

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”

Cu titlu de manuscris

C.Z.U: 378.147 (043.3)

OHRIMENCO (BOȚAN) ALIONA

**FORMAREA PROFESIONALĂ ÎNȚIALĂ A STUDENȚILOR
PEDAGOGI PENTRU DISCURSUL DIDACTIC**

Specialitatea: 533.01. Pedagogie universitară

Teză de doctor în Științe Pedagogice

Conducător științific:

Sadovei Larisa,

*doctor în științe pedagogice,
conferențiar universitar*

Autoare:

Ohrimenco (Boțan) Aliona

Chișinău, 2018

© OHRIMENCO (BOTAN) Aliona, 2018

CUPRINS

ADNOTARE (română, engleză, rusă).....	5
LISTA ABREVIERILOR	8
INTRODUCERE	9
1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE DISCURSULUI DIDACTIC	
1.1. Incursiune în evoluția și tipologizarea discursului didactic.....	19
1.2. Perspectiva discursivă a comunicării didactice.....	32
1.3. Configurația structurală a discursului didactic în optica cercetărilor din domeniu.....	42
1.4. Concluzii la capitolul 1	54
2. CADRUL CONCEPTUAL DE FORMARE PROFESIONALĂ ÎNȚIALĂ A STUDENȚILOR PEDAGOGI PENTRU DISCURSUL DIDACTIC	
2.1. Modelul teoretic al discursului didactic	55
2.2. Evaluarea curriculumului pedagogic universitar în contextul formării pentru discursul didactic.....	68
2.3. Dezvoltarea curriculumului pedagogic universitar în perspectiva pregătirii profesionale a studenților pentru discursul didactic.....	77
2.4. Concluzii la capitolul 2	85
3. COORDONATA EXPERIMENTALĂ DE FORMARE PROFESIONALĂ ÎNȚIALĂ A STUDENȚILOR PEDAGOGI PENTRU DISCURSUL DIDACTIC	
3.1. Designul cercetării experimentale a discursului didactic	86
3.2. Strategia de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic.....	102
3.3. Valori post-experimentale ale formării studenților pedagogi pentru discursul didactic.....	142
3.4. Concluzii la capitolul 3	149
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	150
BIBLIOGRAFIE	153

ANEXE

Anexa 1. Sinteza contribuțiilor teoretice la definirea discursului și DD.....	166
Anexa 2. Diversitatea strategiilor discursive.....	169
Anexa 3. Structura discursului didactic.....	175
Anexa 4. Analiza „Curriculumului educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară”	176
Anexa 5. Analiza de curriculum școlar clasa I-IV pe dimensiunea noțional-terminologică.....	178
Anexa 6. Analiza gradelor de performanțe discursive ce pot fi atinse de elevi.....	180
Anexa 7. Diferențe și asemănări ale discursului didactic al cadrelor didactice școlare di instituția preșcolară și învățământul primar.....	183
Anexa 8. Chestionar pentru cadrele didactice universitare.....	186
Anexa 9. Curriculum disciplinar universitar Cultura comunicării pedagogic.....	187
Anexa 10. Curriculumul disciplinar universitar „Discursul Didactic al profesorului”	192
Anexa 11. Sondaj de opinie cu privire la caracteristicile DD adresat studenților pedagogi	196
Anexa 12. Test de evaluare „Calitatea proiectării componentelor discursului didactic.....	197
Anexa 13. Fișa de observare a discursului didactic al profesorului.....	198
Anexa 14. Program formativ a DD la studenții pedagogi distribuit pe cursuri universitare.....	199
Anexa 15. Probe de evaluare al limbajului referențial și instrumental.....	203
Anexa 16. Exerciții de antrenament pentru dezvoltarea calităților paraverbale	208
Anexa 17. Planul de sarcini pentru dezvoltarea abilităților de organizare a DD.....	210
Anexa 18. . Instrucțiuni pentru studenții pedagogi importante a fi în calcul în cadrul componentei evaluative, etapa de enunțare a discursului didactic.....	211
Anexa 19. Fișa de autoevaluare / evaluare a emiterii DD.....	212
Anexa 20. Observații înregistrate vizavi de dificultățile de elaborare a DD la studenți.....	213
Anexa 21. Fișă de evaluare a implementării strategiilor discursive.....	215
Anexa 22. Fișa de observație a discursului didactic al profesorului.....	216
Anexa 23. Roata unică (instrument de investigare a opiniei elevilor cu privire la DD al studenților).....	217
Anexa 24. Date statistice privind nivelul de formare profesională a studenților pedagogi pentru discursul didactica	218
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	226
CURICULUM VITAE.....	227

ADNOTARE

Ohrimenco (Boțan) Aliona,

„Formarea profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic”

Teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2018

Volumul și structura tezei. Teza este constituită din introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (192 de surse), 24 anexe. În total conține 152 pagini text de bază, sunt inserate 40 tabele și 22 figuri.

Cuvinte-cheie: formare profesională inițială, curriculum universitar, discurs didactic, limbajul profesional pedagogic, dimensiunea noțional-terminologică, dimensiunea aplicativ-metodologică, componentele discursului didactic (explicativă, informativă, argumentativă, interpersonală, evaluativă), valori ale discursului didactic, competența discursivă.

Domeniul de studiu: Pedagogia universitară.

Scopul cercetării constă în determinarea fundamentelor teoretice și elaborarea reperelor metodologice necesare pentru formarea profesională a studenților pedagogi pentru elaborarea și prezentarea în context școlar a discursului didactic.

Obiectivele cercetării vizează: stabilirea fundamentelor teoretice ale discursului didactic din perspectiva comunicării pedagogice; analiza Curriculumului pedagogic universitar în planul formării inițiale a studenților pentru discursul didactic; fundamentarea științifică a *Modelului teoretic al discursului didactic* elaborat; conceptualizarea indicatorilor de evaluare, a criteriilor și a descriptorilor de performanță a discursului didactic pentru asigurarea eficienței procesului instructiv; elaborarea, implementarea și validarea experimentală a *Strategiei de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic*.

Noutatea și originalitatea științifică a investigației sunt obiectivate în: definirea conceptului de *discurs didactic* pe dimensiunile *noțional-terminologică*, *aplicativ-metodologică* și componentele *explicativă*, *informativă*, *argumentativă*, *interpersonală*, *evaluativă*; configurarea științifică a *Modelului teoretic al discursului didactic*; conceptualizarea indicatorilor de evaluare, a criteriilor și descriptorilor de performanță a discursului didactic.

Problema științifică soluționată în cercetare vizează eficientizarea procesului de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic prin: elaborarea indicatorilor de evaluare, a criteriilor și a descriptorilor de performanță a discursului didactic; conceptualizarea discursului didactic în baza componentelor: *explicativă*, *informativă*, *argumentativă*, *interpersonală*, *evaluativă* și demonstrarea experimentală a funcționalității *Strategiei de formare a studenților pedagogi pentru discursul didactic* în perspectiva valorizării sociale a profesiei pedagogice.

Semnificația teoretică a cercetării este justificată de: abordarea holistică a conceptului de discurs; definirea discursului didactic în perspectiva *dimensiunilor noțional-terminologică* reflectată în componentele: *explicativă*, *informativă*, *argumentativă* și *dimensiunea aplicativ-metodologică* exprimată în componentele: *interpersonală*, *evaluativă*; conceptualizarea indicatorilor de evaluare, a criteriilor și a descriptorilor de performanță ale discursului didactic; argumentarea valorii formative a strategiilor discursive în pregătirea profesională a studenților pedagogi; fundamentarea științifică a *Modelului teoretic al discursului didactic* și formularea concluziilor științifice ce contribuie la îmbunătățirea procesului de formare profesională a studenților pedagogi.

Valoarea aplicativă a cercetării este justificată de elaborarea și validarea *Strategiei de formare a studenților pedagogi pentru discursul didactic*; conceptualizarea evaluării competenței discursive a studenților pedagogi în baza indicatorilor de apreciere, a criteriilor și a descriptorilor de performanță a valorilor discursului didactic; formularea unor concluzii științifice privind premisele și condițiile pedagogice ale formării profesionale a studenților pentru discursul didactic.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin diseminarea rezultatelor cercetării teoretice, valorificate în *Modelul teoretic al discursului didactic*, prin intermediul comunicărilor la conferințele științifice naționale și internaționale, a publicațiilor științifice. Precum și, experimentarea *Strategiei de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic*, prin realizare activităților practice organizate cu studenții pedagogi și cadrele didactice (educatorii și învățători) participanți la procesul de recalificare în incinta UPS „Ion Creangă”.

АННОТАЦИЯ

Охрименко (Боцан) Алёна

«Начальная профессиональная подготовка преподавателей для дидактической речи»
Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Кишинэу, 2018

Объем и структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, общих заключений и рекомендаций, библиографии (192 источников), 24 приложения. В общем, содержит 152 основных текстовых страниц, 40 таблиц и 22 фигуры.

Ключевые слова: университетская педагогика.

Область исследования: университетская педагогика.

Целью исследования является определение теоретических основ и разработка методологических ориентиров, необходимых для профессиональной подготовки студентов педагогов для разработки и представления дидактической речи в школьном контексте.

Целями исследования являются: создание теоретических основ дидактической речи с точки зрения педагогического общения; анализ университетской педагогической учебной программы в начальном образовании студентов для дидактической речи; разработка научного фундамента теоретической модели дидактической речи; концептуализация оценочных показателей, критериев и описаний производительности дидактической речи для обеспечения эффективности учебного процесса; разработка, осуществление и утверждение первоначальной стратегии профессионального обучения студентов педагогов для дидактической речи.

Новизна и научная оригинальность исследования объективированы в: определении концепции дидактической речи по аспектам (концептуально-терминологическая, аппликативно-методологическая) и составляющих (пояснительная, информативная, аргументационная, межличностная, оценочная); научная конфигурация теоретической модели дидактической речи; концептуализации показателей оценки, критериев и дескрипторов эффективности дидактической речи.

Научная проблема, решаемая в исследовании, направлена на то, чтобы сделать начальный процесс профессионального обучения студентов педагогов более эффективным для дидактической речи путем: разработки показателей оценки, критериев и описаний эффективности дидактической речи; концептуализации дидактической речи на основе: пояснительных, информативных, аргументационных, межличностных, оценочных компонентов и экспериментального доказательства функциональности стратегии обучения студентов педагогов для педагогической речи в перспективе социальной оценки педагогической профессии.

Теоретическое значение исследования оправдано: целостный подход к концепции речи; определение дидактической речи в перспективе концептуально-терминологических аспектов, отраженных в компонентах: объяснительный, информативный, аргументационный и прикладной методологический размер, выраженный в компонентах: межличностный, оценочный; концептуализация оценочных показателей, критериев и описаний производительности дидактической речи; аргументация формирующей ценности речевых стратегий в профессиональной подготовке студентов педагогов; научное обоснование теоретической модели дидактической речи и формулирование научных выводов, которые способствуют совершенствованию учебного процесса студентов педагогов.

Прикладная ценность исследования оправдана разработкой стратегии обучения студентов педагогов для дидактической речи; концептуализация оценки речевой компетентности студентов педагогов на основе оценочных показателей, критериев и описаний производительности дидактической речи; формулирование научных заключений о предпосылках и педагогических условиях подготовки студентов к дидактической речи.

Внедрение научных результатов была достигнуто за счет распространения теоретических результатов исследований, используемых в теоретической модели дидактической речи, посредством докладов на национальных и международных научных конференциях, научных публикаций. А также экспериментирование стратегии обучения студентов педагогов для педагогической речи путем реализации практических мероприятий, организованных со студентами педагогами и преподавателями (воспитателями и преподавателями), участвующими в процессе переквалификации в Государственный Педагогический Университет им. Ион Крянгэ.

ANNOTATION

Ohrimenco (Botan) Aliona,

"Initial Vocational Training of Pedagogical Students for the Didactic Speech"

PhD thesis in pedagogical sciences, Chisinau, 2018

Volume and structure of the thesis. The thesis consists of introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography (192 sources), 24 annexes. It contains 152 basic text pages, 40 tables and 22 figures are inserted.

Key words: initial vocational training, university curriculum, didactic speech, pedagogical professional language, notional-terminological dimension, application-methodological dimension, components of didactic discourse (explanatory, informative, argumentative, interpersonal, evaluative), discursive competence, values of the didactic discourse.

Research purpose: The university pedagogy.

The objectives of the research are: to establish the theoretical foundations of the didactic speech from the perspective of pedagogical communication; the analysis of the university pedagogical curriculum in the initial formation of students for the didactic speech; the scientific foundation of the *Theoretical model of the elaborated didactical speech*; conceptualizing assessment indicators, criteria and performance descriptors of the didactic speech to ensure the effectiveness of the instructive process; elaboration, implementation and validation of the initial vocational training strategy of the pedagogical students for the didactic speech.

Scientific novelty and originality of the investigation are objectified in: defining the concept of didactic speech on the dimensions (*notional-terminological, applicative-methodological*) and the components (*explanatory, informative, argumentative, interpersonal, evaluative*); the scientific configuration of the *Theoretical model of the didactic speech*; conceptualizing the assessment indicators, criteria and performance descriptors of the didactic speech.

The scientific problem solved in the research aims to make the initial professional training process of the pedagogical students more efficient for the didactic speech by: elaborating the evaluation indicators, the criteria and performance descriptors of the didactic speech; the conceptualization of the didactic speech on the basis of the components: explanatory, informative, argumentative, interpersonal, evaluative and experimental demonstration of the functionality of the *Strategy of training the pedagogical students for the didactic speech in the perspective of the social valorisation of the pedagogical profession*.

The theoretical significance of the research is justified by: holistic approach to the concept of speech; defining the didactic speech in the perspective of the notional-terminological dimensions reflected in the components: *explicative, informative, argumentative and the applicative-methodological dimension* expressed in the components: *interpersonal, evaluative*; conceptualizing evaluation indicators, criteria and performance descriptors of the didactic speech; argumentation of the formative value of discursive strategies in the professional training of pedagogical students; the scientific substantiation of the *Theoretical model of the didactic speech* and the formulation of the scientific conclusions that contribute to the improvement of the educational process of the pedagogical students.

Theoretical value of the research is justified by the elaboration and validation of the *Strategy of training the pedagogical students for the didactic speech*; conceptualization of assessment of discursive competence of pedagogical students on the basis of assessment indicators, criteria and performance descriptors of the didactic speech values; the formulation of scientific conclusions on pedagogical premises and conditions of the students' professional training for the didactic speech

The implementation of the scientific results was achieved through the dissemination of the theoretical research results, exploited in the *Theoretical model of the didactic speech*, by means of communications to the national and international scientific conferences, of the scientific publications. As well as the experimentation of the *Initial Vocational Training Strategy of training the pedagogical students for the didactic speech*, by realizing the practical activities organized with the pedagogical students and the teachers (educators and teachers) participating in the re-qualification process inside State Pedagogical University „Ion Creangă”.

LISTA ABREVIERILOR

În limba română:

ADU	– activități didactice universitare
CCP	– cultura comunicării pedagogice
CDȘ	– cadre didactice școlare
CDU	– cadre didactice universitare
CPU	– curriculum pedagogic universitar
DD	– discurs didactic
DAM	– dimensiunea aplicativ-metodologică
DNT	– dimensiunea noțional-terminologică
MTDD	– Model teoretic al discursului didactic
SFPISPDD	– Strategia de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic
SP	– studenți pedagogi

În limba rusă:

УПМ	- университетские педагогические мероприятия
КПО	- культура педагогического общения
ШУ	- школьные учителя
УП	- университетские преподаватели
УПУП	- университетский педагогический учебный план
ДР	- дидактическая речь
ПМП	- прикладной методологический аспект
КТА	- концептуально-терминологические аспекты
ТМДР	- теоретическая модель дидактической речи
ПСПОСПДР	- первоначальная стратегия профессионального обучения студентов педагогов для дидактической речи
СП	- студенты педагоги

În limba engleză:

ATA	- academic teaching activities
CPC	- culture of pedagogical communication
ST	- school teachers
AS	- academic staff
UPC	- university pedagogical curriculum
DS	- didactic speech
AMD	– the application-methodological dimension
NTD	- the notional-terminological dimension
TMDD	- theoretical model of the didactic discourse
IPTSPSD	- the initial professional training strategy of the pedagogical students for the didactic discourse
PS	- pedagogical students

INTRODUCERE

Actualitatea temei derivă din contextul exigent al calității actului educațional, comunicarea eficientă a cadrului didactic devenind liantul favorabil obținerii rezultatelor înalte în procesul de învățământ. O astfel de abordare obligă cadrul didactic să devină un bun profesionist al comunicării didactice, atât în planul stăpânirii tehnicilor comunicării, cât și în cel al rezonării elevului, în cel al influențării formării personalității acestuia sub multiple aspecte, *discursul didactic* devenind, în acest mod, o valoare integrativă a eficienței comunicării.

Formarea inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic constituie o prioritate a sistemului universitar privind profilarea competenței de comunicare didactică în dezvoltarea profesională. În această ordine de idei, ajustarea pregătirii inițiale a cadrelor didactice la cerințele contemporane impune noi configurații în profilul competențelor, *discursul cadrului didactic*, reprezentând forma de comunicare profesională prin care se confirmă potențialul comunicativ al profesorului. Principiile cunoașterii și ale creativității pedagogice reprezintă acele imperative ale acțiunii didactice, „angajate la nivelul circuitelor de conexiune inversă pozitivă, care susțin capacitatea profesorului de adaptare optimă la condițiile de învățare ale educatului prin *perfecționarea continuă a mesajului educațional*”[48, p.299], dezvoltate în pregătirea inițială a cadrelor didactice.

Cercetarea se focalizează pe *demersul de formare a studenților pedagogi pentru discursul didactic*, avansând condițiile de dezvoltare și autorealizare în contextul programelor de studii pedagogice de licență. În acest sens, curriculumul trebuie înțeles ca un demers de proiect complex care urmărește organizarea și realizarea unui discurs educațional global, avansând cele două faze ale curriculumului pedagogic universitar (proiectivă și operativă) [94, p.10], condiție în care „fiecare ciclu de învățământ are propriile finalități, evoluând, în cadrul acestei noi arhitecturi piramidale a studiilor, de la competențele de bază la cele de specializare”, menționează N. Duță [apud 95, p.10].

La nivelul politicilor curriculare, formarea inițială a cadrelor didactice în Republica Moldova, prevede ca obiectiv general pentru reușita academică a absolvenților învățământului superior, pentru evoluția lor personală, și ulterior integrarea lor profesională, ***formarea competenței de comunicare didactică*** (Vl. Pâslaru, L.Papuc; L. Sadovei, S.Cristea; Vl. Guțu), autori care au optat pentru includerea acestei competențe în finalitățile curriculumului universitar. Într-o viziune filosofică a schimbării în raport cu formarea profesională a cadrelor didactice școlare, Vl. Pâslaru menționează că obiectivele esențiale ale acestei activități „angajează domeniile epistemologic-conceptual și praxiologic-metodologic și prevăd

conștientizarea formării profesionale drept manifestare a personalității profesionale a ființei umane, motiv de evaluare și actualizare permanentă a curriculumului universitar [101, p.11-13].

Incursiunea științifică realizată pentru conceptualizarea discursului didactic este sprijinită de cercetările realizate de D. Săucan (2003), M. Eși (2008), A. Ungurian (Onișoru), F.S. Ionescu (2014), unde **discursul didactic** este reprezentat drept *o comunicare de complexitate psiho-socio-cognitivă*, considerând că în acest tip de discurs *se reunesc toate procedurile discursului în general, toate operațiile de valorificare discursivă a obiectului învățării* [76].

Conform lui Ш.А. Амоношвили, В. Виногадов și Б. Голувин, discursul didactic este asociat cu dezvoltarea culturii comunicării atât a profesorilor, cât și a școlarilor. Caracterul terminologic și instrumental al discursului cadrului didactic optimizează procesul de socializare a școlarului. Prin urmare, *cadrele didactice au nevoie de o formare specifică cu privire la utilizarea limbajului în discursul didactic* [159, p.5]. De aici reiese și necesitatea identificării specificului discursului didactic, conceput nu doar ca instrument al interacțiunii în context pedagogic, ci și ca obiect de studiu privind dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

Contextul universitar de pregătire pentru discursul didactic reprezintă conjunctura în care studenții pedagogi își construiesc comunicarea în funcție de domeniul de specialitate (programul de studii), ajustând nivelul competenței de comunicare la exigențele discursului, „caracteristic unui mediu complex, într-o societate globală a cunoașterii în continuă schimbare”, aspect menționat în *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020* [128, p.49].

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemelor de cercetare. Formarea profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic este bazată pe *principiul cunoașterii și creativității pedagogice*, formulate de S. Cristea (2000), *principiul de inegalitate a interacțiunii participanților comunicării*, potrivit В. Карасик, *principiile discursive (principiul cooperării și al relevanței* formulat de H.P. Grice, W. Sperber, D. Maingueneau (1979); *principiul cognitiv al relevanței* – W.Sperber (2004), Black (2006); *principiul precomunicativității* - T. Callo (2015); *principiului comunicării pedagogice corecte* – M. Hadârcă (2017); *principiul personalizării* - M. Dinu (1999); *principiul ambianței comunicative* - Н.А. Арутюнова, Н. Елухина (1990); *principiu dialogic* – L. Ionescu-Ruxăndoiu (2000); *principiului parteneriatului, principiul retroacțiunii* - L. Șoitu (1997).

Cercetarea discursului reprezintă o problemă relevantă deoarece, ***discursul didactic este una din dimensiunile pe care se sprijină formarea competențelor participanților la comunicarea didactică în instituțiile școlare***. Astfel, prin prisma cercetării noastre, discursul profesorului trebuie să corespundă unor anumite caracteristici identificate de cercetători atât sub aspect calitativ, cât și cantitativ al discursului pentru a optimiza procesul de formare a

competențelor și a asigura interactivitatea celor ce învață (L. Iacob, L. Șoitu, I. Cerghit, V. Dospinescu, D. Roventă-Frumușani, I. Albușescu, F. S. Ionescu, Н.Д. Арутюнова, А. П. Липаев, Н. А. Антонова, М. Ю. Кушнir, Н. С. Остожкова, Ю. В. Шербинина ș.a.).

Însușirea temeinică de către studenți a legității transpunerii discursului didactic reprezintă o cunoaștere exactă și deplină a terminologiei de specialitate, ameliorarea comunicării didactice, ce duc la asigurarea eficienței procesului instructiv-educativ și reușitei școlare. În această ordine de idei, lucrarea se dorește a fi o contribuție la studiul particularităților și componentelor discursului didactic în diverse situații, din poziția receptorului (în care se ia în calcul: *personalitate profesorului, specificul activității sale discursive, cultura comunicării pedagogice, aspectul de organizare lingvistică a discursului, vocabularul variat, competențele lingvistice* și nu în ultimul rând, *capacitatea de a transpune mesajul pe înțelesul ascultătorului*); identificarea formelor discursului didactic; funcționarea și eficacitatea sa.

Comunitatea științifică contemporană demonstrează receptivitate la problematica discursului didactic prin amplificarea continuă a interesului pentru cercetarea comunicării didactice. Idei reprezentative își au originea într-un șir de lucrări prin preluarea unor premise teoretice din pedagogia comunicării semnate de L. Șoitu (2001) [130], N. Stanton (1995) [126], C. Sălăvăștru (1995) [123], L. Iacob (1998) [74], L. Ezechil (2002) [58], O. Ciobanu (2003, 2009) [38], I.O. Pânișoară (2008) [97], M. Suruceanu (2006) [130], L.Sadovei (2008) [118] etc. Problema discursului a fost abordată în perspectiva lingvistică și comunicativă semnate de autori consacrați, precum Vl. Pâslaru [100,101], L. Mocanu (2010) [86], A. Coșciug (2004) [5], E. Bogatu (2005) [9], T. Cristea (1983), A. Cosmescu (2012) [44], V. Goraș-Postică (2010) [64], M. Hadârcă (2017) [70] ș.a. În definirea conceptului de discurs didactic, relevăm importanța studiilor autohtone, subliniind valoarea cercetărilor realizate de T. Cristea (1983), C.Cucoș (1991) [49], V. Dospinescu (1998) (semne și cunoaștere în DD) [54], D. Roventă-Frumușani (1995) (semiotica discursului științific) [113], E. Dragoș (2000), D. Marga (2003) [83], T. Callo (2003) (principiile competenței de comunicare) [34,35], L. Sadovei (2008) (competența discursivă) [118, 119, 120], C. Crăciun (2009) (retorica și arta comunicării), M. Cojocaru-Borozan (2009) (discurs didactico-științific emoțional) [41;42;43], I. Albușescu (2009) (procedee discursive didactice) [3], E. Țărnă (2011) (comunicarea didactică) [135], M.I. Vicol (2013) [139], I. Vlădescu (2013) (competența de comunicare) [140], F.S. Ionescu (2014) (elemente ale discursului didactic) [76], V. Goraș-Postică (2015) (eficientizarea comunicării)[66].

Referințele externe pot fi exemplificate cu J. Dubois (1970) [147], P. Fabbri (1979), A. Szokolsky (1982) [131], O. Reboul (1984) [151], De Vito J. (1988) [145], Н.Д. Арутюнова (1990) [167], J. Sinclair [152], M. Coulthard (1992) [144], W.A. Sandoval [188], K.

Daniszewski (1999) [188], K. Floyd (2013) [59], H. G. Widdowson (007) [155], А. П. Липаев (2004) [159], Н. А. Антонова (2007) [156], М. Ю. Кушнир (2009) [158], Н. С. Острожкова (2009) [171], Ю. В. Шербина (2010) [162] și alții.

Deși realizările științifice la tema investigației sunt valoroase, totuși se constată a fi deschise cercetării numeroase condiții esențiale ale funcționalității discursului didactic. Analizat facil în articole științifice de interes pedagogic, discursul didactic este un fenomen parțial studiat; interesul cercetătorilor fiind orientat, cu precădere, spre alte categorii de discurs: științific, politic, juridic, literar. Prin evaluarea planurilor de învățământ ale programelor de studii UPS „Ion Creangă” s-a constatat o gamă de cursuri, ce contribuie la formarea profesională pentru discursul didactic. Nu se propune un curs al discursului didactic cu statut obligatoriu, care ar avea drept finalitate formarea la studenții pedagogi a competenței de elaborare și prezentare a discursului didactic; cadrele didactice universitare nu monitorizează procesul de formare pentru discursul didactic, prin urmare, în învățământul superior nu există un sistem specific de evaluare cu criterii și indicatori de performanță a discursului didactic la studenții pedagogi. În acest context, formarea pentru discursul didactic nu a devenit un obiectiv prioritar în pregătirea profesională inițială a studenților pedagogi, fiind realizată implicit în cadrul cursurilor universitare ale programelor pedagogice de studii.

Din aceste rațiuni, domeniul teoretic și contradicțiile evidențiate, au condus la formularea **problemei cercetării**: înlăturarea dezacordului între exigențele profesionale actuale privind valoarea semnificativă a componentei discursive în competența de comunicare și dificultățile studenților pedagogi de a elabora un discurs didactic eficient.

Direcțiile de soluționare a problemei cercetării sunt: a) actualizarea câmpului semantic al conceptului de discurs didactic prin incursiunea în evoluția discursului; b) determinarea specificității discursului didactic în perspectiva comunicativă a instruirii; c) elaborarea Modelului teoretic al discursului didactic; d) elaborarea indicatorilor de apreciere a descriptorilor de performanță a discursului didactic; e) elaborarea și validarea experimentală a Strategiei de formare a studenților pedagogi pentru discursul didactic.

Scopul cercetării constă în determinarea fundamentelor teoretice și elaborarea reperelor metodologice necesare pentru formarea profesională a studenților pedagogi pentru elaborarea și prezentarea în context școlar a discursului didactic. Scopul menționat implică realizarea următoarelor **obiective ale cercetării**:

1. Stabilirea fundamentelor teoretice ale discursului didactic din perspectiva comunicării pedagogice.

2. Analiza curriculumului pedagogic universitar în planul formării inițiale a studenților pentru discursul didactic.
3. Fundamentarea teoretică-experimentală a *Modelului teoretic al discursului didactic* elaborat.
4. Conceptualizarea indicatorilor de evaluare, a criteriilor și a descriptorilor de performanță a discursului didactic pentru asigurarea eficienței procesului instructiv.
5. Elaborarea, implementarea și validarea experimentală a unei strategii de formare a studenților pedagogi pentru discursul didactic.

Metodologia cercetării a presupus utilizarea în demersul investigațional și experimental a *metodelor pentru sesizarea problemei*, clarificarea bazei teoretice: documentarea științifică; *metode pentru acumulare empirică și științifică a datelor*: analiza și sinteza produselor activității studenților pedagogi, analiza documentelor școlare, comparația, generalizarea, sistematizarea, clasificarea; *metode pentru introducerea și aplicarea măsurilor ameliorative*: experimentul pedagogic, testarea, observarea comportamentului subiecților, chestionarul; *metode pentru interpretarea rezultatelor*: interpretarea cantitativă și calitativă, interpretarea teoretică, prelucrarea matematico-statistică a datelor experimentale (SPSS -16).

Noutatea și originalitatea științifică a investigației sunt obiectivate în: definirea conceptului de *discurs didactic* pe dimensiunile (*noțional-terminologică, aplicativ-metodologică*) și componentele (*explicativă, informativă, argumentativă, interpersonală, evaluativă*) discursive; configurarea științifică a *Modelului teoretic al discursului didactic*; conceptualizarea indicatorilor de evaluare, a criteriilor și descriptorilor de performanță a discursului didactic.

Problema științifică soluționată în cercetare vizează eficientizarea procesului de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic prin: elaborarea indicatorilor de evaluare, a criteriilor și a descriptorilor de performanță a discursului didactic; conceptualizarea discursului didactic în baza componentelor: explicativă, informativă, argumentativă, interpersonală, evaluativă și demonstrarea experimentală a funcționalității *Strategiei de formare a studenților pedagogi pentru discursul didactic* în perspectiva valorizării sociale a profesiei pedagogice.

Semnificația teoretică a cercetării este justificată de: abordarea holistică a conceptului de discurs; definirea discursului didactic în perspectiva *dimensiunilor noțional-terminologică* reflectată în componentele: *explicativă, informativă, argumentativă* și *dimensiunea aplicativ-metodologică* exprimată în componentele: *interpersonală, evaluativă*; conceptualizarea indicatorilor de evaluare, a criteriilor și a descriptorilor de performanță ale discursului didactic;

argumentarea valorii formative a strategiilor discursive în pregătirea profesională a studenților pedagogi; fundamentarea științifică a *Modelului teoretic al discursului didactic* și formularea concluziilor științifice ce contribuie la îmbunătățirea procesului de formare profesională a studenților pedagogi.

Valoarea aplicativă a cercetării este justificată de elaborarea și validarea instrumentală a *Strategiei de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic*; conceptualizarea instrumentală a evaluării competenței discursive a studenților pedagogi în baza indicatorilor de apreciere, a criteriilor și a descriptorilor de performanță a valorilor discursului didactic; formularea unor concluzii științifice privind premisele și condițiile pedagogice ale formării profesionale a studenților pentru discursul didactic.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin diseminarea rezultatelor cercetării teoretice, valorificate în *Modelul teoretic al discursului didactic*, prin intermediul comunicărilor la conferințele științifice naționale și internaționale, a publicațiilor științifice. Precum și experimentarea *Strategiei de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic*, prin realizarea activităților practice organizate cu studenții pedagogi și cadrele didactice (educatorii și învățători) participanți la procesul de recalificare.

Aprobarea rezultatelor științifice este asigurată de investigațiile teoretice și experiențiale la tema cercetării. Rezultatele investigației au fost prezentate într-un **studiu monografic**: *Discursul Didactic – artă a educației prin comunicare*. 2018 (în curs de apariție); **în ghiduri metodologice**: *Ghid de autoformare la studenți a culturii comunicării pedagogice*. Chișinău. 2013; *Discursul didactic al profesorului: de la teorie la practică*. Chișinău: 2015; **în reviste științifice de specialitate**: *Discursul didactic – condiție eficientă spre o predare și învățare de calitate*. În: *Revista de Științe Socioumane*, Nr.2 (21), 2013; *Etape și reprezentări acționale în valorificarea discursului didactic în formarea inițială a profesorului*. În: *Studia Universitatis. Seria Științe ale Educației*, Nr. 5 (105), 2017; *Oportunități de intervenție în formarea inițială a cadrelor didactice prin valorificarea discursului didactic*. În: *Didactica Pro... Revistă de teorie și practică educațională*, Nr. 2 (102), 2017; **în cadrul conferințelor internaționale și naționale**: *Importanța comunicării în familie pentru a preveni eșecul parental*. În: *Familia-factor esențial de promovare a valorilor etern-umane*. Conferința Științifică Internațională, 2012; *Asigurarea interacțiunii profesor-student prin intermediul discursului didactic*. În: *Sociologia: Interferențe naționale și internaționale. Materialele Conferinței Științifice cu participare internațională*, 2012; *Discursul didactic – cale eficientă de achiziționare a valorilor personale*. În: „Educația din perspectiva valorilor. Idei. Concepte. Modele”, 2012; *Dezvoltarea competenței de comunicare paraverbală la studenții pedagogi*. Forum Pedagogic Internațional „Orizonturi didactice”, 2012;

Rolul cadrului didactic în însușirea cunoștințelor de către studenți și formarea capacităților lor de învățare. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizarea învățământului, 2013; *Formarea competențelor comunicative la elevi prin cultura comunicării cadrului didactic.* În: Cultura Profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele simpozionului Științific Internațional: 16-17 mai, 2013; *Componenta retorică a culturii comunicării cadrului didactic.* În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Volumul XII, Partea I., 2013; *Aspecte ale eficientizării discursului didactic la profesorul școlar.* În: Probleme ale științelor socioumane și modernizarea învățământului. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”. Volumul II, 2014; *Discursul didactic al profesorului din perspectiva pedagogiei competențelor.* În: Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European: materialele conferinței științifico-practice internaționale, consacrate aniversării a 15 ani de la fondarea Universității de Stat din Cahul, 5 iunie 2014; *Oportunități de dezvoltare a competenței discursive la elevi/studenți prin intermediul proiectului de grup.* În: Probleme ale științelor socioumane și modernizarea învățământului. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor. Volumul I, 2015; *Aspecte metodologice de formare a competenței discursive la studenții pedagogi.* În: Learning for live: culegere de materiale ale Conferinței Internaționale de Științe ale Educației, 28 –29 mai, 2015; *Criterii și indicatori de autoevaluare a competenței discursive la studenții pedagogi.* În: Современные проблемы науки и образования (Modern problems of science and education). Материалы Международной научно-практической конференций., 20 ноября 2015; *Valori post-experimentale în planul valorificării discursului didactic la studenții pedagogi.* În: Știința, educație, cultura. Materialele conferinței științifico-practice internaționale, 2016; *Configurația conceptuală a discursului didactic.* În: Conferința științifică națională consacrată jubileului de 90 ani din ziua nașterii academicianului Boris Melnic, 2018; *în analele doctoranzilor: Analiza discursului didactic din perspectiva relației profesor-student.* În: Probleme actuale ale Științelor Umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Volumul XI, Partea I, 2012; *Aprecierea calității discursului didactic în formarea învățătorului de clasele primare.* În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Volumul XIII, Partea I, 2014.

Publicații la tema tezei: Rezultatele cercetării efectuate au fost prezentate în 2 anale ale doctoranzilor [11; 19] și participări la foruri științifice naționale și internaționale (15) [11;12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 121; 141]. în 3 reviste științifice de specialitate de categoria B și C [10; 26; 27]; în tezele a 5 conferințe internaționale și naționale; în 2 ghiduri metodologice [24; 123] și în cadrul unei monografii [29];

Volumul și structura tezei. Teza este constituită din introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (192 de surse), 24 anexe. În total conține 152 pagini text de bază, sunt inserate 39 tabele și 22 figuri.

Cuvinte-cheie: formare profesională inițială, curriculum universitar, curriculum școlar, discurs didactic, limbajul profesional pedagogic, dimensiunea noțional-terminologică, dimensiunea aplicativ-metodologică, componentele discursului didactic: explicativă, informativă, argumentativă, interpersonală, evaluativă; competența de comunicare, competența discursivă, valori ale discursului didactic.

Sumarul compartimentelor tezei.

În **Introducere** este argumentată actualitatea și importanța temei de investigație. Sunt formulate problema cercetării, scopul, obiectivele și direcțiile de soluționare. Am relevat reperele teoretice ale cercetării și am descris valoarea științifică și praxiologică a cercetării, ce susțin teoretic și metodologic noutatea științifică și originalitatea investigației privind formarea profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic.

Capitolul 1. **Fundamente teoretice ale discursului didactic** prezintă descrierea conținutului științific al conceptului de discurs, examinat din mai multe perspective – semantică, pragmatică, lingvistică, semiotică, psihologie, pedagogie. Cercetarea teoretică continuă cu incursiunea istorică în evoluția și conceptualizarea discursului didactic [3; 49; 54; 74; 75; 118; 158; 160; 168].

Examinarea semnificațiilor atribuite termenului de discurs didactic se realizează, nemijlocit, prin apelul la *retorica antică* [135, p.7] și *teoria comunicării persuasive* [46; 83, p.98]. Pornind de la acestea, în cadrul studiului ne-am propus să identificăm elementele definitorii și caracteristici ale discursului didactic [58; 73; 76; 117]. Complexitatea domeniului cercetat subscrise discursului didactic semnificații atribuite concret anumitor științe, apreciind totodată, în funcție de perspectiva adoptată, caracterul inter- și transdisciplinar al conceptului, integrând diverse aspecte din cele mai diverse domenii: lingvistică, retorică, psihologie, pedagogie ș.a. Ca urmare a sintezei teoretice întreprinse considerăm că discursul didactic indică asupra oportunităților de amplificare a interacțiunii dintre cadrul didactic și educat, *fiind fundamentat epistemologic pe paradigme, principii, axiome, legi, caracteristici și indicatori specifice comunicării*, care scot în evidență aspectul calitativ și cantitativ în ceea ce privește asigurarea unei comunicări didactice eficiente, având la bază logica și dinamica discursului.

În logica demersului cercetării sunt analizate formele discursului didactic, V. Dospinescu susținând, că orice discurs (politic, religios, publicitar, beletristic) poate deveni didactic, prin aplicarea **strategiilor discursive cognitive**, cum ar fi *explicația, definiția, repetiția, descrierea*,

exemplificarea, generalizarea. Anume aceste operații și proceduri configurează specificitatea discursului didactic [9, p.85]. În acest sens, am evidențiat rolul discursului expozitiv (argumentativ, narativ, explicativ, descriptiv) și euristic (conversațional, dialogat, problematizator, investigațional).

Examinând diversitatea definițiilor discursului, a caracteristicilor discursului didactic din perspectiva comunicativă de abordare și al rolului limbajului utilizat în domeniul educației, în acord cu obiectivul lucrării de față, propunem următoarea definiție: **discursul didactic** reprezintă *mesajul cadrului didactic, reprezentat de caracterul referențial al limbajului pedagogic prin dimensiunea noțional-terminologică și caracterul instrumental, realizat pe dimensiunea aplicativ-metodologică, cu scopul de a face inteligibil un conținut destinat predării-învățării-evaluării prin producerea de cunoștințe și relaționare.*

Capitolul 2. **Cadrul conceptul de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic** prezintă analiza și evaluarea planurilor de învățământ ale programelor de studii UPS „Ion Creangă”, care au permis identificarea varietății de cursuri, ce mijlocesc formarea pentru discursul didactic, menite să dezvolte studenților capacitatea de a „a vorbi unui auditoriu specializat printr-o argumentare bogată, riguroasă a conținuturilor curriculare, pusă în valoare de anumite instrumente metodologice și un limbaj specializat” [apud, 41, p.15].

De asemenea, se descriu produsele auxiliare ce și-au adus contribuția la dezvoltarea curriculumului pedagogic universitar în perspectiva pregătirii profesionale a studenților pentru discursul didactic, completând ansamblul documentelor curriculare de tip produs cu o gamă impresionantă de referințe metodologice.

Configurarea praxiologică a pus în valoare schematizarea discursului didactic la nivelul unui model teoretic. **Modelul teoretic al discursului didactic (MTDD)** reprezintă o construcție a conceptului de discurs didactic, elaborată în baza studiului investigațional teoretic (paradigmele educației, paradigmele comunicării, principiile discursive), susținut de reperele conceptuale ale cercetării, potrivit cărora, formarea inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic se raportează la *caracterul referențial și instrumental al limbajului profesional*. MTDD prezintă discursul didactic la un nivel sporit de complexitate din punct de vedere al **componentelor discursului didactic** (*explicativă, informativă, argumentativă, interpersonală, evaluativă*), ce asigură calitatea discursului didactic prin intermediul **valorilor discursive** (*exactitatea, rigurozitatea, claritatea, coerența, persuadarea, expresivitatea, empatia, cooperarea, flexibilitatea, reflexivitatea etc.*), construind un traseu de dezvoltare a **competenței discursive** a studenților pedagogi.

Capitolul 3. **Coordonata experimental de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic** include descrierea design-ului cercetării experimentale al formării pentru discursul didactic în procesul pregătirii profesionale inițiale (ciclul Licență) a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, prin implementarea *Strategiei de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic*.

Strategia de formare a studenților pedagogi pentru discursul didactic (SF SI SP DD) reprezintă o strategie de intervenție asupra lacunelor și problemelor constatate în proiectarea *componentelor discursului didactic* la studenți și are tendința de a promova formarea *valorilor discursive* determinate în baza *componentelor discursului didactic*, în sensul pregătirii profesionale a studenților pedagogi, pentru **competența discursivă**. Modul de manifestare a competenței discursive va oferi discursului cadrului didactic o adevărată valoare a *retoricii didactice*. Promovarea componentelor și valorilor discursive în mediul educațional universitar constituie un indice al dezvoltării calității educației și competențelor profesionale.

