentele se exprimă simultan şi se intercondiţionează, influenţînd reuşita comunicării didactice. În acest sens, fără a neglija valorile distinctive ale componentelor CCD (evaluarea separată), au fost propuse evaluări generale prin care a fost observată sincronizarea acestora.

Concluzii generale

1. În prezenta lucrare sunt analizate două modele, **Modelul competenţei de comunicare didactică** şi **Demersul curricular de formare a competenţei de comunicare didactică,** elaborate cu scopul de a facilita cunoaşterea şi acţiunea comunicării cu caracter didactic în învăţământul superior.Valoarea modelelor este susţinută de reflectarea teoriei în practică (atributul cel mai important al unui model), conferindu-i superioritatea faţă de oricare altă formă de analogie, în baza proiecţiei personale a autorului devenind astfel un mod de interpretare a originalului, o creaţie, o operă în domeniul ştiinţelor educaţiei.
2. **Modelizarea** reprezintă acţiunea de schematizare în proiecţia unui posibil sistem nou, dar care păstrează relaţiile originale dintre elemente fără să-i denatureze identitatea şi configuraţia logică. Conversia metodologică a teoriilor comunicării şi legitimitatea competenţelor în instruire utilizate cu scopul reprezentării într-o formă simplificată, grafică sau figurativă prin mecanismul de proiectare a sistemului conceptual al competenţei de comunicare didactică, au constituit ***acţiuni de modelizare ale competenţei de comunicare didactică pentru contextul universitar.***
3. Stabilirea componentelor competenţei de comunicare didactică a pretins analize anatomice şi descriptive, dezvoltând o viziune sintetică şi integratoare a domeniilor ***comunicare*** şi ***competenţă.*** Cercetărea combinaţiilor unice de caracteristici reprezentative ale limbajului specializat

(didactic) pentru termenii *competenţă* şi *comunicare didactică***,** ca unităţi lexicale a două domenii precum comunicarea şi instruirea, a permis desemnarea în calitate de concept. Această situaţie a generat *acţiunea de modelizare*, vizând identificarea **componentelor competenţei de comunicare didactică** în contextul de formare profesională universitară şi a **reperelor teoretico-experimentale de formare a competenţei de comunicare didactică**, în funcţie de relaţiile dintre concepte (*logice-ontologice; ierarhice – generice şi specifice; asociative şi palitive),* stabilite de **standardul ISO 704,** privind organizarea câmpului conceptual al competenţei de comunicare didactică.

4. *Redarea schematică, simplificată a variabilelor competenţei de comunicare didactică, unde, prin construcţia figurativă, este reflectată viziunea de ansamblu a teoriilor comunicării, ce contribuie semnificativ la elaborarea şi orientarea strategiilor în procesul de formare a acestei competenţe studenţilor pedagogi,* reprezintă perspectiva de constituire a ***Modelului conceptual al competenţei de comunicare didactică*** şi a ***Demersului curricular de formare a competenţei de comunicare didactică.***
5. ***Modelul competenţei de comunicare didactică (MCCD)*** reprezintă o construcţie teoretică de valorificare a componentelor discursivă şi relaţională, a circuitelor acestora, determinate teleologic la nivelul modulului

pedagogic în cadrul curriculumului universitar, ce se exprimă prin funcţionalitatea/sincronizarea planurilor *cognitiv, retoric* în componenta discursivă şi planurilor *motivaţional, conversaţional* în componenta relaţională. Transpunerea didactică implică un nivel sporit al retroacţiunii comunicării determinat de calitatea cunoştinţelor, capacităţilor şi atitudinilor competenţei de comunicare didactică (CCD).

6. ***Demersul curricular de formare a competenţei de comunicare didactică (DCF CCD)***, prin modulul pedagogic universitar, include *elaborarea obiectivelor de formare a CCD,* reieşind din standardele de formare profesională iniţială, *proiectarea Modulului pedagogic din perspectiva formării CCD* prin fuzionarea conţinuturilor/strategiilor de dezvoltare a CCD la nivelul limbajului pedagogic, *renovarea curriculumului cursului opţional „Comunicarea didactică”* orientat spre dezvoltarea componentelor discursivă şi relaţională, *dezvoltarea programei la „Practica pedagogică de iniţiere şi de predare”* din perspectiva formării CCD, *elaborarea „Programului de remediere/ ameliorare prin traininguri”,* asigurând retroacţiunea comunicării în procesul de formare/evaluare a CCD.
7. ***Etapele de formare a competenţei de comunicare didactică*** s-au axat pe proiectarea/realizarea activităţilor teoretice/practice de formare a competenţei de comunicare didactică; dezvoltarea capacităţii de asigurare a convergenţei la nivel verbal, paraverbal şi nonverbal în

vederea sincronizării componentelor discursivă şi relaţională; formarea CCD pe dimensiunile cognitivă, metodologică/operaţională şi autodezvoltare; validarea competenţelor de comunicare în cadrul practicii pedagogice; evaluarea CCD şi elaborarea programului de recuperare a CCD.