Experimentul de constatare scoate în evidență lacunele și dificultățile înregistrate de studenții pedagogi și cadrele didactice școlare la realizarea/proiectarea și transpunerea/prezentarea discursului didactic. La această etapă a constatării menționăm că studenții încă nu pot proiecta eficient componentele discursului didactic, situație argumentată de rezultatele minime, demonstrând insuficient potențial a calității realizării discursului didactic. Au fost semnalate câteva trăsături esențiale observate în calitatea proiectării componentelor discursului didactic al studenților pedagogi.

Implementarea *Strategiei de formare profesională inițială pentru discursul didactic*, în mediul studenților pedagogi, în procesul de pregătire inițială și a cadrelor didactice școlare în procesul de formare continuă de la UPS „Ion Creangă” confirmă eficiența sa. Rezultatele cercetării experimentale prin comparare evidențiază valorile medii sporite.

Concluziile generale valorifică sintezele și rezultatele finale ale investigațiilor în cadrul experimentului pedagogic și relevă rezultatele teoretice și metodologice ale cercetării. În temeiul lor sunt oferite **sugestii și recomandări metodologice** în vederea sporirii eficienței și calității proiectării discursului didactic, prin urmare formării competenței discursive.

1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE DISCURSULUI DIDACTIC

1.1. Incursiune în evoluția și tipologizarea discursului didactic

Inițierea cercetării cu descrierea evoluției conceptului de *discurs didactic* deschide oportunități de valorificare a mesajului educațional în activitatea profesorului, prin semnificațiile atribuite *discursului specializat în educație*. În acest capitol al lucrării este actualizată și adaptată contextului didactic originea termenului latin „*discursus*”, cu sens de „*a circula aici și acolo*” sau „*alergare încoace și încolo*” [134, p.23], dar și a franțuzismului învechit „*discours*” – „*expunere făcută în fața unei adunări, cuvântare; tratare în scris a unui subiect de natură științifică sau literară*” [52, p.307].

În această perspectivă, cercetătoarea S. Craia a definit în lucrarea „Teoria Comunicării”, noțiunea de *discurs* drept „*o formă de comunicare, adresată de un individ unui auditoriu mai mult sau mai puțin numeros*” [apud, 79, p.64]. Autoarea menționează că discursul este o *creație a vorbitorului* și îi *exprimă opiniile și convingerile*, iar rostirea unui discurs implică de cele mai multe ori *asocierea unor tipuri de comunicare nonverbală: mimică, gesturi, atitudine*. Definiția din referințele „Dicționarului de pedagogie” (autori H. Scaub și Z. Karl) stabilește acțiunea discursului drept un „*schimb de argumente între partenerii de discuție, ce conduce la acordul dintre locutori*” [125, p.76]. Anume expunerea în fața unui public cu scopul de a-l convinge de cele enunțate, inspiră la asocierea cu activitatea cadrului didactic în fața copiilor/elevilor/studentilor (succesiunea termenilor reprezentând subiecții actului educațional și profesional în instituțiile preșcolară, școlară și universitară), utilizând diverse strategii discursive în vederea asigurării achizițiilor educaționale.

Descrierea evoluției conceptului de discurs didactic se realizează, nemijlocit, prin apelul la **retorica antică**, unde găsim o primă mărturie despre gândirea asupra discursului. *Știința de a vorbi bine* (potrivit lui Aristotel), *arta cuvântului, măiestria de a-ți construi discursul și de a-l exprima*, era o condiție indispensabilă statutului de cetățean [134, p.7].

Putem afirma că primele elemente de teorie ale discursului au fost elaborate de Corax din Siracuză. În lucrarea sa „Arta retoricii” (sec. VI î.Hr.), Corax a oferit diverse tehnici de comunicare și câteva reguli de construire a unui discurs public [46, p.88; 135, p.7]. Marii filosofi greci, Platon și Aristotel, vor continua aceste cercetări. Aristotel, în celebra lucrare „Retorica”, ne propune o *teorie a argumentației* și o *teorie a compoziției discursului*. „Retorica” lui Aristotel, scrisă în secolul al III-lea î.Hr., este considerată și în prezent cea mai importantă lucrare despre discurs, iar multe dintre principiile expuse în ea sunt respectate și astăzi. Specificitatea discursului oratoric a impus, încă din antichitate, elaborarea criteriilor de

apreciere ale unui discurs, care nemijlocit influențează și valorifică actul vorbirii. Cicero considera că scopul de bază al unui discurs era de a „*pasiona, înflăcăra inima oamenilor de la mânie până la blândețe*” [158, p.29-30].

Oratoria este una dintre *cele mai vechi ramuri ale artei exprimării*, care apare în Grecia Antică, Egiptul Antic, Asiria, Babilon, India, China, generată de necesitatea de a dezbate public problemele cu caracter social. Un alt termen care explică componenta discursivă este *elocvența* sau *elocința*, având în vedere prin aceasta darul sau priceperea de a se exprima frumos și convingător, fiind considerat un dar al naturii [43, p.15]. *Elementele de elocvență* au fost în posesia celor mai mari oameni de stat din Grecia și Roma Antică, ce țineau discursuri publice și convingătoare în Senat și în instanțele de judecată [171]; *retorica* – interpretată de la *arta de a vorbi frumos și convingător* la declamații, lipsite uneori de un fond serios de idei. Analiza conceptelor din Figura 1.1 confirmă faptul că „discursul” reprezintă un termen atribuit unui concept complex cu mai multe sensuri interdependente: pe de o parte, arta și știința elaborării discursului, pe de alta, arta ornării discursului.

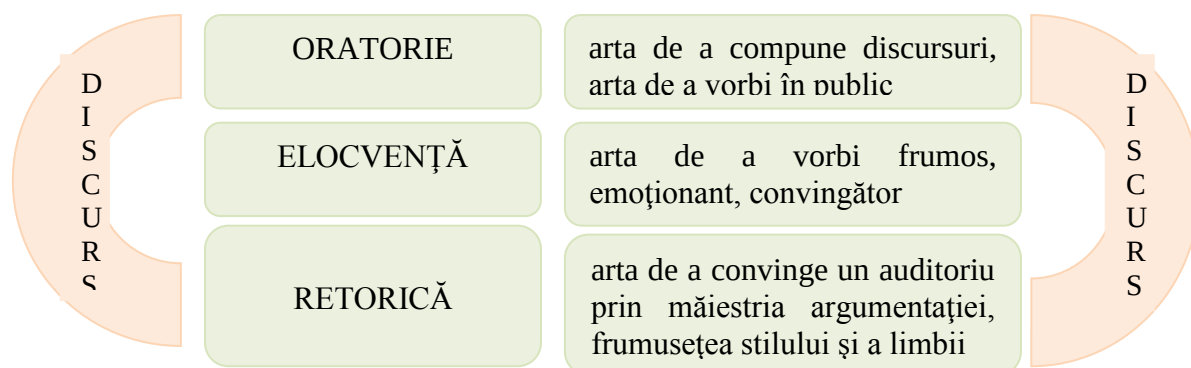


Fig. 1.1. Interferențe terminologice ale discursului

În Antichitatea Târzie, apoi și în Evul Mediu, „împodobirea” discursului figura printre așa numitele arte libere (alături de gramatică și dialectică), ceea ce o reduce astfel la statutul unei discipline didactice a studiului vorbirii. Materia de studiu oferea *ansamblul tradițional de cunoștințe despre părțile componente ale discursului, tipurile de argumente, despre figurile retorice* etc. Aplicațiile se axau pe *rostirea fragmentelor din discursurile oratorilor clasici și contemporani*, pe *elaborarea și expunerea diferitelor variante de discurs*, pe *argumentare și contra-argumentare în altercație și dispută* [67, p.43-44; 134, p.9].

În Renaștere, discursul pătrunde în toate compartimentele vieții publice și civile, se impune în educație, ceea ce conduce la o diversificare a *formelor discursive* [134, p.10]. Acest demers a susținut alte noi abordări ale discursului și, implicit, apariția unor noi câmpuri de investigație: *analiza discursului, pragmatica, semiotica* etc. [54; 74, p.10]. În acest context, discursul nu mai

reprezintă arta vorbirii elegante, ci *teoria comunicării persuasive*, deoarece *argumentarea a devenit o componentă esențială a activității discursive* [84, p.98].

Gama de semnificații înrudite ca înțeles, prezentate de E. Clement în dicționarul enciclopedic „Filosofia de la A la Z”, acoperă un câmp semantic destul de vast, oferind deschideri tranzacționale pentru diverse domenii [40, p.133]: alocuțiune, conferință, desfășurare oratorică destinată unei adunări; înștiințare, schimb, relație, împărtășire, aducere la cunoștință, prezentare, transmitere, participare, expunere, tratat; raționament, serie de judecăți prezentate într-o ordine metodică; influență, control, ocazie care favorizează schimbul de idei.

Interpretarea istorică a noțiunii de discurs, în ordinea succesiunii în timp a evoluției cronologice, este prezentată în Anexa 1. Studiul discursului, în Antichitatea Târzie, realizat de L. Iacob [73; 71; 74], D. Tiutiuca [134], S. Grossu [67] etc., abordează noțiunea în sens oratoric și a generalizat *discursul drept „expunere în care se îmbină persuasiunea și arta de a convinge un auditoriu, printr-un limbaj plăcut, strălucitor și agreabil”*.

Termenul de discurs a fost valorificat ulterior în lucrările cercetătorilor străini E. Beneviste (1966), M. Foucault (1969), Ch. Morris (1971), C. Kerbart-Orecchioni (1979), T.A. Van Dijk (1983), O. Reboul (1995), E. Clement (1999), H. Schaub, Z. Karl (2001) etc., ce abordează discursul ca „o interacțiune comunicatională” [146]. Pentru C. Fuchs și D. Slakra discursul este „unitatea maximală a limbajului, obiect concret, produs într-o situație oarecare sub influența unei rețele complexe de fenomene sociale, ideologice etc.[apud, 45, p.8].

Cercetătorii din spațiul rusesc (Н.Д. Арутюнова, А.А. Калужный, И.Е. Прохоров etc.), conceptualizează discursul ca „verbalizare a activității de gândire” sub aspectul componentelor extralingvistice, socio-culturale și psihologice. În acest context, Н.Д. Арутюнова (1990) afirmă că „discursul este o comunicare considerată drept o finalitate a acțiunii sociale, implicată în interacțiunea dintre oameni și totalitatea proceselor cognitive” [157].

În spațiul românesc, Gh. Mihai (1996), V. Dospinescu (1998), D. Marga (2003), Borțun – Săvulescu (2004), D. Roventă-Frumușani (2005), C.P. Merimo (2010), M.C. Eșu (2010), C. Radu (2011), F.S. Ionescu (2014), P. Postelnicu (2015) etc. reliefează provocările pentru cercetarea complexității domeniului. Preluat din franțuzismul „discours”, V. Dospinescu concepe discursul „ca un ansamblu de activități de simbolizare pentru a modifica un obiect de sens” [54]. Cercetătoarea C.P. Merimo susține că discursul este „un proces premergător reprezentat de textul oral sau scris, ce vizează o finalitate prestabilită, determinată de rolurile agenților discursivi” [84].

În Republica Moldova, idei reprezentative pentru cercetarea discursului didactic își au originea într-un șir de lucrări, în care discursul este reflectat în perspectivă lingvistică și

comunicativă: Vl. Pâslaru (2003, 2014), L. Mocanu (2010), M. Hadârcă (2017), T. Callo (2003), M. Suruceanu (2006), A. Coșciug (2005), E. Bogatu (2005), T. Cristei (1983), Al. Cosmescu (2012), I. Edu (2014), M. Timuș (2016). Din perspectiva comunicării didactice, o contribuție substanțială în dezvoltarea conceptului au adus-o cercetătorii O. Ciobanu (2003), L. Iacob (1999), V. Goraș-Postică (2015), V. Frunză (2003), L. Sadovei (2008, 2017), M. Cojocaru-Borozan (2009), E. Țărnă (2011) ș.a.

Fiindcă termenul de discurs și-a modificat sensul dat de retorica antică, primind diverse accepțiuni, în funcție de perspectiva din care a fost abordat de știința modernă (*sociolingvistică, psiholingvistică, neoretică, stilistică, poetică, teoria textului, teoria argumentării, analiza discursului, teoria ilocuționară a discursului, pragmatică, lingvistică, antropologică, filozofică, culturală, pedagogică*), am considerat necesară o trecere în revistă a acestor abordări, afirmate în perioada modernă pregnant din perspectiva a cinci dimensiuni: **lingvistică, semantică, semiotică, pragmatică și psihologie** [apud 40, p.51-52].

Bibliografia **lingvistică** consacrată abordează discursul la nivelul „ansamblului de enunțuri ce țin de exprimarea verbală a unui emițător, care se produce într-o anumită situație,, [7, p.213-214; 72, p.76; 192, p.7]. Astfel, Н.Д. Арутюнова, în *Dicționarul enciclopedic de lingvistică*, definește noțiunea de discurs ca „un text coerent, ce ține cont de factorii extralingvistici, socio-culturali, psihologici; o comunicare considerată drept o finalitate a acțiunii sociale, ca o componentă implicată în interacțiunea dintre oameni și mecanismele din mintea lor”, adică totalitatea proceselor cognitive [157, p.136-137].

Apelând la contribuția lui D. Maingueneau, D.Rovența-Frumușani stabilește o serie de opoziții ale discursului cu fraza, cu enunțul, cu limba, cu povestirea și cu textul, cu scopul de a delimita mai precis noțiunea de discurs [113]. Prezintă aceste opoziții sintetizate de C. Radu [111, p.72-79] și I. Edu [56, p.18-19]:

a) *discursul în opoziție cu fraza*: o unitate a limbii, fraza este constituită din unități subordonate, numite propoziții, are autonomie doar din punct de vedere sintactic; discursul este un produs al vorbirii, este superior frazei și are autonomie din punct de vedere comunicațional;

b) *discursul în opoziție cu enunțul*: un concept pragmatic, prin enunț se înțelege atât informația propriu-zisă transmisă receptorului, cât și actul în sine de a verbaliza o atitudine subiectivă față de un aspect al realității;

c) *discursul în opoziție cu limba*: sistemul abstract constituit din semne și din reguli de utilizare caracterizează limba, iar discursul este utilizarea resurselor virtuale ale limbii într-un context determinat;

d) *discursul în opoziție cu povestirea*: o distincție mai puțin relevantă în opinia autorului, deoarece povestirea este, cum vom vedea o modalitate de realizare a discursului;

e) *discursul în opoziție cu textul*: numeroase concepții care văd textul ca pe o unitate cu caracter static, rezultat al activității discursive, dinamice.

Dintre toate abordările menționate, pentru P.Charaudeau cea mai acceptabilă pare a fi calificarea discursului drept unitate opusă enunțului. Enunțul înglobează două componente semantice: componentul glotic și componentul retoric. Datorită componentului glotic, enunțurile au sens „literal”, fiind întrebuințate în afara oricărui context enunțiativ. Datorită componentului retoric, enunțul este interpretat și integrat unei situații comunicative bine determinate [45, p.15].

Considerentele menționate în abordarea lingvistică a discursului se regăsesc în *cercetări asupra limbajului și funcțiilor sociale ale acestuia* din **psihologie**. Conceptul de discurs, subliniază V. Dospinescu, poate fi atribuit și ca metodă care studiază modul în care se structurează într-un anumit fel, încât produce semnificații care operează independent de intențiile vorbitorului [54, p.97]. „*Psihologic, discursul înseamnă regăsirea puterii și forței peste substratul deja menționat, desemnarea unor modalități sistemice de funcționare, reflectând și susținând această putere și rezultatele ei*” [apud 9, p.24].

Din punct de vedere **semantic**, analiza discursului presupune „*analiza tematică a datului textual*”, așa cum este numită de E. Martin, aplicată pentru evidențierea aspectelor lexicale ale unei teme, apoi construirea unei rețele asociative din mai multe teme puse în relație, care ne pot ajuta să evidențiem „locul temei în economia semantică a textului”. O altă abordare predominant semantică e „*analiza semantică a discursului*”, propusă de lingvistul olandez T. Van Dijk. Pentru acest tip de analiză importantă pare a fi, întâi de toate, urmărirea coerenței [146, p.105]. După A. Cosmesu, un prim aspect al analizei semantice de discurs este *investigarea modului în care succesiunile de propoziții dintr-un discurs sunt legate cu succesiuni de judecăți* ce stau la baza lor și în care sensul acestor succesiuni este o funcție a sensului propozițiilor sau judecăților constitutive [43, p.18].

Semiotica didactică își aduce contribuția la valorificarea discursului prin funcționarea caracteristică a semnificației, pe care își propune să o modelizeze [54, p.22; 113, p.28]. În viziunea cercetătoarei D. Rovența-Frumușani, semiotica studiază aspectele, reflecția asupra funcționării semnului într-o anumită practică discursivă încheindu-se prin elucidări asupra funcționării semnului în genere [113, p.26].

Perspectiva pragmatică. Perioada sfârșitului de mileniu favorizează perspectiva pragmatică a termenului de discurs [176, p.3], având ca reprezentări pe C. Segre, A. Gardiner, E.Buyssens, O. Reboul, E. Beneviste etc. E. Beneviste susține, că discursul, ca domeniu al

acțiunii, reprezintă „o enunțare ce presupune un locutor și un auditor, precum și intenția locutorului de a-l influența pe celălalt” [apud 9, p.24; apud 72, p.76]. Planul pragmatic pune în evidență creativitatea și productivitatea receptorilor în interpretarea diferitelor semne.

Complexitatea domeniului cercetat subscrive discursului didactic semnificații atribuite concret anumitor științe, apreciind totodată, în funcție de perspectiva adoptată, caracterul inter-, și trans-disciplinar al conceptului, integrând diverse aspecte în cele mai diverse domenii: lingvistică, retorică, psihologie, pedagogie ș.a. În Figura 1.2 reprezentăm diversitatea perspectivelor științifice de abordare a conceptului de discurs.

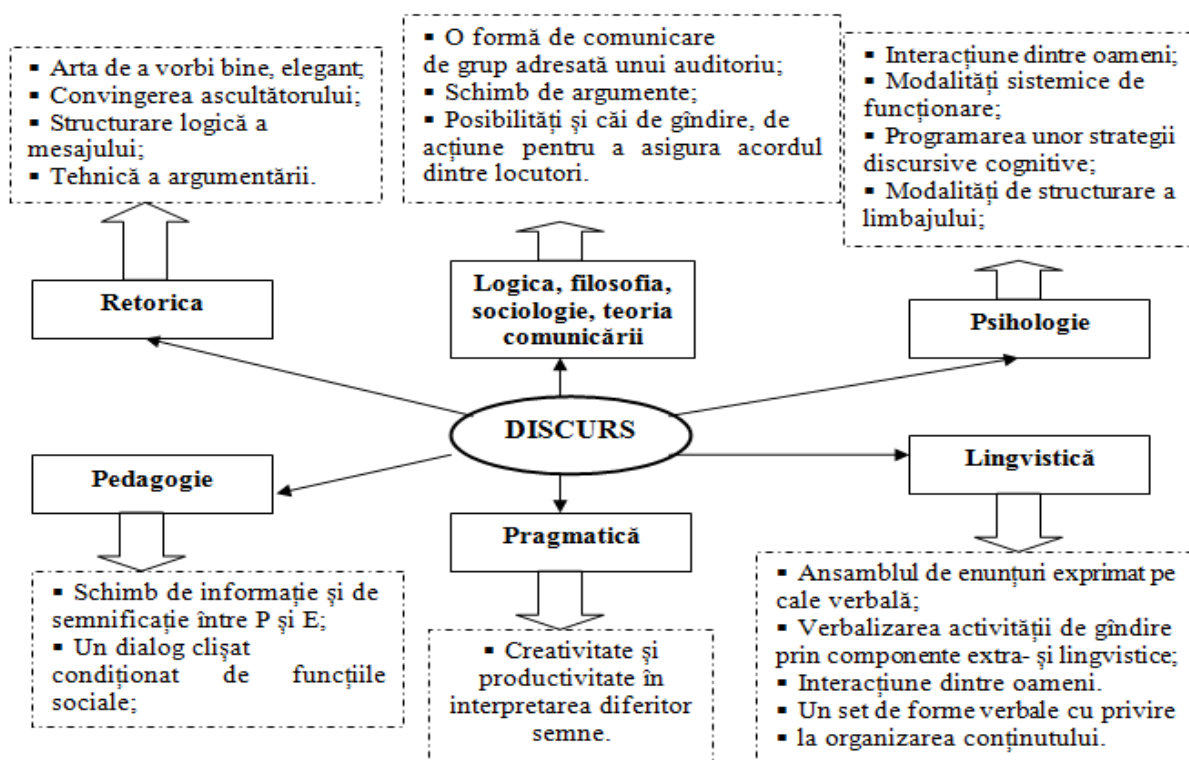


Fig. 1.2. Perspectivă științifică de abordare a conceptului de discurs

Indiferent de similitudinile și diferențele în clarificarea semnificației discursului, opiniile oamenilor de știință se intersectează în același punct, prin care sunt de acord că *discursul este o comunicare ce însoțește procesul de interacțiune din punctul de vedere al apartenenței lor la un anumit grup*. În cercetarea noastră interacțiunea este reprezentată de **comunicarea studentului pedagog cu elevul sau copilul, condiționată de instituția de învățământ unde activează**.

Studiul întreprins în istoricitatea discursului scoate în evidență particularitatea discursului didactic ca formă, la nivelul căreia caracteristicile conceptului se regăsesc în grade diferite de manifestare. În intenția de a identifica principalele aspecte sub care este conceptualizat discursul didactic, au fost analizate o serie de *abordări taxonomice ale discursului*, aducând în vizor multitudinea de opinii și cercetări în problematica vizată. Tipul de discurs este determinat la rândul său, de tipul de practică științifică, iar taxonomia discursului este o problemă

controversată, la fel, ca și clasificarea științelor, consideră D. Roventă-Frumușani în contextul analizei semioticii discursului științific [113, p.26-27]. Deși taxonomia discursului este considerată de D. Roventă-Frumușani o problemă controversată la nivelul analizei semioticii discursului științific [ibidem, p.26-27], inițiem în continuare cercetarea diverselor clasificări ale discursului, cu scopul surprinderii elementelor specifice discursului cadrului didactic.

Abordarea discursului prin prisma *particularităților interacțiunilor dintre emițător și receptor* a făcut să apară *discursul închis*, pentru care există o coincidență calitativă și cantitativă între ansamblul emițătorului și cel al receptorului, și *discursul deschis*, pentru care există o diferență mare calitativă și cantitativă între ansamblul emițătorului și cel al receptorului.

Pornind de la acestea, ne-am propus să identificăm formele sub care elementele definitorii ale conceptului de discurs și, în mod particular, perspectiva pragmatică și semantică, se regăsesc în caracteristicile discursului. D. Maingueneau, în cadrul *relațiilor ce se pot stabili în/între discursuri*, identifică *metadiscursul*, *intradiscursul* și *interdiscursul*, cu reprezentările specifice reflectate în Tabelul 1.1.

Tabelul 1.1. Tipuri de discurs în funcție de relațiile stabilite (după D. Maingueneau)

Metadiscurs	Intradiscurs	Interdiscurs
se referă la posibilitatea pe care o are locutorul de a-și comenta enunțul chiar în cadrul enunțării sau poate avea ca obiect și discursul partenerului, pentru a-l confirma sau a-l reformula	desemnează relațiile discursului cu ansamblul unităților discursive, în funcție de tipul dominant de relație interdiscursivă se pot delimita discursuri citate, discursuri anterioare (de același gen), discursuri contemporane, aparținând unor genuri diferite etc.	desemnează conceptul opus interdiscursului și se referă la relațiile ce se stabilesc între elementele constitutive ale unui discurs

Generalizând, concepțiile elaborate de D. Maingueneau și preluate de cercetătoarea S. Săvulescu, *un discurs nu poate fi omogen, ci îmbină diverse tipuri de secvențe discursive*, care interacționează la un moment dat, în care există elemente dominante și subordonate. Diversitatea parametrilor care traversează câmpul de cunoaștere a discursului se caracterizează printr-un continuu proces de negociere în cadrul situațiilor în care sunt angajați emițătorul și receptorul parteneriatului comunicativ [124]. Perspectiva lingvistică ia în considerație tipurile discursului după criteriul vorbirii orale sau scrise [apud 45, p. 13]. Având la bază ideea că discursul se creează în timpul vorbirii sau scrierii, M. Proust, citat A. Coșciug, distinge *discursul static* (*monologul*) – o vorbire adresată sieși, deci nu presupune o reacție verbală, și *discursul dinamic* (*dialogul*), la baza căruia este pus principiul funcțional [ibidem, p.14].

În tipologizările analizate își face apariția **discursul didactic**, alături de cel de vulgarizare și cel specializat. Având la bază clasificarea discursului propus de A.M. Loffer-Laurian (1983), D.

Rovența-Frumușani (2005) consideră că discursul didactic derivă din cel științific. În Figura 1.3 structurăm tipurile de discurs distinse de autoare [113, p.31-32, p.106; 41, p.25].

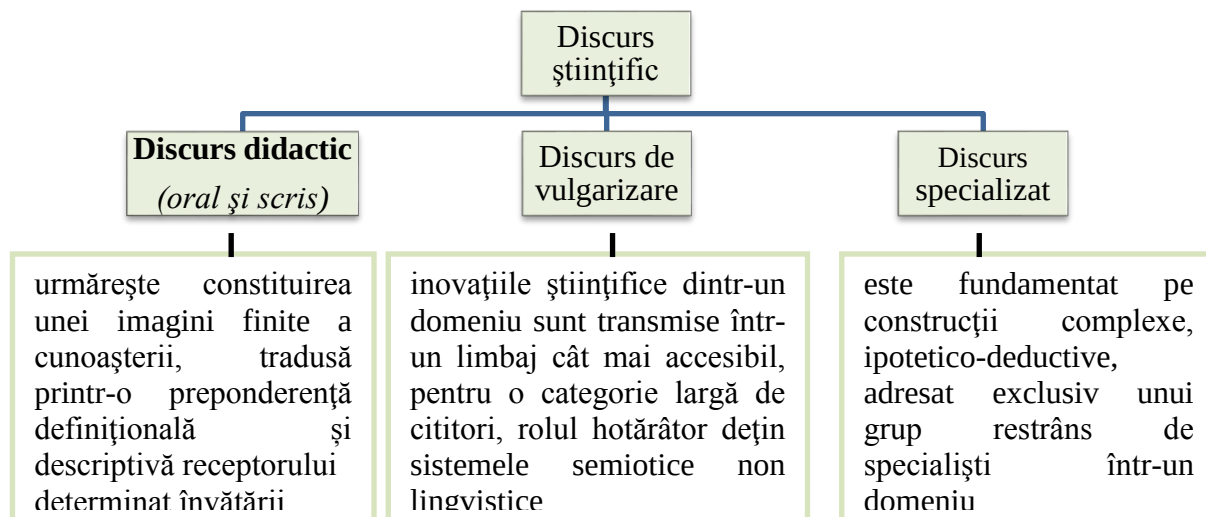


Fig.1.3. Tipologizarea discursului (după D. Rovența-Frumușani) [113]

D. Rovența-Frumușani susține că discursul didactic și cel de vulgarizare presupun un receptor „outsider” căruia i se transmite un corpus de cunoștințe, în timp ce discursul specializat implică un partener „insider” deținător al aceluiași bagaj de cunoștințe ce se cere dezvoltat sau reexaminat [113, p.32]. Potrivit lui V. Dospinescu, discursul didactic și cel de vulgarizare produc texte, mai precis documente, destinate consumului larg, manuale, diverse publicații, suporturi scrise sau audio-vizuale, în care se reflectă voința de a traduce discursuri științifice dispersate într-o practică pedagogică care se impune să aibă o anumită unitate [54, p.178].

Analiza discursului în funcție de perspectiva adoptată (lingvistică, retorică, psihologie, pedagogie ș.a.) a constituit o provocare pentru determinarea aspectelor specifice discursului didactic. În complexitatea domeniului cercetat, H.C. Острожкова stabilește că discursul didactic reprezintă o derivație a discursului pedagogic, conex celui academic, publicistic, de specialitate, de socializare (Figura 1.4) [161], în comparație cu clasificarea propusă de D. Rovența-Frumușani, unde discursul didactic este o formă a discursului științific.

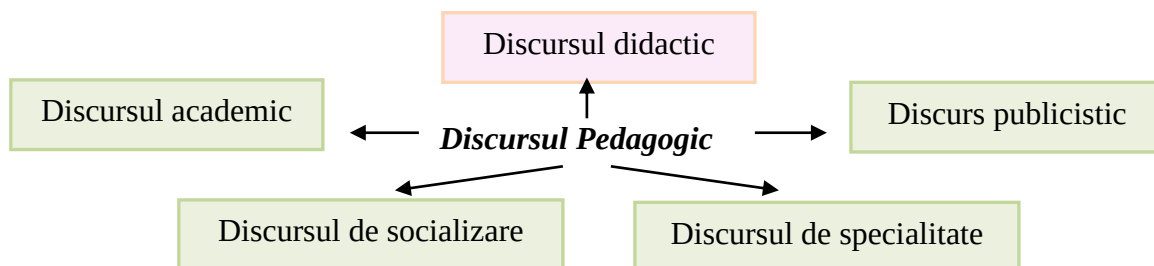


Fig. 1.4. Tipuri de discurs (adaptate după Острожкова H. C.) [161]

Provocările de substituție a discursului didactic cu cel pedagogic sau, în alte situații – educațional, se referă mai degrabă la traducerile textelor științifice în problematica discursului în

limba română, echivalența fiind acceptată în anumite zone comune de intersecție, dar nu total. Potrivit Ю.В. Шербина, amestecul terminologic „**discurs didactic**” și „**discurs pedagogic**” sunt utilizate, mai degrabă, ca sinonime în cadrul aceluiași **context educațional** [162; 191, p.39], concepte, ale căror diferențe și similitudini vom încerca să le prezentăm în continuare.

Perceperea discursului pedagogic în viziunea lui V. Dospinescu (1998) însumează atât valențe educaționale, cât și pedagogice, dar discursul didactic, în opinia autorului, produce texte, mai precis documente, manuale, tot felul de publicații, de suporturi scrise sau audio-vizuale, în care se reflectă „voința de a traduce discursuri științifice dispersate într-o practică pedagogică care se impune să aibă o anumită unitate” [apud 54, p.178]. E. Dragoș (2000), F.S. Ionescu (2014) abordează discursul didactic la fel ca pe un discurs educațional, pedagogic, ca o intervenție cu valoare cognitivă, dar și afectivă, unde profesorul intervine asupra școlarului în amplitudinea personalității sale [76, p.5].

Suficient de categorică, Pompelia Postelnicu (2015) susține că între discursul didactic, pedagogic și educațional nu există diferențe. Autoarea pune în discuție existența a două dimensiuni ale discursului didactic, *formal* și *informal*, care acționează ca un liant între secvențele didactice, facilitând crearea unor punți de legătură între pedagog și educați, coparticipanți ai acțiunii de învățare [107, p.86].

Totuși, cercetătoarea E. Joița (2009), în lucrarea sa *Știința educației prin paradigme*, nu consideră cele două noțiuni apropiate; **discursul didactic** fiind „ca secvență a limbajului educațional în actul instruirii”, opinie la care vom adera pe parcursul investigației noastre [78, p.252]. C. P. Merimo menționează că, spre deosebire de *discursul didactic*, prin care, de regulă, profesorul transmite educaților informații pentru formarea competențelor, *discursul pedagogic*, mai specific, vizează formarea cunoștințelor în învățământ, în instituția școlară, fiind marcat de un prim tip de didacticitate, primară, directă, sau explicită și constrâns de un contract didactic ferm [84, p.81-82]. În activitatea pedagogică, comunicarea este susținută de limbajul educațional, în timp ce **discursul didactic** se afirmă prin formele preluate în funcție de procesul pe care îl generează. Mai mult, potrivit opiniei generate de C. P. Merimo, discursul didactic are ca scop *modificarea de judecăți, atitudinii, comportamente ale receptorului* [83, p.138].

O. Reboul, de asemenea, pune în circulație conceptul de **discurs pedagogic** „ca un ansamblu de fraze, emanând de la același individ sau grup social și prezentând caractere lingvistice comune, care se țin asupra educației pentru a legitima anumite aspecte” [151, p.11]. Mai mult, autorul identifică cinci **tipuri de discurs pedagogic**: *contestatar* (axat pe prezentarea unor idei, concepte astfel încât să determine chiar combaterea lor, ca modalitate de activizare a elevilor, de motivare în sensul stimulării gândirii și identificării de noi elemente teoretice sau

soluții practice); *novator* (are la bază prezentarea informațiilor noi, a ideilor cu care elevii nu au fost încă familiarizați); *funcțional* (utilitatea acestuia, la gradul în care informația prezentată este productivă și eficientă); *umanist* (contribuția pe care o aduce la dezvoltarea personalității, la extinderea limitelor cunoașterii și formării individului); *oficial* (se rezumă la o comunicare de tip standard, închisă, prin care se transmite o cerință, o hotărâre, o decizie, în scopul asigurării unui cadru formal, necesar și în instituțiile educative) [168]. Rezultă că discursul pedagogic analizează intervenția educativă, utilizând judecăți cu privire la aceste judecăți. C. Sălăvăstru afirmă faptul că *discursul pedagogic* pretinde și la analiza intervenției educative și aderența la adevăr. Prin urmare, în cadrul discursului pedagogic se manifestă, în viziunea cercetătorului, aprecierea situației școlare [123, p.196]. Menționăm, în acest context, poziția cercetătoarei ruse H. C. Острожкова, prin care afirmă că *discursul didactic* reprezintă o derivație a discursului pedagogic, conex celui academic, publicistic, de specialitate, de socializare [161].

În continuitatea analizei tipologiei discursului, D. Rovența-Frumușani (2000) identifică o serie de tipuri în lingvistica textuală de proveniență germană, considerate de autoare oportune comunicării didactice: *narativ*, *expozitiv*, *descriptiv*, *instructiv*, *argumentativ* [113, p.140]. În ideea dezvoltării conceptului de discurs didactic, prin care se confirmă accentul profesorului pentru asigurarea eficienței instruirii (E. Joița, C. Merimo), considerăm relevantă corelația substituentă clasificării metodelor de învățare prin receptare și prin descoperire conform gradului de participare a elevilor (Ausubel și Robinson) [37, p.80] cu tipurile discursului didactic, provocând *modificare de judecăți, atitudinii, comportamente ale receptorului* [84, p.138]. Această substituție privind crearea unei tipologie a discursului didactic, premergătoare tipologiei lecției, este prezentată într-o tipologie a discursului didactic în figura 1.5.

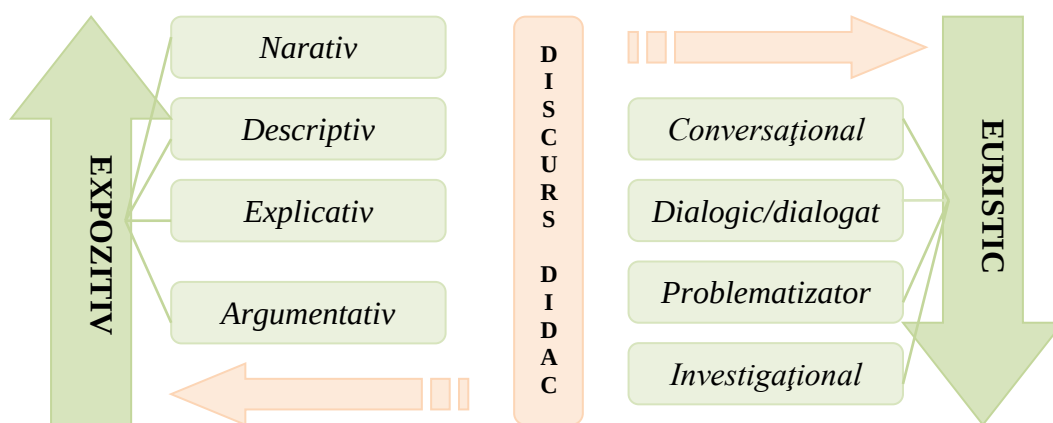


Fig. 1.5. Tipuri ale discursului didactic în funcție de metodele de receptare și învățare prin descoperire (adaptate după Ausubel și Robinson)

Considerăm că este important să se recunoască necesitatea unei varietăți de abordare a discursului didactic pentru a se potrivi obiectivelor și conținuturilor învățării, precum și tipului

de lecție. Cele două tipuri de discurs didactic, expozitiv și euristic, schematizate în Figura 1.5, sunt caracterizate în continuare la nivelul particularităților didactice în cadrul tabelelor 1.2 și 1.3.

Discursul didactic cu specific expozitiv este asociat analizei și sintezei reprezentărilor conceptuale, asigură transmiterea ordonată, sistematică și continuă a cunoștințelor. Prin intermediul acestei categorii de discurs, cadrul didactic reușește să transmită într-un timp relativ scurt un mare volum de informații. De aici fac parte discursul narativ, descriptiv, explicativ/informativ, argumentativ [84, p.162; 57, p.67]:

Tabelul 1.2. Tipologizarea DD cu specific expozitiv (adaptat după C.P.Merimo, M.C.Eși)

Tipuri DD	Caracteristici	Particularități distinctive didactice
Discursul narativ	Permite copiilor/elevilor să afle informații despre evenimente istorice importante, despre viața unor personalități remarcante	Este organizat de către cadrul didactic secvențial, prezentând acțiuni și evenimente corelate prin relații cauzale, finale și temporale
Discursul descriptiv	Este organizat ca o corelație de attribute și specificări	Profesorul își propune să prezinte prin mijloace verbale un loc, un personaj, un obiect, făcând apel la imaginația pre/școlarului
Discursul explicativ sau informativ	Dispune de un vocabular precis și specializat. În acest tip de discurs funcția referențială este dominantă (informații obiective, definiții, cifre, date, nume), prezentându-se unele adevăruri general valabile. Discursul explicativ solicită, comparativ cu tipurile de discurs prezentate anterior, în mai mare măsură gândirea pre/școlarilor.	Scopul profesorului este de a explica, de a răspunde la o întrebare, de a clarifica necunoscutul pentru copil/elev. Tonalitatea este una didactică. Deși, copilul nu descoperă noile cunoștințe prin efort de sine stătător, ci își însușește numai logica ce stă la baza procesului de dezvăluire, clarificare a adevărilor prezentate; se pune accentul pe receptarea cunoștințelor
Discursul argumentativ	Propune idei avansate pentru a demonstra că teza este adevărată.	Are intenția de a convinge, fiind susținut de explicații și de exemple care permit ilustrarea tezei.

Eficiența tipurilor de discurs expozitiv presupune respectarea unor anumite cerințe simple: selecționarea atentă a faptelor; logica clară în prezentarea faptelor; exprimarea simplă, clară, nuanțată, pentru a determina participarea afectivă a discipolilor; ilustrarea conținutului prin desene, înregistrări, dramatizări etc.

Discursul euristic se desfășoară pe transpunerea mesajului prin asigurarea unei conversații interogative sau dialogate între cadrul didactic și educat. Discursul euristic se caracterizează prin strecurarea în discurs a unei serii de întrebări ce au menirea de a dirija copilul/elevul în descoperirea de noi adevăruri. Rolul esențial în folosirea acestui tip de discurs îi revine modului în care sunt formulate întrebările, astfel deosebit [84, p.162; 57, p.67]:

Tabelul 1.3. Tipologizarea DD cu specific euristic (adaptat după C.P.Merimo, M.C.Eși)

Tipuri de discurs	Caracteristici	Particularități distinctive didactice
Discurs conversațional	Îmbracă forma unui schimb reciproc, organizat, constructiv de informații, idei, impresii, opinii, critici axate pe tema sau subiectul lecției	Contribuie la clarificarea unor noțiuni, consolidarea, sistematizarea unor idei, soluționarea unor probleme teoretice și practice, uneori controversate, influențarea convingerilor, atitudinilor, conduitei participanților, stimularea creativității, spiritului critic, obiectivității, reflecției discursive
Discurs dialogat	Intensifică relațiile inter personale, stimulează spon tanietatea, imaginația creatoare	Favorizează formarea deprinderilor de cooperare, transferul de informații la situații noi
Discurs problematiza-tor	Se bazează pe crearea situațiilor de problemă	Rezolvarea solicită un efort autentic de investigare și îmbogățire a orizontului cognitiv
Discurs investigațional	Numit și prin descoperire, este discursul structurat minuțios	Trezește spiritul de descoperire

Eficiența discursului euristic este condiționată de unele cerințe pe care trebuie să le îndeplinească întrebările: să predomină întrebările ce stimulează gândirea, întrebările divergente și deschise pentru a spori implicarea activă a discipolilor în prelucrarea informațiilor de care dispun pentru a formula răspunsurile adecvate; să fie clare, precise, concise, corecte din punct de vedere al conținutului și formei de exprimare; să se refere la o problemă concretă, să prezinte înțelegere logică; să favorizeze personalizarea răspunsurilor, dar să nu le sugereze și să nu li se substituie, să nu conducă la răspunsuri monosilabice; să activeze întreaga clasă; să mobilizeze pre/școlarii în funcție de potențialul fiecăruia. În didactica modernă se vorbește despre diverse tipuri de întrebări. Cercetătorii M. Cojocaru-Borozaan [41, p.71] și L. Mocanu [86, p.114] evidențiază **tipuri de întrebări în structurarea discursului didactic**, ce duc la eficientizarea și structurarea logică a discursului cadrului didactic.

Tabelul 1.4. Tipuri de întrebări eficiente în DD (după M. Cojocaru-Borozaan, L. Mocanu)

Tipuri de întrebări	Explicație	Exemplu
Întrebări deschise	întrebările care permit pre/școlarului să răspundă amplu, având o libertate mai mare de exprimare și de alegere a răspunsului. Întrebările deschise sunt propice în orice moment. Se recurge la acestea pentru a deschide și a dirija abil o discuție, a anima un grup sau a ghida conversația spre un nou domeniu	Cum ați reuși să rezolvați...?
Întrebări indirecte	este întrebarea la care se solicită un răspuns mai desfășurat	Ce părerea ai despre ...?
Întrebări de sondare	Variante ale întrebărilor deschise, scopul lor fiind de încurajare a interlocutorului pentru oferirea de detalii suplimentare. De obicei, sunt folosite după o întrebare deschisă	Credeți că ...?
Întrebări de dirijare/sugerate	Întrebările care sugerează răspunsul așteptat	Nu credeți că ar fi important ... ?

Întrebări ipotetice	permit testarea reacțiilor interlocutorului la o situație dată	Ce ai face dacă ...?
Întrebări reflexive	întrebările în care comentariile interlocutorului sunt sintetizate sub forma unor noi întrebări	Așadar, credeți că...?

M. Eși, A. Udrea consideră că cel mai frecvent cadrele didactice practică **discursul mixt** (pe de o parte expozitiv, iar pe de altă parte euristic) [167, p.8], ce conține elemente de explicație, descriere, narațiune, conversație; fiecare mesaj având „o succesiune de gânduri care se aseamănă cu un lanț din mai multe inele” [41, p.57]. Important este ca **discursul să fie adaptat la nivelul comprehensiunii subiecților educației, în funcție de perioada școlarității, având în vedere că nivelul și capacitatea de asimilare și înțelegere este diferit** [167, p.8].

Generalizând afirmația susținută de C. P. Merimo, menținem poziția că **discursul didactic** poate fi considerat o formă specifică ce poate fi subsumată oricărui tip principal de discurs dintre cele anterior prezentate și respectă procedurile discursive general valabile. În dezvoltarea ideilor-cadru analizate, a fost construită *configurația discursului didactic*, determinată de categoriile taxonomice ale tipurilor de discurs cercetate.

Tabelul 1.5. Configurația discursului didactic

Tipul discursului	Categoria taxonomică
<i>Discurs specializat</i>	domeniul de activitate: educație
<i>Discurs profesional</i>	Ramura științifică: pedagogie
<i>Discurs scris</i>	perspectiva lingvistică: <i>limbajul scris al disciplinelor de învățământ și al proiectării educaționale</i>
<i>Discurs oral</i>	perspectiva dialogică: <i>principiul funcțional al comunicării didactice</i>
<i>Metadiscurs</i>	perspectiva relațiilor: posibilitatea locutorului de a-și comenta enunțul propriu, pentru a-l confirma sau a-l reformula (relația cadru didactic-educat)

În concluzia incursiunii realizate privind evoluția și tipologizarea discursului didactic, considerăm că tipurile discursurilor identificate și analizate, își pot găsi reflectarea sub anumite aspecte în structura discursului didactic. Cercetările analizate au scos în evidență caracterul semantic și pragmatic al informației transmise cu scop de influențare a unui public. Discursul, în care sunt angajați doi actanți educaționali, devine obiect de studiu al pedagogiei comunicării [3; 49; 54; 97; 118; 132; 154], în care „câmpul de manevre didactice” nu va integra doar elementele vorbirii eficiente pentru înțelegerea semnificațiilor contextuale. În vederea transmiterii cu maximă eficiență unui destinatar, precum școlarul, mai mult sau mai puțin motivat să participe la interpretarea și argumentarea conținuturilor educaționale, discursul este susținut de dominanța și alternarea unor procedee și strategii discursive, adaptate receptorului.

1.2. Perspectiva discursivă a comunicării didactice

Urmând un sistem propriu de particularizare, constatăm că *discursul didactic reprezintă un anumit mod de comunicare, dictat de specificul instituțiilor de învățământ, o expunere elaborată special pentru instruire, transmiterea cunoștințelor și a valorilor educaționale*. Cadrul didactic este emițătorul (enuțiatorul, emitentul, transmițătorul etc.) mesajului educațional, deținător al unei puterii de explicare, de mobilizare cognitivă și imobilizare a atenției, „capabil să provoace reacția formativă a obiectului educației (a preșcolarului, elevului, studentului etc.), evaluabilă în termen de conexiune inversă externă și internă” [47, p. 47].

În baza tipologizării întreprinse privind determinarea locului discursului didactic, constatăm cum C. Cucos situează *comunicarea didactică* pe o poziție de „gen aparte de discurs” [49, p.133-134], demonstrată de *interacțiunea dintre emițător - receptor în procesul de instruire*. Referința la „procesul de predare-asimilare de cunoștințe, modul prin care are loc vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică, asistată, în cadrul instituționalizat al școlii” (L. Iacob), atribuie o poziție de preeminență comunicării didactice în raport cu discursul didactic, perspectivă analizată în paragraful 1.3.

Interpretarea științifică a semnificației discursului didactic prin punctele de vedere ale savanților, converg spre asigurarea modului de a înțelege mai bine felul în care participanții concep un fragment de realitate, structura interacțiunii acestora, modul în care intențiile lor comunicative sunt reflectate în limbaj. Forma particulară a comunicării umane, prezentă în transmiterea conținuturilor specifice învățării sistematice, interpretată drept *interacțiunea dintre pedagog și pre/școlari/studenți în procesul de instruire*, favorizată de calitatea mesajului educațional în forma discursului didactic, este **comunicarea didactică**.

O concluzie care se desprinde la această etapă din analiza surselor menționate, abordează *discursul didactic în forma enunțării pregătite anterior de către cadrul didactic prin transferul, interpretarea, traducerea de sens a informațiilor științifice în funcție de nivelul și profilul cognitiv, psihoafectiv al destinatarului*, cu scopul formării unor competențe prin intermediul diverselor procedee discursive și a mijloacelor ce însoțesc înțelegerea argumentărilor.

Legătura **comunicarea didactică** și **discurs**, identificată în procesul de conceptualizare a discursului didactic, este subliniată de caracteristicile comunicării ca formă particularizată a procesului de învățământ, cercetat la nivelul discursului profesional, educațional, pedagogic și didactic. Tabelul 1.6 prezintă raportul terminologic stabilit în contextul evocării perspectivei comunicative a discursului didactic.

Tabelul 1.6. Raportul terminologic discurs – comunicare didactică

Considerații terminologice	Autori
• comunicarea profesională a pedagogilor	H. C. Острожкова
• comunicare dictată de relațiile de statut instituțional școlar	Drew Heritage
• comunicare de complexitate psiho-socio-cognitivă	P. Charaudeau
• interacțiune comunicațională profesor-elev	T.A. Van Dijk
• schimburi de informații și de semnificații între profesori și educați, aflați într-o anumită situație instructiv-educativă	I. Albulescu

Referințele cercetătorilor cu privire la conceptualizarea discursului în domeniul educației scot în evidență elemente importante prezente în toate definițiile menționate. Începând din anul 1940, Școala de la Palo Alto (G. Bateson, D. Jackson, R. Birdwhistell, M.H. Erikson, E.T. Hall, A. Seheflen, P. Watzlawick, E. Goffman) a deschis o nouă perspectivă în studiul discursului didactic. Cu certitudine, *indiferent de tipul de discurs la care face apel cadrul didactic, în planul său de acțiune conceput pentru transmiterea cunoștințelor și formarea competențelor, va include o gamă variată de mijloace intuitive și metode didactice*. În lucrarea „Rolul discursului didactic în procesul de predare-învățare-evaluare”, M. Eși și A.Ungurian (Onișoru) au încercat să evidențieze corelația dintre metodele didactice și tipurile de discurs didactic. În scopul de a sintetiza ideile expuse în cercetare, propunem Tabelul 1.7 [167, p.8-12]:

Tabelul 1.7. Aplicații ale tipurilor DD în acțiunile didactice (adaptat după M. Eși și A.Ungurian)

Acțiuni didactice	Tipul discursului didactic	Aplicații ale discursului didactic
Comunicare orală	Rolul DD este pe de o parte expositiv, iar pe de altă parte conversațional	Va distinge întrebări euristice (cu rol de ghidare în dobândirea competențelor) de tipul Cum definim ...?, de întrebările catehetice (cu rol evaluativ) de tipul Vă amintiți definiția...? În ambele cazuri, DD trebuie să aibă în vedere modalitate optimă de formulare a întrebărilor care vor ajuta școlarul și îl vor încuraja
Comunicare sersă	Discursul didactic explicativ	Rol de ghidare către resursele scrise
Cercetare a realității	Discursul didactic joacă un rol explicativ	Este necesară analogia, prin raportare la modele grafice, tehnice, care să însoțească discursul strict expositiv al informațiilor științifice
Activitatea de grup	Este un discurs mai puțin constrâns, mai liber, lipsit de critici	Discursul va media și încuraja latura sociologică de cooperare a muncii în echipă
Activitatea practică	DD însumează o serie de fapte lingvistice specifice interogației.	Discursul va încuraja școlarii în propriile dezbateri, prin construcții de tipul Să presupunem că ... Voi cum ați proceda ?
Gândire critică	DD va permite să încurajeze gândirea critică.	Care să reprezinte un element de legătură între inițiativa școlarului și atingerea obiectivelor

Scopul urmărit de cercetătorii M. Eşi şi A. Ungurian (Onişoru) este de a convinge că profesorul nu îşi propune să se limiteze la simpla transmitere a informaţiilor, ci îşi joacă rolul de orator în argumentarea informaţiei, pentru a determina elevii să le asimileze, să le accepte şi să le înţeleagă. Transpunerea discursului didactic necesită o abordare multiplă, fiind abordată atât ca o intervenţie cognitivă şi afectivă asupra multitudinii personalităţii receptorului, cât şi un liant lingvistic [167, p.12].

Din punct de vedere al cercetării de faţă s-a căutat surprinderea elementelor specifice discursului didactic în contextul „logicii pedagogice/educaţiei, care studiază procesul de elaborare a discursului în *perspectiva optimizării mesajului pedagogic* la nivelul corelaţiei dintre *subiectul educaţiei* — în calitate de *emiţător* şi *obiectul educaţiei* — în calitate de *receptor*” [48, p.120]. **Principiul comunicării pedagogice**, menţionat de S. Cristea, reprezintă un imperativ pentru acţiunea didactică la nivelul proiectului elaborat de profesor şi *direcţionează activitatea cadrelor didactice prin stimularea acestora de a elabora discursul didactic ținând cont de câmpul psihosocial, ambianța educațională și colectivul de subiecți ai învățării; a focaliza discursul didactic asupra fiecărui elev, ținând cont de particularitățile intelectuale, socioafective și psihomotorii*” [48, p.299].

Considerăm esențială calitatea discursului didactic în activitatea pedagogică, pornind de la specificul său de a susține un *proces sistematic de transmitere/însușire a cunoștințelor* dintre educat şi educator, unde C.P. Merimo susţine că, **codarea sau construcția mesajului vizează elaborarea unui discurs**, prin utilizarea de către emitent a unui *cod specific* [83, p.64]. În aceeaşi idee, M. Bocoş argumentează că *schimbul de mesaje are drept scop principal realizarea în condiții optime a unor obiective pedagogice* [8, p.68], semnificând conţinuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ [55, p.124], deoarece învăţarea este în egală măsură centrată pe *dobândirea de cunoștințe, deprinderi, atitudini*.

Mesajul educațional, care reflectă capacitatea cadrului didactic de a transforma informația în resursă de formare-dezvoltare a educatului, se oglindește în **principiul cunoașterii pedagogice**. Acest principiu devine o axiomă a instruirii eficiente care direcţionează capacitatea cadrului didactic de a *susține discursul didactic prin conținuturi stabilite de curriculumul școlar, care vizează prioritar formarea-dezvoltarea permanentă a personalității; a corela permanent obiectivele de conținut, care sunt prioritar informative, cu obiectivele psihologice, care sunt prioritar formative; a distinge între cunoștințele științifice pure și cunoștințele științifice prelucrate didactic, respectând structura științei implicată în organizarea internă a programelor școlare, proiectarea pedagogică a științei adaptată la particularitățile fiecărui nivel școlar și acțiunea mintală a educatului* [apud 48, p.299]. În aceeaşi idee, **principiul creativității**

pedagogice reprezintă un imperativ categoric al acțiunii didactice angajat la nivelul circuitelor de conexiune inversă pozitivă care susțin *capacitatea profesorului de adaptare optimă la condițiile de învățare, ale educatului, prin perfecționarea continuă a mesajului educațional, a repertoriului comun* [apud 48, p.299].

L.Șoitu analizează discursul didactic din punct de vedere al **caracteristicii participanților la comunicare**. Astfel, potrivit B. Карасик, în *schimbul de mesaje dintre emițător și destinatar*, discursul didactic diferă printr-un **principiu de inegalitate a participanților comunicării**. Cadrul didactic are un rol primordial, cel de coordonator și îndrumător al discursului, el determină ordinea replicilor, introduce și încheie subiectele puse în discuție, acordă dreptul la cuvântare [apud 156, p.18]. Iar caracteristicile destinatarului includ *statutul, motivele și valorile, interpretarea individuală a sensurilor*. Astfel, se poate spune că discursul didactic are un destinatar precis definit – variabil după nivelul, interesul, formele de utilizare a celor comunicate [132, p.120]. Potrivit lui Gh.Dumitru, valoarea mesajului educațional elaborat de profesor și indispensabilitatea **circuitului comunicațional** este redat de realizarea *feed-backului comunicativ* [ibidem, p.123] și de *schimbul de mesaje*, elemente care le reprezentăm în Figura 1.6.

În viziunea lui L. Șoitu, cadrului didactic i se cere să știe să comunice, prin urmare *să construiască un discurs didactic, pentru a se face înțeles, pentru a evita ambiguitățile și pentru a-și motiva rolul în raport cu educatul*. Aceasta înseamnă *să creeze un climat și situații pedagogice favorabile învățării în general și comunicării în special, pentru că transmite nu doar cunoștințe, ci și atitudini, fundamentează și motivează comportamente* [137, p.173].

Deoarece învățarea este în egală măsură centrată pe dobândirea de cunoștințe, deprinderi, atitudini, este subliniată valoarea mesajului educațional elaborat de profesor și indispensabilitatea circuitului comunicațional redat de realizarea *feed-back-ului comunicativ* [137, p.123]. De aceea, nu putem reduce semnificația discursului didactic la o simplă transmitere de informații, dimpotrivă, discursul didactic trebuie interpretat ca un proces dinamic, în cadrul căruia educatul are posibilitatea de a contribui prin formularea de întrebări, provocări și căutări personale, prin reflectare activă și creatoare, fiind abordat de cadrul didactic drept partener în actul de predare-învățare, iar *discursul se va construi ca rezultată a interacțiunii partenerilor în actul educațional* [11, p.151; 28, p.403].

În cazul comunicării instituționale nu poate fi vorba de o simplă vehiculare sau transmitere a conținuturilor, ci de *o relație interactivă, în care educatul nu receptează pasiv, ci asimilează informația, autoformându-se astfel printr-o activitate personală, stimulată și orientată de către cadrul didactic* [51, p.64]. Accesibilitatea discursului didactic reprezintă o calitate fundamentală a profesorului angajat strategic în condițiile asigurării activității pedagogice la nivelul subiectului

educației, căci de *natura discursului didactic* depinde însușirea cunoștințelor, atitudinilor și valorilor în procesul de educație. Plecând de la faptul că relația de comunicare este de maximă importanță pentru atingerea obiectivelor educației, *discursul este „mediul” de manifestare a acestei unice relații paideice*, afirmă D. Sălăvăstru [122, p.36].

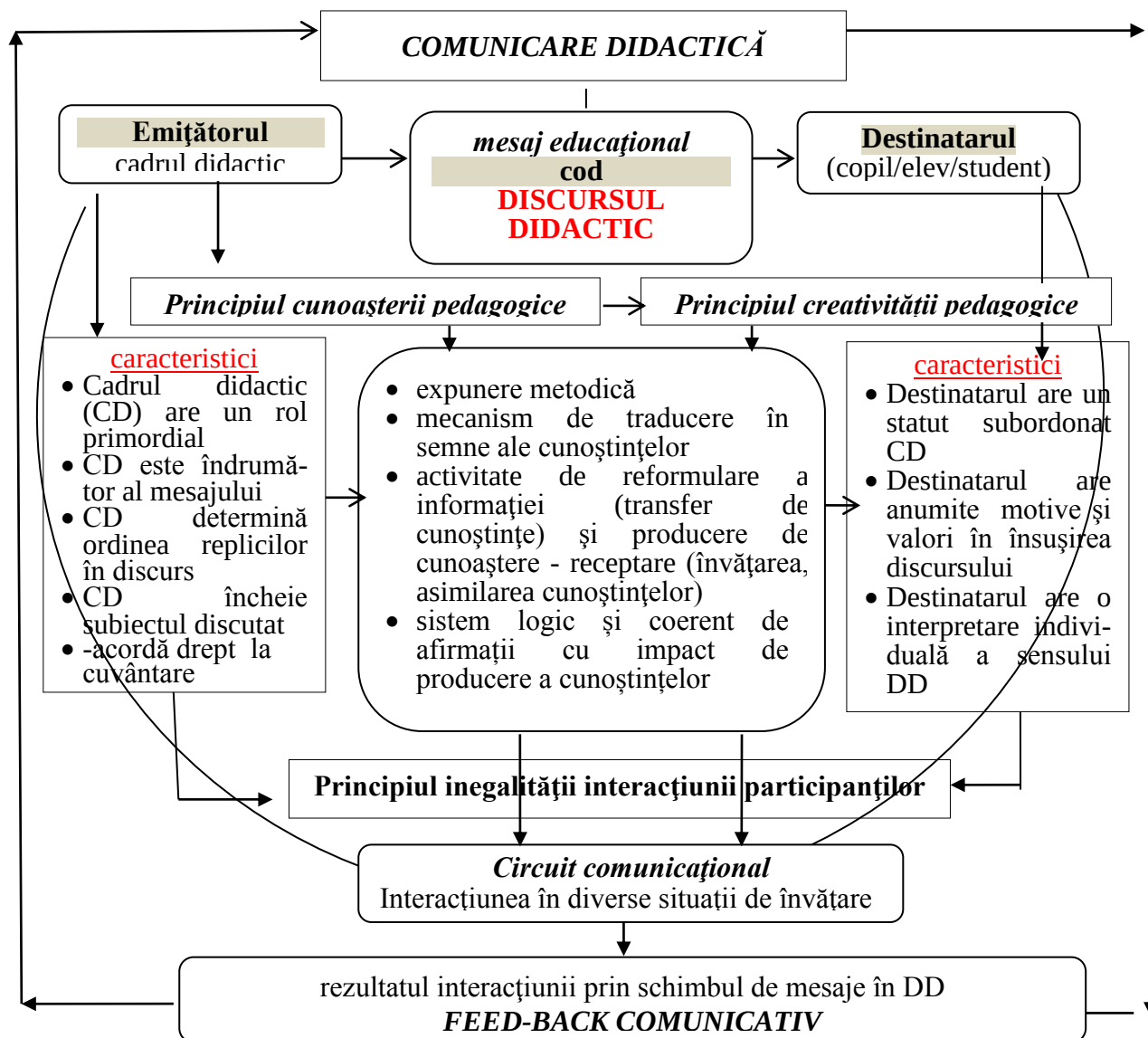


Fig. 1.6. Circuitul comunicativ al discursului didactic

Direcțiile exprimate de principiile și axiomele comunicării reprezintă un suport pentru evidențierea particularităților și caracteristicilor DD. În perspectiva comunicativă a discursului didactic, *caracteristicile comunicării didactice*, evocate de O. Ciobanu, se aplică într-un mod necondiționat și discursului didactic: *caracterul pronunțat explicativ* (se acordă mare importanță înțelegerii de către educați a mesajului); *structurarea conform logicii pedagogice* a științei predate; *rolul activ al profesorului*, ca emițător și receptor, în selectarea informațiilor; accesibilizând, organizând și personalizând în funcție de destinatar și de cadrul în care se transmit; evident se ghidează inclusiv după programă și manual; dominarea comunicării verbale

inițiată și susținută de profesori (60-70%), precum și tutelarea de către profesori a actului de comunicare; *funcțiile evaluativă și autoevaluativă*, în egală măsură pentru educat și educator, ținând atingerea finalităților propuse, *acoperirea nevoilor și intereselor școlarilor* [38, p.18-19].

Analizând particularitățile comunicării didactice după L. Iacob (1995) și L. Șoitu (2002), putem evidenția următoarele **caracteristici proprii discursului didactic**:

- a) *dimensiunea explicativă a discursului didactic* este pronunțată, deoarece el vizează prioritar, înțelegerea celor transmise; o învățare eficientă are ca premisă *înțelegerea conținutului propus*, condiție primară și obligatorie pentru continuarea învățării;
- b) *discursul didactic este un limbaj intențional sau instrumental* deoarece are obiectiv, efect și se poate modifica în funcție de reacția interlocutorului, de feed-back [132, p.153];
- c) explicațiile profesorului sunt însoțite de descrieri, instrumente sau rezultate calitative sau cantitative, deci *discursul didactic are specific un limbaj descriptiv* [ibidem, p.154];
- d) în cadrul discursului didactic exprimarea cunoștințelor îmbracă forme diferențiate, în funcție de auditoriul căruia îi sunt destinate, chiar dacă grupul are aceeași vârstă. Se poate spune că *discursul didactic are un destinatar precis definit, variabil după nivelul, interesul, formele de utilizare viitoare a celor comunicate* [132, p.154];
- e) rolul activ al cadrului didactic față de conținuturile științifice cu care va opera. *Profesorul acționează ca un filtru ce selecționează, organizează, personalizează discursul didactic în funcție de destinatar*, conținuturile literaturii de specialitate, ghidat fiind de programa în vigoare și manual;
- f) *personalizarea discursului didactic* face ca același cadru instituțional, același conținut formal să fie explorate și exploatate diferit și cu rezultate diferite, de profesori diferiți;
- g) cadrul didactic nu poate ignora elevul, așa cum nici acesta nu se va detașa complet de profesorul coordonator al activității, de aceea *discursul didactic are un caracter interpersonal*. Oricât de mare autoritate se bucură profesorul, comunicarea didactică este centrată pe discipol, subordonată intereselor și nevoilor de cunoaștere ale acestuia. Astfel, discursul didactic își propune în planul enunțării să răspundă învățăcelului, în situația sa de inițiere, de învățare și formare [54, p.63];
- h) *discursul didactic are un caracter direcționat, de ghidare, de dirijare în funcție de obiectivele stabilite*. Aceasta se face prin ordinea de prezentare a cunoștințelor, procedeele de evidențiere a cuvintelor cheie și a principiilor de interpretare; prin instrucțiunile oferite, modul de formulare și ordonare a întrebărilor; planul de ierarhizare și succesiune. Este, așadar, o comunicare centrată pe obiective și pe nevoile, posibilitățile și dorințele școlarilor [132, p.155];

- i) *discursul didactic este unul programat, având în vedere domeniul competenței, (programe școlare, planuri de învățământ, planuri de lecție) [54, p.71];*
- j) *discursul didactic comportă o notă evaluativă și autoevaluativă atât pentru profesor cât și pentru școlar [132, p.156].*

V. Frunză consideră, că însușirile comunicării didactice pot acționa din perspectiva unor strategii educaționale, încât consecințele unora să fie maximizate, în timp ce efectele altora să fie diminuate sau reduse la un nivel de acceptabilitate [61, p.112-114]. Autorul consideră că următoarele particularități ar putea fi considerate drept **caracteristici fundamentale ale discursului didactic**, completând șirul caracteristicilor expuse de L. Iacob:

a) discursul didactic este un tip de comunicare care se realizează și se dezvoltă în cadre instituționale, ceea ce presupune că *vizează cu precădere realizarea unor obiective*; este un tip de comunicare ce vizează nu numai *dimensiunea cognitivă a mesajelor* ci și cea *afectiv-motivațională* [61, p.50];

b) discursul didactic *antrenează în interacțiune parteneri de vârste diferite* între care inevitabil există diferențe cu privire la concepția despre lume și viață în legătură cu anumite convingeri, cu tipul de valori la care se aderă, cu anumite mentalități ce caracterizează fiecare generație în parte; *implică interacțiuni între parteneri care posedă competențe diferite* cu un avantaj net de partea profesorului privind competențele de natură științifică;

c) DD este un tip de comunicare în cadrul căreia *se distinge rolul activ al profesorului în prezentarea conținuturilor instruirii*, caracteristică justificată prin faptul că profesorul nu trebuie să se limiteze la a rămâne un simplu mediator între conținuturile existente în manual și școlarii care urmează să le asimileze, el devenind o persoană care abordează conținuturile în mod creativ, operând prelucrări asupra acestora în sensul multiplicării modalităților de prezentare, astfel încât procesul de înțelegere la nivelul școlarilor să se realizeze fără dificultăți majore;

d) *personalizarea comunicării didactice* este o caracteristică detectabilă în mai multe direcții dar concretizată maximal în tratarea conținuturilor instruirii, proces care diferă de la un profesor la altul în funcție de trăsăturile de personalitate ale acestuia, de sistemul de valori la care aderă și pe care le promovează, de gradul de motivare pentru profesia didactică;

f) discursul didactic este un tip de comunicare, care, la fel, *poate surprinde elemente de redundanță*, dictată de dorința cadrului didactic de a transmite mesajul cât mai explicit, antrenând în exces operații ca descrierea, demonstrarea, argumentarea, ce poate induce diminuarea procesului de dezvoltare a competențelor elevului [61, p.112-114].

Pentru a sublinia elementele ce conferă specificitate discursului didactic, propunem în cele ce urmează înglobarea **caracteristicilor definitorii ale discursului**, sintetizate după O. Ciobanu [38], L. Iacob [75], L. Șoitu [132], V. Frunză [61] și ilustrate în Figura 1.7.

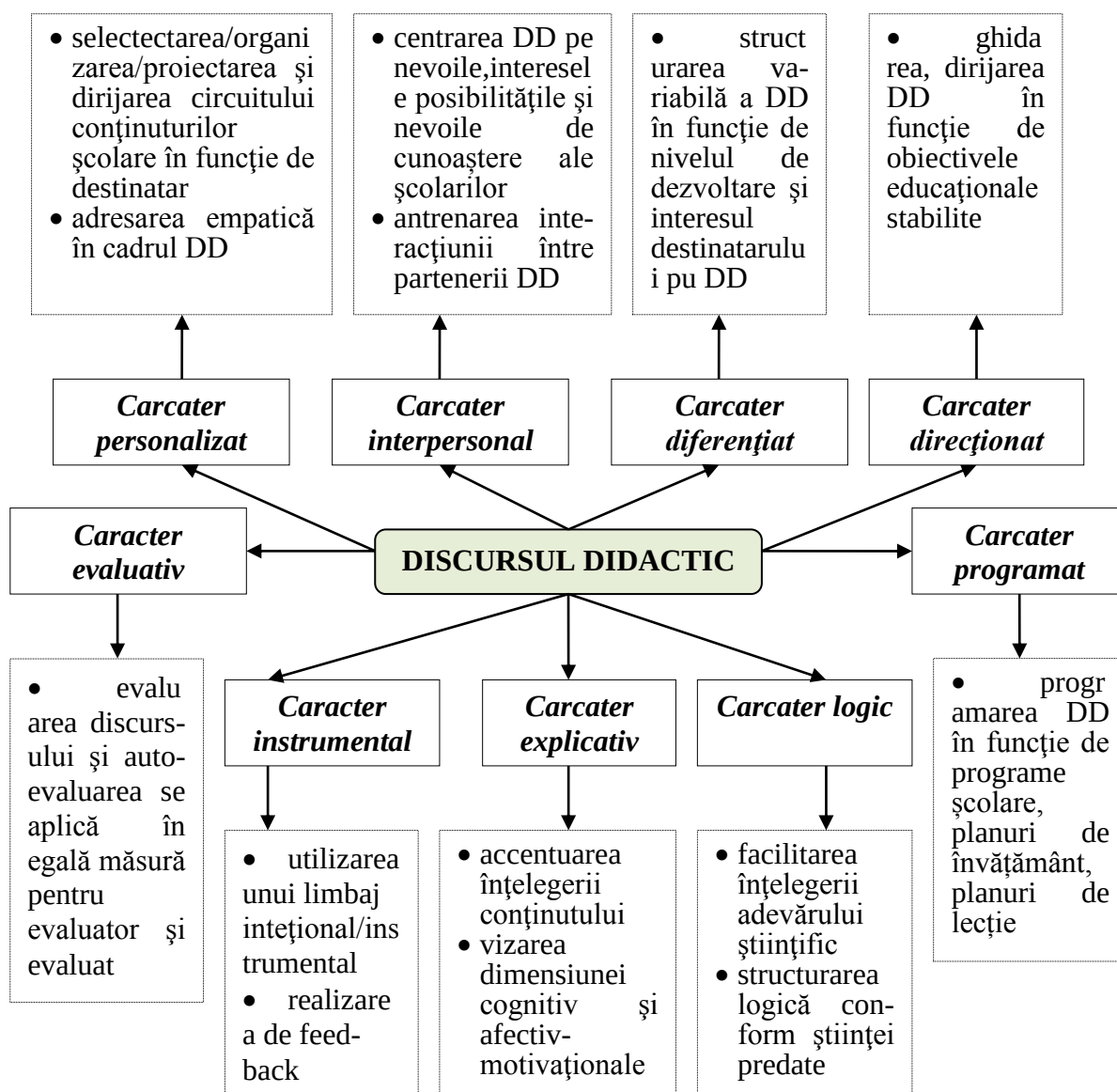


Fig. 1.7. Sinteza caracteristicilor discursului didactic

În acest context, este rezonabil să completăm interpretarea științifică a semnificației discursului, prin punctele de vedere ale savanților ce converg spre asigurarea modului de a înțelege mai bine felul în care participanții concep un fragment de realitate (structura interacțiunii acestora, modul în care intențiile lor comunicative sunt reflectate în limbaj), cu **paradigmele fenomenului comunicării**, ce vor servi ulterior la **stabilirea principiilor, regulilor de proiectare și realizare a unui discurs didactic** [28, p.404].

Prezentăm în Tabelul 1.8 o sinteză a principalelor paradigme ce au servit la **conceptualizarea discursului didactic** în domeniul pedagogic.

Tabelul 1.8. Conceptualizarea discursului didactic din paradigmele comunicării

Paradigme ale comunicării	Promotorii afirmării paradigmei	Afirmare la nivelul discursului didactic (DD)
Paradigma informațională	L. Șoitu	DD se reduce la calitatea informației, la nivelul codării, transmiterii și decodării unui mesaj
Paradigma relațională	G.Bateson, discipolii școlii de la Paol Alta, '40-'50	DD este abordat la nivel de mesaj educațional și relația dintre emițător și destinatar
Paradigma semiotică	J. Habermas, I.Petre, L. Iacob, C.Cucoș	Emiterea/receptarea DD este conferit nu doar de mijloacele de exprimare lingvistică, ci și de mijloacele comunicării nonverbale și ale para limbajului
Paradigma sociolingvistică	B. Bernstein, L. De'Ath	Mesajul educațional achiziționat mijlocește procesul integrării receptorului în societate
Paradigma psihosocială	P. Golu, T. Slama-Cazacu	Reflectă DD în perspectiva interacțiunii, scopul fiind de a convinge, de a obține adeziunea receptorului
Paradigma managerială	R. Iucu, E. Joiță, G. Cristea, I. Jinga, D. Patrașcu, C. Ulrich, V. Cojocaru, S. Baci	Facilitează DD nu doar din perspectiva transmiterii mesajelor, ci și din perspectiva schimbării mentalității, exprimată în atitudinile și comportamentul managerial al cadrului didactic, orientat pe direcția monitorizării interacțiunii discursive;
Paradigma pedagogică	G.de Landsheer, M. Mahmutov, P. Pidcasistai, N. Zeaziun, T. Callo, V.Mândăcanu, Vl. Pâslaru	Practicile comunicative realizate în mediul școlar prin valorizarea calitativă a dimensiunilor DD

Remarcăm contribuția relevantă a paradigmelor informațională, semiotică, sociolingvistică, psihosocială și psihologică ajustate la contextul educațional, definite de paradigma pedagogică, în vederea identificării conceptelor teoretice ce influențează practicile comunicative realizate și realizabile în mediul școlar prin valorizarea calitativă a componentelor comunicării didactice:

a) **paradigma informațională** – transmiterea mesajului de către profesor, elaborat în condițiile afirmării discursului didactic, vizează reducerea incertitudinii, motiv pentru relevarea limbajului static în comunicare drept caracteristică definitorie în acest scop. Construind o analiză paralelă între funcționarea telegrafului și procesul de transmitere a informației de către profesor spre copil/școlar/student, L. Șoitu menționează că *în comunicarea didactică nu se păstrează regula receptării mesajului indiferent de calitatea emiterii și canalului de transmitere, deoarece receptorul are propriile sisteme de preluare, decodificare, observație valabilă și în cazul discursului didactic* [132, p.130];

b) Un interes deosebit cercetării de față îl are **paradigma relațională** (promotori Gregory Bateson, Jackson, Paul Watzlawick, Weakland, Haley ș.a., 1954) unde elementul central de studiu îl constituie relația dintre emițător și destinatar, în timp ce elementele structurale personale sunt secundare. Comunicarea este înțeleasă în termeni generali de interacțiune, care, în viziunea antropologilor P.Watzlawick, J.Helmick Beamin, poate fi analizată sub: *aspect al relației* - ce se constituie între partenerii comunicării, prin mesajul transmis și *aspect al conținutului* – al informației, transmise digital, între partenerii educaționali.

c) **paradigma semiotică** propune analiza procesului de semnificare în emiterea/ receptarea unui discurs didactic conferit nu doar de *mijloacele de exprimare lingvistică*, ci și de *mijloacele comunicării nonverbale și ale paralimbajului*, înțelesurile create de interlocutori fiind de *natură denotativă* (obiective) și *conotativă* (interacțiunea mesajelor cu gândurile, emoțiile, atitudinile interlocutorilor) [74]. În concluzia analizei paradigmei semiotice, constatăm că *sensul și semnificația DD depind de înțelegerea întregului și a părților acestuia* [132, p.42];

d) unul dintre indicatorii calității discursului didactic poate fi preluat din **paradigma sociolingvistică** (B. Bernstein, L. De'Ath), care abordează problematica limbajului achiziționat în context social și mijlocește procesul integrării educatului în societate. Astfel, caracteristicile limbajului pedagogic al profesorului capătă valoare prioritară în contextul abordării culturii profesionale a cadrelor didactice, reflectată accentuat în calitatea discursului didactic [77, p.21];

e) psihologia atribuie o atenție deosebită comunicării, datorită faptului că acest fenomen este indispensabil vieții sociale. În acest sens, sunt relevante **paradigma psihosocială** (P. Golu, T. Slama-Cazacu), care reflectă procesele de comunicare în cadrul discursului didactic din *perspectiva interacțiunii*, scopul fiind de a convinge, de a obține adeziunea auditorului, de a conștientiza reacțiile atitudinile și modificările de comportament ale receptorilor [63, p.10];

f) o altă perspectivă de analiză a comunicării pedagogice, care susține epistemologic rolul de manager al actului de învățare pentru profesor, este descrisă în **paradigma managerială** (R. Iucu, E. Joiță, G. Cristea, I. Jinga, D. Patrașcu, C. Ulrich, V. Cojocaru, S. Baci), care abordează discursul didactic nu doar din perspectiva transmiterii mesajelor, ci și din perspectiva schimbării mentalității, exprimată în atitudinile și comportamentul managerului profesor orientat pe direcția *monitorizării interacțiunii discursive* [77, p.21; 118, p.28];

g) În context educațional, **paradigma pedagogică** (G.de Landsheer, M. Mahmutov, P.Pidcasistii, N. Zeaziun, Vl. Pâslaru, T. Callo) permite identificarea conceptelor teoretice prin valorizarea calitativă a componentelor comunicării didactice. L. Sadovei explică aceasta prin faptul că în procesul de comunicare sunt puse în interdependență directă performanțele sociale ale emițătorului și receptorului, de aceea este necesară analiza comunicării sociale [118, p.29].

Constatăm, că o problematică atât de complexă ca cea a comunicării umane, abordată în sistem, deschide oportunități de construire a câmpurilor disciplinare noi, mereu deschise abordării dinamice, într-o alianță interdisciplinară. În concluzia generalizării paradigmelor fenomenului comunicării, constatăm că acestea reprezintă cu precădere raportul dintre emițător – mesaj – receptor, elemente prezente în procesul de comunicare și afirmare la nivelul DD.

În concluzie. Paradigmele generale ale discursului, paradigmele comunicării, legile, axiomele, particularitățile și caracteristicile enumerate și prezentate anterior, scot în evidență aspectul calitativ și cantitativ în ceea ce privește asigurarea unei comunicări didactice eficiente, având la bază logica și dinamica discursului didactic.

1.3. Configurația conceptuală a discursului didactic

Incursiunea realizată în evoluția și tipologizarea discursului, reprezintă un suport teoretic consistent în analiza complexă și punctul de pornire în conceptualizarea discursului didactic. *Definirea discursului didactic* rămâne în continuare a fi un câmp vast de cercetări și dezbateri pentru specialiștii din domeniul educației, investigația noastră având ca scop *pregătirea inițială a cadrelor didactice pentru discursul didactic*.

În continuare, logica demersului interpretativ este orientată spre **conturarea identității conceptuale a DD**, în complexitatea realității exprimate de acest concept cu diverse semnificații generale (înștiințare, schimb, relație, împărtășire, aducere la cunoștință, prezentare, transmitere, participare, influență, schimbul de idei etc.) și particularizate domeniului educație.

Desprins de cel filosofic abia în secolul al XVIII-lea ca **un discurs specializat pe educație** [67; 130], discursul didactic are un caracter pronunțat în anii 70 ai sec. al XX-lea, alocat pentru zona privată de analiză a discursului pedagogic/educațional. Considerentele inițiale ale *artei de a vorbi frumos și convingător* devin argument de a include în mod obligatoriu, în educația din perioada Principatelor Românești, numită pe atunci *vorbă meșteșugăită*, menționează E. Joița [78, p.247]. Această abordare continuă și în prezent să reducă funcțiile discursului la actul de vorbire/prezentare a unei informații în fața publicului, aplicând strategia de convingere.

În esență, apelul la retorica antică este unul justificat, surprins în cercetare la etapa determinării evoluției conceptului, ca o primă mărturie despre gândirea științifică asupra discursului. Recunoaștem, totodată, că implicit și specializat, câmpul noțional al discursului a preluat din retorica antică noi forme și interpretări, primind diverse accepțiuni în funcție de perspectiva din care a fost abordat de știința modernă: sociolingvistică, psiholingvistică, neoretorică, stilistică, poetică, teoria textului, teoria argumentării, analiza discursului, teoria

ilocuționară a discursului, pragmatică, semiotică, semantică, lingvistică, antropologică, filozofică, culturală, pedagogică.

Tabelul 1.9. Raportul de contrast al abordării discursului didactic

Abordare cognitivă	Abordare oratorică
Act de vorbire convențională	O expunere orală făcută în fața unui auditoriu
Programarea unor strategii discursive cognitive: de descriere, argumentare, definire, ilustrare, exemplificare, explicare, demonstrație	Transmiterea ideilor și arta de a vorbi unui auditoriu, printr-o argumentare bogată, riguroasă,
Proiectare a activității de predare prin raporturile mesaj – durată, contradicție nou – vechi, cadru didactic – copil/elev	Abilitatea profesorului de a vorbi frumos, fluent și convingător

Frecvența atribuirii discursului funcției unice de vorbire, ca „o expunere orală făcută în fața unui auditoriu pe o temă oarecare, de interes pentru acesta, printr-o argumentare bogată, riguroasă pusă în valoare de un stil ales și o limbă strălucitoare, plăcută, agreabilă” [67, p.16; 134, p.23], a impulsionat cercetarea în stabilirea raportului de contrast al abordărilor cognitivă și retorică. Este importantă *volubilitatea cadrului didactic*, prin care înțelegem *ușurința de a vorbi fluent*, capacitatea de a-și forma o opinie adecvată față de copil/elev sau student. **Perspectiva pedagogică** de abordare a acestui concept canalizează efortul investigational asupra tendinței de **abordare cognitivă a discursului**, ceea ce a determinat cercetarea pentru stabilirea acestui raport de contrast. În acest sens, abilitatea profesorului de *a vorbi frumos, fluent și convingător* nu minimizează rolul elevului în interacțiunea didactică, ci orientează spre motivarea și influențarea acestuia pentru realizarea unei educații axiologice [134, p.42]. Cu referință la calitatea discursului în comunicarea didactică, L. Sadovei consideră, că „doar luate împreună oferă eleganță, frumusețe și forță unei expuneri” [118, p.41].

Finalitatea discursului didactic este transmiterea eficientă a științei și culturii, remarcă V. Dospinescu, iar investiriile destinatarului discursului cu noi informații teoretice și abilități practice îl va constitui ca subiect competent [54, p.114]. Nevoia formării competențelor subiectului, potrivit opiniei E. Z. Filipaș prefigurează forma generală a discursului didactic de comunicare, ca o *suită programată de performanțe, elaborată în mod specific și organizat, de către intervenientul educativ, program de activități cognitive, ce urmează a fi realizate în vederea achizițiilor educaționale* [60, p.33]. În explicarea tabelului 1.9, **abordarea cognitivă**, aduce în prim plan *discursul didactic ca act de vorbire convențională*, atât prin formele pe care le poate îmbrăca, cât și prin conținuturile vehiculate conform obiectivelor, ce presupune **programarea unor strategii discursive cognitive: de descriere, argumentare, definire, ilustrare,**

exemplificare, explicare, demonstrare. Prin aceasta, V. Dospinescu sugerează că, discursul didactic vizează nu doar *o expunere explicită și personalizată a conținutului*, ci și *transmiterea unor valori existențiale* [54, p.14]. Ca enunțiator al discursului didactic, profesorul proiectează activitatea de predare prin raporturile informație – durată, contradicție nou – vechi, profesor – elev, exprimarea orală face posibilă ajustări de reprogramare, oferă posibilități de intervenire în timpul producerii și ajunge la destinatar „doar printr-o modulare deosebită a discursului didactic”, reflectată prin conceptul de strategie discursivă [118, p.40].