8. Obiectivele de formare a CCD prin modulul pedagogic universitar elaborate în baza *Modelului competenţei de comunicare didactică* au condus **la identificarea valorilor la nivelul componentelor discursivă şi relaţională:** *discurs coerent şi inteligibil, limbaj pedagogic, normativitate, strategii discursive, persuadare raţională, fidelitate şi pertinenţă ştiinţifică, personalizare, convergenţa limbajelor, stil cooperant, persuadare afectivă, distributivitate atenţiei, flexibilitate comportamentală, conversaţie empatică, echilibru emoţional, expresivitate afectivă, retroacţiune pozitivă.*
9. Conceptul-cheie al acestei cercetări constituie **competenţa de comunicare didactică,** punctul de plecare al oricărei activităţi de cercetare, teoretică sau practică. Acţiunea de modelizare a conceptului a fost posibilă graţie integrării în clasa conceptuală a *competenţelor profesionale*. În acest sens, încadrarea în clasa generală a conceptelor educaţionale prin asigurarea terminologiei specifice, a făcut posibilă integrarea în domeniile de referinţă: ***pedagogia comunicării, pedagogia competenţelor şi pedagogia universitară.***

Bibliografie

1. Abric J.C. Psihologia comunicării: teorii şi metode. Iaşi: Polirom, 2002. 208 p.
2. Adler A. Psihologia copilului greu educabil. Bucureşti, 1995. 219 p.
3. Anghel P. Stiluri şi metode de comunicare. Bucureşti: Ed. Aramis, 2003. 207 p.
4. Antonesei L. Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei. Iaşi: Editura Polirom, 1996, 124 p.
5. Ardelean A., Mândruţ O. Didactica competenţelor. Arad, 2012. 212 p.
6. Baylon, Mignot H. Comunicarea. Iaşi: Ed. Universităţii „ Al. Ioan Cuza”, 2000. 420 p.
7. Bîrsan E. Comunicarea asertivă: Ghid metodologic. Chişinău: S. n., 2013 (Tipografia UPS Ion Creangă) 130 p.
8. Bîrzea C. Arta şi ştiinţa educaţiei. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1995. 218 p.
9. Boncu Şt., Ceobanu C. Psihosociologie şcolară. Iaşi: Polirom, 2013. 381 p.
10. Borţun D. Semiotică : limbaj şi comunicare. București: Editura SNSPA, 2001. 163 p.
11. Boţan-Ohrimenco A. Criterii şi indicatori de autoevaluare a competenţei discursive la studenţii pedagogi. Современные проблемы науки и образования (Modern problems of science and education). Материалы Международной научно-практической конференций. Казахстан, Астана: Изд. „Мир науки”, 20 ноября 2015. p. 197-200.
12. Boţan-Ohrimenco A. Discursul didactic al profesorului de la teorie la practică. Chişinău: UPS „Ion Creangă”, 2015. 117 p.

13. Bougnoux D. Întroducere în ştiinţele comunicării. Iaşi: Polirom, 2000. 160 p.
14. Busuioc I. şi Cucu M. Introducere în terminologie. Bucureşti: Credis, 2001. 133 pagini
15. Cadrul European Comun de Referinţă Pentru Limbi: învăţare, predare, evaluare. Chişinău, Tipografia Centrală, 2003, 204 p.
16. Callo T. et al. Educaţia integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice şi aplicative. Chişinău: Institutul de Ştiinţe ale educaţiei, 2015. 248 p.
17. Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera, 2014. 240 p.
18. Călin M. Limbajul teoriei educaţiei ca limbaj epistemologic. In: Teoria educaţiei. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative. Bucureşti: Ed. All, 1996, p. 51-62.
19. Călin M.C. Teoria şi metateoria acţiunii educative. Bucureşti: Ed. Aramis, 2003. 207 p.
20. Cerghit I., Neacşu I. et. al, Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri, strategii. Bucureşti: Ed. Aramis. 2002, 312 p.
21. Chelcea S. Tehnici de cercetare sociologică. Bucureşti: SNPA, 2001. 236 p.
22. Ciobanu O. Comunicare didactică. Bucureşti: Centrul Editorial Poligrafic ASE, 2003. 132 p.
23. Cojocaru M. Comunicare relaţională. Chişinău, Ch. : S. n. Tipografia UPS „I. Creangă", 2009. 69 p.
24. Cojocaru-Borozan M. (Morărescu M.) Structurarea semantică a limbajului, Chişinău: Tipogr. Centrală, 1999.106 p.