Clarificând aceste două abordări cu similitudinile și contrastele evidențiate, prevedem în continuare, în acord cu preocupările teoriei generale a educației, să identificăm elementele aproximativ constante, identificabile în cadrul DD, acordând un spațiu concret în cercetare, particularizării regulilor generale în situații didactice determinate, în funcție de finalitățile și natura disciplinelor concrete. Or, discursul didactic vizează *transmiterea ideilor și arta de a vorbi unui auditoriu specializat printr-o argumentare bogată, riguroasă a conținuturilor curriculare, pusă în valoare de anumite instrumente metodologice și un limbaj specializat* [apud 41, p.15].

În încercarea de a oferi o vedere de ansamblu a *discursului didactic ca sistem*, A. A. Калюжный, pe lângă scop, analizează fenomenul și după următoarele domenii: *participanți, mediu educațional, componenta de conținut, circumstanțele de comunicare, specificitatea stilistică de interacțiune pedagogică* [192, p.8]. Autorul își propune *studierea DD prin abordarea integratoare și sistematică a competenței, axiologiei și culturii*. Această metodologie de cercetare, îi permite de a determina *compoziția, structura, funcțiile, caracteristicile integrate și interacțiunile cu mediul înconjurător ale DD*. În plus, abordarea integratoare și sistemică prevede conștientizarea elevilor ca obiect al procesului de învățământ, creează o atmosferă de valorificare a personalității, acoperind toate structurile procesului de învățământ [190, p.7].

Discursul didactic, după I. Albulescu (2009), este „*ansamblul proceselor prin care se efectuează schimburi de informații și de semnificații între profesori și educați, aflați într-o anumită situație instructivă*” [3, p.4]. Deducem, astfel, din sursele prezentate că *discursul didactic este un proces, interesul central fiind atribuit componentelor prin care cadrul didactic transmite un mesaj educaților cu intenția de a produce anumite schimbări în conduita acestuia*. Nelipsită de importanță este definiția înaintată de S.A. Tomescu, care menționează că *discursul didactic este dominat de explicație și de socializare, este un tip de influență reciprocă care implică evoluția, o formă de culturalizare* [182, p.1].

O semnificație importantă cercetării formării inițiale a studenților pentru discursul didactic este identificată la V. Dospinescu, unde **discursul didactic** este definit de *mecanismul și actul prin care cadrul didactic își structurează comunicarea cu toate strategiile sale, procedee și*

forme verbale, paraverbale, nonverbale, de traducere în semne ale cunoștințelor, pentru a le transmite, cu maximă eficiență, unui destinatar mai mult sau mai puțin motivat să le primească, componente necesare a fi formate în procesul de pregătire inițială și continuă [54, p.207]. În lucrarea „Semne și cunoaștere în discursul didactic”, V. Dospinescu definește **discursul didactic** drept „*activitate de reformulare a mesajului atât din punctul de vedere al enunțiatorului (transfer de informații), cât și al receptorului (învățarea, asimilarea informațiilor)*” [ibidem, p.21]. Acest fapt este explicat de activitatea de pe parcursul lecțiilor, mai ales în etapa de transfer a cunoștințelor, unde profesorul, potrivit C. P. Merimo, pentru a explica și întări anumite aspecte, trebuie să reformuleze ideile în momentul asimilării și fixării celor transmise [84, p.82].

Pablo Fabbri vede în **discursul didactic** un „*câmp de manevre didactice*”, în care sunt angajați doi actanți ale căror interese nu par a fi întotdeauna convergente, nici ușor reconciliabile. Ei negociază [...] printr-un contract care definește nivelul de inteligibilitate și fondează competența pragmatică a profesorului în calitatea sa de „regulator al luărilor de cuvânt între atacanții comunicării” [apud 54, p.28]. În concluzionarea referitoare la analiza discursului în **practica didactică**, Al. Cosmescu menționează că **discursul didactic** are drept scop *sporirea sensibilității elevilor la datele textuale*, pentru a furniza instrumente de examinare a textelor, dar și pentru a-și construi modalități proprii de elaborare a unor texte personale [43, p.30].

Prin incursiunea teoretică realizată în evoluția și tipologizarea DD a fost constatată o anumită *suprapunere* între categorii *terminologice apropiate discursului, fiind absolut necesară determinarea acestor distincții pentru conturarea profilului conceptual al discursului didactic*. Referințele cercetătorilor privind afirmarea discursului în domeniul educație, scot în evidență elementele definitorii privind stabilirea identității discursului didactic, creând raporturi terminologice la nivelul relației **discurs specializat – limbaj** și **discurs cu scop de instruire**.

O altă legătură identificată în procesul de conceptualizare a discursului didactic se referă la raportul terminologic **discurs – comunicare didactică**, analizată judicios în contextul evocării perspectivei discursive a comunicării didactice (subcapitolul 1.2 al lucrării). Referindu-ne la raportul terminologic *discurs didactic-limbaj*, atenția noastră asupra limbajului se datorează, în primul rând, diversității nivelurilor fenomenului ca atare.

Tabelul 1.10. Raporturi terminologice determinate privind conceptualizarea discursului didactic

Raporturi terminologice	Autori
discurs specializat – limbaj	
formă particulară a discursului la nivelul căreia caracteristicile conceptului se regăsesc în contextul educațional	F. Ionescu
un discurs specializat pe educație	Grossu S.

o întrepătrundere a unui enunț, a unui mod de spunere și a unei instituții	Surdu A. D.
transpunerea cuvintelor din curriculum într-un limbaj specific de clasă	New S.R., Cochran M.
transmiterea ideilor și arta de a vorbi unui auditoriu specializat conținuturile curriculare	C. Cucos
secvență a limbajului educațional în actul instruirii	Joița E.
un ansamblu de fraze, prezentând caractere lingvistice comune, care se țin asupra educației pentru a legitima anumite aspecte	O. Reboul
sistem logic și coerent de afirmații cu impact de producere a cunoștințelor	M. Foucault
discurs cu scop de instruire	
expunere metodică, intenția locutorului de a-l influența pe celălalt	Emile Beneviste
„câmp de manevre didactice” în care sunt angajați doi actanți ale căror interese nu par a fi întotdeauna convergente, nici ușor reconciliabile	Pablo Fabbri
îmbrăca diferite forme din punct de vedere al etapei lecției în care se produce	Eși M.
unealta care ghidează, informează, ajută, modelează, mustrează și luminează școlarul	Eși M., Ungurian (Onișoru) A.
mecanismul și actul prin care enunțiatorul, cu toate procedee și forme verbale, nonverbale, transmite cu maximă eficiență informații: proces sistematic de dezvoltare a cunoștințelor între educat și educator	C. P. Merimo
mecanismul și actul prin care cadrul didactic își apropie discursul, cu toate strategiile sale, procedee și forme verbale, praverbale, nonverbale, de traducere în semne ale cunoștințelor, pentru a le transmite, cu maximă eficiență elevului-destinatar	V. Dospinescu
activitate de reformulare a informațiilor atât din punctul de vedere al enunțiatorului (transfer de informații), cât și al receptorului (învățarea, asimilarea informațiilor)	V. Dospinescu
arta de a argumenta riguros conținuturile curriculare prin anumite instrumente metodologice	L. Sadovei

În recursul analitic privind specificul discursului, limbajul integrează diverse informații în stabilirea specificului său noțional, *limbajul pedagogic* reprezentând acel tip de discurs specific orientat asupra activității de educație în vederea legitimării acesteia în plan teoretic și la nivelul acțiunii practice [47, p.268]. M. Suceanu cercetează conceptul de *limbaj pedagogic* și îl explică ca fiind un instrument al activității în domeniul educației, ce reglementează acțiunea pedagogică prin formularea de recomandări [130, p.11]. Ca fenomen complex al existenței umane, limbajul, este considerat de autoare „un instrument de lucru, care permite rezolvarea numeroaselor probleme și nevoi ale omului în activitatea sa cotidiană și profesională” [ibidem,p.11].

Cu referire la M. Călin, autoarea menționează că limbajul pedagogic, ca noțiune generală, are un înțeles integrator, însă cu aplicare funcțională diversă, integrând trei valori esențiale: de a comunica informații și de a explica fapte, valoare epistemologică și ordonatoare sau de

clasificare a terminologiei pedagogice. În consecință, limbajul pedagogic este un limbaj al *conceptelor* și al *faptelor* [130, p.15-16], afirmație susținută în cercetarea noastră în cadrul dimensiunii noțional-terminologice a limbajului profesional [28, p.405].

Tabelul 1.11. Conceptualizarea discursului didactic

Perspective de abordare	Cercetători	Accepție	Concept	
Paradigma informațională	Dospinescu V. (1998)	Asigură <i>emiterea și receptarea de mesaje</i>		Limbaj referențial
	Cojocaru-Borozan M. (2011)	Vizează ca domeniu de cercetare interdisciplinară <i>vorbire specializată</i>		
	Șoitu L. (2002)	Ordonează <i>câmpul terminologic al disciplinei</i>		
Paradigma sociolingvistică	Pâslaru Vl. (2016)	Susține achiziția de ordin <i>lingvistic și comunicativ</i> (p.35)		
Paradigma pedagogică	Антонова Н. А. (2007)	Este definit ca <i>limbaj specific pedagogic</i>		
Paradigma managerială	Iacob L. (1995)	Asigură în mod prioritar <i>înțelegerea celor transmise</i>		Limbaj instrumental
	Iacob M. (1995)	Este un <i>limbaj intențional</i> sau <i>instrumental</i>		
	Șoitu L. (2002)	Comportă o notă <i>evaluativă și autoevaluativă</i>		
	Joița E. (2009)	Reprezintă o <i>secvență a limbajului educațional</i>		
Paradigma psihosocială	Dospinescu V. (1998)	Are un <i>caracter interpersonal</i>		Producere de cunoștințe și de relații
	Focault M. (1969)	Deține sistem logic și coerent al <i>asigurării cu cunoștințe</i>		
Paradigma relațională	Ezechil L., 2002 Frunză V., 2003 Merimo C. P.,	Comportă două dimensiuni: <i>a cunoașterii și a trăirii afective</i>		
	Callo T. (2015)	<i>Dimensiune relațională</i> , remarcând marele avantaj și susține obligativitatea inter-relațiilor stabilite între interlocutori		

În explicarea Tabelului 1.11 aducem următoarele argumente: limbajul este condiția „sine qua non” a comunicării umane, iar mijlocul propriu-zis al comunicării sau instrumentul ei este codul [33, p.22]. Psiholingvistul N.I. Jinkin relevă că prin intermediul limbajului se dezvoltă intelectul, iar nivelul de asimilare a limbajului și vorbirii este unul din indicii de bază ai nivelului de evoluare psihică [apud 43, p.24]. Prin urmare, fără limbaj nu este posibilă relația cognitivă și afectivă. Exprimarea corectă constituie unul din instrumentele de bază ale muncii intelectuale, față de care nu poate fi concepută evoluția [117, p.51].

Rolul cadrului didactic în acest plan valoric este important, discursul didactic fiind o manifestare strategică prin **producerea de cunoștințe și relații**, ce creează premise calității mesajului educațional. În așa fel, profesorul mediază asimilarea mesajului educațional, relația educatului cu adevărul științific și fondul interacțiunilor interpersonale, iar legătura dintre **limbajul referențial** și **instrumental** asigură în rezultat producere de cunoștințe și relații, ca o lărgire a reperului identitar al cadrelor didactice.

Cadrul didactic este pus în situația de a construi o experiență dedusă din contactul nemijlocit, orientându-se spre o acțiune transformatoare practic-aplicativă. Așadar, cadrul didactic are format *limbajul, drept un cod specificat în dependență de disciplina tratată*, ce include vocabularul, morfologia, sintaxa. Astfel, profesorul asimilează cuvinte, distribuind informații și tehnici de acțiune [88, p.80-84]. Pornind de la semnificațiile atribuite discursului didactic, identificăm **limbajul pedagogic referențial** ce se caracterizează prin relația dintre mesaj și contextul lingvistic de referință, cu scopul de a transmite mesaje educaționale.

Un rol aparte revine **limbajului didactic** care definește și analizează mecanismele de proiectare și de realizare a obiectivelor pedagogice ale procesului de învățământ, susține S. Cristea [47, p. 268]. La nivel particular, **limbajul didactic** este adaptabil la specificul fiecărei discipline de învățământ, în cadrul unor metodici de predare/didactici de specialitate, dezvoltate pe fondul unui anumit „*metalimbaj educațional*” care angajează efectele proprii fiecărui domeniu de cunoaștere, anume această categorie de limbaj fiind supusă cercetării noastre.

Referințele cercetătorilor cu privire la conceptualizarea discursului în domeniul educației scot în evidență elemente importante prezente în toate definițiile menționate. **Limbajul DD este conceput în cheia utilizării noțiunilor ca secvență a limbajului educațional și didactic**, prin care se realizează *transmiterea valorilor cunoașterii*. Legitimarea DD în pedagogie se produce în cazul completării conținutului mesajului cadrului didactic cu termeni și noțiuni ale disciplinelor școlare, asigurate de situații de învățare cu ajutorul **limbajului specific pedagogic**. Multitudinea punctelor de vedere asupra discursului s-au concretizat în tipul de discurs specific orientat asupra activității de educație în vederea legitimării acesteia în plan teoretic și la nivelul acțiunii practice, în particular, acesta fiind confirmat de **caracterul referențial al limbajului profesional** prin **dimensiunea noțional-terminologică**. Relația dintre mesaj și contextul lingvistic de referință cu scopul de a transmite mesaje educaționale formează o entitate individuală, caracterizată de conținutul specific al limbajului profesional, unde *limbajul adoptă un cod specificat în dependență de disciplina tratată*, creând oportunități pentru valorificarea dimensiunii noțional-terminologice.

Înțelegerea sensului corect al noțiunilor determină comunicarea de succes a cadrului didactic, limbajul pedagogic fiind un compartiment impunător al DD. Studiile întreprinse și practica educațională pun în evidență faptul că pregătirea noțional-terminologică a cadrului didactic „nu poate fi redusă numai la cunoașterea termenilor”. Pe lângă aceasta, fiecare profesor urmează să pună în acțiune un inventar foarte larg de noțiuni [130]. În opinia lui G. Kneller, cunoașterea insuficientă a noțiunilor duce la interpretarea greșită și, chiar, la ambiguități [81, p.326]. E. Terhart susține că elementele noționale ale limbajului pedagogic nu au o terminologie specifică. Acest limbaj noțional-terminologic se formează dintr-o combinație a limbii vorbite comune, a variațiilor semantice din procesul de formare pedagogică, a terminologiei sociale și de management [apud 130, p.19].

Actualmente, mai mulți specialiști (Alain Rey, Marcel Diki-Kidiri, Association française de normalisation) nu acceptă nediferențierea dintre *concept* – *noțiune* – *termen* și propun să se facă distincție între ele. Lingvistica actuală face o distincție netă între nominația terminologică a *cuvântului*, pe de-o parte, și a *noțiunii*, a *conceptului*, pe de alta, cuvântul devenind „semnul” conceptului. Potrivit lui J. Dubois, *noțiunile* sau *conceptele* sunt reprezentări simbolice, de natură verbală, „construcții mentale, unități de gândire” care asigură legătura între obiecte și definițiile sau desemnările ce le corespund. Ele au un rol esențial în structurarea cunoașterii umane deoarece „oferă mijloacele de identificare a obiectelor și de organizare a lor în unități dotate cu sens” [147].

Manuel Célio Conceição definește, astfel, *termenul* drept o sinteză lingvistică a noțiunii; accesul către concept poate fi oferit de analiza comportamentelor discursive și de analiză morfosintactică a termenului [143, p.33]. S. Sulac menționează că terminologia nu conține întregul ansamblu de noțiuni, ea include doar setul de noțiuni al unei singure științe [129]. În constituirea terminologiei unei anumite discipline științifice sau sfere de activitate umană trebuie neapărat înțelese procesele de conceptualizare care stau la baza cunoașterii specifice domeniului respectiv. Terminologia este un repertoriu de termeni specializați la o anumită disciplină școlară, ce se prezintă ca intermediară între referent (cadrul didactic) și utilizator (educatul).

Dacă revenim la ideile expuse de C. Păunescu, G.N. Teodorescu, V. Tofan, M. Suceanu, putem susține că exercitarea exemplară a capacității de comunicare didactică prin angajarea adecvată, cu măiestrie și virtuozitate a limbajului pedagogic poate conferi profesiei pedagogice un statut de artă. Formarea noțional-terminologică are o importanță deosebită în derularea activității profesionale prin intensiunea (semnificarea) și extensiunea (aplicarea) limbajului pedagogic [128]. În total acord cu C. Călin, remarcăm faptul, că în ultimul timp, se impune tot mai mult explicarea logico-semantică a termenilor pedagogici, deoarece, afirmă cercetătorul, se

răspândesc „carcase” lingvistice și pedagogice marcate de artificialitate, de lipsă de coerență, de precizie și concizie [36, p.118-119].

Pe de altă parte, viziunea mai multor savanți (V. Dospinescu, L. Șoitu, E. Joița, L. Sadovei) este direcționată spre potențialul comunicativ al personalității pedagogului, justificând **caracterul instrumental al limbajului profesional** (Iacob, 1995), unde cuvântul este un instrument de bază transpus prin **dimensiunea aplicativ-metodologică**.

Cercetătorul V. Dospinescu susține că orice discurs (politic, religios, publicitar, beletristic) poate deveni didactic, prin intermediul unor **procedee discursive**, cum ar fi *explicația, definiția, repetiția, descrierea, exemplificarea* etc. Anume aceste operații și proceduri configurează specificitatea discursului didactic, conferindu-i un **caracter instrumental mesajului didactic** [54, p.85]. Totodată, aceste proceduri cunoscute în literatura de specialitate drept „strategii” sau „tehnici discursive”, permit cadrului didactic să influențeze grupul de subiecți educaționali.

Profesorul apelează la diverse **strategii discursive care permit simplificarea și explicarea inteligibilă a conținuturilor**, pentru a face mai accesibilă informația transmisă. Problema strategiilor discursive puse în funcțiune de profesor pentru a asigura receptarea unui anumit conținut de către școlari a fost prea puțin studiată în câmpul cercetării educaționale. Ameliorarea programelor de instruire, îmbunătățirea criteriilor de evaluare a performanțelor școlare se pot realiza și plecând de la analiza acestor instrumente de ordinul discursivității. Facem afirmația plecând de la argumentele aduse de C. Sălăvăstru, potrivit căruia *relația de comunicare este de maximă importanță pentru atingerea obiectivelor educației, iar discursul este „mediul” de manifestare a acestei unice relații paideice* [123, p.36].

Procedeele discursive reprezintă operații implicate în acțiunea declanșată prin adoptarea unei metode de predare-învățare-evaluare, constituindu-se în componente ale acesteia menite să-i asigure funcționalitatea. În opinia lui I. Cerghit, procedeele discursive constituie tehnici limitate de acțiune, care „contribuie la practicarea unei metode”, în condiții și situații concrete [37, p.89].

Strategiile discursive sunt definite de M. Bocoș drept acele *structuri dinamice ale variabilelor procesului de învățământ, în care apar reconfigurări ale variabilelor, comutări de accent de pe o variabilă pe alta, toate în scopul atingerii obiectivelor educaționale propuse, în condițiile unei investiții minime de resurse (materiale, financiare, temporale) și de efort* [8, p.210]. Gumperz, descriind **strategiile discursive**, în general, se referă la *strategiile verbale pe care le utilizează o persoană angajată într-o conversație pentru a se înțelege reciproc în contextul unei convorbiri* [apud 188, p.4]. Iar C.M. Eși susține că **fundamentarea unei strategii discursive** la nivel educațional *propune o analiză epistemică a procesului de învățământ, ce se concretizează pe corelația obiective – conținut metodologic – evaluare* [57, p.13]. Astfel,

prezența strategiilor discursive asigură premise necesare în procesul de predare-învățare-evaluare eficientă a conținutului educațional. *Eficiența limbajului științific depinde de calitatea strategiilor didactice menite să stimuleze activitatea intelectuală.* În acest context, se impun anumite precizări cu privire la forma limbajului utilizat (oral, scris) la nivelul de corelație funcțională între diferite metode și strategii didactice. În funcție de conținuturile și obiectivele stabilite, discursul didactic presupune programarea unor strategii discursive cognitive: *de descriere, exemplificare, ilustrare, argumentare, definire, explicare, demonstrație* ș.a. Diversitatea strategiilor discursive poate fi urmărită în anexa 2 a lucrării de față.

V. Dospinescu, D. Roventă-Frumușani, I. Albulescu, F.S. Ionescu *relevă explicația, definiția și argumentarea, ca procedee discursive și argumentative predominante în discursul didactic.* Toate procedeele sus enumerate au un rol deosebit de important în construirea discursului didactic. În acest mod, M.Cojocaru-Borozan susține că, cadrele didactice și educabilii, își distribuie și asumă rolurile, se pun în scenă rând pe rând, recurgând la acte de reglare și corectare [41, p.35] a interacțiunii discursive. În viziunea cercetătorilor W.A. Sandoval, K. Daniszewski, pedagogii pot utiliza diferite strategii discursive pentru a construi și menține discursul în sala de clasă, însă ele se desfășoară după un model tipic: *întrebare-răspuns-evaluare* [188, p.4]. Dar un lucru este cert: *modalitatea de structurare a discursului cadrului didactic are efecte profunde asupra cunoașterii și înțelegerii conținuturilor explicate și „strategiile discursive sunt proiectate în raport cu scopul, rolul și funcțiile comunicării, combinând resurse psihologice, coduri lingvistice și structuri de argumentație”* [41, p.33]. O altă idee importantă, evidențiată de C. P. Merimo, este faptul că efectul formativ al intervenției discursive îl constituie și trăirea afectivă, când prin utilizarea procedeeelor și figurilor retorice, deci prin abordarea afectivă a argumentării, școlarii se identifică cu tema și profesorul, devenind parte integrantă a demersului comun [84, p.140].

Aparent analogice, prin transmiterea, simplificarea și explicarea inteligibilă a mesajului educațional, dimensiunile DD diferă ca sisteme conceptuale, ce pot fi descrise cu ajutorul **caracteristicilor** lor, ilustrate în Figura 1.8 [28, p.406]. Astfel, **discursul didactic este traducerea de sens a informațiilor științifice în funcție de dimensiunea noțional-terminologică și aplicativ-metodologică al limbajului pedagogic** (figura 1.8), ce vizează expunerea explicită și personalizată a conținutului prin transpunerea caracteristicilor specifice discursului, ce au servit ulterior dezvoltării *componentelor discursive (cognitivă, informativă, argumentativă, interpersonală, evaluativă)*, descrise detaliat în subcapitolul 2.3.

Oportunitatea valorificării **dimensiunii noțional-terminologice** este creată de relația dintre mesaj și contextul lingvistic de referință cu scopul de a transmite mesaje educaționale, ce

formează o entitate individuală, caracterizată de conținutul specific al limbajului profesional, unde *limbajul adoptă un cod specificat în dependență de disciplina tratată* (ce reflectă un anumit domeniu de referință). *Dimensiunea noțional-terminologică* a limbajului pedagogic are în vedere următoarele aspecte: utilizarea corectă a limbajului specific disciplinei, a noțiunilor/termenilor, selectarea informației relevante, prezentarea soluției pentru achiziționarea de competențe.

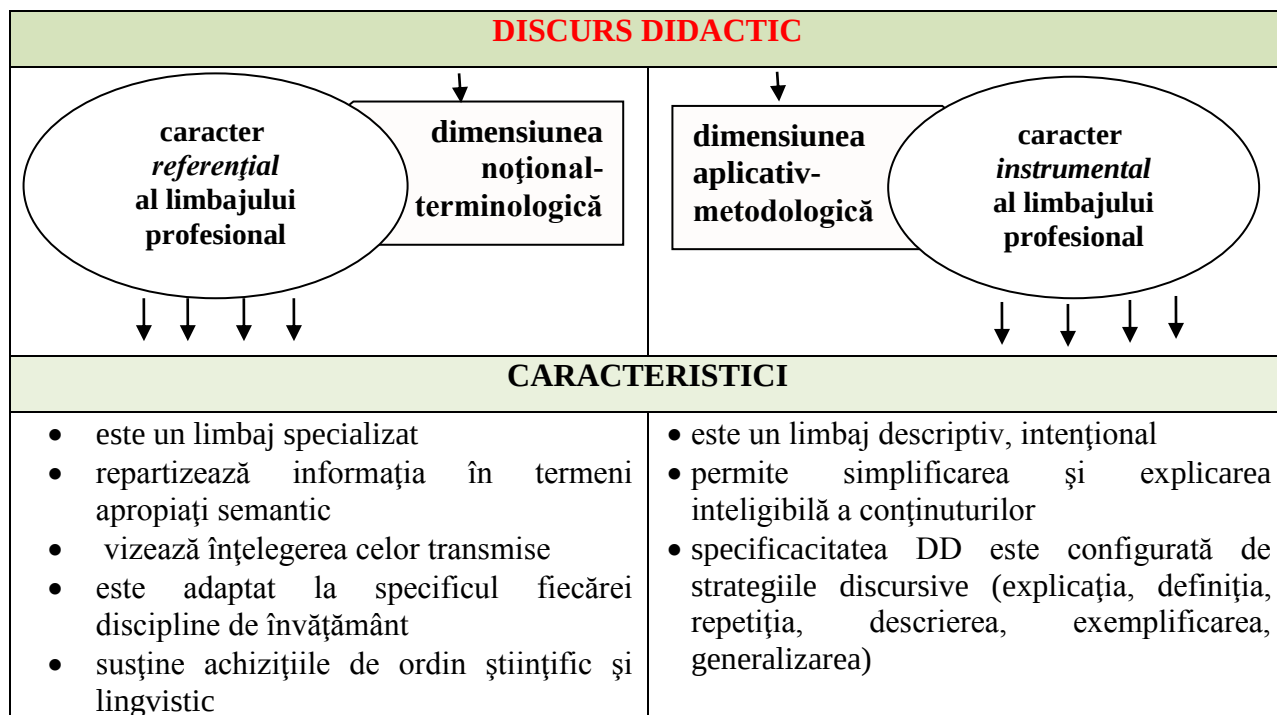


Fig. 1.8. Operaționalizarea conceptului „discurs didactic”

Aplicarea dimensiunii noțional-terminologică în discursul didactic presupune constituirea semnificației conceptului, adică a formei lingvistice a termenului, în timp ce **dimensiunea aplicativ-metodologică** vine să completeze și să asigure înfăptuirea mesajului educațional, tradus prin elemente de *definire, explicație, argumentare, descriere, exemplificare* etc. Analiza schemelor de comunicare conduce cercetarea noastră, cu privire la *dimensiunea aplicativ-metodologică a DD*, la următoarele concluzii: a) strategia discursivă are la bază acțiunea interactivă dintre doi sau mai mulți participanți la comunicare (cadrul didactic – educat – educați); b) tipologia strategiilor discursive este determinată de tipul de discurs didactic, prin identificarea modelului de interacțiune și prin conținutul discursului didactic; c) mesajul educațional în cadrul strategiilor discursive preia funcția de instrument didactic.

Așa dar, *dimensiunile noțional-terminologică și aplicativ-metodologică se întregesc reciproc*, prima, necesară a fi însușită de receptorul DD, concretizată prin cuvinte-cheie în curriculumul educațional și manualele școlare, ce completează limbajul curent al educatului în plan logic și lingvistic. *Rolul asimilării limbajului noțional-terminologic* este unul hotărâtor în obținerea unei învățări eficiente, a unei căi optime de comunicare a sensului didactic transmis de

profesor și a oportunității decodificării acestuia de către educat, cu implicații în înțelegerea cerințelor exprimate de cadrul didactic, și în emiterea răspunsurilor corecte [133, p.33]. Cea din urmă, *dimensiunea aplicativ-metodologică* a limbajului instrumental se pretează activității cadrului didactic și vizează, la modul cel mai general, capacitatea de integrare optimă a strategiilor discursive la nivelul unui discurs didactic eficient. În discursul didactic, profesorul este conștient de toate acestea în cel mai înalt grad, fiind constrâns la aceasta atât de preocuparea de a satisface principiul eficacității comunicaționale, cât și din obligațiile de profesare [54, p.92].

Examinând diversitatea definițiilor discursului, a caracteristicilor discursului didactic în perspectiva comunicativă de abordare și al rolului limbajului utilizat, în acord cu scopul cercetării, racordat la formarea profesională inițială a studenților pedagogi, propunem următoarea definiție: **discursul didactic** reprezintă *mesajul cadrului didactic, reprezentat de caracterul referențial al limbajului pedagogic prin dimensiunea noțional-terminologică și caracterul instrumental, realizat pe dimensiunea aplicativ-metodologică, cu scopul de a face inteligibil un conținut destinat predării-învățării-evaluării prin producerea de cunoștințe și relaționare.*

În concluzia investigației teoretice realizate cu privire la rolul, importanța și valoarea discursului didactic în activitatea pedagogică, constatăm că problema formării inițiale a studenților pedagogi pentru discursul didactic este insuficient cercetată, argument în elaborarea *scopului cercetării*: determinarea fundamentelor teoretice și elaborarea reperelor metodologice necesare pentru formarea profesională a studenților pedagogi pentru elaborarea și prezentarea în context școlar a discursului didactic. Realizarea scopului menționat implică realizarea următoarelor *obiective ale cercetării*:

1. stabilirea fundamentelor teoretice ale discursului didactic din perspectiva comunicării pedagogice;
2. analiza Curriculumului pedagogic universitar în planul formării inițiale a studenților pentru discursul didactic;
3. fundamentarea științifică a *Modelului teoretic al discursului didactic* elaborat;
4. conceptualizarea indicatorilor de evaluare, a criteriilor și a descriptorilor de performanță a discursului didactic pentru asigurarea eficienței procesului instructiv;
5. elaborarea, implementarea și validarea experimentală a *Strategiei de formare a studenților pedagogi pentru discursul didactic.*

1.4. Concluzii la Capitolul 1

1. Incursiunea în evoluția și conceptualizarea discursului au permis a constata specificitatea discursului didactic în activitatea pedagogică prin *transmiterea și receptarea mesajelor* cu conținut educațional. Complexitatea domeniului cercetat subscie discursului didactic semnificații atribuite concret anumitor științe, apreciind, în funcție de perspectiva adoptată caracterul inter- și transdisciplinar al conceptului, integrând aspecte în cele mai diverse domenii și construind o diversitate a perspectivelor științifice de abordare: lingvistică, semantică, semiotică, pragmatică, retorică, psihologie, pedagogie.

2. Precizând esența conceptelor de bază (*discurs, discurs didactic, discurs pedagogic, comunicare didactică, limbaj pedagogic*) din perspectiva comunicativă, au fost evidențiate anumite caracteristici cu privire la *caracterul referențial și instrumental al mesajului educațional*, ceea ce a permis delimitarea și descrierea celor două dimensiuni ale discursului didactic: *dimensiunea noțional-terminologică și aplicativ-metodologică*.

3. Studiul realizat privind reperele teoretice ale discursului a contribuit la ilustrarea *circuitului comunicativ al DD*, la *descrierea caracteristicilor și operaționalizării conceptului de discurs didactic*, *tipologizarea discursului didactic* în funcție de clasificarea metodelor de receptare și învățare prin descoperire și *corelarea discursului didactic cu tipurile de lecție*.

4. Sinteza în baza studiului de specialitate a asigurat fundamentarea științifică a discursului didactic în forma enunțării pregătite de către cadrul didactic prin transferul, interpretarea, traducerea de sens a informațiilor științifice prin intermediul diverselor procedee discursive. În concluzia studiului investigațional teoretic, **discursul didactic** este redefinit de *mesajul educațional al cadrului didactic, reprezentat de caracterul referențial al limbajului profesional prin dimensiunea noțional-terminologică și caracterul instrumental, realizat pe dimensiunea aplicativ-metodologică, cu scopul de a face inteligibil un conținut destinat predării-învățării-evaluării prin producerea de cunoștințe și relaționare*.

În cheia celor evidențiate mai sus, a fost conturată **problema științifică, necesară a fi soluționată în cercetare**, dictată de necesitatea eficientizării procesului de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic prin elaborarea indicatorilor de evaluare, a criteriilor și a descriptorilor de performanță a discursului didactic; conceptualizarea discursului didactic în baza componentelor: explicativă, informativă, argumentativă, interpersonală, evaluativă și demonstrarea experimentală a funcționalității *Strategiei de formare a studenților pedagogi pentru discursul didactic în perspectiva valorizării sociale a profesiei pedagogice*.

2. CADRUL CONCEPTUAL DE FORMARE PROFESIONALĂ ÎNȚIALĂ A STUDENȚILOR PEDAGOGI PENTRU DISCURSUL DIDACTIC

2.1. Modelul teoretic al discursului didactic

Argumentele teoretice, avansate în procesul de cercetare a evoluției discursului didactic ca și concept și structură, au constituit repere importante în vederea integrării acestuia într-o construcție figurativă la nivel de model teoretic. Ca urmare a documentării teoretice întreprinse, *modelizarea discursului didactic* reprezintă un demers complex de sintetizare grafică a conceptului, fundamentat epistemologic pe paradigme, principii, axiome, caracteristici și componente, determinate în scopul confirmării adevărului științific în expertizarea conceptului.

Schematizarea discursului didactic în cadrul unui model teoretic este determinată de reflectarea viziunii de ansamblu a teoriilor educației și ale comunicării în calitate de premise și repere științifice solide în elaborarea ulterioară a *Strategiei de formare inițială profesională a studenților pedagogi pentru discursul didactic*.

Modelul teoretic al discursului didactic (MTDD) are ca suport teoretic paradigmele educației (*paradigma priorității formării competențelor*; *paradigma centrării pe educat*; *paradigma priorității metodelor constructiviste* (după E. Joița (2009)) și paradigmele ce au servit la fundamentarea procesului de comunicare: *paradigma informațională* (L.Șoitu); *paradigma semiotică* (J. Habermas, I.Petre, L. Iacob, C.Cucoș); *paradigma sociolingvistică* (B. Bernstein, L. De'Ath); *paradigma psihosocială* (P. Golu, T. Cazacu); *paradigma managerială* (E. Joiță, G. Cristea); *paradigma pedagogică* (G.de Landscheer, T. Callo, V. Mândăcanu, Vl. Pâslaru).

Principiile relevante MTDD definesc postulatele (axiomele) comunicării autorilor Școlii de la Palo Alto (G. Bateson, D. Jackson, R. Birdwhistell, M.H. Erikson, E.T. Hall, A. Seheflen, P. Watzlawick, E. Goffman), asigurându-le funcționalitatea prin conjugarea cu principiile educației, fără o demarcație categorică dintre acestea.

Suportul investigațional teoretic al discursului didactic propune și interferența **principiilor discursive**, stabilite de H.P. Grice, W. Sperber, O. Ducrot (și circumscrise de H.P. Grice drept „*maxime specifice discursului*” sau „*legi specifice discursului*”), drept *postulate conversaționale*. Potrivit lui Dominique Maingueneau, **legile specifice discursului** reprezintă regulile, variabile din punct de vedere cultural, pe care fiecare dintre parteneri le respectă și, în același timp, presupune că sunt respectate de către interlocutor în cadrul „schimbului verbal” [174, p.101-102; 124, p.30-31].

În acest sens, Figura 2.1. conține reprezentarea grafică, concretizată la nivel de structură și conținut, a *Modelului teoretic al discursului didactic* (MTDD). Construcția modelului

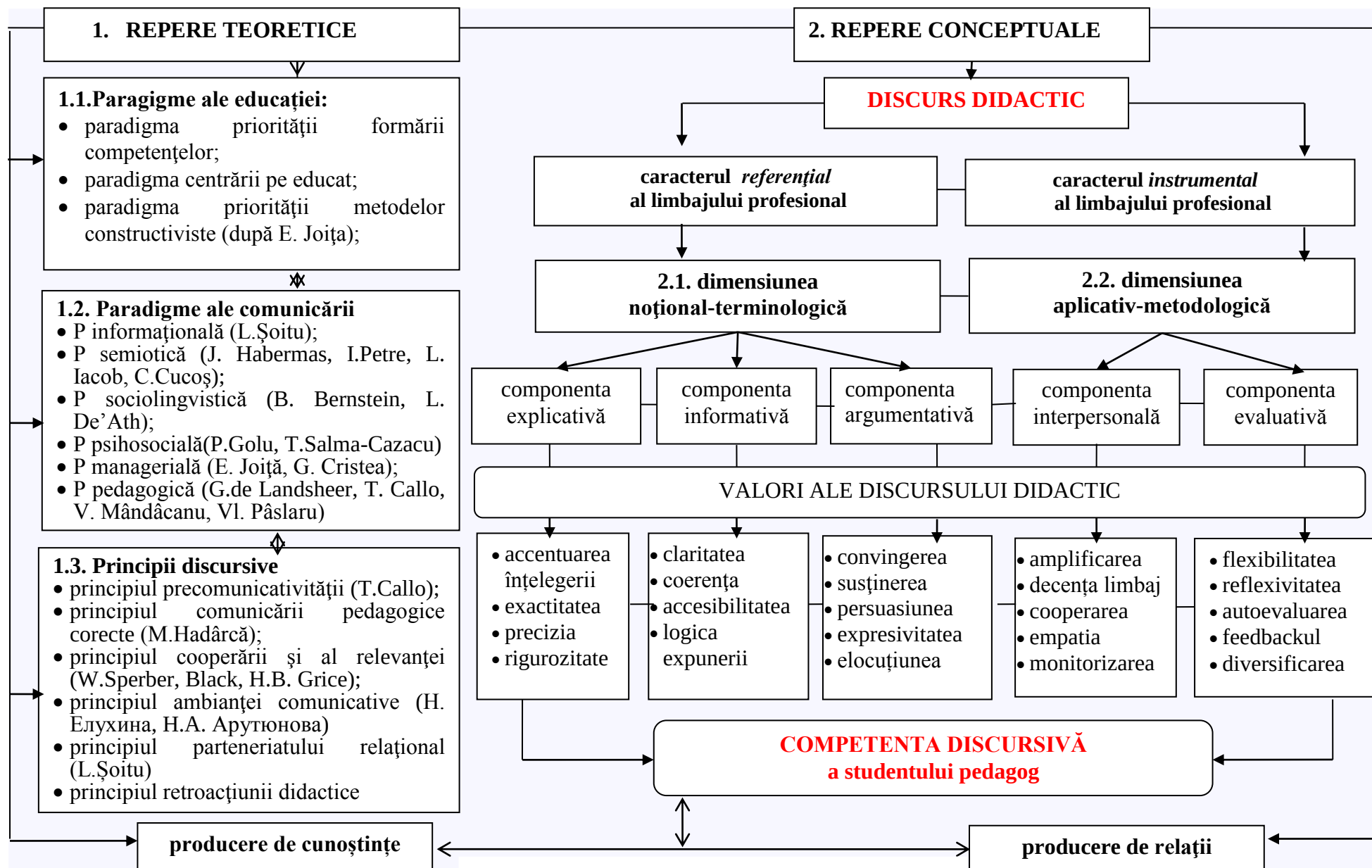


Fig. 2.1. Modelul teoretic al discursului didactic

generalizează caracteristicile paradigmatelor educației și ale comunicării, descrise detaliat în subcapitolul 1.2, precum și ale paradigmatelor discursive. **Principiul cognitiv al relevanței** este dezvoltat de Wilson Sperber (2004), potrivit căruia enunțurile creează orizonturi de relevanță optimă. Black (2006) completează că un enunț este relevant dacă generează efect cognitiv pozitiv, altfel spus, dacă produce schimbări în universul de cunoaștere al receptorului

Cu alte cuvinte, cu cât efectul cognitiv al unei comunicări este mai puternic, cu atât mai mare este relevanța unei comunicări și cu cât efortul de înțelegere este mai mare, cu atât mai mică este relevanța unui act discursiv [172, p.156]. Principiul cooperării și relevanței este completat de **principiul precomunicativității**. Potrivit T. Callo, precomunicativitatea justifică o *pregătire prealabilă a DD*, care reprezintă o *selecție riguroasă a conținutului și a particularităților lui funcționale*, ce asigură comunicarea [34, p.63].

Considerăm oportun completarea principiilor cu altele identificate în aria preocupărilor de perspectivă în cadrul educației comunicării. M. Hadârcă recomandă includerea în ansamblul de principii pedagogice a **principiului comunicării pedagogice corecte**, care să devină normă de acțiune didactică pentru toate cadrele didactice, indiferent de disciplina predată. Autoarea consideră că prestigiul cadrului didactic ar crește, dacă pedagogul ar performa indicatorii comunicării [70, p.14-15]. Mihai Dinu atribuie **principiului personalizării** sensul de *cunoaștere a trăsăturilor de personalitate ale școlarilor* în măsura în care este necesară includerea lor într-o comunicare productivă [53, p.69]. Astfel, la structurarea discursului didactic urmează să se ia în considerație *interesele școlarului, individualitatea lui, statutul lui psihologic*. Teorie susținută de **principiul necesității motivaționale**, ce presupune că discursul trebuie astfel construit încât să aibă o *influență verbală afectivă maximal asupra școlarului, asupra minții și emoțiilor lui*, să-l impulsioneze la activitate [apud 35, p.63].

În viziunea cercetătoarei H.A. Арутюнова, învățarea nu poate avea loc, dacă nu este organizată în formă de sarcini comunicative ce ar forma la discipoli deprinderi de a transmite și a recepționa mesajul [157, p.33]. Н. Елухина constată că **principiul ambianței comunicative** presupune următoarele: *confortul psihologic maxim; asigurarea „cu comunicare” în egală măsură pentru toți; accesibilitatea subiectului discuției și interesul pentru acesta; interes și respect față de partener; o atmosferă relațională degajată; un profesor binevoitor și inteligent; repartizare spațială liberă* [apud 35, p.63].

Implicând o activitate de enunțare, atât formele de comunicare orale, cât și cele scrise sunt guvernate de un **principiu dialogic**: discursul emițătorului este dependent de receptor. Evoluția discursului oral este dependentă de identitatea și statutul interlocutorilor, de natura relației dintre aceștia, de locul și momentul în care este produs discursul. Intenția comunicativă a cadrului

didactic nu se realizează decât dacă este recunoscută exact de către educat, conform unui fond cognitiv comun; comunicarea presupune deci interpretarea reușită de către receptor a intenției cu care emițătorul a performat actul lingvistic. Enunțarea implică nu numai o componentă acțională, ci relevă existența unei *retorici interpersonale specifice* [115, p.21-23]. Potrivit **principiului parteneriatului**, L. Șoitu promovează ideea că educatul trebuie să fie disponibil de *a primi un mesaj*, dar și *să poată formula și transmite un mesaj* [132, p.59]; iar discursul cadrului didactic va fi astfel structurat încât *să solicite formularea de întrebări, să exprime ce a recepționat; să ia atitudini față de mesajul emis*. **Principiul relațional** prevede ca *discursul didactic să se organizeze astfel încât discipolii să comunice activ unul cu altul, să se stabilească relații optime de contact*, un sistem de raporturi inclus într-un *climat psihologic favorabil* [35, p.60].

Acționând ca orice structură sistematică, **principiul retroacțiunii** are ca menire echilibrarea și eficientizarea structurilor, dimensiunea sa adaptivă fiind evidentă. Așadar, feed-back-ul are un caracter legic pentru procesul de învățământ, îndeplinind funcția de control, de reglare și autoreglare a informațiilor transmise, prin eliminarea la timp a unor eventuale perturbări și distorsiuni. Prin feed-back se pot obține informații imediate și autentice cu privire la rezultatele comunicării didactice și a procesului de învățare, luându-se pe loc măsurile necesare pentru creșterea eficienței discursului.

Activitatea de comunicare, stabilită de autorii numiți *activitate discursivă*, este una marcată de reguli care reglementează producerea și interpretarea enunțurilor în comunicare. H.P. Grice, W. Sperber, D. Maingueneau consideră de o reală valoare constituirea parteneriatului comunicativ principiile discursive generale: **principiul cooperării și al relevanței**.

Maximele derivate din **principiul cooperării**, formulate de H. P. Grice (1979), pot oferi un sistem coerent de reguli privind *funcționarea limbajului*, de respectare sau încălcare căror depinde *performanța discursivă*. Potrivit lui H.P. Grice, fiecare participant la o interacțiune verbală trebuie să-și aducă contribuția, astfel încât să răspundă așteptărilor emițătorului, în funcție de finalitatea schimbului și de momentul în care acesta are loc [124, p.88].

În construcția MTDD o componentă importantă, rezultată, dar și conjugată la reperatele teoretice, sunt „reperatele conceptuale”. O concluzie generală care se desprinde în urma creării demersului unei viziuni generalizate ale MTDD este faptul că formarea studenților pedagogi pentru discursul didactic se raportează la **caracterul referențial și instrumental al limbajului profesional**. Mesajul educațional ca obiect al transmisiei școlare este supus unei duble acțiuni de prelucrare: o dată de către cercetători și apoi de către profesor cu scopul de a-l face mai inteligibil, ca școlarul să preia în posesie înțelesurile. Astfel, discursul didactic este traducerea de sens a informațiilor științifice în funcție de **dimensiunea noțional-terminologică și aplicativ-**

metodologică al limbajului pedagogic, ce vizează expunerea explicită și personalizată a conținutului prin transpunerea mesajului educațional.

Condițiile în care îmbunătățirea calității cadrelor didactice și a formării lor este o prioritate a Uniunii Europene, evidențiind necesitatea de a actualiza competențele cadrelor didactice, precum și de a promova valori și atitudini profesionale, formarea profesională a studenților pedagogi pentru discursul didactic se înscrie în aceeași cheie. Modelul teoretic prezintă discursul didactic la un nivel sporit de complexitate din punct de vedere al componentelor. Efectele rezultate din aplicarea teoriilor și principiilor stabilite în MTDD sunt operaționalizate în **componentele discursului didactic**: *explicativă, informativă, argumentativă, interpersonală, evaluativă*.

Componenta explicativă asigură baza teoretică ce conduce la o diversitate de achiziții la nivel de competență discursivă, și vizează activitatea profesorului de transpunere a mesajului educațional, asigurând prin aceasta realizarea funcțiilor comunicării didactice [118, p.38]. Pe de altă parte, componenta explicativă presupune pregătirea școlarului pentru activitatea verbal-comunicativă. J.C. Abrieu este de părere că profesorii diferă în funcție de efortul cognitiv și de nevoia lor de cunoaștere. Celor cu o înaltă motivație cognitivă le place să prezinte discursuri dificile și complexe, să caute soluții, să analizeze situațiile informaționale și să facă distincții între elementele semnificative și irelevante. Așa cum s-a constatat, cu cât nevoia cognitivă a școlarilor este mai mare, cu atât ei gândesc mai mult asupra conținutului mesajului, îl învață și îl actualizează mai bine, crezând cu tărie în puterea argumentului [1]. Astfel, cadrul didactic care generează și oferă informații cognitive trebuie să îndeplinească condiții importante: să inspire credibilitate și atractivitate în ceea ce privește valoarea, autoritatea și veridicitatea mesajului exprimat. Componenta explicativă se caracterizează prin următoarele valori: *accentuarea înțelegerii, cunoaștere științifică, exactitatea în definirea noțiunilor, precizia și corectitudinea științifică a informațiilor, rigurozitate întemeiată*.

Componenta informativă a discursului didactic presupune stăpânirea conținutului obiectului comunicativ și desemnează maniera în care profesorul își organizează intervenția lui într-un anumit domeniu al cunoașterii și este în egală măsură individuală și socială manifestându-se prin tipul de limbaj utilizat, prin organizarea logică și prin interpretarea mesajelor. În situațiile discursive din clasă, ea se manifestă prin informarea inteligibilă și transmiterea/înțelegerea corectă a semnificației mesajului. Un mesaj la nivel informativ este formulat și recepționat în funcție de percepția educatului. Pentru o comunicare eficientă, mesajul elaborat de către cadrul didactic va lua în considerare sistemul cognitiv al receptorului. Sarcina educatorului este de a lua în calcul demersul cognitiv, modul de raționament, codurile

și canalele utilizate. Componenta informativă se caracterizează printr-un *limbaj accentuat terminologic*, pe capacitatea cadrului didactic de a *exprima mesajul cu claritate, de ordonarea armonioasă și coerentă a ideilor; adaptarea accesibilă a mesajului la particularitățile educațiilor; exprimare succintă, laconică, ordonarea logică a exprimării*.

În calitate de componentă ce produce cunoștințe, componenta informativă necesită utilizarea unui limbaj exact și pretinde o anumită familiarizare terminologică și operatorie. Componenta informativă a discursului didactic asigură așa numita „foame informațională” prin satisfacerea curiozității și așteptărilor pre/școlarilor.

Discursul didactic reprezintă prin sine însuși un discurs argumentativ, fiind orientat spre atingerea anumitor finalități. **Componenta argumentativă** prevede capacitatea cadrului didactic de a *argumenta rațional*. Componenta argumentativă sau **capacitatea de a convinge/persuada** intră în categoria comportamentelor definitorii pentru aptitudinea pedagogică [58, p.69]. Persuadarea, ce își face loc alături de argumentare, contribuie la creșterea receptivității pre/școlarului față de mesaj, la dispersarea rigidității și reducerea distanței dintre emițător – receptor, ceea ce sporește șansele de realizare a schimbului informațional.

Discursul didactic are intenția de a modifica personalitatea receptorului în sensul prefigurat de obiectivele educaționale, de aceea considerăm că argumentarea și persuadarea sunt două laturi inseparabile ale unui proces de comunicare didactică. Efortul argumentativ al profesorului este considerat de cercetătorii V. Dospinescu, L. Ezechil, I. Albușescu o variabilă cu mare relevanță pentru calitatea proceselor didactice [54; 58; 3]. **Argumentarea** îi va permite pedagogului să *prezinte raționamentele convingător, să justifice și să întărească argumentele; va oferi interacțiune discursivă obținută prin convingere, reglare, demonstrație* și va servi un punct de reper important în negocierea și impunerea unui punct de vedere. Argumentarea, ca strategie discursivă, vizează modalitatea prin care profesorul combină enunțurile, formele de raționare, tipurile de argumente, modalitățile de descripție și explicație, aplicarea procedeelor stilistico-persuasive în secvențele didactice, astfel încât conținutul să fie cât mai bine receptat de școlari [118, p.40].

O a doua categorie de mecanisme ale persuasiunii ține de ceea ce se numește *expresivitatea și elocința comunicării didactice*. Este de fapt problema expresivității limbajului pe care îl utilizează cadrul didactic în fața școlarilor cu efecte dintre cele mai puternice, mai profunde și mai persistente asupra receptorului. Un limbaj este considerat expresiv atunci când el reușește să impresioneze receptorul, în special prin elemente care țin de forma sa (accent, intonație, pauze, ritm, modul de utilizare a figurilor de stil). *Expresivitatea comunicării* asigură un înalt grad de impresionabilitate a receptorului, iar aceasta este o condiție favorabilă pentru

impunerea unei idei pe criterii ce țin de afectivitate. În general vorbind, persuadarea auditoriului prin intermediul expresivității limbajului ține și de stilul comunicării didactice. Stilul subliniază ceea ce limbajul exprimă. *A vorbi frumos, elegant, cu cuvinte alese înseamnă a da o anumită demnitate comunicării didactice, relației dialogice cu pre/școlarul*. Atitudinea atentă față de limbajul pe care îl utilizăm în fața școlarilor (și nu numai a lor) spune ceva și despre respectul pe care îl acordăm interlocutorului [118, p.72].

Interacțiunea educativă se centrează pe cooperarea actorilor în baza un mecanism complex de reciprocitate, „deoarece actul transmisiei școlare nu se face în mod mecanicist, ci pe fondul unui climat interuman ce conține și reproduce toate datele relaționării interpersonale”, menționează L. Ezechil [58, p.42]. De aceea considerăm că **componenta interpersonală** este indispensabilă pentru redarea MTDD. Pentru a asigura calitatea procesului instructiv, profesorul urmează să ofere discursului didactic nu doar o alură științifică, ci să interpreteze elementele comunicării sale astfel încât cel educat să coopereze alături de cadrul didactic și colegii săi. Atât din punct de vedere pedagogic, cât și psihologic componenta interpersonală este indispensabilă procesului de comunicare, cu atât mai mult că învățarea se bazează pe *principiul cooperării dintre interlocutori*.

L. Sadovei definește *relațiile interpersonale* ca fiind ansamblul de variabile ce permit cadrului didactic să-și organizeze propria activitate de comunicare ca formă a interacțiunii didactice și sociale prin diverse categorii de reguli conversaționale, norme de politețe, principii de cooperare și interferență [118, p.43]. Componenta interpersonală devine mai importantă cu cât se vorbește, tot mai mult, despre mijlocirea unei permanente legături între cei doi poli ai relației educative, pe măsură ce accentul cade pe interactivitate, pe sporirea rolului activ al școlarului-receptor și pe utilizarea întregii palete de acțiuni comunicaționale. Aceasta din urmă reprezintă *producerea de relații prin discurs* (disponibilizare pentru dialog, ascultare activă), *monitorizarea și gestionarea relațiilor interpersonale* (menținerea/amplificarea interacțiunii, dinamizarea schimburilor energetice prevenirea conflictelor), *utilizarea unui limbaj decent în comunicarea cu discipolii, abordarea empatică a pre/școlarilor*. Prin capacitatea relațională, profesorul urmărește *eficientizarea procesului de schimb informațional și interpersonal în grupul de școlari* [ibidem, p.43].

Discursul didactic își demonstrează valoarea în contextul unei relaționări directe, de tip față în față. În acest context există riscul ca profesorul să se concentreze excesiv asupra mesajului cu conținut școlar și să negligeze importanța altor aspecte semnificative pentru calitatea raporturilor interpersonale [58, p.69]. Aceste dificultăți se stabilesc, cu preponderență, în momentul configurării mesajului. DD prezintă avantajul că poate fi pregătit din timp, înainte

de confruntarea cu auditoriul, iar profesorul își poate structura din timp dinamica procesului comunicational prin stabilirea contactului interpersonal și schimbului informațional. Componenta interpersonală *va atrage școlarii la discuții și cooperare, va facilita schimbul de informații și idei, va permite școlarilor să întrețină cu ușurință conversații cu cadrul didactic, colegii și va amplifica realizarea componentei cognitive*. Rezultatul unui raport pozitiv înseamnă școlari formați pentru o integrare eficientă în circuitul vieții social-productive.

Deci nu putem reduce semnificația DD la o simplă transmitere de informații. Dimpotrivă, *DD trebuie interpretat ca un proces dinamic*, în cadrul căruia școlarul are posibilitatea de a contribui prin formularea de întrebări, provocări și căutări personale, prin reflectare activă și creare. Astfel școlarul va fi privit de către cadrul didactic drept partener în actul de predare-învățare, iar *discursul se va construi ca rezultată a interacțiunii partenerilor* [11, p.60]. Raporturile stabilite între cadrul didactic și școlar în activitatea comunicativă de transpunere didactică determină abordarea rolurilor cadru didactic-școlar dintr-un unghi de vedere exprimat de P. Erșov, I. Zeaziun, V. Dospinescu cu sens actoricesc [118, p.36].

Asigurarea formării profesionale pentru discursul didactic este posibilă în condițiile în care cadrul didactic demonstrează o bună *competență de comunicare*, iar școlarii prezintă o bună *competență de ascultare* întrucât, după cum subliniază A. Nuță, a comunica nu înseamnă doar să vorbești, ci mai ales să asculți pentru a stabili relații eficiente. În acest sens, rolul școlarului nu este unul pasiv, căci „învățarea se realizează în corelație cu efortul individual al școlarului de a recepta, prelucra și operaționaliza mesajul transmis de către educator/învățător” [apud 118, p.38]. Astfel, componenta interpersonală este o componentă esențială a modelului propus, ce își propune *activizarea, punerea în acțiune a școlarilor prin discursul cadrului didactic pentru motivarea la propria formare*.

Faptele lingvistice din discursul didactic au rol evaluativ/apreciativ. Potrivit A.Ungurian (Onișoru), pe de o parte, se prezintă conținutul informațional, iar pe de altă parte se realizează prelucrarea acestuia, pentru ca, într-un final, să se poată evalua atât utilitatea și relevanța informațiilor, cât și cantitatea și calitatea absorbției acestora de către pre/școlari [167]. **Componenta evaluativă** presupune o intervenție majoră orientată către îmbunătățirea performanțelor de emiterie a discursului prin evaluarea calității transunerii discursului didactic, ce presupune *flexibilitatea și adaptabilitatea discursului, reflexia asupra propriului discurs didactic, autoevaluarea discursului, realizarea feed-back-ului, diversificarea strategiilor discursive, gestiunea emoțiilor în timpul prezentării discursului didactic*.

DD, statuează autori examinați, *vizează o expunere explicită și personalizată a conținutului, dar și comunicarea unor valori*. Schimbul informațional realizat dintre cadrul

didactic și educat are loc prin impregnarea valorilor lingvistice, semantice, afective. Discursul în sine este o valoare, iar transmiterea și recepționarea eficientă și exhaustivă a mesajului acoperă anumite **valori discursive** ce asigură calitatea DD. Cercetarea teoretică realizată a permis identificarea *valorilor componentelor discursului didactic*, deduse din caracteristicile discursului și principiile discursive, reflectate în Tabelul 2.1.

Tabelul 2.1. Componente și valori ale DD deduse din caracteristicile și principiile discursive

Principii discursive	Caracteristici ale DD	Componente ale DD	Valori ale DD
Principiul precomunicativității Principiul înțelegerii din explicație a adevărului științific	Caracter explicativ	Componenta explicativă	• Accentuarea înțelegerii • Exactitatea • Precizia • Rigurozitatea
Principiul comunicării pedagogice corecte Principiul personalizării	Caracter direcționat Caracter programat Caracter logic	Componenta informativă	• Claritatea • Succesiunea • Coerența • Accesibilitatea • Logica expunerii
Principiul cognitiv al relevanței	Caracter diferențiat	Componenta argumentativă	• Convingerea • Susținerea (fermă a poziției) • Persuadarea • Expresivitatea • Elocuțiunea
Principiul parteneriatului relațional Principiul cooperării Principiul necesității motivaționale	Caracter personalizat Caracter interpersonal	Componenta interpersonală	• Organizarea conținuturilor în funcție de destinatar • Angajarea emoțională • Autocontrolul / gestiunea emoțiilor • Amplificarea acțiunilor • Empatia • Monitorizarea raporturilor • Cooperarea
Principiul dialogic Principiul retroacțiunii	Caracter instrumental Caracter evaluative	Componenta evaluativă	• Flexibilitatea • Reflexivitatea în conduită • Autoevaluarea discursului • Feed-back-ul • Diversificarea strategiilor discursive

În discursul didactic, profesorul (studentul pedagog) va fi conștient de toate acestea în cel mai înalt grad, fiind constrâns la aceasta atât de preocuparea de a satisface principiul eficacității comunicaționale, cât și din obligațiile de profesare [61, p.92].

Prin urmare, calitatea discursului didactic este dată de următoarele valori discursive: *exactitate, claritate, accesibilitate, susținere, expresivitate, cooperare, reflexivitate, precizie,*

rigurozitate, persuadare, convingere, fluiditate, empatie, conduită reflexivă, bilateralitatea relațională, autoevaluarea discursului etc. Valorile discursive derivate din principiile și caracteristicile discursului didactic, sunt necesare în descrierea comportamentului discursiv al studentului pedagog și pot fi urmărite în Tabelul 2.2:

Tabelul 2.2. Explicații terminologice ale corelației componente – valori DD

Valori ale DD	Semnificații ale valorilor DD
Componenta explicativă	
Accentuarea înțelegerii	Sporirea, creșterea nivelului de înțelegere
Exactitatea	Calitatea mesajului de a fi exact, de a transmite informația cu justete, fidelitate, precizie, acuratețe
Rigurozitatea	Respectarea conștiințioasă în transmiterea adevărului științific
Componenta informativă	
Claritatea	Calitatea exprimării discursului de a fi clar, transparent, deslușit; expunere sistematizată, concisă și ușor de înțeles
Coerența	Ordonarea armonioasă a ideilor, conexiunile de ordin logic manifestate la nivelul structurii în profunzime a textului
Accesibilitatea	Ușurința cu care se transmite discursul, adaptarea mesajului la particularitățile receptorului
Logica expunerii	Stabilirea condițiilor corectitudinii gândirii, a raționării corecte, structurarea ordonată a mesajului
Componenta argumentativă	
Convingerea	Exprimarea printr-un limbaj ferm, hotărât, răspicat, cu entuziasm; vorbire bogată, riguroasă și plăcută
Susținerea	Sprijinirea discursului didactic cu mijloace materiale
Persuadarea	Puterea de a convinge educatul să gândească sau să realizeze o acțiune, influență hotărâtoare
Expresivitatea	Exprimarea vie, plastică a discursului, elocvență
Elocuțiunea	Folosirea vocii și a gesturilor în comunicarea orală
Componenta interpersonală	
Organizarea conținuturilor în funcție de destinatar	Asigurarea discursului cu maximă eficiență
Autocontrolul /gestiunea emoțiilor	Controlul exercitat asupra emoțiilor proprii în timpul prezentării discursului
Amplificarea acțiunilor	Implicarea educatului în înțelegerea/ însușirea discursului didactic
Empatia	Trăirea afectivă a mesajului, prin transpunere simpatetică; angajarea afectiv-emoțională a educatului; capacitatea de a controla propriile reacții socio-afective, devenind astfel disponibil pentru partenerul de comunicare, pentru a vedea o situație prin ochii celuilalt [40, p.57]
Monitorizarea raporturilor	Supravegherea interrelațiilor discursive cadru didactic – educat, educat - educat
Cooperarea	Conlucrarea cadru didactic – discipol în asimilarea discursului

Componenta evaluativă	
Flexibilitatea	Capacitatea de a adapta discursul la împrejurări, maleabilitatea
Reflexivitatea în conduită	Meditație asupra propriului comportament discursiv
Autoevaluarea discursului	Stabilirea valorii proprii prezentări a discursului didactic
Feedbackul	Retroacțiunea care se manifestă în scopul menținerii echilibrului față de mesajul receptat, conexiune inversă
Diversificarea strategiilor discursive	Variația strategiilor discursive în scopul de a facilita înțelegerea și menținerea atenției

Generarea mesajului educațional în condiții complexe de interacțiune a componentelor discursive reprezintă stratificarea caracteristicilor esențiale ale discursului unui cadru didactic. **Componentele și valorile discursive deduse din examinarea caracteristicilor DD** circumscriu *modelul de conduită verbală a studentului pedagog la finele parcurgerii programului de studiu*, valorificate în condițiile aplicării principiilor discursive formulate în scopul cercetării. Astfel, comportamentul discursiv al studentului pedagog se va manifesta prin *explicarea inteligibilă, cu exactitate și rigurozitate* a conținuturilor școlare. Un student pedagog va oferi mesajului educațional *claritate, coerență, accesibilitate* și va urmări *logica expunerii*. Studentul pedagog va *persuada* mesajul prin *expresivitatea limbajului*, va aborda *empatic* grupa/clasa de copii/elevi și, mai ales, va construi cu educatul *relații bilaterale* în constituirea discursului.

Rezumând acest cadru de analiză, afirmăm că *valorile discursive*, derivate din studiul aprofundat al caracteristicilor și componentelor DD, *sunt indicatori al manifestării unui comportament discursiv elocvent al cadrului didactic*, căci iau naștere în discurs și sunt observabile. Efectele rezultate în urma discursului didactic, prin prisma componentelor acestui model, pot fi măsurate la nivel *cognitiv* (cunoștințele dobândite), *afectiv* (schimbările de atitudini, motivații) *comportamental* (abilități de comunicare discursivă). În contextul cercetării discursului didactic, în programul de formare profesională a studenților pedagogi, componenta discursivă preia o formă independentă, construind un traseu de dezvoltare a **competenței discursive a cadrului didactic**.

În urma unor ample cercetări, L. Sadovei definește **competența discursivă a cadrului didactic**, în funcție de statutul și modul de enunțare a conținuturilor, ca fiind *o tranzacție educativă dintre profesor și educat fiind determinată de obiectul actului de comunicare – cunoștințele științifice, valorile cognitive, ce urmează a fi transferate lui prin competența de comunicare didactică* [118, p.39]. În acest context, prezintă un interes deosebit abordarea de către L. Sadovei a *capacității studenților pedagogi de a elabora/ține discursul didactic*, care este asigurată de argumentare logică, explicație eficientă, descriere consecutivă, definire accesibilă, expresii verbale schematizate, comunicare convergentă, valorificare a limbajului para- și

nonverbal, armonizarea mesajului, transpunere didactică a conținuturilor etc., dar și de capacitatea de a dezvolta/întreține relații comunicative cu înalt nivel de feedback prin ascultarea activă, asigurarea interacțiunii, transmiterea conținuturilor afectiv-atitudinale, autoreglarea emoțională, provocarea/menținerea/amplificarea continuă a interesului [118, p. 32].

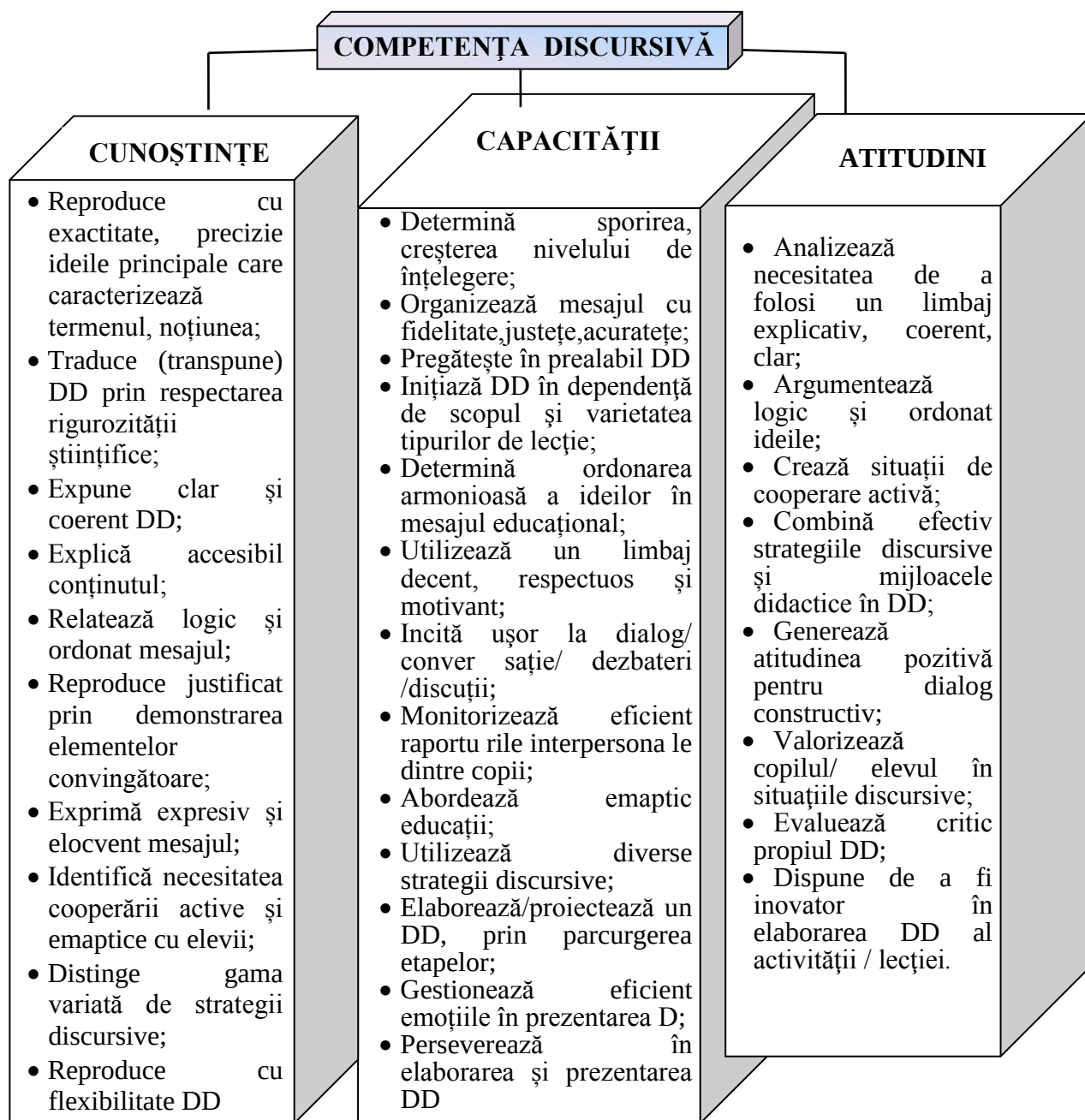


Fig.2.2. Structura competenței discursive

Van Ek J.A. în lucrarea „Obiective pentru însușirea unei limbi străine”, analizând competența comunicativă, poziționează pe un rol semnificativ *competența discursivă*, identificând-o cu „capacitatea de a recurge la strategii apropiate pentru a construi și a interpreta texte” [154, p.49]. O problemă cheie sesizată de experți este identificarea cunoștințelor/ capacităților/ atitudinilor necesare în formarea competenței discursive la studenții pedagogi.

Competența discursivă, structurată în Figura 2.2, vine a fi completată de cercetătoarea V. Goraș-Postică cu următoarele elemente: *pregătirea în prealabil a discursului didactic*, eventual a textului cu ideile-cheie; *exersarea contactului vizual cu publicul, pentru a fi credibil*; *manifestarea pasiunii pentru tema expusă*; *concretețea ideilor, ordonarea logică a acestora* [64, p.19]. Acestea sunt stabilite, din perspectiva funcțiilor socio-profesionale pe care poate să le exercite orice absolvent, pentru a satisface exigențele funcției profesionale de pedagog, dar și conținutul diverselor activități profesionale la nivelul minim acceptabil. Așadar, *dezvoltarea competențelor de comunicare și discursive creează o conexiune, care se reflectă imediat în integrarea profesional didactică*.

Un aspect important în acest sens îl constituie abordarea complexă a discursului didactic, care poate servi la constituirea unei **retorici didactice**, necesară pentru adaptarea la cerințele profesiei de educator/învățător.

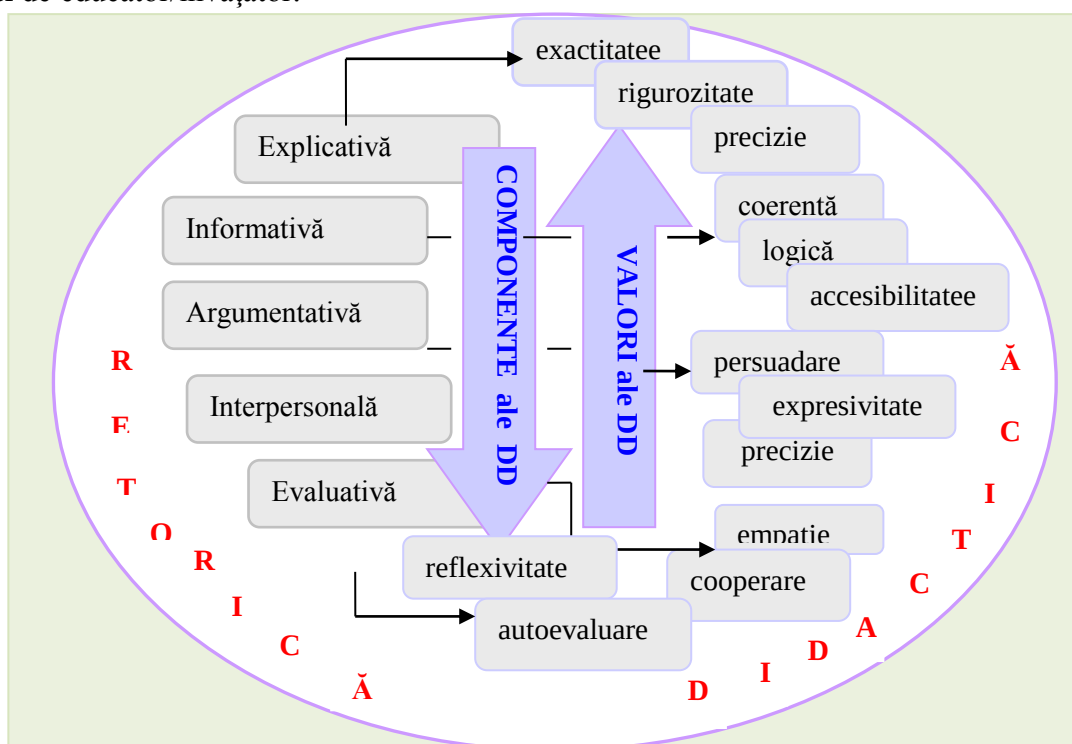


Fig. 2.3. Transpunerea competenței discursive în retorică didactică

Aristotel menționează că discursul este organizarea retorică și argumentativă a mesajului, constituite în activități sociale pentru a asigura interacțiunea. Potrivit lui M. Breaz, configurarea unei *retorici didactice* la sfârșitul sec. XX s-a produs, mai cu seamă, ca o remodelare și ca o reabilitare a acesteia ca teorie comprehensivă a persuasiunii și a argumentării opiniei, subordonată teoriilor cunoașterii și ale comunicării didactice. Prospectând teritorii ale domeniului educației, care se situează la granița dintre științele pedagogice și științele lingvistice, citându-i pe Booth (1967, 1974, 1988), Winterowd (1968), Mounin (1990), autorul menționează

că *retorica didactică* deschide noi perspective asupra motivelor prime și ultime ale eficacității discursului didactic ca intervenție educațională, ale eficienței acțiunii retorico-discursive în general, la toate nivelele cunoașterii și ale educabilității, ca practică rațională a discursului în expresie eficientă [30, p.279].

Scopul fundamental al *retoricii didactice* îl constituie înțelegerea acțiunii didactice pe coordonatele neoreticii generale, ca știință a interacțiunii umane și ca artă a transferului de idei, intenții și motive, îmbinând o artă a construcției discursurilor cu o teorie integratoare și generalizatoare despre aceste discursuri [ibidem, p.280]. În contextul celor relatate, exigențele impuse în formarea pentru discursul didactic pot conduce la elaborarea unei strategii de formare profesională inițială a studenților pedagogi, reflectat în subcapitolul 3.2.

În concluzie, susținem argumentat, că paradigmele comunicării și educației, principiile/legile, particularitățile și caracteristicile discursului enumerate și prezentate anterior, scot în evidență aspectul calitativ și cantitativ în ceea ce privește asigurarea unei comunicări didactice eficiente, având la bază logica și dinamica discursului didactic. Recurgerea avizată și profesionistă a studentului pedagog la acestea, valorifică în mod original formarea **competenței discursive**, ce presupune însușirea unui sistem integrator de caracteristici ce vizează integrarea în conduita studentului pedagog a *componentelor și valorilor discursive*.

2.2. Evaluarea curriculumului pedagogic universitar în contextul formării pentru discursul didactic

Finalitatea procesului de învățământ superior este definită de calitatea pregătirii studenților în vederea obținerii unor competențe și a unor calificări privind integrarea pe piața muncii sau în zona cercetării științifice. *Curriculumul pedagogic universitar* urmărește să formeze subiecți ai actului educațional care, stăpânind valorile științifice ale specialității, sunt capabili să dobândească noi valori prin capacitatea de a-și dezvolta propriile achiziții intelectuale în condiții noi de experiență socio-culturală, profesională, cognitivă și spirituală. Soluționarea problemei formării complexe a cadrelor didactice ca specialiști în domenii de cunoaștere particulare, dar și ca experți în educație și instruire, în opinia L. Papuc, trebuie realizată printr-o abordare conceptuală adecvată [95, p.103].

În configurarea actuală de politică curriculară în învățământul universitar, *formarea inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic* răspunde demersului educațional de pregătire profesională, creând posibilitate fiecărui student să beneficieze de oportunitatea calificării în domeniul pentru care a optat. *Contextul universitar de pregătire pentru discursul didactic reprezintă conjunctura în care studenții pedagogi își construiesc comunicarea în funcție de*

domeniul de specialitate (programul de studii), ajustând nivelul competenței de comunicare la exigențele discursului în acest domeniu.

Inevitabil, direcțiile de formare a cadrelor didactice din R. Moldova se asociază tendințelor generale europene de promovare a calității prin competențe, a învățării permanente, de diversificare a traseelor de formare profesională, de compatibilizare a programelor de studii, de promovare a programului individual de dezvoltare. Inițiativele reformatoare în organizarea învățământului pedagogic au început treptat să fie puse în aplicare, drept premisă constituind politica educațională în domeniul formării cadrelor didactice prin care pregătirea de calitate a profesorilor este o prioritate a sistemului de învățământ, chiar dacă aparent este prea puțin valorizată. Formarea profesională a cadrelor didactice, potrivit M. Cojocaru-Borozan, L. Sadovei, E. Țărnă, reprezintă un proces de creșteri cantitative și de natură calitativă, în planul experienței acumulate, pe baza pregătirii profesionale și aptitudinilor demonstrate [42, p.26].

Cercetarea noastră se focalizează pe *demersul de formare a studenților pedagogi pentru discursul didactic*, avansând condițiile de dezvoltare și autorealizare în contextul programelor de studii pedagogice de licență. În acest sens, curriculumul trebuie înțeles ca un demers de proiect complex care urmărește organizarea și realizarea unui discurs educațional global, avansând prin cele două faze ale curriculumului pedagogic universitar – proiectivă și operativă, condiție în care fiecare ciclu de învățământ are propriile finalități, evoluând, în cadrul acestei noi arhitecturi piramidale a studiilor, de la competențele de bază la cele de specializare [95, p.10].

Curriculumul universitar de bază pentru formarea inițială a cadrelor didactice se ancorează în realitatea și în spectrul de valori al lumii contemporane, cuprinzând un ansamblu de preocupări teoretice și practice care pornesc de la necesitățile educative ale fiecărui student, valorificând la maximum potențialul acestuia prin implicarea lui activă în educație [107, p.4].

Direcțiile de dezvoltare profesională pentru comunicare sunt determinate de I. Cerghit, reflectate ca *factor de stimulare și susținere a interactivității, intervenție de dirijare și control asupra învățării, instrument de organizare a învățării și a condițiilor învățării, sursă a dezvoltării interrelațiilor și interacțiunilor socioumane în cadrul clasei școlare, factor de valorificare educativă a informației*. În felul acesta, din simplă tehnică de lucru, comunicarea devine un factor de rezonare, de modelare a personalității, un factor creator de context socioafectiv, de întărire a coeziunii grupului, de natură să favorizeze evoluția învățării și a predării [42, p.37-38].

În această ordine de idei, principiile pedagogice cu valoare strategică și operațională, susținute de S. Cristea [47, p.368], care trebuie respectate în vederea asigurării eficienței activităților proiectate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ, concentrează un ansamblu de „imperative axiologice” ale comunicării didactice, care, în viziunea lui V. Ilie, direcționează cadrele didactice spre stimularea unor activități specifice la scara întregului sistem și proces de învățământ.

Tabelul 2.3. Activități de formare profesională direcționate de principiul axiomatic

1. A construi un proiect pedagogic viabil în sens curricular
2. A elabora mesajul educațional, ținând cont de câmpul psihosocial, ambianța educațională și specificul grupului
3. A focaliza mesajul educațional asupra fiecărui elev, ținând cont de particularitățile
4. intelectuale, socioafective și psihomotorii
5. A asigura repertoriul comun
6. A stimula perfecționarea continuă a acțiunii didactice prin valorificarea ciclurilor de conexiune inversă externă, concepute ca premisă a autoinstruirii/autoeducației

Cadrul de referință al curriculumului universitar privind asigurarea calității procesului de formare profesională în Republica Moldova este garantat *la nivelul politicilor curriculare* prin documentele curriculare, abordate ca texte scrise de tip conceptual, proiectiv și metodologic, menționate în:

1. *Documente de politici curriculare (conceptuale)*: Cadrul de referință al curriculumului universitar (concepția); Planul-cadru de învățământ; Cadrul Național al Calificărilor;

2. *Documente de tip proiectiv*: Planuri de învățământ pe cicluri, domenii și specializări; Curricula pe discipline (programe); Proiecte didactice ale cursurilor, seminarelor, lucrărilor de laborator; Proiecte de cercetare; Proiecte de stagii de practică;

3. *Documente de tip metodologic*: Ghiduri metodologice; Seturi multimedia; Soft-uri educaționale; Teste docimologice [32, p.18].

Fundamentul pedagogic stabilește cadrul teoretic și experiențial al educației (formării profesionale). Valorile științelor educației și ale experiențelor educaționale, naționale și universale, sunt regândite la fiecare etapă de construcție și dezvoltare curriculară, în scopul adaptării/realizării idealurilor umane și educaționale modern [91, p.12].

Un aspect important contextului actual de dezvoltare a curriculumului universitar reprezintă principiul autonomiei universitare, oferind instituțiilor de învățământ superior dreptul și responsabilitatea de a elabora documente curriculare de tip proiectiv și documente de tip metodologic în conformitate cu misiunea și strategiile proprii educaționale.

Având ca repere de reglementare documente de politici curriculare, cercetarea discursului didactic a completat registrul documentelor de tip metodologic cu resurse ce asigură pregătirea studenților pedagogi pentru discursul didactic: *Ghid de autoformare la studenți a culturii comunicării pedagogice*, ghidul *Discursul didactic al profesorului: de la teorie la practică*.

Formarea inițială a studenților pedagogi pentru DD reprezintă o dimensiune prioritară în formarea profesorului, competența de reglare/autoreglare a mesajului didactic definind sursa de securitate și încredere în calitatea procesului educațional. Rezultatele activității didactice sunt net superioare atunci când cei doi interlocutori generici ai relației educaționale sunt parteneri, mediați de acele fluxuri informaționale ce profilează un univers de discurs pluridirecțional, multicanal și polisemantic, favorizând astfel un climat psihosocial adecvat.

În Republica Moldova pregătirea de calitate a cadrelor didactice se află permanent în atenția Guvernului și a ministerului de resort. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* (Hotărârea Nr. 944 din 14.11.2014) prevede, conform obiectivului 2.4, obiective specifice privind modernizarea curriculumului universitar din perspectiva centrării pe competențe pe cel ce învață și obiectivul 4.3, ce prevede reconceptualizarea formării inițiale a cadrelor didactice prin dezvoltarea competențelor necesare pentru realizarea noului parcurs educațional caracteristic unui mediu complex, într-o societate globală a cunoașterii în continuă schimbare [128, p.49].

Formarea profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic a ghidat investigația pe un traseu de analiză a curriculumului pedagogic, urmată de întrebările:

- În ce măsură curriculumul universitar asigură condiții de formare a studenților pedagogi pentru discursul didactic la nivelul finalităților programului de studii ?
- Ce îmbunătățiri pot fi proiectate/realizate în perspectiva formării studenților pedagogi pentru discursul didactic ?
- Cum se poate dezvolta curriculumul din perspectiva formării studenților pedagogi pentru discursul didactic ?

În vederea conturării unei imagini de ansamblu asupra organizării și desfășurării programului de studiu în formarea cadrului didactic și prefigurarea dimensiunilor formative ale cercetării, ne-am propus colectarea de date referitoare la *cursurile universitare din planurile de studii și unitățile de conținut în curricula ce contribuie la formarea studenților pentru discursul didactic*.