25. Cojocaru-Borozan M., Sadovei L., Papuc L., Ovcerenco N. Fundamentele ştiinţelor educaţiei. Manual universitar. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" , 2014. 446 p.
26. Cojocaru-Borozan M. Tehnologia dezvoltării culturii emoţionale. Chişinău: Tipografia UPS „Ion Creangă", 2012. 240 p.
27. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoţionale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice. Chişinău: Tipografia UPS„Ion Creangă", 2010. 239 p.
28. Cojocaru-Borozan M., Ţărnă E., Sadovei L. Integrare socioprofesională prin discurs didactico-ştiinţific. Chişinău: Tipografia UPS „I. Creangă", 2014. 236 p.
29. Colwell, P. Cheia succesului. Iaşi: Ed. Polirom, 2003. 176 p.
30. Copilu Dm., Copil V., Dărăbăneanu I. Predarea-învăţarea-evaluarea pe bază de obiective curriculare de formare. Manual de autoinstruire pentru profesori. Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2002. 184 p.
31. Creţu C. Psihopedagogia succesului. Iaşi, Ed. Polirom, 1997. 270 p.
32. Cristea S. Dicţionar de termeni pedagogici. Chişinău-Bucureşti: Litera, 2000. 398 p.
33. Cristea S. Fundamentele ştiinţelor educaţiei. Teoria generală a educaţiei. Chişinău, Grupul Editorial Litera, 2003. 240 p.
34. Cristea S., Cojocaru-Borozan M., Sadovei L., Papuc L. Teoria și praxiologia cercetării pedagogice. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2016. 306 p.
35. Cucoş C. Pedagogie. Iaşi: Polirom, 2002. 462 p.
36. Dave R. Fundamentele educaţiei permanente. Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică, 1990. 348p.
37. Davidescu E. Strategia trainingului privind dezvoltarea competenţei de relaţionare în procesul de formare a

pedagogilor sociali. În: Didactica Pro..., nr. 1 (101), 2017, pp. 37-40.
38. Dinu M. Comunicarea – repere fundamentale. Bucureşti: Ed. ALGOS, 1999. 363 p.
39. Dinu M. Fundamentele comunicării interpersonale. Bucureşti: BIC ALL, 2004. 304 p.
40. Dospinescu V. Semiotică şi discurs didactic. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1998. 412 p.
41. Dospinescu V. Semne şi cunoaştere în discursul didactic. Iaşi: Ed. Junimea, 1998. 240 p.
42. Ezechil L. Comunicarea educaţională în context şcolar. Bucureşti: E.D.P., 2002. 184 p.
43. Golu P. Învăţare şi dezvoltare. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1989. 218 p.
44. Goraş-Postică V. Formarea de competenţe profesionale în contextul actual al învăţământului suprior. În: Studia universitatis Moldaviae. Seria „Ştiinţe ale Educaţiei", 2013, nr. 5 (65), p.31-36
45. GuţuVl. Teoria şi metodologia curriculum-ului universitar. Chişinău: CEP USM, 2003. 234 p.
46. Habermas J. Conştiinţă morală şi acţiune comunicativă. Bucureşti: Ed. All, 2000. 184 p.
47. Iacob L. Comunicare didactică. În: Psihopedagogie pentru examenele de definitivare în învăţământ. Iaşi: EDP, 1995. 318 p.
48. Ionel V. Pedagogia situaţiilor educative. Iaşi: Editura Polirom, 2002. 180 p.
49. Ionescu-Ruxăndoiu L. Limbaj şi comunicare. Bucureşti: ALL Educaţional, 2003. 109 p.
50. Iucu R. B. Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative. Iaşi: Polirom, 2001.184 p.