Planul-cadru pentru studii superioare (Hotărârea Colegiului Ministerului Educației nr. 4.1 din 22 octombrie 201, Ordinul Ministrului Educației nr. 1045 din 29 octombrie 2015) prevede în componenta formativă după funcția în formarea profesională inițială prin competențe generale și

competențe specifice, ca unitățile de curs/modulele oferite să fie grupate în componentele *fundamentală (cod F)*, *de formare a abilităților și competențelor generale (cod G)*; *de orientare socio-umanistică (cod U)*; *de specialitate* - de bază și secundară, în cazul instruirii concomitente în două domenii înrudite (cod S).

În analiza ***planului de învățământ*** ne interesează cu precădere care dintre disciplinele componentelor vizate în Planul-cadru contribuie direct și implicit la formarea profesională a studenților pedagogi pentru DD. Dincolo de prevederile Planului-cadru, în elaborarea Planului de învățământ la un anumit program de studii, o valoare importantă constituie principiile de organizare a unităților de curs în deplină corespundere cu principiile care stau la baza opțiunilor conținuturilor și metodologice ale cadrului didactic, cele care facilitează cunoașterea și practica didactică a profesorului (educatorului) din instituțiile școlare și preșcolare.

Parte componentă a standardelor de stat în domeniul pregătirii cadrelor în instituțiile de învățământ superior reprezintă *Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al specialităților în învățământul superior* (Nr. 482 din 28.06.2017), potrivit căruia programele de studii superioare de licență (ciclul I), ciclurile II (master) și III (doctorat) sunt elaborate în cadrul domeniilor de formare profesională și, respectiv, profilurilor științifice de către instituția de învățământ superior. Cele patru domenii de formare profesională (*Științe ale educației, Pedagogie preșcolară, Pedagogie în învățământul primar și Formarea profesorilor*) concretizează la nivelul programelor de studii calificările studenților pedagogi [92].

Investigația formării profesionale inițiale a studenților pedagogi pentru discursul didactic va avea ca subiecți de cercetare cadre didactice și studenți ale programelor de studii în domeniul învățământului primar și preșcolar, fapt pentru care sunt analizate în continuare documentele cadru ale acestor cicluri de învățământ.

Curriculumul educației timpurii valorizează perspectiva asupra rolului acordat copilului în propria sa devenire (importanța dezvoltării personale a copilului și educației pentru sănătate; rolul personalității educatoarei în procesul de învățare, în interacțiunea cu copilul; modul în care situațiile și experiențele de învățare trebuie construite în spațiul instituției de educație timpurie, acordând libertate de manifestare copilului; modul în care mediul educațional necesită a fi organizat), reprezentând repere esențiale după care trebuie să se ralieze disciplinele în cadrul planului de învățământ la specialitatea Pedagogie Preșcolară [31, p.9].

Domeniile de cunoaștere de care țin conținuturile educației preșcolare sunt *sănătatea și cultura fizică, eul, societatea și familia, mediul natural și cultura ecologică, artele și științele*, apreciind importanța lor pentru formarea unei personalități armonioase, promovează abordarea

holistică a dezvoltării și egalitatea șanselor în conjugare cu respectul autonomiei copilului, al nevoilor personale [9, p.10] (Anexa 4).

Curriculumul școlar pentru clasele I-IV este elaborat în perspectiva educației centrate pe educat și presupune oferirea fiecărui elev a posibilității de a realiza potențialul propriu în cunoaștere, comportament, socializare prin dezvoltarea experiențelor individuale ale elevilor și includerea lor în activitatea de instruire activă. Un aspect important al curriculumului reprezintă perspectiva realizării inter-/transdisciplinarității, vizând evidențierea componentei valorice și comportamentale/atitudinale a sistemului de competențe, includerea în sistemul de conținuturi a unităților cu un potențial valoric adecvat cerințelor unei societăți democratice [50, p.6] (Anexa 5, Anexa 6, Anexa 7).

Actul prin care cadrul didactic trebuie să-și structureze comunicarea cu toate strategiile specifice (procedee și forme verbale, paraverbale, nonverbale, de traducere în semne ale cunoștințelor etc.), completează formula de transmitere/învățare a noțiunilor monodisciplinare. Atât obiectivele educaționale incluse în curriculumul educației preșcolare, cât și competențele propuse pentru dezvoltare în învățământul primar sunt distribuite convențional pe arii curriculare, pentru a accentua importanța unor acțiuni, informații, aspecte ale dezvoltării.

Tabelul 2.4. Perspectiva de abordare a discursului didactic în cursurile universitare pedagogice

Codul	Cursuri universitare	Programul de studii	Perspectiva de abordare a DD
G.01.O.003	Cultura comunicării pedagogice	PIP, PP	Comunicativă
F.02.O.014	Praxiologia limbii române	PIP, PP	Lingvistică
S.03.O.034	Didactica Științelor	PIP	Instruire
S.03.A.035	Managementul clasei de elevi	PIP	Comunicativă, Instruire
S ₂ .04.O.045	Teoria și metodologia formării premiselor citit-scrisului la preșcolari	PP	Lingvistică Instruire
S ₁ .06.O.060	Didactica limbii și literaturii române	PIP, PP	Lingvistică Instruire
S ₂ .06.A.067/ S ₂ .06.A.068	Metode ludice transdisciplinare în ed. preșcolară/ Jocuri didactice interdisciplinare în ed. preșcolară	PP	Instruire
M.07.A.091	Metodologia dictărilor și compunerilor	PIP, PP	Comunicativă Lingvistică
S ₁ .05.O.057 S.06.O.071 S.08.O.102	Practica pedagogică	PIP, PP	Praxiologică

Conform curriculum-ului, cadrele didactice trebuie să-și organizeze discursul didactic astfel încât obiectivele prevăzute în cadrul modulelor să se intercaleze pe orizontală și pe verticală, integrându-se intra-, inter- și transdisciplinar.

Evaluarea planului de învățământ a permis analiza relațiilor între disciplinele universitare propuse pentru formarea discursului didactic. Din cele analizate, observăm că planul de învățământ cuprinde cursuri universitare pentru formarea de specialitate, precum și alte discipline care au menirea să completeze pregătirea generală a viitorilor specialiști în domeniul *Pedagogiei Preșcolare (PP)* și a *Pedagogiei Învățământului Primar (PÎP)* [27, p.17].

Variatatea de cursuri din programele de studii contribuie direct și indirect la formarea profesională pentru discursul didactic, asigurând dezvoltarea capacității studenților de „a vorbi unui auditoriu specializat printr-o argumentare riguroasă a conținuturilor curriculare, pusă în valoare de anumite instrumente metodologice și un limbaj specializat” [apud 42, p.15].

Un rol distinct în formarea pentru discursul didactic al studenților pedagogi îl au disciplinele cu caracter practic, unde studenții sunt puși în situația de a verbaliza acțiunile, și, incontestabil, rolul practicii pedagogice, antrenând studentul în elaborarea și prezentarea discursului didactic.

Cu toate acestea, constatăm că în planul de învățământ de formare a cadrelor didactice nu se propune un curs al discursului didactic cu statut obligatoriu, care ar avea drept finalitate formarea capacităților de elaborare și transpunere a discursului, de formare a comportamentului de relaționare cu clasa de elevi sau grupul de copii. Iar cursul de „Cultura comunicării pedagogice”, care inițiază studenții în definirea și tipologizarea discursului didactic, precum și a cerințelor de elaborare a lui, are statut de disciplină generală. Considerăm, că formarea pentru discursul didactic la specialitățile *Pedagogie Preșcolară* și *Pedagogia Învățământului Primar* se realizează în perspectiva transdisciplinară, în cadrul curriculumului implicit.

În rezultatul analizei planurilor de învățământ considerăm că aceste cursuri, din punct de vedere al perioadei de desfășurare, sunt ordonate logicii metodologiei de formare: semestrul I (*Cultura comunicării pedagogice*): semnificații ale discursului didactic în activitatea pedagogică; semestrul II (*Teoria și metodologia dezvoltării limbajului*), semestrul III (*Didactica științelor*) – activități de modelare a situațiilor didactice în timpul desfășurării secvențelor de lecție și în întregime. Cursurile universitare îmbracă o formă interdisciplinară, prin inserția unor arii disciplinare universitare diferite, fiind ignorate limitele stricte. În această ordine de idei, caracterul interdisciplinar face ca unele cunoștințe prealabile din domeniul comunicării pedagogice să deschidă conexiuni și dezbateri fertile în cadrul altor discipline. Conținutul unităților de învățare ale disciplinelor sunt corelate cu un ansamblu de cunoștințe pedagogice generale referitoare la formele de organizare a instruirii, tipurile de lecție, etapele lecțiilor, metodologia formării noțiunilor științifice, metodologia desfășurării strategiilor didactice ce vor

servi ulterior la dezvoltarea DD prin etapele de pregătire, a limbajului utilizat, procedurilor discursive, mijloacelor auxiliare – resurse metodologice utile în formarea pentru DD [27, p.17].

Corelat cu scopul cercetării, am considerat necesară opinia cadrelor didactice universitare, utilizând metoda anchetei (Anexa 8). Prin întrebările de tip deschis, s-a propus a determina principalul canal de comunicare abordat de CDU în procesul predării; prin ce modalități CDU stimulează participarea activă la dialog a studenților; cum apreciază CDU dacă studenții sunt atenți la discurs; ce acțiuni întreprind CDU pentru a-și îmbunătăți calitățile pedagogice, în ceea ce privește prezentarea discursului didactic.

Anchetarea s-a realizat pe un lot de 12 cadre didactice universitare ale Facultății Științe ale Educației, UPS „Ion Creangă”. Chestionarea s-a realizat în condiții obișnuite, respectându-se confidențialitatea cadrelor didactice. Răspunsurile la întrebarea *Care este principalul canal de comunicare abordat de dvs. în procesul predării cursului?* argumentează atenția sporită față de actul comunicării prin conjugarea celor trei forme ale comunicării, stimulând însușirea conștientă și temeinică a cunoștințelor de către studenți. În procesul de transmitere a conținutului nou 100 % dintre cadrele didactice stimulează canalul auditiv; 75% utilizează imagini, scheme pentru înțelegerea mesajului transmis studenților, stimulând canalul vizual; 58,33% au menționat că implică întreg arsenalul de mișcări nonverbale pentru asigurarea eficientă a comunicării.

La întrebarea *Prin ce modalități stimulați participarea activă la dialog a studenților?* cadrele didactice universitare au menționat răspunsuri dintre cele mai variate: provocarea la discuții prin adresarea de întrebări – 41,66% cadre didactice; propunerea exercițiilor de improvizare la tema predată – 25,0%; propunerea sarcinilor de lucru în grup – 25,0%; utilizarea metodelor interactive – 25,0%. Se constată tendința cadrelor didactice universitare de a face apel la diverse modalități de participare activă la dialog a studenților, astfel încât cel care învață să fie angajat și să participe în mod activ la realizarea obiectivelor predării, să asigure transformarea lui în subiect al propriei formări. În general, învățarea activă prevede o motivație superioară a profesorului pentru cunoașterea mecanismelor de mobilizare și valorificare a resurselor interne ale studenților.

În vederea susținerii eficienței comunicării didactice, principiul *proiectării curriculare centrată pe cel ce învață implică diversificarea formelor și strategiilor didactice*, valorificând în așa mod întregul potențial al studentului. Prin urmare, un cadru didactic eficient poate fi considerat profesorul capabil să adopte variate strategii discursive, având astfel posibilitatea să-și adapteze activitatea didactică diferitelor circumstanțe, să confere predării flexibilitate și mai multă eficiență.

Răspunsurile la întrebarea *Cum apreciați că studenții sunt atenți la discursul dvs.?* demonstrează cum cadrele didactice universitare urmăresc pe întreg parcursul discursului didactic înțelegerea mesajului de către studenți la ora de curs. Astfel, 58,33% cadre didactice stabilesc un contact vizual direct și urmăresc permanent reacția studenților la mesajul expus; 25,0% intenționează „strecoară” un mesaj incorect pentru a observa nivelul de atenție a studenților la discurs; 33,33% observă atenția studenților în momentul când se acordă întrebările de generalizare la conținutul predat.

Întrebarea *Ce acțiuni întreprindeți pentru a vă îmbunătăți calitățile pedagogice, anume în ceea ce privește prezentarea discursului didactic?* a scos în evidență următoarele strategii: documentarea științifică riguroasă – 83,33% cadre didactice; utilizarea imaginilor, fișelor, schemelor pentru asigurarea înțelegerii conținutului informațional, 50,0% dintre profesori.

La întrebarea *Vă puteți considera un orator bun?* 66,66% dintre cadrele didactice universitare au optat pentru un răspuns afirmativ, iar 33,33% de cadre didactice nu sunt convinse în calitățile proprii oratorice. Cu toate acestea, cea ultima întrebare *Va-ți gândit vreodată că ar trebui să vă îmbunătățiți calitățile pedagogice, anume în ceea ce privește prezentarea discursului didactic?* înregistrează 100%. Prin urmare, cadrele didactice universitare manifestă un interes permanent cu privire la îmbunătățirea calităților oratorice sau cel puțin sunt conștienți de faptul că acest aspect necesită autoperfecționare.

Chestionarul de față a încercat să clarifice atitudinea CDU în raport cu discursul didactic propriu. Datele chestionarului au scos în evidență că întreg grupul cercetat consideră necesară perfecționarea continuă a competenței discursive a cadrului didactic. CDU consideră că, în structurarea și elaborarea mesajului didactic acționează eficient, însă, totodată, manifestă dorința de a se autoperfecționa în ceea ce privește prezentarea discursului didactic.

O astfel de evoluție a cerințelor față de structurarea DD pune studenții pedagogi în situația de a deveni buni profesioniști ai comunicării didactice, atât în planul tehnicii comunicării, cât și în cel al relaționării cu receptorul, în cel al influenței formative asupra personalității acestuia sub multiple aspecte, competența discursivă căpătând, în felul acesta, o valoare integrativă în referențialul pedagogic [84, p.106]. De menționat, că structura competențelor de comunicare, formate-dezvoltate în cadrul disciplinelor obligatorii și opționale, metodice și de specialitate, formează studenților, în mod adecvat, și *limbajul profesional specific*.

Referințele cercetătorilor cu privire la conceptualizarea discursului în domeniul educației scot în evidență elemente importante prezente prin intermediul caracteristicilor discursului didactic din perspectivă comunicativă (menționate în capitolul I al cercetării) și competenței discursive.

*În concluzie, evaluarea curriculumului pedagogic universitar în forma programelor de studii de formare profesională conduce spre afirmația că, deși există cercetări teoretice ce reflectă formarea competenței de comunicare didactică, dimensiunea discursului didactic este insuficient reflectată în cursurile universitare pentru pregătirea inițială a studenților pedagogi. Analiza realizată permite constatarea, că *formarea profesională inițială a studenților pedagogi pentru DD nu este o componentă obligatorie a cursurilor universitare, ci decurge din competența de comunicare didactică alcătuită din valori, precum accentuarea înțelegerii, exactitatea, precizia, rigurozitatea, claritatea, susținerea, persuasiunea, expresivitatea, elocuțiunea, amplificarea, cooperarea, empatia, flexibilitatea, autoevaluarea, diversificarea, feed-backul.**

Pe de altă parte, în Republica Moldova nu există un document reglator prin care cadrul didactic ar fi responsabilizat de stăpânirea unui nivel bun de competență comunicativă, concret privind proiectarea și realizarea mesajului didactic. În această ordine de idei, recomandările M. Hadârcă privind includerea în structura documentului normativ „Standardele profesionale ale cadrelor didactice” a domeniului de competență „Comunicare și relaționare” *indicatori de performanță pentru cadrul didactic*, răspunde cercetării în cauză și vizează concret: proiectarea și realizarea procesului instructiv-educativ ca act de comunicare didactică; interacțiunea prin mesaje clare, coerente, corecte și adecvate; alegerea modalităților adecvate de comunicare; utilizarea capacității de persuasiune; medierea comunicării și a raporturilor sociale; utilizarea feed-back-ului și feed-forward în scopul eficientizării procesului de comunicare [70, p.14-15].

Or, *formarea profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic trebuie să fie o componentă obligatorie*, care să servească drept indicator al calității prestației didactice. Organizarea eficientă a procesului de formare profesională pentru discursul didactic va contribui la consolidarea statutului cadrului didactic în societatea modernă.

2.3. Dezvoltarea curriculumului pedagogic universitar în perspectiva pregătirii profesionale a studenților pentru discursul didactic

Ansamblul de experiențe didactice și de învățare sunt reprezentate în planul curriculumului-produs de categoria documentelor curriculare de tip metodologic. Curriculumul ca produs reprezintă un ansamblu de documente curriculare “cu statut și funcții diferite, determinate de poziția lor într-o ierarhie națională, de inițiatorul și executorul lor, de conținutul proiectat” Guțu V. (coord.) [32, p. 18].

În sens restrâns, termenul *dezvoltare curriculară* desemnează totalitatea acțiunilor educaționale realizate la faza transpunerii concrete a curriculumului (Vezi 1.3.): educatorul/învățătorul/profesorul nu transmite pur și simplu educaților valorile conținute de curriculumul

proiectat, ci le dezvoltă pe acestea din urmă, în fiecare situație educațională, datorită angajării în actul educațional efectiv a celui de al doilea subiect al educației – copilul/elevul/studentul, care completează și dezvoltă valorile proiectate de curriculumul scris.

Ambele sensuri ale termenului *dezvoltare curriculară* specifică acțiuni complexe vizavi de curriculum. Demersul praxiologic al principiilor dezvoltării curriculare este rezumat de ideea schimbării și adaptării continue la schimbare: orice piesă curriculară elaborată trebuie concepută ca un instrument de provocare a schimbării dar și ca domeniu care se pretează el însuși, permanent și continuu, schimbării în mai bine [103, p.51].

Dezvoltarea curriculumului pedagogic universitar în perspectiva pregătirii profesionale a studenților pentru discursul didactic s-a realizat în perioada 2011 – 2018, completând ansamblul documentelor curriculare de tip produs cu o gamă impresionantă de referințe metodologice.

Dezvoltarea impetuoasă a științei determină formarea profesională de calitate, ceea ce atrage, la rândul ei, creșterea contribuției cadrelor didactice universitare în pregătirea profesională a studenților pedagogi. În acest sens, pentru a asigura cadrul de realizare a calității procesului didactic la UPS „Ion Creangă”, cursul universitar „Cultura comunicării pedagogice” (autor de curs L. Sadovei) se completează cu următoarele unități de conținut importante în *pregătirea studenților pentru discursul didactic* (Anexa 9):

Tabelul 2.5. Unități de conținut CCP din perspectiva pregătirii studenților pentru DD

Unități de conținut	Conținutul unităților de curs
Competența de comunicare a cadrului didactic: definire și caracterizare	Structura competenței de comunicare didactică. Componente de bază ale competenței de comunicare didactică: discursivă și relațională, integrate în Modelul competenței de comunicare didactică
Cultura comunicării nonverbale a CD	Expresivitatea comunicării didactice influențată de mimică, gesturi, ținuta fizică, distanță
Cultura comunicării paraverbale a cadrului didactic	Elemente de paraverbal : tonul vocii, viteza vorbirii, ritmul și inflexiunile rostirii, intensitatea, volumul vocii, pauzele, sublinierile, sunetele produse. Elaborarea descriptorilor de performanță pentru comunicarea paraverbală. Exerciții de antrenament a volumului vocii: de inspirație și expirație
Cultura comunicării verbale a cadrului didactic	Distincții terminologice: limbaj verbal- limbaj pedagogic. Problemele de limbaj – modalități de evitare și eliminare. Criterii de evaluare a CV: corectitudine semantică; respectarea formelor gramaticale; manifestarea stilului; respectarea normelor stilistice
Discursul didactic al învățătorului	Caracteristici și etape în prezentarea discursului. Criterii de elaborare a discursului cadrului didactic. Evaluarea calității discursului conform indicatorilor de performanță

Astfel, acest curs facilitează pregătirea profesională a studenților pentru discursul didactic pe durata programului de studii. Conținutul unităților de curs prezintă într-o formă accesibilă

comunicarea pedagogică în formarea climatului psihologic, favorabil *dezvoltării componentei discursive și relaționale* a competenței de comunicare didactică.

O altă lucrare ce corespunde profilului de formare a studenților pedagogi pentru discursul didactic este „*Ghidul de autoevaluare la studenți a culturii comunicării pedagogice*” (autori L. Sadovei, A. Boțan, 2013) elaborată în conformitate cu curriculumul disciplinar „Cultura comunicării pedagogice”. Ghid care dezvoltă la studenți componenta discursivă a competenței de comunicare pedagogică prin implicarea în activități de reproducere, activități elementare de gândire, activități cu operații complicate de gândire, activități de dezvoltare a gândirii creative [122, p.5]. Cu privire la dezvoltarea competenței discursive, ghidul conține un compartiment adresat discursului didactic al profesorului, parcurgerea căruia permite studenților: să definească noțiunea de discurs didactic, identificată de cele mai multe ori prin ansamblul proceselor prin care se efectuează schimburi de informații și de semnificații între profesori și elevi, aflați într-o anumită situație instructiv-educativă; să enumere caracteristicile discursului didactic; să numească tipurile de discurs didactic; să elaboreze un discurs în baza etapelor de prezentare a discursului: începutul discursului, generarea ideilor principale, încheierea discursului; să justifice rolul strategiilor discursive.

Preocuparea cercetării cu privire la formarea studenților pentru discursul didactic a vizat integrarea *activităților de învățare*, precum:

- a) crearea unui dicționar al strategiilor discursive ale cadrului didactic prin redarea semnificațiilor pentru operații de a: defini, caracteriza, argumenta, descrie, demonstra, exemplifica, reformula, ilustra, expune;
- b) identificarea întrebărilor fundamentale ce pot conduce la elaborarea unui discurs eficient;
- c) elaborarea unui discurs, prin care se dorește a convinge colegul să mimeze un comportament anume (cu buzele lipite, fără a deschide gura pentru a pronunța cuvinte); notarea celor observate;
- d) elaborarea unui discurs care să îl prezinte în fața colegilor. Evaluarea calității discursului conform indicatorilor de performanță.

În perspectiva pregătirii profesionale a studenților pedagogi pentru discursul didactic, pe **coordonata produse auxiliare**, a fost propus *ghidul „Discursul didactic al profesorului: de la teorie la practică”* (A. Ohrimenco-Boțan, 2015), ce are în vedere valorificarea aptitudinilor practice legate de abilitățile discursive și oferă o prezentare completă a tuturor aspectelor pregătirii și prezentării discursului [24, p.5]. Lucrarea este o sinteză a cercetărilor științifice și a rezultatelor experienței metodice în domeniul formării pentru discursul didactic. Lucrarea este rațional structurată în 3 capitole, în care se tratează cele mai importante aspecte teoretice ale

discursului din perspectiva discursivă a comunicării cadrului didactic, precum și oferă exerciții de antrenament a calităților discursive, ce constituie un instrument pedagogic important în procesul de autoformare pentru discursul didactic.

Prima parte a lucrării, *Semnificația pedagogică a discursului didactic*, este dedicată expunerii evoluției conceptului de discurs, complexității definirii conceptului de discurs didactic în plan cognitiv și în sens oratoric. Capitolul continuă cu analiza semnificației discursului didactic în activitatea pedagogică și din perspectiva pedagogiei competențelor. În urma acestor cercetări, se proiectează *un profil al discursului didactic eficient* [24, p.19]:

- a) capacități de codare: cunoștințe teoretice, psiho-pedagogice, metodologice; transpunerea conținutului științific; capacitatea de a codifica mesajul explicit; deținerea competențelor comunicative; capacitatea de a emite mesajul;
- b) capacități de provocare la dialog – incitarea/stimularea la dialog, dezbateri, conversații, dramatizări; dezvoltarea motivației discipolilor de relaționare; dezvoltarea capacităților comunicative; inducerea schimbărilor de comportament socio-cognitiv;
- c) capacități retorice – competențe de exprimare verbală, nonverbală, paraverbală; trăirea afectivă a conținutului informațional.

Al doilea compartiment, *Aplicații ale formelor comunicării în discursul didactic al profesorului* inițiază studenții în domeniul calității verbale a discursului cadrului didactic (corectitudinea, naturalețea, claritatea, finețea ș.a.), influența mesajului prin elemente paraverbale (volumul vocii, tonul, ritmul, accentul, pauzele în vorbire, dicția ș.a.), elemente nonverbale esențiale pentru atitudinea și comportamentul unui cadru didactic (expresia feței, mimica, mișcările ochilor, postura corpului, gesturile, atingerea sau contactul fizic, aspectul fizic al cadrului didactic, limbajul tăcerii, proxemica) [16, p.414].

Capitolul „Pregătirea discursului didactic” își aduce contribuția prin descrierea *etapelor de pregătire a discursului didactic*: pregătirea discursului, organizarea discursului, susținerea prealabilă a discursului, prezentarea propriu-zisă a discursului. Ghidul conține și un material bogat cu privire la metodele de prezentare a discursului informativ și persuasiv (metoda citirii discursului sau manuscrisul, memorarea discursului, improvizarea discursului, discursul liber), valorificarea discursului prin intermediul mijloacelor auxiliare, ce își propune pregătirea studenților pedagogi în elaborarea calitativă a mijloacelor didactice de susținere a discursului și însoțirea discursului didactic de noile tehnologii informaționale, menite să producă învățarea, consolidarea și evaluarea cunoștințelor [24, p.80].

Ghidul „Discursul didactic al profesorului: de la teorie la practică” acordă o atenție deosebit de importantă, în activitatea de pregătire a studenților pentru discursul didactic,

strategiilor discursive: explicația, definiția, argumentarea, clasificarea, diviziunea, analogia, demonstrația etc. Toate procedeele sus enumerate au un rol considerabil în constituirea discursului didactic. Studentul pedagog urmează să-și organizeze discursul didactic astfel încât să explice inteligibil; să mijlocească stocarea, prelucrarea și fixarea informațiilor în scopul unei mai bune receptări; să ofere prilejul de interacțiune copiilor/elevilor [24, p.92].

În cele ce urmează, studenții sunt familiarizați cu conceptul de trac și gestionarea emoțiilor în timpul prezentării discursului didactic, precum și identificarea la discipoli a cauzelor ascultării defectuoase. Acestea din urmă va ajuta studentul să înlăture din sala de clasă a unor interferențe interne sau externe ce ar putea distra de la discurs.

În lucrare au fost dezvoltate câte două secțiuni aplicative, prevăzute prin *sfaturi practice* și *exerciții de antrenament pentru dezvoltare*, configurând cadrul praxiologic cu privire la pregătirea studenților pentru discursul didactic. Ghidul *Discursul didactic al profesorului: de la teorie la practică* vizează *pregătirea profesională a studenților pedagogi pentru discursul didactic* în baza activităților de învățare individuală, structurate în conformitate cu conținuturile curriculumului disciplinei Cultura Comunicării Pedagogice.

Tabelul 2.6. Exemple de sarcini de lucru individual cu privire la pregătirea SP pentru DD

1.2. Semnificații ale discursului didactic în activitatea pedagogică	<i>Studiul acestei teme va permite studenților pedagogi:</i> - Să caracterizeze elementele procesului de comunicare didactică (emițător, mesaj, receptor, codare, decodare); - Să descrie specificul discursului didactic în comunicarea pedagogică; - Să identifice elemente distinctive ale discursului didactic în activitatea pedagogică
<i>Sarcini de lucru individual:</i> 1. Împărțiți o foaie de hârtie în două coloane. Scrieți într-o rubrică caracteristicile unui vorbitor eficient, iar în cealaltă caracteristicile unui vorbitor ineficient. 2. Pe baza celor notate, evaluați punctele forte și slabe în calitate de vorbitor. 3. Evidențiați trei aspecte esențiale ale discursului care ați dori să le îmbunătățiți.	

Alte exemple relevante de corelare a compartimentelor ghidului „Discursul didactic al profesorului: de la teorie la practică” cu curriculumul disciplinar CCP, este prezentat pentru unitatea de curs „Aplicații ale formelor comunicării în activitatea pedagogică”.

2.2. Limbajul nonverbal al discursului cadrului didactic	<i>Studiul acestei teme va permite studenților pedagogi:</i> - Să identifice funcțiile comunicării nonverbale; - Să alcătuiască expresii nonverbale specifice contextului școlar; - Să descrie modele de exprimare a atitudinii; - Să identifice elementele componente ale limbajului nonverbal al discursului cadrului didactic.
--	--

Sarcini de lucru individual:

1. Fiți atenți la reacțiile nonverbale ale elevilor/copiilor.
2. Căutați complexul de elemente și acțiuni verbale și nonverbale la un elev/student în timpul lecției, care luate în ansamblu, indică un mesaj coerent.

Pentru unitatea de conținut „Discursul didactic al profesorului”, ghidul propune parcurgerea următoarelor teme și realizarea sarcinilor de lucru individual:

3.1. Etape de prezentare a discursului 3.2. Metode de prezentare a discursului 3.4. Strategiile discursive	<i>Studiul acestei teme va permite studenților pedagogi:</i> - Să definească noțiunea de discurs didactic; - Să enumere caracteristicile unui discurs didactic; - Să identifice tipurile de discurs didactic; - Să elaboreze un discurs didactic în baza etapelor de prezentare a discursului.
<i>Sarcini de lucru individual:</i> 1. Alegeți o temă și formulați scopul specific și ideile principale aferente unui discurs informativ. 2. Analizați cât de eficient ați utilizat materialele vizuale la discursul susținut. Ce schimbări ați face, dacă ați susține discursul din nou ? 3. Amintiți-vă cel mai recent discurs didactic susținut. În analiza dvs., explicați următoarele: scopul urmărit în timpul conversației, strategiile discursive utilizate, adaptarea la feedback, schimbări strategice.	

În intenția de a indentifica o metodologie eficientă procesului de pregătire a studenților pedagogi pentru discursul didactic, ne-am permis planificarea și elaborarea unui *curriculum universitar „Discursul didactic al profesorului”*. Curriculumul disciplinei reprezintă un conținut pedagogic ce prevede 30 de ore de contact direct (frecvență la zi - 15 prelegeri/15 seminare, frecvență redusă - 6 prelegeri/6 seminare) și 30 de ore de lucru individual (Anexa 10).

La finele cursului studenții vor fi capabili: să definească noțiunile de *discurs didactic*, *strategii/procedee discursive*, *competență discursivă*; să caracterizeze strategiile didactice aplicabile discursului didactic; să conștientizeze necesitatea *competenței discursive* în dezvoltarea profesională; să autoanalizeze potențialul discursiv, identificând punctele forte și punctele slabe; să determine importanța dezvoltării calității *componentelor și valorilor discursului cadrului didactic* în formarea pre/școlarilor; să identifice necesitatea racordării discursului didactic cu stilul de învățare al pre/școlarului; să analizeze discursul cadrului didactic; să identifice *caracteristicile esențiale ale unui discurs didactic eficient*; să determine tipurile de discurs didactic; să elaboreze un discurs didactic în baza *etapelor de proiectare*; să justifice rolul *strategiilor discursive* în proiectarea și prezentarea discursului; să transpună mesajul informațional în corespundere cu *componentele discursului didactic*.

Unitățile de conținut ale curriculumului disciplinar „Discursul didactic al profesorului” este proiectat în corespundere cu reperele teoretice și praxiologice ale cercetării. Cursul universitar „Discursul didactic al profesorului” poate devine componentă indispensabilă în

pregătirea studenților pentru discursul didactic și în formarea competențelor profesionale necesare viitorului cadru didactic.

Reperete teoretice și rezultatele cercetării cu privire la calitatea proiectării componentelor discursului didactic au generat ideea apariției unei monografii „*Discursul didactic – artă a educației prin comunicare*” (în curs de apariție). Prezenta lucrare este o sinteză a cercetărilor realizate în perioada 2012-2017 în cadrul studiilor doctorale. Lucrarea este rațional structurată în 3 capitole, în care se tratează cele mai importante aspecte teoretice ale discursului din perspectiva discursivă a comunicării cadrului didactic, precum și aspecte practice ale pregătirii studenților pedagogi pentru discursul didactic.

Capitolul I, *Fundamente teoretice ale discursului didactic*, prezintă, într-o ordine motivată, următoarele subcapitole: *Perspective științifice de abordare a discursului; Incursiune în evoluția și tipologizarea discursului didactic; Discursul didactic – artă a educației prin comunicare; Configurația conceptuală a discursului didactic*. În acest capitol se expune un amplu istoric al conținutului conceptului de discurs, cu evidențierea contribuțiilor autorilor străini și români, pe baza unei bogate și variate documentări. Monografia continuă cu incursiunea istorică în *evoluția orientărilor științifice și conceptualizarea discursului didactic*. Totodată, se subscrie DD, în funcție de perspectiva adoptată, caracterul inter- și transdisciplinar al conceptului, integrând diverse aspecte din cele mai diverse domenii: lingvistică, semantică, pragmatică, semiotică, psihologie, pedagogie ș.a.

În recursul analitic privind specificul discursului didactic, lucrarea prezintă conceptualizarea discursului didactic, unde discursul didactic este reprezentat ca o manifestare strategică prin *producerea de cunoștințe și relații*, ce creează premise calității mesajului educațional. În așa fel, cadrul didactic mediază asimilarea mesajului educațional, relația educatului cu adevărul științific și fondul interacțiunilor interpersonale, iar legătura dintre *caracterul referențial și instrumental al limbajului profesional* asigură în rezultat producere de cunoștințe și relații, ca o lărgire a reperului identitar al cadrelor didactice.

Capitolul II, ca urmare a sintezei teoretice întreprinse, subliniază că discursul didactic indică asupra oportunităților de amplificare a interacțiunii dintre cadrul didactic și educat, *fiind fundamentat epistemologic pe paradigme, principii, axiome, legi, caracteristici și indicatori specifice comunicării*, care scot în evidență aspectul calitativ și cantitativ în ceea ce privește asigurarea unei comunicări didactice eficiente, având la bază logica și dinamica discursului. Acestea au servit cercetării drept cadru teoretico-conceptual de interpretare a discursului didactic, ce au permis cercetării să avanseze un Model teoretic al discursului didactic. Capitolul II „Cadrul conceptul de formare profesional inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic”

reflectă următoarele subcapitole: Repere conceptuale ale formării profesionale inițiale a studenților pedagogi pentru discursul didactic; Evaluarea curriculumului pedagogic universitar în contextul formării pentru discursul didactic; Dezvoltarea curriculumului pedagogic universitar în perspectiva pregătirii profesionale a studenților pentru discursul didactic.

Capitolul III include descrierea design-ului cercetării experimentale al formării pentru discursul didactic în procesul pregătirii profesionale inițiale a studenților pedagogi din învățământul preuniversitar, prin implementarea Strategiei de formare a studenților pedagogi pentru discursul didactic. Este descris designul cercetării, prin evidențierea scopului și obiectivelor, sunt descrise acțiunile și activitățile investigative. Capitolul III, *Coordonata experimentală de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic*, include *Designul cercetării experimentale a discursului didactic*; *Strategia de formare a studenților pedagogi pentru discursul didactic*; *Valori post-experimentale ale formării studenților pedagogi pentru discursul didactic*.

Dezideratul monografiei *Discursul didactic – artă a educației prin comunicare* este de a evidenția rolul pe care îl are discursul didactic în diferite contexte ale comunicării didactice. Această lucrare prezintă, deopotrivă, perspective teoretice și praxiologice prin idei relevante pentru realizarea eficientă a procesului de formare a studenților prin și pentru discursul didactic. Studiul privind discursul didactic, drept artă a educației prin comunicare, este unul original în doctrina de specialitate atât în Republica Moldova, cât și în cea din alte areale științifice [29, p.6]. Eficiența studiului monografic își afirmă eficacitatea prin abordarea exhaustivă a problemei cercetării de față.

Dezvoltarea curriculumului pedagogic universitar în perspectiva pregătirii profesionale a studenților pedagogi reprezintă un domeniu de permanentă actualitate și aplicabilitate în condițiile de perfecționare și de modernizare continuă a învățământului superior din Republica Moldova. Formarea studenților pedagogi pentru discursul didactic rămâne, în continuare, o permanență a problematicilor complexe. Este cert că asupra formării studenților pedagogi pentru discursul didactic influențează nu numai specificul documentelor curriculare de tip produs și mediul academic, dar și participarea activă și constructivă a studentului pedagog în propria pregătire.

2.4. Concluzii la Capitolul 2

1. Studiul analitic privind configurarea praxiologică a discursului didactic pentru activitatea pedagogică a pus în valoare principalele contribuții științifice la nivelul unui model teoretic și operaționalizarea în cadrul programelor de studii pedagogice. *Modelul teoretic al discursului didactic* reprezintă o construcție schematizată a conceptului de discurs didactic, elaborată pe baza *paradigmelor comunicării* (informațională, relațională, semiotică, sociolingvistică, psihosocială, managerială, pedagogică) și ale *educației* (priorității formării competențelor; centrării pe educat; priorității metodelor constructiviste). Principiile discursive menționate asigură condiții speciale care vizează *reușita formării profesionale inițiale pentru discursul didactic*, proiectat și realizat în baza componentelor identificate în literatura de domeniu și stabilite în particular pentru activitatea de comunicare prin discursul didactic: *explicativă, informativă, argumentativă, interpersonală, evaluativă*.

2. Evaluarea curriculumului pedagogic universitar a scos în evidență *caracterul implicit* al formării profesionale a studenților pedagogi pentru discursul didactic.

3. Formarea profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic este susținută de pregătirea teoretică și practică la disciplinele de cultură generală, obligatorie și de specialitate, stabilite în Planurile de învățământ ale Programelor de studii și de calitatea proiectării unităților de conținut cu privire la dezvoltarea *componentelor* și *valorilor discursului didactic* în curriculumul pe discipline, manuale academice, cursuri universitare, ghiduri metodologice. Cu toate acestea constatăm, că în planul de învățământ de formare a cadrelor didactice nu se propune un curs a discursului didactic cu statut obligatoriu, care ar avea drept finalitate formarea capacităților de elaborare și transpunere a discursului, de formare a comportamentului de relaționare cu clasa de elevi sau grupul de copii.

4. *Valorile discursive* derivate din studiul aprofundat al caracteristicilor și *componentelor discursului didactic* sunt *indicatori al manifestării unui comportament discursiv elocvent al cadrului didactic*, căci iau naștere în discurs și sunt observabile. Cadrul didactic utilizează limbajul, într-un mod specific, pentru a convinge asupra adevărurilor sau a transmite eficient un mesaj educațional. Discursul didactic reconceptualizează noțiunile științifice din variate domenii și reprezintă o manieră strategică de a negocia cu educatul asupra lumii. Valorificarea deplină a componentelor și valorilor discursive presupune formarea *competenței discursive*. Interpretate în termeni de descriptori de performanță a competenței discursive, vor putea propune modele de conduită profesională deziderabile în contextul educațional. Iar nivelul de posedare a calității a acestora este un mod aparte de a înțelege o strategie transpusă într-o *retorică didactică*.

3. COORDONATA EXPERIMENTALĂ DE FORMARE PROFESIONALĂ ÎNȚĂLĂ A STUDENȚILOR PEDAGOGI PENTRU DISCURSUL DIDACTIC

3.1. Designul cercetării experimentale a discursului didactic

Contradicțiile semnalate la debutul cercetării privind importanța discursului didactic în activitatea pedagogică și rolul secund acordat dezvoltării componentelor și valorilor discursului didactic în procesul de formare profesională inițială au condiționat elaborarea demersului investigativ, ce vizează identificarea soluțiilor și rezolvărilor concrete la nivelul procesului de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic. Designul cercetării discursului didactic, integrat în programul de formare profesională inițială pedagogică, s-a bazat pe logica procedeele științifice fundamentale de selectare și prelucrare a datelor, metodele și tehnicile de cercetare, precum și în ansamblul normelor concrete care orientează utilizarea acestora în cercetarea experimentală.

Organizarea concretă a cercetării a vizat: stabilirea perioadei și etapelor de cercetare; delimitarea loturilor de subiecți și a eșantioanelor investigate; selectarea metodelor de cercetare; prelucrarea, analiza și interpretarea datelor.

Studiul de tip experimental este raportat la *dimensiunile noțional-terminologică și aplicativ-metodologică*, reflectate de *caracterul referențial și instrumental al DD*, determinate din reperele teoretice și conceptuale ale cercetării. Timpul de cercetare include o perioadă de 4 ani (2012-2016), în care a fost posibilă validarea experimentală a rezultatelor cercetării în procesul de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic.

Metodologia cercetării experimentale s-a axat pe controlul variabilelor stabilite la nivelul componentelor discursului didactic, verificarea relațiilor cauzale între acestea și intervenția indusă în scopul confirmării ipotezei. Demersurile experimentale au fost asigurate de suportul metodologic de prelucrare și interpretare a datelor în cadrul celor trei etape clasice ale *experimentului pedagogic*.

Etapă de constatare a vizat a vizat determinarea nivelului de formare a valorilor discursive la etapa de inițiere a experimentului, formulate la nivelul componentelor discursului didactic și valorilor operaționalizate, ca variabile ale cercetării experimentale.

Etapă de formare este susținută de elaborarea și aplicarea Strategiei de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic.

Etapă de control vizează evaluarea progreselor înregistrate de studenți în planul realizării discursului didactic; prelucrarea datelor și interpretarea în plan comparativ a rezultatelor înregistrate la etapele de constatare și de control ale experimentului.

Eșantionul cercetării a fost constituit din două grupuri de studenți în procesul de formare inițială și recalificare (licență), alcătuind în total numărul de 166 subiecți. Participanții la experiment au fost selectați prin metoda eșantionării simple aleatorii, dar și în baza unui criteriu relevant pentru cercetarea de față - desfășurarea practicii pedagogice în cadrul căreia poate fi observată și evaluată calitatea discursului didactic la studenții pedagogi.

Principiul de determinare a rezultatelor statistice comparative în cadrul experimentului pedagogic a vizat aplicarea *metodei before and after* (înainte/după), ceea ce presupune compararea rezultatelor aceluiași grup în cadrul etapelor de constatare și de control ale experimentului. Aceasta va evidenția variabilele independente prin determinarea caracteristicilor și compararea datelor la același grup pe baza observării evoluției calității proiectării – realizării componentelor discursului didactic, odată cu implementarea Strategiei de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic.

Experimentul presupune efectuarea a două măsurări: o testare înaintea efectuării manipularii experimentale la nivelul Strategiei de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic și alta după realizarea activităților în cadrul etapei de formare a experimentului, în vederea asigurării calității realizării discursului didactic, urmărind realizarea dimensiunilor noțional-terminologică și aplicativ-metodologică. Diferența dintre testări (pretestare și post-testare) reflectă efectul variabilei independente, experimentul fiind realizat în condiții naturale.

Grupul experimental este reprezentat de studenții ciclului I - Licență, Facultatea Științe ale Educației, UPSC, în vederea certificării pentru profesia didactică *Educatori și învățători*. În structura eșantionului de cercetare divizarea s-a făcut prin raportul de 46 de studenți la programa de studii *Pedagogia Învățământului Primar* și 44 *Pedagogie Preșcolară*. Eșantionul cercetării a fost completat de 76 cadre didactice școlare, aflate în proces de recalificare pentru licență în domeniile programelor de studii menționate.

Tabelul 3.1. Structura eșantionului de cercetare

Program de studii	Subiecții cercetării		Calificarea profesională
	studenți pedagogi	Cadre didactice (proces de recalificare a licenței)	
Pedagogia Învățământului Primar	16 studenți	25 cadre didactice	Învățători
Pedagogia Învățământului Primar și limba engleză	30 studenți	-	Învățători
Pedagogia Învățământului Primar și Pedagogie Preșcolară	23 studenți	-	Învățători / educatori
Pedagogie Preșcolară	21 studenți	51 cadre didactice	Educatori
Total	90 studenți	76 cadre didactice	166 subiecți

Includerea în grupul experimental a studenților în procesul de formare inițială la programul de studii Pedagogie Preșcolară este argumentată de necesitatea pregătirii educatorilor pentru comunicarea conținuturilor educației preșcolare, abordată în perspectiva principiilor comunicării didactice, în contextul realizării activităților cu copiii din grupa pregătitoare, activități cu caracter evident didactic.

Realizarea demersurilor experimentale are loc în condițiile caracterului variabil al componentelor *explicativă, informativă, argumentativă, interpersonală și evaluativă*, determinate în planul *dimensiunilor noțional-terminologică și aplicativ metodologică*, definite de *caracterul referențial și instrumental al discursului didactic*.

Tabelul 3.2. Designul cercetării experimentale

Instrumente de evaluare	Eșantion
Etapa de constatare	
Interviu de apreciere a reprezentărilor studenților despre discursul didactic	90 studenți
Test de evaluare a calității realizării unui discurs didactic (simularea) (L. Sadovei)	90 studenți 76 CDȘ
Fișa de observare a discursului didactic la studenți (A. Boțan-Ohrimenco)	90 studenți 76 CDȘ
Etapa de formare	
Elaborarea și implementarea programului formativ	90 studenți
Proba de evaluare scrisă	90 studenți
Test de surprindere a gândirii logice (A. Neculau); Chestionar de apreciere a capacității de persuasiune (Trufaș C.)	90 studenți
Fișa de observare a DD al învățătorului „Calitatea DD al profesorului școlar” (A. Boțan-Ohrimenco)	27 CDȘ
Etapa de control	
Fișa de observare a discursului didactic la studenți (A. Boțan)	90 studenți 76 CDȘ
Roata Unică, probă de evaluare a proiectării componentelor și valorilor DD (A. Boțan)	76 elevi

Au fost propuse a fi aplicate următoarele categorii ale metodelor de cercetare:

1. *metode pentru acumulare empirică și științifică a datelor*: studiul documentelor de politici educaționale/curriculare (programul de studii); metoda interviului; metoda observației; testul de evaluare;
2. *metode pentru introducerea și aplicarea măsurilor ameliorative*: experimentul psihopedagogic, elaborarea Strategiei de formare a studenților pedagogi pentru discursul didactic; realizarea activităților de formare în cadrul programului;

3. *metode pentru interpretarea datelor experimentale*: evaluarea eficienței demersului experimental întreprins la sfârșitul Strategiei de formare a studenților pedagogi pentru discursul didactic; evaluarea cantitativă și calitativă; prelucrarea statistică a datelor, metoda comparației.

Etapa de constatare a vizat evaluarea nivelului calității realizării discursului didactic de către subiecții cercetării în faza inițială a experimentului prin intermediul metodelor de cercetare: interviul de opinie, testul, fișa de observare.

Interviul de opinie a vizat evaluarea reprezentărilor studenților pedagogi despre polivalența caracteristicilor discursului didactic (Anexa 11). Chestionarul interviului conține 4 întrebări, dintre care 2 întrebări cu caracter deschis și 2 cu variante multiple de răspuns, răspunsurile studenților constituind o deschidere pentru procesul de organizare a discursului didactic și criteriilor de evaluare a discursului profesorului.

Testul de evaluare a calității realizării discursului didactic (Anexa 12) reflectă itemi de evaluare privind conținutul celor două dimensiuni (*noțional—terminologică și aplicativ-metodologică*), la nivelul componentelor discursive. Caracterul referențial al discursului didactic (dimensiunea noțional-terminologică) este evaluat în cadrul a trei sarcini didactice pentru fiecare componentă în parte (*explicativă, informativă, argumentativă*); caracterul instrumental (dimensiunea aplicativ-metodologică) este evaluat în cadrul a două sarcini didactice prin evaluarea *componentei interpersonale și componenta evaluativă*.

Fișa de observare a discursului didactic. Fișa de observare reprezintă un instrument elaborat în scopul cercetării, aprobat la ședința Catedrei Pedagogie Preșcolară, destinată studenților ce realizează practica de inițiere și practica pedagogică, în instituțiile școlare și preșcolare, în timpul asistărilor reciproce (Anexa13). Fișa de observare conține un șir de indicatori de evaluare a discursului didactic, fiind elaborați în baza caracteristicilor comunicării analizate de autorii de specialitate. Indicatorii de evaluare sunt sistematizați în cinci componente: *explicativă, informativă, argumentativă, interpersonală, evaluativă*.

Fișa de observare își propune să surprindă comportamentul discursiv al studentului-stagiar în timpul expunerii discursului didactic. Scopul probei fiind determinarea calității de proiectare a componentelor discursului didactic la studenții pedagogi. Avantajele pentru care a fost utilizată fișa de observare în cercetarea de față sunt: posibilitatea descrierii exacte a comportamentului natural și a formelor de comunicare utilizate de subiect pe parcursul activității discursive; datele înregistrate furnizează o cantitate mare de informații pe baza opiniilor studenților; oferă răspunsuri clare cu privire la lacunele ce se înregistrează în proiectarea componentelor discursului didactic de către studenții pedagogi.

Fișa de observare înregistrează nivelul comportamentului observat în baza scalei de apreciere: scăzut 4-10 puncte, mediu 11-15 puncte, înalt 16-20 puncte.

Prezentăm detaliat criteriile de evaluare a componentelor în corelația următoare: *explicativă – definirea/ explicarea noțiunii, explicația conținutului; informativă – descrierea, formularea clară și accesibilă a conținutului; argumentativă – persuadarea ideilor; interpersonală – producerea de relații prin discurs; evaluativă – realizarea feed-back-ului.* Evaluarea gradului de stăpânire a competenței discursive, prin intermediul componentelor și valorilor discursului didactic, presupune aplicarea unor **criterii și indicatori de evaluare a particularităților și nivelului calității proiectării / realizării DD la studenții pedagogi.**

Tabelul 3.3. Criterii și indicatori de evaluare a calității proiectării/realizării discursului didactic

Componente ale DD	Valori ale DD	Criterii de evaluare	Indicatori de evaluare
Componenta explicativă	• accentuare a înțelegerii • exactitate • precizie • rigurozitate	• Definierea exactă a noțiunilor • Accentuarea înțelegerii • Explicația cu precizie a conținutului • Respectarea corectitudinii și rigurozității științifice	• Definește exact noțiunile • Pregătește în prealabil DD • Transpune eficient mesajul • Explică, descrie, exemplifică • Respectă corectitudinea și rigurozitatea adevărului științific
Componenta informativă	• Claritate • coerență • accesibilitate • logică a expunerii	• Descrierea, formularea clară și accesibilă a conținuturilor • Ordonarea armonioasă a ideilor, coerența • Adaptarea accesibilă a mesajului la particularitățile elevului • Exprimare succintă, laconică, ordonarea	• Expune clar și coerent DD • Relatează logic, coerent și ordonat mesajul • Adaptează și explică accesibil mesajul • Utilizează un limbaj exact cu o anumită familiarizare terminologică și operatorie pentru elevi
Componenta argumentativă	• convingere • susținere • persuasiune • expresivitate • elocuțiune	• Argumentarea logică și convingătoare • Susținerea discursului didactic cu mijloace didactice • Persuadarea ideilor, • Exprimarea expresivă și elocuțiunea	• Structurează logic, inteligibil și convingător mesajul • Ilustrează eficient • Justifică și întărește ideile • Dirijează cu tonul vocii, intonația, ritmul vorbiri; a mimicii, al gesturilor și acțiunilor fizice • Exprimă elocvent și expresiv
Componenta interpersonală	• amplificare • decență a limbajului • cooperare • empatie • monitorizarea	• Producerea de relații prin discurs • Monitorizarea și gestionarea raporturile interpersonale • Utilizarea unui limbaj de comunicare decent • Abordarea empatică	• Incită la dialog/ conversație/ dezbateri /discuții prin întrebări retorice • Dirijează interacțiunea dintre pre/școlari • Formulează situații pentru provocarea la implicație activă, creează oportunități de cooperare • Utilizează un limbaj decent, respectuos și motivant • Abordează empatic școlarii

Componenta evaluativă	• flexibilitate • reflexivitate • autoevaluare • realizare de feedback • diversificare a strategiilor didactice	• Transpunerea flexibilă și adaptarea discursului • Proiectarea auto/evaluării calității discursului didactic • Realizarea feed-back-ului • Diversificarea strategiei didactice	• Reproduce cu flexibilitate și maleabilitate DD • Evaluează calitatea transunerii propriului DD • Proiectează autoevaluarea DD propriu • Realizează eficient feed-back-ul • Distinge/diversifică eficient strategia discursivă • Perseverează în elaborarea D
-----------------------	---	--	---

Dimensiunii noțional-terminologică a DD reprezentată de caracterul referențial al limbajului profesional, au fost atribuite *componentele explicativă, informativă și argumentativă*, acestea fiind evaluate în baza descriptorilor (Tabelul 3.4).

Tabelul 3.4. Descriptori de performanță ai calității discursului didactic pe dimensiunea noțional-terminologică

Criteriu de evaluare	Descriptori de performanță în funcție de niveluri			Valori ale DD
	scăzut/minim/puțin/deloc	mediu /satisfăcător/mai puțin bine	Înalt/foarte bine	
Definirea/explicarea exactă a noțiunii	• Nu poate formula ideea principală sau semnificația termenului • Explicația este inaccesibilă, vagă • Nu respectă corectitudinea și rigurozitatea științifică	• Conturează superficial ideea principală sau sensul noțiunii • Întâmpină dificultăți în explicare și se inspiră din surse auxiliare • Respectă parțial rigurozitatea științifică	• Stabilește cu precizie ideea principală prin cuvintele care caracterizează termenul/noțiune • Explică accesibil • Adaptează mesajul • Respectă rigurozitatea științifică	Accentuare a înțelegerii Exactitatea Precizia Rigurozitate
Descrierea, formularea clară și accesibilă a conținutului	• Caracterizează/descrie cu dificultate noțiunea • Expune incoerent anumite expresii • Creează confuzii în înțelegere	• Caracterizează/descrie cu anumite inexactități noțiunea • Se abate de la subiect, fără a respecta logica expunerii ideilor • Formulează incoerent, adaptează neadecvat mesajul, creează confuzii în înțelegere	• Caracterizează/descrie exact noțiunea • Expune clar, logic, coerent și ordonat mesajul • Adaptează accesibil mesajul la particularitățile educaților	Claritatea Coerența Accesibilitatea Logica expunerii
Persuadarea ideilor	• Argumentează fără demonstrații și elemente de convingere • Nu reușește să mențină atenția • Se exprimă fără a respecta congruența para / non / verbală	• Argumentează logic, dar fără putere de convingere • Demonstrează, justifică parțial înțelegerea argumentelor • Exprimare pe alocuri este lipită de congruență	• Argumentează logic, inteligibil și convingător mesajul • Demonstrează justificat prin elemente de convingere • Exprimă elocvent și expresiv mesajul	Convingere Sustinerea Persuadarea Elocuțiunea Expresivitatea

Dimensiunii aplicativ-metodologice, reprezentată de caracterul instrumental al limbajului profesional, au fost atribuite *componentele interpersonală și evaluativă*. Se evaluează gradul de susținere a discursului în cadrul unei conversații, cu scopul evaluării calității asigurării feed-back-ului interpersonal, în sensul producerii de relație prin discurs (Tabelul 3.5).

Tabelul 3.5. Descriptori de performanță ai calității discursului didactic pe dimensiunea aplicativ-metodologică

Criteriu de evaluare	Descriptori de performanță în funcție de niveluri			Valori ale DD
	scăzut/minim/ puțin/deloc	Mediu /satisfăcător/ mai puțin bine	înalț/foarte bine	
Producerea de relații prin discurs	• Formulează cu dificultate situații pentru provocarea la dialog și implicație • Nu promovează atitudinea tolerantă și acceptarea ideilor la educabili • Limbajul este pe alocuri lipsit de empatie și decență	• Manifestă incertitudine în diverse situații de relaționare • Dirijează cu dificultate interacțiunile cu / dintre copii • Abordează empatic educații • Tinde a utiliza un limbaj respectuos	• Incită ușor și eficient la dialog/conversație/dezbateri /discuții • Dirijează cu ușurință relațiile interpersonale între educați • Abordează empatic educații • Utilizează un limbaj decent	amplificarea decența în limbaj cooperarea empatia monitorizarea
Realizarea feed-back-ului	• Întâmpină dificultăți în flexibilitatea DD • Lipsește feed-back-ul ceea ce creează distorsi onări, înțelegere eronată a mesajului sau întreruperea efectivă a acestuia • Nu analizează continuu performanțele subiectului și progresul educațional • Nu aplică diversitatea SD	• Reproduce cu unele abateri mesajul • Răsfrânge feed-back-ul asupra unui grup de copii, dar nu a clasei întregi; • Diversifică inefficient strategiile discursive • Monitorizează pe alocuri auto/evaluarea • Încearcă a asigura obiectivitate și relevanță auto/evaluării	• Reproduce cu flexibilitate DD • Realizează eficient feedbackul • Diversifică strategiile discursive (SD) • Asigură ascultarea activă • Stabilește contexte de și finalități de dezvoltare personală în elaborarea și prezentarea DD	flexibilitatea reflexivitatea autoevaluarea feedbackul diversificarea

Investigația nivelului de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic va avea ca subiecți de cercetare cadre didactice și studenți ale programelor de studii în domeniul învățământului primar și preșcolar, fapt pentru care au fost supuse analizei în capitolul 2 al cercetării documentele cadru ale acestor cicluri de învățământ.

1. Intervievarea studenților a fost realizată cu scopul de a diagnostica starea reală a punctelor deficitare în elaborarea/prezentarea DD de către studenții pedagogi realizând un studiu de constatare în baza metodei sondajului (Anexa 11). Interviuul a fost realizat în cadrul orelor practice ale cursului universitar „Cultura comunicării pedagogice”, unde studenții urmau să

răspundă la întrebarea *Care sunt caracteristicile esențiale ale unui discurs didactic eficient al profesorului* ? Răspunsurile studenților au fost fixate pe un poster prin intermediul tehnicii „brainstorming”. Potrivit rezultatelor interviului, studenții evidențiază importante următoarele caracteristici specifice pentru a descrie un discurs didactic eficient [19, p.56] (Tabelul 3.6).

Tabelul 3.6. Caracteristici ale discursului didactic determinate de studenții pedagogi

Caracteristici ale DD	Opțiuni	
	%	Nr studenți
Cunoașterea conținutului de către cadrele didactice	56,67 %	51 studenți
Structurarea discursului didactic logic și coerent	24,44 %	22 studenți
Claritate în exprimare și accesibilizarea mesajului	63,33 %	57 studenți
Prezentarea interesantă a discursului didactic	34,44 %	31 studenți
Utilizarea unui limbaj inteligibil și expresiv (bun orator)	20,00 %	18 studenți
Calități ale limbajului paraverbal (voce cu volum, timbrată, capabil de intonație) și nonverbal (expresii faciale, mișcările corpului, poziția mâinilor)	55,56 %	50 studenți
Empatie în prezentarea discursului didactic	72,22 %	65 studenți

Interpretarea datelor interviului ne permite să observăm că printre caracteristicile menționate de respondenți sunt cele ce țin de personalitate profesorului. Cel mai mare procentaj fiind marcat de *claritatea în exprimare și accesibilizarea mesajului* 63,33% (57 studenți); *cunoașterea conținutului de către cadrul didactic* – 56,67% (51 studenți); *empatie* - 72,22% (65 studenți); *calități ale limbajului paraverbal/nonverbal* - 55,56% (50 studenți). În acest sens, abilitatea cadrului didactic de a vorbi frumos, fluent și convingător nu minimizează rolul școlarului în interacțiunea didactică, ci orientează spre motivarea și influențarea acestuia pentru realizarea unei educații permanente și autoeducației. Realizarea sondajului de opinie în rândul studenților pedagogi a oferit date importante cu privire la identificarea valorilor în componentele discursului didactic.

Pregătirea temeinică de specialitate constituie calitatea esențială pentru exercitarea competență și eficiență a activității didactice. Pentru realizarea și manifestarea acestor calități se cere respectarea câtorva condiții, printre care și comunicarea didactică eficientă. În scopul obținerii unor date concrete, a fost realizat un studiu cu privire la problematica formării inițiale a studenților pedagogi în ceea ce privește eficiența comunicării și transpunerii/proiectării componentelor discursului didactic pe dimensiunile noțional-terminologică și aplicativ-metodologică.

2. Testul de evaluare a calității realizării discursului didactic (Anexa 12) a fost realizat în cadrul seminarelor universitare la disciplina „Cultura comunicării pedagogice”. Pentru evaluare

s-a propus studenților să explice noțiuni terminologice din cadrul cursului prin utilizarea în discurs (preponderent a definirii, explicației, descrierii, argumentării, corectitudinii verbale și comportamentului para - și nonverbal), explicarea prin înlănțuirea de expresii în enunțuri, argumentarea ideilor. Evaluarea s-a efectuat în cadrul orelor practice și a seminariilor disciplinei „Cultura comunicării pedagogice”, respectând cerințele de realizare a evaluării curente în baza Regulamentului de organizare a studiilor în cadrul UPSC în baza SNCS.

Analiza cantitativă a rezultatelor înregistrate la testul de evaluare a calității realizării discursului didactic ne permite să generalizăm datele grupului experimental în Tabelul 3.7.

Tabelul 3.7. Niveluri de formare a valorilor discursului didactic
(Testul de evaluare a calității DD, studenți pedagogi)

Dimensiuni ale DD	Valori generale	Variabile	Nivele de performanță					
			Scăzut		Mediu		Înalt	
			N	%	N	%	N	%
noțional - terminologică	Componenta explicativă	Definirea/explicarea noțiunilor	31	34,4	43	47,8	16	17,8
	Componenta informativă	Descrierea, formularea clară și accesibilă	39	43,3	41	45,6	10	11,1
	Componenta argumentativă	Persuadare ideilor	38	42,2	39	43,4	13	14,4
aplicativ-metodologică	Componenta interpersonală	Producerea de relații prin discurs	32	35,6	41	45,6	17	18,8
	Componenta evaluativă	Realizarea feed-back	35	38,9	43	47,8	12	13,3

Studenților s-a propus să definească un concept din cursurile programei de studii la specialitate ca: subiect al învățării, educator, învățător, educație intelectuală-psihofizică-morală etc., având în vedere locul acestui curs în planul de învățământ la anul întâi.

Examinarea datelor din Tabelul 3.7 permite a constata nivelul mediu privind *definirea/explicarea noțiunilor* 47,80% (43 studenți). *Descrierea, formularea clară și accesibilă* este la un nivel mediu a marcat 45,6% (41 studenți). Nivelul înalt este marcat la criteriul *definirea/explicarea noțiunilor* -17,80%, fiind urmat de *persuadarea ideilor* cu 14,40%.

În cele ce urmează, surprindem o vizualizare amplă cu privire la nivelul calității proiectării *componentelor interpersonală și evaluativă*. Observăm că datele sunt concentrate la nivel mediu - 45,60% pentru criteriul *producerea de relații prin discurs* și 47,80% - *realizarea feed-back-ului*; nivel scăzut - 35,60%, și respectiv – 38,90%. Nivelul înalt este marcat de 18,80% (17 studenți) în ceea ce privește *producerea de relații prin discurs* și 13,30% (12 studenți) pentru *realizarea feed-back-ului*. Comparând datele grupului experimental pentru ambele dimensiuni

ale discursului didactic, constatăm faptul că se înregistrează valori preponderent scăzute și medii privind calitatea realizării componentelor DD.

Fișa de observare a discursului didactic. Dat fiind faptul că în realizarea activităților didactice universitare a studenților pedagogi a fost introdusă practica pedagogică, s-a propus o evaluare mai detaliată a componentelor discursive la studenți. Astfel, în cercetare propunem un alt instrument de investigare - fișa de observare a discursului studenților pedagogi la nivelul elementelor componente ale discursului didactic determinate în cadrul teoretic, stabilite ca indicatori și criterii de evaluare a calității discursului didactic (Anexa 13).

În continuare propunem analiza calității realizării discursului didactic la studenți prin proiectarea componentelor discursului didactic.

Tabelul 3.8. Niveluri de formare a valorilor discursului didactic (Fișa de observare DD, SPi)

Dimensiuni ale DD	Valori generale	Variabile	Nivele de performanță					
			Scăzut		Mediu		Înalt	
			N	%	N	%	N	%
noțional - terminologică	Componenta explicativă	Definirea/explicarea noțiunilor	45	50	41	45,6	4	4,4
	Componenta informativă	Descrierea, formularea clară și accesibilă	40	44,4	44	48,9	6	6,7
	Componenta argumentativă	Persuadare ideilor	43	47,8	44	48,9	3	3,3
aplicativ-metodologică	Componenta interpersonală	Producerea de relații prin discurs	34	37,8	49	54,4	7	7,8
	Componenta evaluativă	Realizarea feedback	39	43,4	46	51,1	5	5,6

Examinarea datelor din Tabelul 3.8 permite a constata nivelul scăzut al calității proiectării realizării *componentei explicative*, ce a acumulat 50,00%. Aceasta este urmată de *componenta argumentativă*, ce vizează *persuadarea și expresivitatea exprimării limbajului* - 48,90%. *Componenta informativă*, ce vizează *descrierea, formularea clară și accesibilă* a acumulat pe nivelul scăzut 44,4%. Cu privire la *dimensiunea aplicativ-metodologică*, studenții pedagogi înregistrează progrese scăzute la *componenta evaluativă* 43,40%, pe când *producerea de relații*, reprezentativă pentru *componenta interpersonală* a marcat 37,80% la nivelul scăzut. Cele mai bune rezultate, marcate pe nivelul înalt, sunt înregistrate pentru *componenta interpersonală* 7,8% și *componenta informativă* 6,70%.

În analiza calității proiectării componentelor discursului didactic am sesizat că studenții pedagogi întâmpină dificultăți în ceea ce privește *componenta explicativă* (34,4% la testul de evaluare a calității DD și 50% fișa de observare a DD). Însă, după E. Bogatu, anume aceste

procedee discursive (definirea, explicația, descrierea, exemplificarea, generalizarea etc.) configurează specificitatea discursului didactic [9, p.121].

Una dintre caracteristicile comunicării discursive eficiente este *fluența* sau capacitatea de a avea o *expunerea clară și coerentă, vorbire curgătoare, o exprimare succintă, laconică, ordonare logică a cuvintelor, coerență în înlănțuirea frazelor, legătura armonioasă* - indicatori ce se regăsesc la componenta informativă și argumentativă. Exprimarea verbală este, de asemenea, înlesnită de prezența *gestualității și mișcării*. Deci, *vorbim cu ajutorul organelor vocale, dar comunicăm cu întregul nostru corp și nu numai* [119]. Comunicative sunt și îmbrăcămintea, relațiile pe care le stabilim, spațiul pe care îl ocupăm și distanța la care ne plasăm față de interlocutor.

Dificultățile de *definire/explicare a noțiunilor* se observă, în mod deosebit, în momentul acordării din partea școlarilor unor întrebări neașteptate. Necunoscând ori negăsind la momentul oportun termenul științific adecvat contextului, studenții pedagogi enunță definiții prin cuvinte specifice mediului lingvistic habitual/familial (ierburi medicinale - plante medicinale). Frecvent s-a observat tendința spre scurtare a definiției, sau dimpotrivă, spre o suplimentare cu detalii nerelevante, fie niște îngrămădiri de explicații secundare în cuvinte comune. Astfel se constată la studenții pedagogi un potențial mare al *limbajului noțional-terminologic* nevalorificat. Studenții argumentează prin lipsa sau vocabularul slab dezvoltat. Prin urmare, ei conștientizează că anume limbajul permite profesorului să beneficieze din plin și să pună în valoare experiența sa pe care o acumulează în mod rațional sau intuitiv în activitatea profesională. Cu atât mai mult, aptitudine necesară studentului pedagog pentru a răspunde rigorilor comunicării profesionale corecte și eficiente, adecvate în diverse situații de comunicare liberă, orală și scrisă, care reprezintă importante competențe de autonomie profesională a pedagogului absolvent [19, p.57].

O analiză calitativă în derularea probei de evaluare ne permite să observăm că atunci când își încep cariera pedagogică sau chiar în procesul derulării acesteia, mulți studenți constată că unele concepte, unii termeni nu le sunt suficient de explicite. Sub influența limbii neliterare vorbite, în uzul studenților se observă frecvent substituirea lui „g” cu „j” într-o serie de termeni și îmbinări, spre exemplu „regimul școlarului”, „tehnica păianjenului”, „la jeneral” etc. S-a observat utilizarea neadecvată a paronimelor și frecvente creații pleonastice, precum: „cea mai optimă strategie”; „respectarea regimului zilei are o importanță extrem de colosală”; „ai răspuns perfect de bine”. Toate aceste lacune și carențe ar putea fi diminuate, înlăturate prin activități de formare profesională inițială instituționalizate, dar și prin autoinstruire [19, p.58].

În cadrul cercetării, *componenta informativă* este marcată la nivel înalt de 10 studenți la testul de evaluare, ceea ce constituie 11,1 %, și 6 studenți la fișa de observare (6,7%); la nivel

mediu de 41 studenți (45,6%) la testul de evaluare și 44 studenți (48,90%) la proba II; la nivel scăzut de 39 studenți, marcat de 43,3% la testul de evaluare și 40 studenți (44,4%) la fișa de observare. Cu privire la *componenta informativă*, cele mai bune rezultate au fost înregistrate la *valorile discursive: coerență, accesibilitate a vocabularului didactic*. Ceea ce se explică prin faptul că la proiectarea activității discursive, studenții stagiați se conduc riguros după documente școlare și resurse bibliografice (curriculum, manuale, dicționare explicative, enciclopedii etc). Totodată, *componenta informativă* pune problema *transpunerii didactice a științei*, proces ce implică compatibilizarea cunoștințelor cu contextele cognitive [9, p.111].

Un fenomen răspândit în exprimarea orală a studenților demonstrează că nu pot forma pluralul unor cuvinte și termeni. O parte considerabilă de studenți nu plasează *accentul* adecvat, astfel având *o rostire incorectă, populară sau regională*: *définiție* (definiție); *compétent* (competent); *diplómă* (diplomă) etc. Acestea determină accentuarea greșită a cuvintelor, și prin urmare, o rostire defectuoasă, incorectă și o utilizare neadecvată. În limbajul oral, dar și cel scris, al studenților se depistează omiterea lui „l” articulat din cadrul cuvintelor, de exemplu „oraru”, „copilu”, „examenu” etc. De asemenea, studenții întâmpină dificultăți la *argumentarea logică și convingătoare* a conținuturilor de învățare, în *exprimarea expresivă și corectă* [19, p.58].

S-a constatat, că studenții întâmpină dificultăți la *argumentarea logică și convingătoare a conținuturilor de învățare*. Putem evidenția următoarele: cel mai mare procentaj este înregistrat la nivelul mediu, marcat de 39 studenți (43,4%) la testul de evaluare, fiind urmat de nivelul scăzut – 38 studenți sau 42,2%, nivelul înalt înregistrând valori de 14,4% (13 studenți). La fișa de observare a DD cele mai mari valori sunt înregistrate la nivelul mediu, marcat de 44 studenți (48,9%), iar cele mai mici valori la nivelul înalt 3 studenți (3,3%).

Exprimarea verbală este înlesnită, facilitată de prezența gestualității și mișcării, în cadrul cercetării fiind exprimată prin *ansamblul calității vocabularului, corectitudine lingvistică, ordonarea logică a cuvintelor, coerență în înlănțuirea frazelor; respectarea normelor gramaticale/ortoepice; expresivitatea stilistică, diversificarea lexicală, convergența limbajelor, capacitatea de a dirija cu tonul vocii, intonația, ritmul vorbirii; armonizarea limbajul verbal/paraverbal/nonverbal; aspectul mimicii, al gesturilor și acțiunilor fizice; expresivitatea comunicării, tonalitatea afectiv-emoțională a mesajului* [17, p.66-67].

Cu privire la *componenta interpersonală*, studenții nu apreciază capacitatea lor de *produce relații prin discurs, de a provoca situații de cooperare și a incita prin întrebări retorice*. Studenții întâmpină dificultăți în *formularea întrebărilor corecte* pentru a asigura conexiunea inversă. S-a observat formulări neclare, ceea ce induce preșcolarii la răspunsuri vagi. De cele mai multe ori, studenții formulează întrebări de tip închis sau deschis, care nu stimulează la comunicare și

expunerea opiniilor. La fel, se apreciază la un nivel scăzut capacitatea de *a implica la dialog și debateri*. Pentru a stimula implicarea activă a pre/școlarilor la dialog studenții, de obicei, utilizează drept tehnici: discuția ghidată; brainstormingul, schimbă perechea, tehnica cubului etc. Însă la acest capitol studenții înregistrează aptitudini mai dezvoltate cu privire la *abordarea empatică a pre/școlarilor și utilizarea unui limbaj respectuos de comunicare*. Deci **comunicarea didactică emoțională** face actuală necesitatea de a fi luată în discuție, în mod detaliat, întrucât discursurile profesorului produc nu doar efecte cognitive, ci și afective (emoțional/atitudinale) și psihomotorii, atât în planul personal al pre/școlarului, cât și în planul relațiilor interpersonale, studiu realizat de cercetătoarea M. Cojocaru-Borozan [43, p.38].

Un alt specific sesizat cu privire la calitatea proiectării componentelor DD este faptul că studenții amplasează pre/școlarul pe un plan secund în procesul de transmitere a cunoștințelor. Pentru studenți este mai accesibil un model de enunțare a cunoștințelor, ce imprimă actului de învățare reproducerea prin repetare mimetică, fără a favoriza interacțiunea în constituirea experiențelor. Fapt explicat prin lipsa de cunoștințe metodologice ale studenților.

În scopul argumentării validității rezultatelor experimentale privind calitatea realizării DD de către studenții pedagogi la etapa de constatare, datele obținute din metodele de cercetare aplicate (testul de evaluare și fișa de observare) au fost analizate comparativ (Figura 3.1).

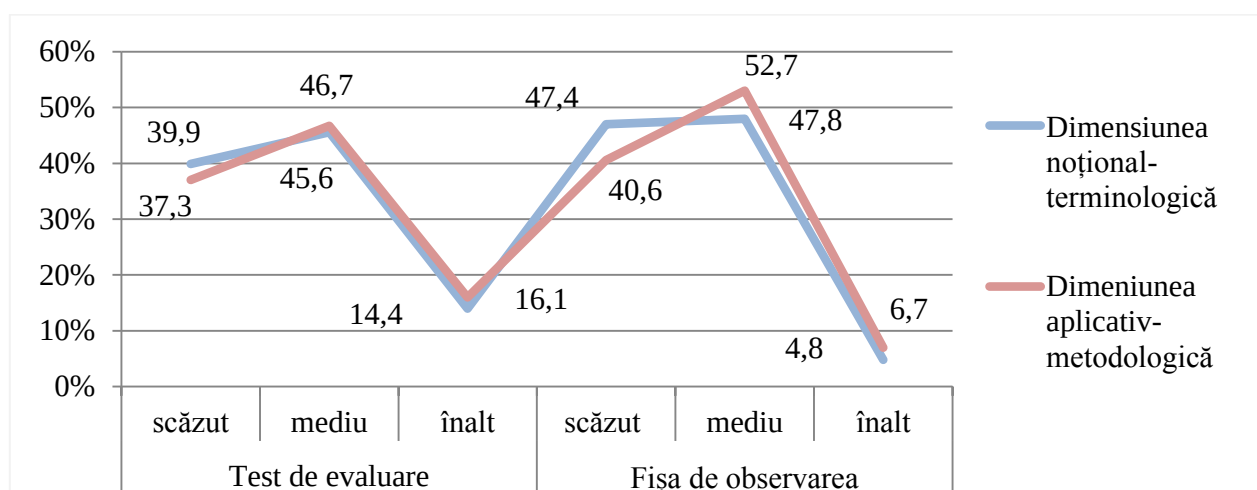


Fig. 3.1. Rezultate experimentale comparate privind calitatea realizării DD - etapa de constatare (studenți pedagogi)

Se atestă valori mai scăzute pentru dimensiunea aplicativ-metodologică pentru nivelul scăzut 37,3% la testul de evaluare a calității DD și 4,8% pentru nivelul înalt la fișa de observare a DD. Dimensiunea aplicativ-metodologică atestă valori mai mari pentru nivelul mediu 46,7% la testul de evaluare a calității DD și 52,7% la fișa de observare a DD. Dimensiunea noțional-terminologică înregistrează valori mai ridicate pentru nivelul înalt 16,1% la testul de evaluare a calității DD, în comparație cu dimensiunea aplicativ-metodologică.

La etapa de diagnosticare au fost antrenați în experiment 76 *cadre didactice școlare (CDȘ)*, care au participat la cursurile de recalificare în cadrul Facultății de Formare continuă a cadrelor didactice și a celor cu funcție de conducere, aplicând **fișa de observare a calității proiectării-realizării discursului didactic**. Rezultatele cu privire la calitatea realizării DD, înregistrate de către cadrele didactice școlare pot fi urmărite în figura 3.2:

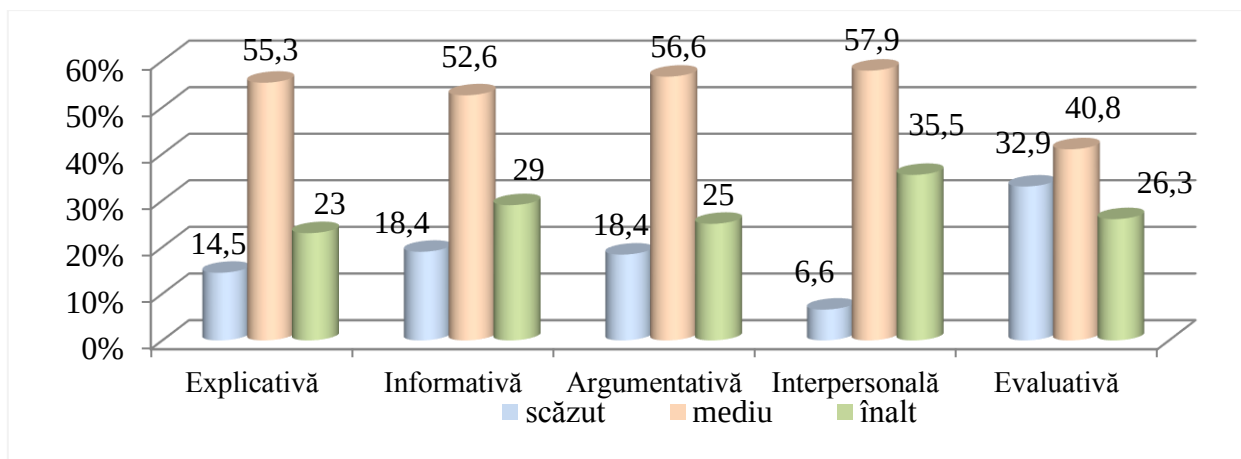


Fig.3.2. Rezultate experimentale privind calitatea realizării DD -
etapa de constatare (cadre didactice școlare)

Din cele observate putem menționa că o pondere sporită este înregistrată pe nivelul mediu 57,9% *componenta interpersonală*, 56,6% *componenta argumentativă*, 52,6% *componenta informativă*, 56,6% *componenta argumentativă*, 55,3% *componenta explicativă*, 40,8% *componenta evaluativă*. Date procentuale la nivelul înalt se atestă la *componenta interpersonală* pentru *producerea de relații prin discurs* – 35,5%, și *componenta informativă* pentru *descrierea conținutului* – 29%. Pe când *persuadarea ideilor* și *realizarea de feed-back* atestă valori spre nivelul scăzut – 18,4%, și respectiv 32,9%.

În studiul teoretic privind formarea profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic a fost prezentată detaliat evoluția conceptului și operaționalizarea susținută la nivelul dimensiunilor și componentelor DD, materializate practic în *competența discursivă a studenților pedagogi*. În cercetarea experimentală s-a luat ca bază rezultatele fișei de evaluare a calității proiectării-realizării discursului didactic de către studenți, nivelul competenței discursive fiind prezentate din aplicarea acestui instrument al cercetării.

Generalizarea datelor experimentale cu privire la calitatea realizării DD pe dimensiunile noțional-terminologică și aplicativ-metodologică ne permite să determinăm nivelul de dezvoltare a *competenței discursive* la studenții pedagogi și cadrele didactice școlare, ilustrate grafic în figura 3.3, ce urmează.

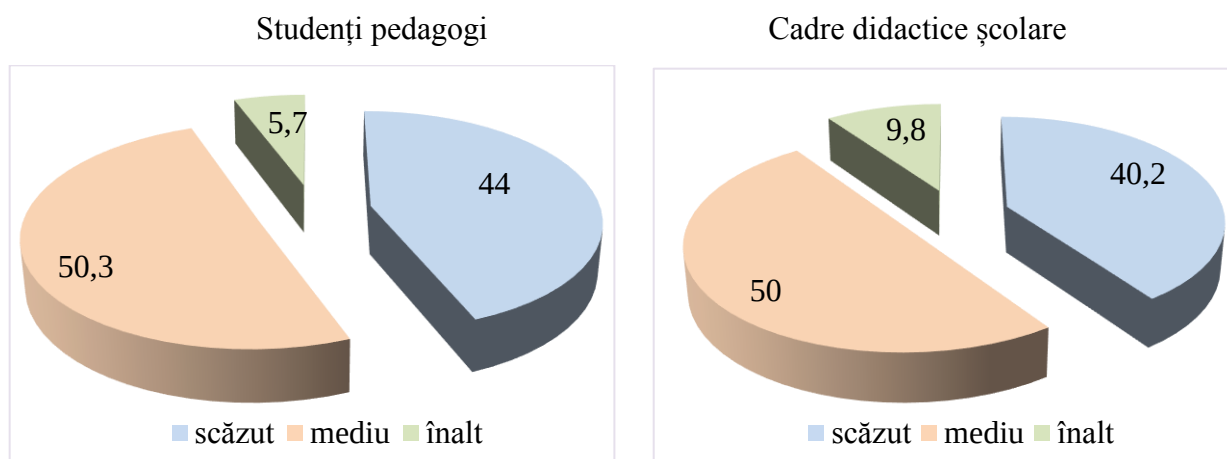


Fig.3.3. Nivelul de dezvoltare a competenței discursive (constatare)

Se constată astfel, în pofida așteptărilor noastre pozitive, că nivelul înalt al *competenței discursive* a studenților pedagogi atinge valori de 5,7%, nivelul mediu – 50,3% și nivelul scăzut este marcat de 44%. În cazul examinării datelor experimentale a eșantionului de cadre didactice școlare se constată rezultate comparativ mai mari a nivelului de dezvoltare a *competenței discursive*: nivelul înalt – 9,8%, nivelul mediu – 50% și nivelul scăzut 9,8%.

Diferențele pentru o pondere mai ridicată a rezultatelor înregistrate de cadrele didactice școlare sunt explicate de activitatea directă de transpunere a discursului didactic la clasă pe care o desfășoară, în comparație cu studenții pedagogi care nu predau în clasă, ci doar au un parcurs universitar al disciplinelor pedagogice și al disciplinei *Cultura comunicării pedagogice*.

În urma analizei testului de evaluare a calității DD și a fișei de observarea a DD, putem afirma că studenții pedagogi demonstrează capacități de proiectare/transpunere a discursului didactic la nivel mediu și scăzut, demonstrând un potențial insuficient al calității realizării discursului didactic. Majoritatea studenților nu sunt pregătiți pentru a asigura o comunicare didactică eficientă. Căci, în accepția pedagogiei moderne, pentru a putea proiecta și organiza actul educațional, cadrul didactic are nevoie de o pregătire psiho-pedagogică adecvată și de a asigura o comunicare eficientă cu discipolii săi prin proiectarea riguroasă a discursului didactic. Analizând *nivelul calității proiectării componentelor discursului didactic de către studenții pedagogi*, au fost semnalate câteva trăsături esențiale observate [19, p.60-61]:

- Studenții întâmpină dificultăți în transpunerea didactică a conținutului științific, astfel se înregistrează dificultăți în adaptarea limbajului științific după nivelul și particularitățile de dezvoltarea ale educațiilor fără o prealabilă pregătire. Studenții se exprimă uneori anevoios, nu au o vorbire constant fluentă în expunerea discursului, ci survin pauze mari, cu tendința de a utiliza repetări inutile, cuvinte-parazite (*deci, prin urmare, așa dar* etc.), vocalizări (*aaa, ăăă, mmm*).