51. Joiţa E. (coord.) A deveni profesor constructivist. Demersuri constructive pentru o profesionalizare pedagogică iniţială. Bucureşti: EDP, 2008. 320 p.
52. Joiţa E. Pedagogia – ştiinţă integrativă a educaţiei. Iaşi: Ed. Polirom, 1999. 320 p.
53. Joiţa El. Ştiinţa educaţiei prin paradigme. Pedagogia „văzută cu alţi ochi". Iaşi: Institutul European, 2009. 352 p.
54. Jung C. Puterea sufletului. Bucureşti: Ed. Anima, 1994.
55. Kuhn Thomas S. Structura revoluţiilor ştiinţifice. Bucureşti: Humanitas, 1999. 296 p.
56. Lesenciuc A. Postmodernitatea. Un posibil model de structurare a mozaicului a-valoric, Bucureşti: Antet, 2005,
57. Marcus S. Gherghinescu R. Competenţa didactică. Bucureşti: Ed. ALL, 1999.173 p.
58. Macavei E. Pedagogie. Teoria educaţiei. Bucureşti; Aramis, 2001. 268 p.
59. Mândâcanu V. Profesorul-Maestru. Chişinău: Editura Pontos, 2009. 619 p.
60. Neacşu I. Instruire şi dezvoltare. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1998. 315 p.
61. Negură I. Condiţiile eficienţei învăţării în grup. În: Cîmpul social.(coord.) Şleahniţchi M., Chişinău, Ştiinţa, 1996. 244 p .
62. Negură I., Papuc L, Pâslaru Vl. Curriculum psihopedagogic universitar de bază. Chişinău: Tipografia Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă", 2000. 174 p.
63. Nicola G. Comunicare didactică şi creatologie. Sibiu: Psihomedia, 2004. 183 p.
64. Opariuc-Dan C. Utilizarea hărții constructelor în demersul de elaborare a probelor psihologice În: Psihologia Resurselor Umane, 12 (2014). Cluj-Napoca, p. 186 – 194.

65. Oprea C.-L. Strategii didactice interactive. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2009. 315 p.
66. Papuc L., Epistemologia şi praxiologia curriculumului pedagogic universitar. Studiu monografic. Chişinău: F.E.P. „Tipografia Centrală", 2005. 207 p.
67. Patraşcu, D. Tehnologii educaţionale Chişinău : Tipografia Centrală, 2005. 630 p.
68. Pâinişoară, I.-O. Comunicarea eficientă. Iaşi, Ed. Polirom, 2008, 430 p.
69. Pâslaru V. Introducere în teoria educaţiei literar-artistice. Bucureşti: Sigma, 2013. 200 p.
70. Pâslaru Vl. Principiul pozitiv al educaţiei. Chişinău: Ed. Civitas, 2003. 320 p.
71. Popescu–Neveanu P., Creţu T. Comunicativitatea ca dimensiune definitorie a aptitudinilor didactice. În: Revista de psihologie, nr.9, Bucureşti, 1982, p.36- 38.
72. Sadovei L. Competenţa de comunicare didactică. Repere epistemologice şi metodologice. Chişinău: Tipografia UPS „I. Creangă", 2008. 172 p.
73. Sadovei L., Papuc L., Cojocaru M. Teoria şi metodologia instruirii. Didactica generală/Suport de curs. Chişinău 2009. 110 p.
74. Sadovei L., Boțan A. Dezvoltarea competenței de comunicare paraverbală la studenții pedagogi. Forum Pedagogic Internațional „Orizonturi didactice". Chișinău-Iași: Ed. Studis, 2012. p.188-193.
75. Sadovei L., Boţan A. Ghid de autoformare la studenţi a culturii comunicării pedagogice. Chişinău: Garmont-Studio, 2013. 140 p.
76. Sălăvăstru D. Psihologia educaţiei. Iaşi: Polirom, 2004. 287 p.

77. Silistraru N. Valori ale educaţiei moderne. Chişinău: Combinatul Poligrafic, 2006. 176 p.
78. Stan C. Perspective teoretico-aplicative în abordarea obstacolelor din comunicarea didactică. Cluj-Napoca: Editura Eikon, 2010. 221 p.
79. Stroe M. Competenţa didactică. Bucureşti: Editura ALL, 1999. 176 p.
80. Stanton N. Comunicarea. Bucureşti: Societatea Ştiinţă, Tehnică S.A., 1995. 318 p.
81. Stănciugelu I. Prefixul „post" al modernităţii noastre. Studii de filosofia culturii, Bucureşti: Editura Trei, 2002, 170 p.
82. Sullivan O', Harley T., Saunders J. Concepte fundamentale din ştiinţele comunicării şi studiile culturale. Iaşi: Ed. Polirom, 2001. 392 p.
83. Şoitu L. Pedagogia comunicării. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 2001. 224
84. Șova T. Managementul stresului profesional al cadrelor didactice**.** Chişinău: Tipografia UPS „Ion Creangă", 2014. 280 p.
85. Ştefa M. Teoria situaţiilor educative. Bucureşti: Ed. Aramis, 2003. 208 p.
86. Ţurcan L. Formarea toleranţei pedagogice a cadrelor didactice. Teza de doctor. Chişinău: 2015. 195 p.
87. Văideanu G. Educaţia la frontiera dintre milenii. Bucureşti:Editura Politică, 1988. 328 p.
88. De LandsheereV.A. şi G., L'éducation et la formation, P.U.F., Paris, 1992.
89. Devito J. A. Interpersonal conflict. În: Devito 1995. p. 274-293.

90. Devito J. A. The interpersonal communication book, 7th edition. New York: Harper Collins College Publishers, 1995. 196 p. François Gaudain, Pour une socioterminologie. Des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles, Publications de l'Université de Rouen, 1993.
91. Felber H. Manuel de terminologie, Paris, UNESCO, 1987, p. 101.
92. Gaudain F. Pour une socioterminologie. Des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles, Publications de l'Université de Rouen, 1993.
93. Hargie O. Dicson D. The Handbook of Communication Skills. London and New York: Routledge. 1997. 553 p.
94. Smith M. K. Competence and competency. Accessed on. 1996. vol.1 29. 209 p.
95. Антонова Н. А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке. Диссертации и автореферата по ВАК 10.02.01, кандидат филологических наук. Саратов. 2007. 158 с.
96. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. СПб.: Братство. 1992. 224 с.
97. Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1987. 190с.
98. Кан-Калик В. А. Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. Москва: Педагогика, 1990. 114 с.
99. Кукушин В. Общие основы педагогики. Ростов н- Д_: Изд-во центр МарТ, 2002. 218 с.
100. Леонтев А. Основы теории речевой деятельности. Москва: Наука, 1974. 318 с.
101. Леонтев А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Просвещение, 1969. 214 с.

102. Лурия А.П. Высшие корковые функции человека. Москва: Наука, 1962. 432 с.
103. Пассов Е. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва: Просвещение. 1985. 208 с.
104. Сухомлинский В. Сто советов учителю. К.: Рад.школа, 1984. 254 с.
105. Зязюн И., Кривонос И., Тарасевич Н., и др., под ред. Зязюна И., Основы педагогического мастерства Москва: Просвещение, 1989. 298 с.
106. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград, 1974. 428 с.
107. Comunicarea didactică. http://www.scribd.com/doc/16350821/Comunicarea-didactic (vizitat 11.04.2015)
108. De Ketele J-M. L'evaluation conjuguee en paradigmes, 1993 www.ses.unam.mx (vizitat 18.02.2016)
109. Eşi M., Ungurian (Onşioru) A. Rolul discursului didactic în procesul de predare-învăţare-evaluare. Suceava, 2014. 14 p. https://www.academia.edu/ 23364973/Rolul discursului didactic_in_procesul_de_predare-evaluare(vizitat 10.09.2015)
110. Felber H. Manuel de terminologie. Paris: UNESCO, 1987, p. 101.
111. Dubois J., Marcellesi J.-B., Mével J.-P., Giacomo M.. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage.
112. Grapini I. Discursul didactic. Note caractristice ale elementelor structurale ale discursului didactic. http://www.didactic.ro/formare-continua/materiale-formare/comunicare/10 (vizitat 7.01.2013)

113. Silvaş A. Comunicare educaţională. Tîrgu – Mureş: Universitatea „Petru Maior”, 2008. 81p. http://www.upm.ro/facultati_departamente/depPregatirePersonal/docs/carti/curs_ Comunicare_educationala.pdf (vizitat 9.022.2016)
114. Standarde de Competenţă Profesională ale cadrelor didactice din învăţământul general. Chişinău, 2016. 9 p. http://edu.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
115. Surdu A. D. Comunicare şi discurs didactic. În: Interferenţe în educaţie. Revistă naţională de educaţie. aprilie, 2014. http://asociatia-profesorilor.ro/comunicare-si-discurs-didactic.html (vizita 23. 10.2015)
116. Terminology work — Principles and methods Travail terminologique — Principes et methods INTERNATIONAL STANDARD ISO 704 Second edition 2000-11-15 http://semanticweb.kaist.ac.kr/org/tc37/pdocument/standards/ISO%20704.pdf