- Deseori structurarea unui discurs este lipsit de logică și coerență, expresivitate, flexibilitate și cultură a exprimării; vocabularul de care fac uz studenții în cadrul discursului este simplu, chiar sărac; capacitatea de a implica pre/școlarii în cadrul discursului cu scopul însușirii conținutului este slab pronunțată; utilizarea incorectă în cadrul discursului a multor termeni științifici pedagogici și uzuali; frecvent survin blocaje de comunicare și dificultăți în exprimare, mai cu seamă observate în timpul examenelor (se întâlnesc situații în care studentul menționează „Știu răspunsul, dar nu găsesc cuvintele potrivite”).

- La proiectarea secvenței de lecție prin utilizarea *strategiilor discursive*, studenții întâmpină cele mai multe dificultăți la metoda argumentării. Numai 1/3 dintre studenți proiectează strategiile discursive în raport cu obiectivele preconizate.

- Marea majoritate a respondenților văd utilizarea mijloacelor didactice ca instrumente de susținere a mesajului verbal, alți studenți au menționat că mijloacele didactice stimulează atenția și interesul față de mesajul informațional. S-au înregistrat unele lacune în metodologia aplicării mijloacelor didactice în raport cu mesajul informațional. Astfel, unii studenți expuneau mijloacele didactice până la prezentarea mesajului, ceea ce ducea la sustragerea atenției; au existat situații în care studenții au prezentat mijloacele didactice fără a opera cu ele, argumentând că sunt atractive, frumoase.

- Studenții făceau încercări de a integra activ colegii lor la discuții și participări active, dar întâmpinau dificultăți în explicarea clară și concisă a sarcinii, prin urmare activitatea lor nu avea succesul preconizat. De cele mai multe ori se argumenta „că cu copiii/elevii este mai ușor de lucrat”; „copiii/elevii sunt mai receptivi”; „copiii/elevii sunt mai activi și mai curioși”.

- Deseori, *comportamentul verbal* este lipsit de congruență cu *comportamentul mimico-gestual și cel paraverbal*. S-a observat tendința studenților de a nu-și modela vocea în corespundere cu mesajul expus și dimensiunea sălii: unii studenți vorbeau cu o voce puternică, asurzitoare, devenind în unele momente neplăcută la auz; pe când alți studenți vorbeau pe un ton foarte scăzut, ceea ce ducea la încordarea auzului. Studenții denotă o ținută incorectă (spate gârbovit, umeri lăsați în jos, demonstrarea la tablă cu spatele la discipoli), ceea ce șterge din aspectul fizic și estetic al cadrului didactic. Studenții greu își găsesc locul în spațiul clasei; unii imită „un dans” prin mișcări necorespunzătoare, clătinări ale corpului. În timpul realizării secvenței de învățare, unii studenți apelau la gesticulații puternice ale brațelor, necorespunzătoare cu expunerea verbală.

Rezultatele înregistrate duc la concluzia că studenții demonstrează, în general, valori reduse pentru fiecare componentă discursivă evaluată, ceea ce indică un nivel scăzut al calității realizării discursului didactic la studenții pedagogi. Realizarea experimentului de constatare ne-a

dezvăluit dificultățile discursive și comunicative ce le întâmpină studenții. În majoritatea cazurilor se observă un caracter reproductiv, dar nu și analitic, al expunerii informațiilor științifice, utilizarea în discurs a unor fraze și idei neterminate; defectuos structurate; cu o topică frecvent dereglată;

Dezvoltarea calității proiectării componentelor DD la studenții pedagogi ar trebui să facă parte din referențialul specialităților pedagogice, completat de un sistem de competențe prevăzute a fi dezvoltate în procesul formării profesionale inițiale și continue. În viziunea filosofică a lui Vl. Pâslaru, „schimbarea este iminentă ființei umane, un individ care ar înceta să se schimbe ar însemna o ființă care ar înceta să mai existe ca atare”. Cercetătorul formulează un șir de idei valoroase în aria dezvoltării permanente a omului, printre care formarea profesională inițială reprezintă o provocare pentru o formare și dezvoltare profesională continuă pe parcursul întregii vieți [99, p.160-161]. Deci rolul discursului didactic în dezvoltarea profesională a studenților pedagogi este unul care provoacă, asigură și eficientizează schimbarea în mai bine în domeniul educației și învățământului.

În concluzie. Se impune o intervenție în cadrul procesului de studiu cu privire la necesitatea creării unor condiții pedagogice orientate spre valorificarea calității proiectării componentelor discursului didactic la studenții pedagogi, prin aplicarea *Strategiei de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic*.

3.2. Strategia de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic

Problema formării profesionale inițiale a studenților pedagogi pentru discursul didactic constituie provocarea pedagogiei învățământului superior privind optimizarea comunicării didactice a profesorului. Rezultatele constatate la etapa inițială a experimentului pedagogic au scos în evidență aspecte importante a fi luate în considerație, astfel încât mecanismele de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic să fie orientate în direcția obținerii performanțelor scontate.

În acest sens, dimensiunile discursului didactic stabilite în partea teoretică a investigației (Tabelul 1.11, *Conceptualizarea dimensiunilor DD*, Figura 1.8, *Operaționalizarea conceptului DD*), reflectate în perspectiva comunicativă (Figura 1.6, *Circuitul comunicativ al DD*; Figura 1.7, *Sinteza caracteristicilor discursului didactic*, Tabelul 1.8, *Conceptualizarea DD din paradigmele comunicării*), dar și rezultatele etapei de constatare a experimentului, au ghidat cercetarea pentru elaborarea unui program formativ, concretizat în *Strategia de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic*, ilustrată în Figura 3.4.

Analizate detaliat în capitolele precedente ale lucrării, *dimensiunile noțional-terminologică și aplicativ-metodologică, componentele ale discursului didactic, valorile discursive*, sunt variabile ale cercetării, supuse experimentului formativ și validării rezultatelor subiecților antrenați în cercetare. SF PI SP DD s-a axat pe **reperete teoretice**, ce presupun *conjugarea paradigmelor educației, ale comunicării și a principiilor discursive*, și a **reperelor conceptuale**, care au ghidat cercetarea către *structurarea competenței discursive* a cadrului didactic, și vizează formarea profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic în cadrul a trei coordonate ale curriculumului, adecvate și curriculumului pedagogic universitar: *curriculum – produs, curriculum – proces, curriculum-finalitate* (ilustrat în figura 3.4).

Curriculumul pedagogic universitar urmărește să formeze subiecți ai actului educațional care, stăpânind valorile științifice ale specialității sunt capabili să dobândească noi valori [95, p.11]. Formarea profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic este determinată de rolul cadrului didactic în organizarea discursivă a mesajului educațional, astfel încât să convingă educații asupra adevărilor științifice și a practicii sociale.

Curriculumul ca produs este reprezentat în *Strategia de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic* de următoarele documente curriculare: *Planul de învățământ, Curriculum disciplinar, Produse auxiliare*.

Componenta 1.1, *Planul de învățământ*, determinată pentru coordonata curriculum-produs, este asigurată de planurile programelor de studii *Pedagogia Învățământului Primar și Pedagogia Învățământului Preșcolar*. Cele patru componente definitorii ale planului de învățământ (*temporală, formativă, acumulare și evaluare*, determinate conform Planului-cadru) [95, p.4] reflectă modul de planificare în timp, modul de distribuire a unităților de curs, modalitățile de evaluare curentă și finală a finalităților de studiu și competențelor obținute de student la unitatea de curs/modul de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic.

Componenta 1.2, *curriculum disciplinar*, este dezvoltată în SF PI SP DD de cursurile universitare *Cultura comunicării pedagogice și Discursul didactic al profesorului*. Curriculumul disciplinar este elaborat în baza modelului din *Regulamentul de organizare a studiilor universitare, dezvoltând componentele*:

I. *Descrierea succintă a integrării cursului în programul de studii*. Acest curs contribuie la pregătirea de specialitate prin formarea competențelor de comunicare pedagogică, indispensabilă cadrului didactic în procesul de predare și evaluare a disciplinelor școlare. Fiind inclus în sem.I, anul I de studii, finalitățile cursului facilitează abordarea de către studenți a didacticii disciplinelor învățământului primar, cursuri ce vor urma pe durata programului de studii, ca acțiune de comunicare pedagogică pentru stimularea activităților de învățare a elevului.

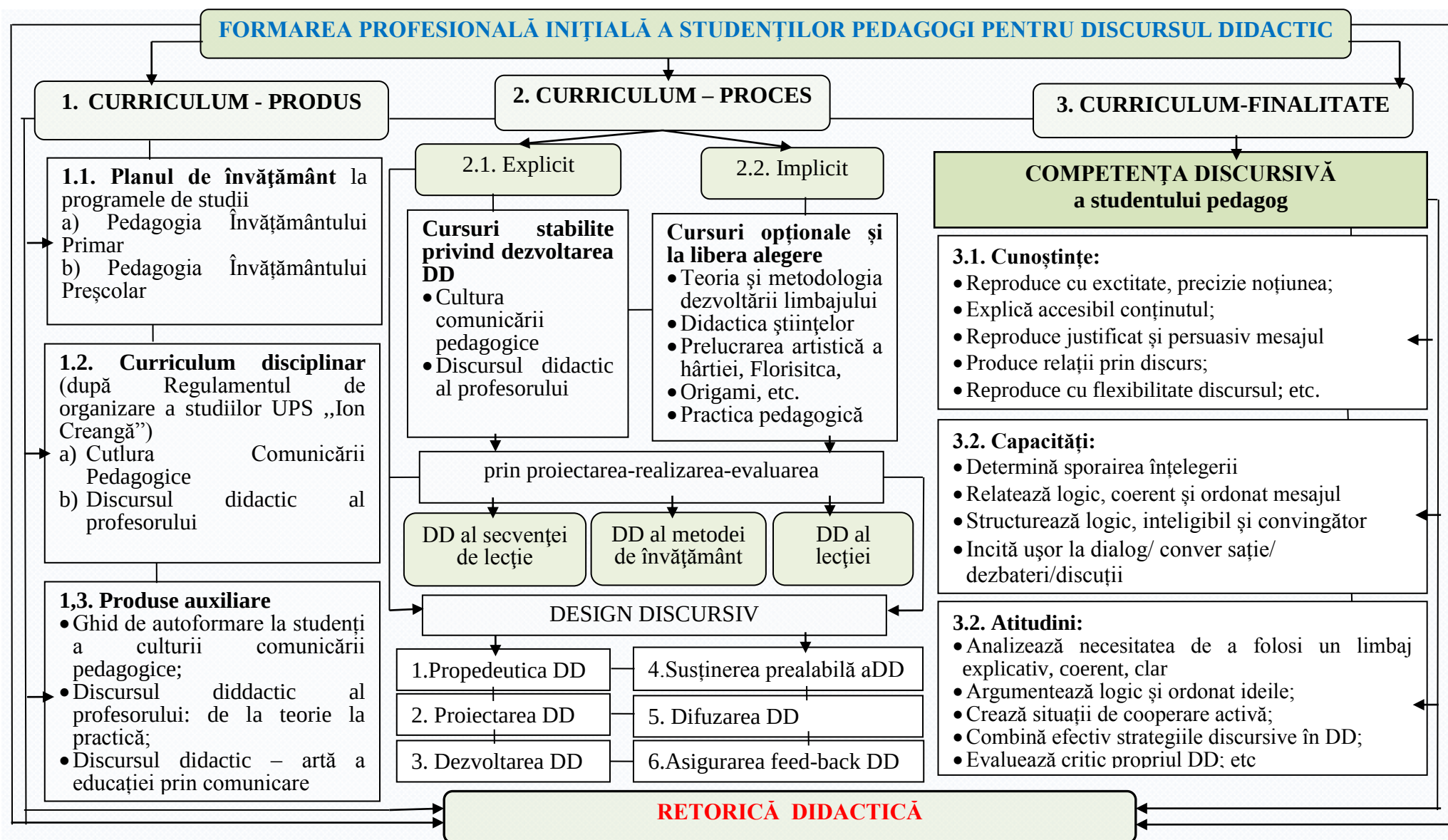


Fig. 3.4. Strategia de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic

II. *Competențe dezvoltate în cadrul cursului:*

- caracterizarea elementelor procesului de comunicare și a triunghiului didactic din perspectiva specialității;
- identificarea barierelor de comunicare în activitatea pedagogică școlară și procesul de studii universitare;
- elaborarea activităților de învățare în vederea comunicării mesajului didactic în cadrul diverselor etape ale lecției prin intermediul formelor comunicării;
- proiectarea conținuturilor comunicative ce asigură schimburile cognitiv și afectiv-atitudinal în relația învățător-elev prin DD, constituit din strategii discursive și relaționale;
- evaluarea/autoevaluarea nivelului competenței de comunicare pedagogică prin indicatorii culturii comunicării pedagogice

Conținutul cursului prezintă într-o formă accesibilă comunicarea pedagogică în formarea climatului psihologic, favorabil dezvoltării competenței de comunicare didactică și presupune următoarele *finalități de studii*: să definească elementele procesului de comunicare din perspectiva specialității și tendințele de evoluție ale conceptului de comunicare pedagogică; să identifice funcțiile limbajului verbal, nonverbal și paraverbal în comunicarea conținutului didactic, identificând bariere în transmiterea și receptarea mesajului; să distingă strategiile discursive de cele relaționale în elaborarea discursului didactic; să proiecteze activități de dezvoltare a culturii comunicării pedagogice pe dimensiunile conținuturilor cognitive și afective; să simuleze activități de comunicare a mesajului didactic prin sincronizarea formelor comunicării; să creeze situații de învățare în vederea dezvoltării culturii comunicării limbajelor verbale, nonverbale și paraverbale; să elaboreze un discurs educațional festiv în vederea sporirii încrederii în comunicarea publică; să proiecteze indicatori de autoevaluare a culturii comunicării pedagogice pentru cadrele didactice școlare în diverse perioade ale muncii de învățător.

Cultura comunicării pedagogice este cursul, inclus în Planul de învățământ la programele de studii cercetate în anul I de studii, cu scopul „*de formare a abilităților și competențelor generale*”(Cod G) și are drept scop formarea deprinderilor de a analiza, expune, comunica efectiv oral și în scris în domeniul de pregătire profesională și în contexte culturale diverse. De asemenea, prin competențele prevăzute de curriculumul disciplinar, este facilitată pregătirea profesională a studenților pentru discursul didactic prin inițierea în definirea și tipologizarea discursului didactic, precum și a cerințelor de elaborare a discursului.

Curriculumul disciplinar reprezintă un document conceptual-normativ ce răspunde problematicei comunicării cadrului didactic și prevede 45 de ore de contact direct și 45 de ore studiu individual. Aceasta abordează teme și conținuturi orientate spre formarea culturii

comunicării pedagogice a studentului pedagog. În acest sens, cursul are ca scop orientarea formării profesionale în vederea dezvoltării competențelor de comunicare pedagogică (Anexa10).

O componentă esențială a curriculumului disciplinar îl reprezintă lucrul individual al studenților, ce poate fi privită ca o parte complementară a procesului de formare a viitorului specialist în pedagogie. Lucrul individual al studentului contribuie la consolidarea, recuperarea, aprofundarea cunoștințelor; formarea capacităților intelectuale și practice; amplificarea spiritului analitic și critic. Produsul preconizat și modalitățile de evaluare sunt prezentate detaliat în *Ghidul de autoformare a culturii comunicării pedagogice prin activități specifice de dezvoltare a gândirii reproductive; cu operații elementare; cu operații complexe; creative.*

Diversificarea activităților specifice de dezvoltare și a sarcinilor de lucru individual favorizează antrenarea competențelor de comunicare pedagogică, prin elaborarea unei game variate de produse ale activității: tabel sinteză, ghid de interviu, rezumat, eseu, schemă, fișă de evaluare, gazetă de perete, referat, etc. Spre exemplu, la subiectul „Elementele procesului de emiterie și receptare” se propune:

Tabelul 3.9. Exemple de sarcini de lucru individual la CCP

Activitate specifică de evaluare: activități de gândire creativă
Sarcină de lucru: Elaborează un eseu plecând de la întrebarea: Ce relație se stabilește între emițător și receptor în cadrul comunicării pedagogice?, având la bază componentele pedagogiei comunicării de L. Șoitu.
Produsul preconizat: eseu

Activitate specifică de evaluare: activități cu operații elementare de gândire
Sarcină de lucru: Definește elementele procesului de comunicare din perspectiva realizării comunicării. Reprezintă grafic elementele distinctive ale modelului comunicării prin prisma specialității.
Produsul preconizat: schemă

Activitate specifică de evaluare: activități de gândire complexă
Sarcină de lucru: Observă procesul de comunicare între un cadru didactic și un student/elev. Elaborează o fișă prin care vei evalua modul de exprimare a mesajelor emițătorului și atitudinea receptorului, în baza elementelor capacității de emiterie și de recepție.
Produsul preconizat: fișa de evaluare a competenței de emiterie și receptare

Organizarea și realizarea calitativă și eficientă a lucrului individual asigură instruire de calitate, promovează caracterul formativ al instruirii prin asimilarea de cunoștințe/capacități/atitudini și facilitarea muncii de sine stătătoare a studentului. Competențele formate în mediul academic sunt supuse evaluării. Curriculumul disciplinar *Cultura Comunicării Pedagogice* prevede următoarele strategii de evaluare:

1. *Evaluare curentă*: evidența implicării studenților în discuții, dezbateri, realizarea sarcinilor; competențe de exprimare liberă în scris (eseuri); de argumentare în dezbateri; de comparare a cadrului didactic comunicativ pasionat, specialist, intrus și simpatic; de cunoaștere a normelor comunicării etc.

a. *Proba obligatorie 1*: Evaluarea calității prezentării unei secvențe de informare comunicativă pentru imitarea rolului de emițător în baza unui subiect/conținut tematic selectat la dorință, cercetat timp de 6-7 săptămâni și prezentat în formă scrisă și orală.

b. *Proba obligatorie 2*: Evaluarea discursului pedagogic festiv elaborat pentru un public educațional (festivitatea de 1 septembrie, ziua profesorului, Anul Nou etc.)

2. *Evaluare finală*: examen în baza biletelor de examinare orală.

Asemenea abordare permite evaluarea studenților pedagogi pe toată durata procesului de studiu a disciplinei universitare CCP.

Repererele conceptuale determinate în cadrul cercetării ne permite planificarea și elaborarea unui *curriculum disciplinar „Discursul didactic al profesorului”*, ce are intenția de a eficientiza procesul de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic. Descrierea elementelor componente le propunem în cele ce urmează:

I. ***Descriere succintă a integrării cursului în programul de studii.*** DD al profesorului este o disciplină obligatorie ce se studiază la anul III și prevede 60 ore, inclusiv 30 ore de contact direct și 30 ore de lucru individual. *Cursul contribuie la pregătirea profesională a educatorului și învățătorului pentru ciclul primar.* Discursul didactic devine componentă indispensabilă a competențelor profesionale necesare unui bun specialist în sistemul de învățământ. Un aspect esențial în ceea ce privește profesia de cadru didactic îl reprezintă *competența discursivă*, conferindu-i acestuia calități necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure realizarea eficientă a medierii în procesul cunoașterii.

II. *Competențe dezvoltate în cadrul cursului:*

- caracterizarea elementelor componente ale discursului cadrului didactic prin definirea conceptelor esențiale cursului: discurs didactic, componente ale discursului, valori discursive, strategii discursive etc.;
- explorarea eficientă a etapelor de proiectare/prezentare a discursului didactic;
- proiectarea mesajului instructiv-educativ potrivit tipului de discurs didactic;
- autoevaluarea calității proiectării/prezentării discursului didactic propriu.

III. *Finalitățile de studiu.* La finele cursului studenții vor fi capabili:

- să definească noțiunile *discurs didactic, componente discursive, valori discursive strategii/procedee discursive, competență discursivă*;

- să identifice *caracteristicile esențiale ale unui discurs didactic eficient*;
- să autoanalizeze potențialul discursiv, prin prisma *componentelor* și *valorilor discursive*, identificând punctele forte și punctele slabe;
- să determine importanța dezvoltării calității *componentelor* și *valorilor discursului CD* în formarea pre/școlarilor;
- să identifice necesitatea racordării DD cu stilul de învățare a pre/școlarului;
- să transpună mesajul informațional în corespundere cu *componentele DD*.
- să elaboreze un discurs didactic în baza *etapelor de proiectare*;
- să caracterizeze strategiile discursive aplicabile discursului didactic;
- să justifice rolul *strategiilor discursive* în proiectarea și prezentarea discursului;
- să conștientizeze necesitatea *competenței discursive* în dezvoltarea profesională.

Tabelul 3.10. Conținutul unităților de curs la disciplina „Discursul didactic al profesorului”

	Unități de curs	Conținutul unităților de curs
1.	Fundamente teoretice ale discursului didactic	Delimitări conceptuale ale noțiunii de discurs, discurs didactic. Interferențe terminologice ale discursului. Perspective științifice de abordare a conceptului de discurs. Abordarea cognitivă și retorică a discursului. Tipuri de discurs. Evoluția conceptului de DD
2.	Specificitatea discursului didactic în activitatea pedagogică	Perspectiva comunicativă a discursului didactic. Semnificații ale discursului didactic în activitatea pedagogică. Discursul didactic al profesorului din perspectiva pedagogiei competențelor. Circuitul comunicativ al discursului didactic. Competența discursivă
3.	Caracteristici definitorii ale discursului didactic	Caracteristici ale comunicării didactice. Caracteristici definitorii ale discursului. Particularități distinctive. Legile discursului. Principiile discursive
4.	Tipologizarea discursului didactic	Tipuri de discurs didactic. Clasificarea discursului didactic expozitiv (narativ, descriptive, explicative, argumentative). Clasificarea discursului didactic euristic (conversațional, dialogic/dialogat, problematizator, investigational)
5.	Conceptualizarea discursului didactic	Conceptualizarea DD. Limbajul discursului didactic. Limbaj pedagogic referențial. Dimensiunea noțional-terminologică a discursului. Limbaj pedagogic instrumental. Dimensiunea aplicativ-metodologică
6.	Aplicații ale formelor comunicării în discursul didactic	Formele comunicării în DD. Limbajul verbal al discursului cadrului didactic. Calități ale limbajului verbal. Indicatori de evaluare a limbajului verbal. Limbajul paraverbal al discursului cadrului didactic. Elemente ale limbajului paraverbal. Exerciții de antrenament pentru dezvoltarea calităților paraverbale. Limbajul nonverbal al discursului cadrului didactic. Elemente ale limbajului nonverbal. Exerciții de antrenament pentru dezvoltarea calităților nonverbale
7.	Pregătirea discursului didactic	Pregătirea discursului. Organizarea discursului. Prezentarea discursului. Etape de parcurs în proiectarea/elaborarea discursului didactic: propedeutică; proiectarea; dezvoltarea; prealabilitatea;

		enunțarea; asigurarea feed-back-ului. Metode de prezentare a discursului
8.	Fundamentarea unei strategii discursive	Strategii discursive/ tehnici discursive/ procedee discursive. Strategii discursive: argumentarea, explicația, definiția, demonstrarea, etc.
9.	Valorificarea DD prin intermediul mijloacelor didactice	Definirea mijloacelor didactice. Funcțiile mijloacelor didactice. Asistarea discursului didactic de mijloace didactice. Modalități de prezentare a mijloacelor didactice în discursul didactic
10.	Gestionarea emoțiilor în timpul prezentării DD	Discursul public festiv. Tracul în discurs. Transformarea emoțiilor în forță pozitivă: experiența vorbitului, pregătirea discursului, gândirea pozitivă. Cauze ale ascultării defectuoase la pre/școlari.

Inovația curriculumului disciplinar „Discursul didactic al profesorului” constă în faptul că *unitățile de curs* valorificate pentru predarea disciplinei sunt concepute în cheia reperelor conceptuale ilustrate în Modelul teoretic al discursului didactic și a reperelor praxiologice ale Strategiei de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru DD (Anexa 10).

Autoeducația este o modalitate de a îmbunătăți performanțele și a valorifica aptitudinile practice legate de abilitățile de comunicare. În acest sens, sarcinile de lucru individual acoperă dezvoltarea tuturor aspectelor de pregătire și prezentare a discursului didactic. În Tabelul 3.11 propunem varietatea de sarcini de lucru individual preconizate de curriculum.

Tabelul 3.11. Corelarea sarcini de lucru individual – produse ale activității în Curriculumul disciplinar „Discursul didactic al profesorului”

Conținutul sarcinilor de lucru individual	Produsul activității studenților
Realizați o incursiune a delimitărilor conceptuale ale noțiunii de discurs didactic, prin abordarea perspectivelor științifice	Schemă generalizatoare Problematizarea
Prin analiza semnificațiilor discursului didactic în activitatea pedagogică, elaborați o definiție proprie	Analiza Definiție
Identificați elementele caracteristice discursului în comunicarea didactică	Schemă generalizatoare
Demonstrați cel puțin în 3 caracteristici tipologizarea discursului didactic	Analiza Tabel , Organizator grafic
Elaborați fișa de evaluare a limbajului verbal / paraverbal / nonverbal al discursului cadrului didactic	Fișa de evaluare
Realizează următoarele exerciții de antrenament a volumului vocii	Exerciții de antrenament a inspirației și expirației
Elaborați un discurs prin parcurgerea etapelor de proiectarea a discursului didactic	Simularea
Demonstrați asistarea discursului de asistarea mijloacelor didactice	Simularea Modelarea
Argumentați prin demonstrații practice, necesitatea transformării emoțiilor în forță pozitivă: experiența vorbitului, pregătirea discursului, gândirea pozitivă	Simularea Exerciții de antrenament

Componenta **1.3. Produse auxiliare** a fost completată de surse metodologice, adresate studenților pedagogi în vederea formării pentru discursul didactic.

a) *„Ghidul de autoevaluare la studenți a culturii comunicării pedagogice”* (autori L. Sadovei, A. Boțan, 2013) reprezintă un suport informațional și metodologic pentru studenți, argumentul de bază în favoarea ideii de necesitate a acestui ghid fiind evidențiat de practicile autodidacte dezvoltate în cea mai mare parte pe dimensiunea autoeducației ca acte de învățare/formare prin efort personal.

Lucrarea propune conținuturi educaționale elaborate în conformitate cu curricula disciplinei „Cultura comunicării pedagogice”. Scopul lucrării în cauză este de a aprofunda cunoștințele teoretice și metodologice ale studentului în domeniul comunicării. În același timp, lucrarea reprezintă un instrument util de realizare a lucrului individual al studenților. În acest sens, activitatea academică a studenților pedagogi va fi orientată nu doar spre însușirea teoretică a cunoștințelor, ci le va permite să aplice practic materia însușită și să genereze noi competențe de sinteză, analiză, lucrul individual și de cooperare cu colegii în soluționarea sarcinilor.

b) *Ghidul „Discursul didactic al profesorului: de la teorie la practică”* (A. Ohrimenco-Boțan, 2015) este fundamentat pe teorii clasice și contemporane ale retoricii. Ghidul are în vedere valorificarea aptitudinilor practice legate de abilitățile discursive și oferă o prezentare completă a tuturor aspectelor pregătirii și prezentării discursului. Lucrarea a evoluat de-a lungul anilor de cercetare asupra DD, ca reacție la schimbările din domeniul tehnologiei și educației. Acest ghid poate oferi recomandările fundamentale: cum ar trebui să vorbească un cadru didactic (student pedagog), cum să evite ticurile verbale și să mențină contactul vizual pentru a mări impactul ideilor și pentru a oferi rafinament discursului didactic. Lucrarea de față este destinată studenților pedagogi și cadrelor didactice ce doresc să-și aprofundeze cunoștințele teoretice și metodologice în domeniul comunicării eficiente și a competenței discursive [24, p.5-6].

c) *Monografia „Discursul didactic – artă a educației prin comunicare”* (A. Ohrimenco-Boțan, în curs de apariție) este o sinteză a cercetărilor realizate în perioada 2012-2017 în cadrul studiului doctoral, în care se tratează cele mai importante aspecte teoretice ale discursului din perspectiva discursivă a comunicării cadrului didactic, precum și aspecte practice ale pregătirii studenților pedagogi pentru discursul didactic.

Coordonata a doua este reprezentată de forma de **Curriculum-proces** și se exprimă prin trei acțiuni, care contribuie la realizarea activității de proiectare a planului, a programelor și cursurilor universitare: planificarea – implementarea – evaluarea rezultatelor obținute în practica procesului de învățământ [95, p.49]. În practica educațională, curriculumul ca proces promovează două subtipuri:

- a) *curriculum explicit* ce se referă la curriculumul oficial, scris, elaborat după directivile finalităților macrostructurale (idealul, scopurile educației), specificate în cadrul finalităților microstructurale (obiectivele generale);
- b) *curriculum implicit* rezultă, dintr-un ansamblu de influențe informale, realizate în cadrul curriculumului explicit și în afara acestuia.

Disciplinele menționate în **curriculumul-proces explicit**, selectate pentru a fi prezentate în cadrul strategiei de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru DD au vizat componentele *de formare a abilităților și competențelor generale (cod G)* și *de specialitate (cod S)* [71]: Cultura comunicării pedagogice și Discursul didactic al profesorului.

Curriculumul-proces implicit se realizează prin intermediul *disciplinelor opționale și la libera alegere: Teoria și metodologia dezvoltării limbajului, Didactica științelor, Prelucrarea artistică a hârtiei, Floristica, Origami, Practica pedagogică* etc. Selectarea conținuturilor s-a realizat astfel, încât să contribuie la înregistrarea progreselor studenților pedagogi privind formarea DD în cadrul cursurilor universitare (discipline obligatorii/opționale/studiul individual) și a practicii pedagogice. Am optat pentru aceste discipline în scopul de a observa cum se transpune discursul didactic în dependență de specificul disciplinei, prin prisma disciplinelor generale, de specialitate și opționale. Pe de altă parte, *Cultura Comunicării Pedagogice* (în continuare CCP) este disciplina ce ne permite a introduce primele repere științifice cu privire la discursul didactic al profesorului, iar *Didactica Științelor (DS)*, *Teoria și Metodologia Dezvoltării Limbajului (TMDL)* în calitate de discipline didactice, conțin un ansamblu de cunoștințe teoretice și priceperi metodice de proiectare a activității didactice/a lecției.

Coordonata 2, **Curriculumul-proces** în cadrul *Strategiei de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic*, este susținută de acțiunile proiectării-realizării-evaluării activităților didactice universitare la nivel de:

- 1) *Proiectare și construire a discursului didactic al secvenței de lecție* (etapele: captarea și orientarea atenției, comunicarea subiectului lecției și a obiectivelor, reactualizarea cunoștințelor, dirijarea învățării, prezentarea temei noi; obținerea performanțelor);
- 2) *Proiectare și construire a discursului didactic pentru realizarea unei metode de învățământ și aplicarea formelor de instruire;*
- 3) *Proiectare și construire a discursului didactic al lecției* (lecție didactică: mixtă, lecție de dirigenție sau extrașcolară).

Parcursul acestor trei coordonate are intenția de a asigura **caracterul referențial și instrumental** al limbajului specific pedagogic, transpuse prin **dimensiunea noțional-terminologică** și **aplicativ-metodologică**. Astfel studenții pedagogi vor însuși *elemente*

noționale, cu scopul de a satisface exercitarea activității de predare-învățare-evaluare în dependență de disciplina tratată și nivelul ciclului de studii. Pentru asigurarea aspectului metodologic al specificului activității didactice, studentul pedagog va însuși un șir de operații și *procedee discursive* ce conferă specificitatea discursului didactic.

Un element important al elaborării discursului didactic îl constituie imaginarea felului în care este organizată *sucesiunea secvențelor discursive*, ceea ce am putea denumi **design discursiv**. Este posibil ca această formulare să nu fie în totalitate acceptabilă, dar ea are o coloratură semantică foarte exactă în raport cu intenția profesorului care proiectează discursul didactic al lecției, conținut dezvoltat în conținutul cadrului aplicativ al cercetării.

Elaborarea Strategiei a presupus analiza etapelor de elaborare a discursului prin accentuarea rolului cadrului didactic universitar în efortul de a optimiza modul de transmitere a informației. În acest sens, N. Stanton [126, p.71] se referă la planificarea mesajului, enumerând patru trepte, iar S. Cristea [48] completează aceste trepte cu a cincea: 1. precizarea obiectivelor; 2. selectarea informației privind date relevante; 3. gruparea informațiilor prin stabilizarea legăturilor adecvate; 4. ordonarea informației într-o consecutivitate logică; 5. evidențierea informațiilor în cadrul unui plan de „idei-ancoră”, elaborarea primei variante a mesajului, elaborarea variantei finale.

Completăm acest model cu **etapele de proiectare/elaborare a discursului didactic** - faze care urmăresc construcția coerentă a discursului prin utilizarea unei game vaste de strategii discursive, mijloace ilustrative ce vor servi pentru stimularea memoriei, menținerea atenției receptorului și capacității de concentrare (Figura 3.5). Conform M. Cojocaru-Boroșan și colab., DD trebuie programat minuțios, segmentat și etalat în timp, conform unor principii: principiul simplității și persuasiunii [42, p.78].

Reieșind din cele analizate, considerăm a evidenția următoarele **etape de parcurs în proiectarea/elaborarea discursului didactic**: 1. *propedeutica*; 2. *proiectarea*; 3. *dezvoltarea*; 4. *prealabilitatea*; 5. *enuțarea*; 6. *asigurarea feed-back-ului*. În cele ce urmează, prezentăm descrierea detaliată a conținutului etapelor stabilite în vederea formării DD la studenții pedagogi:

I. Propedeutica discursului etapă ce se caracterizează prin:

- a) *determinarea scopului* – unde în dependență de conținutul reflectat în curriculum-ul școlar, cadrul didactic stabilește scopul, obiectivele, ideile principale, mesajul ce urmează a fi expus și identifică competențele ce se cer a fi formate discipolilor. Are loc documentarea. Se formulează obiectivele lecției.

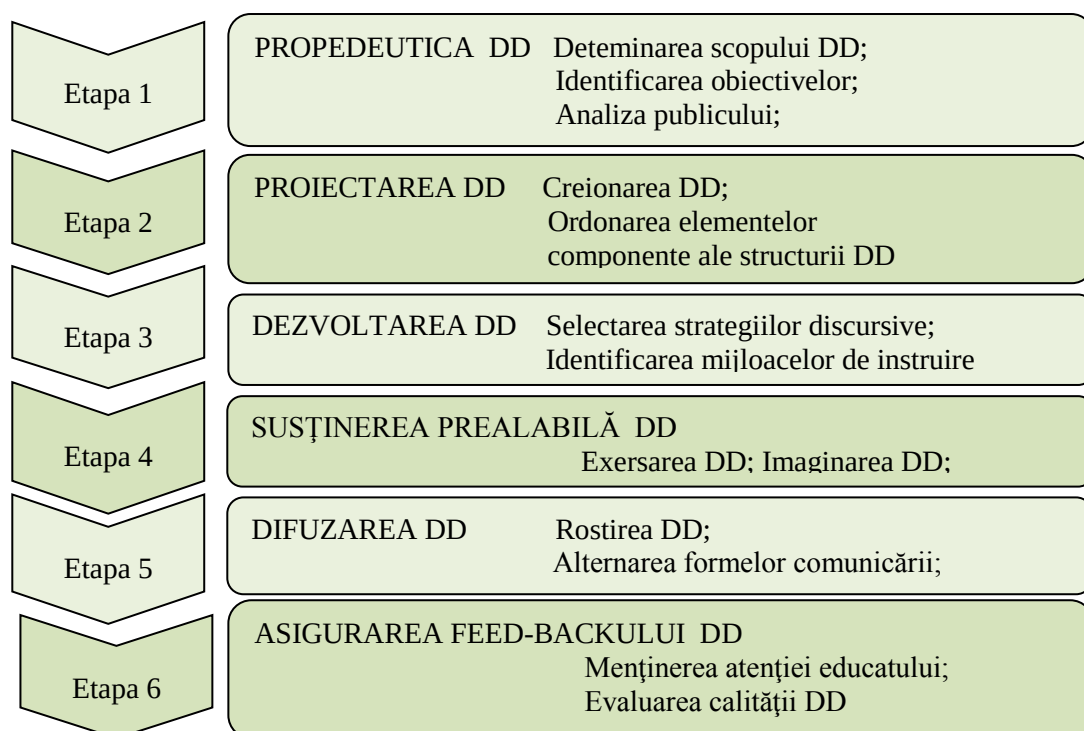


Fig. 3.5. Etapele de proiectare ale discursului didactic

b) *analiza publicului* (cui se adresează discursul ?) deși, de fiecare dată în fața cadrului didactic este copilul/elevul/studentul, fiecare dintre acesta se caracterizează prin anumite particularități de vârstă și un anumit nivel de dezvoltare cognitivă. Astfel, înainte de a determina conținutul discursului didactic, studentul pedagog urmează să răspundă la întrebarea cui se adresează, cât de mulți vor fi în sala de clasă, cât de pregătiți sunt pentru a recepta mesajul informativ. În dependență de nivelul de pregătire a publicului și dezvoltarea psihologică, studentul pedagog va alege cuvintele, frazele, analogiile.

II. **Proiectarea discursului** se caracterizează prin:

a) *creionarea discursului/schița* (ce cunoștințe voi transmite prin discurs ?) presupune notarea/ schițarea ideilor principale: o bună structurare a discursului ajută atât cadrul didactic, cât și pre/școlarul în receptarea mesajului.

b) *Ordonarea elementelor componente ale structurii generale a discursului: introducerea, cuprinsul și concluzia.*

III. **Dezvoltarea conținutului discursului** prin completarea (înfrumusețarea șic):

a) *strategii discursive* (cum prezint discursul ?) – pentru a face mai accesibilă informația transmisă, studentul pedagog va apela la tehnici discursive care vor permite simplificarea și explicarea inteligentă a discursului.

b) *mijloace de instruire* (cu ce prezint discursul ?) ce vor permite studentului pedagog să mențină atenția pre/școlarilor pe parcursul derulării discursive, să provoace curiozitatea

cognitivă, să stimuleze interesele epistemice ale pre/școlarilor și să adopte conținuturile la particularitățile de vârstă și specificul disciplinei predate;

IV. *Susținerea prealabilă a discursului (exersarea, repetarea, imaginarea discursului)*

prealabilitate o etapă foarte importantă care de cele mai multe ori este omisă de cadrele didactice (vom pune accent mai mare în cercetare pe această etapă). Studentul pedagog va repeta provizoriu discursul pentru a revizui ideile relevante ale conținutului. Se poate transpune în locul pre/școlarului pentru a anticipa întrebările sau neclaritățile ce pot apărea din partea lui. Studentul pedagog se poate gândi la întrebări care au un grad ridicat de probabilitate să fie puse și pregătește răspunsurile la ele. Va gândi logic momentul și locul expunerii materialelor didactice și va evalua eficacitatea strategiilor discursive, precum și forma de organizare a pre/școlarilor. Se elimină elementele perturbatoare (o fereastră deschisă pentru zgomot, căldură excesivă în sala de clasă, materiale didactice lăsate la întâmplare etc.).

V. *Enunțarea/transmiterea/difuzarea sau prezentarea propriu-zisă a DD / rostirea DD*— studentul pedagog va asigura o introducere potrivită, *va varia tonul și viteza cu care vorbește, folosește eficient gesturile și expresiile faciale, zâmbește către audiență*. Studentul pedagog este *pregătit să răspundă la întrebări*. Enunțarea DD parcurge trei etape [122, p.130-132]: începutul prin captarea atenției, generarea ideilor principale, încheierea discursului. Eficiența discursului didactic ține nu doar de condițiile de enunțare a lui, ci presupune și menținerea atenției educatului, stimularea memoriei, stabilirea și menținerea relațiilor de interacțiune activă prin dialog, discuții, dezbateri ce se realizează în cadrul *consumului discursului*.

VI. *Asigurarea feed-back-ului* care se realizează prin:

- a) *menținerea atenției educatului*, stabilirea și menținerea relațiilor de interacțiune activă prin dialog, discuții, dezbateri;
- b) *evaluarea calității discursului* - se realizează la final în baza fișei/schiței discursului cu scopul de a determina eficacitatea discursului didactic și de a elabora aprecieri și sugestii de îmbunătățire a discursului.

Curriculumul-finalitate reprezintă finalități ale învățământului superior la sfârșitul unui ciclu de învățământ, determinate prin rezultate măsurabile obținute în cadrul procesului de învățare, prin care se certifică în ce măsură și la ce nivel competențele au fost formate [32, p.28]. Strategia de formare prin elementele enumerate, va propune activități didactice universitare care va conduce treptat la formarea *componentelor și valorilor discursului didactic*. Posedarea acestor componente și valori discursive de către studentul pedagog se va manifesta prin **competența discursivă**, manifestarea căreia va da dovadă de posedare a **retoricii didactice** a profesorului.

Analizând caracteristicile definitorii ale perspectivei comunicative a discursului didactic, se urmărește soluționarea problemelor de ordin pedagogic ce amplifică *importanța și necesitatea sporirii retoricii didactice în profesionalizarea didactică drept calitate, achiziție formată a profilului psihopedagogic al studentului pedagog.*

În asemenea condiții, putem spune că retorica are implicații profunde asupra programului de studiu al formării inițiale a studenților pedagogi. *Stăpânirea componentelor și valorilor discursive pot amplifica performanțele comunicative ale studentului pedagog. Tocmai modul în care sunt puse în legătură unele cu altele asigură **retorica didactică**, ce în interiorul aceluiași conținut didactic poate avea un efect diferit, datorită frumuseții argumentării, forței de convingere ce variază de la un profesor la altul.*

Într-u realizarea procesului de formare a discursului didactic la studenții pedagogi, am conceput un design experimental pe baza *Strategiei de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic*, ce reprezintă o strategie de intervenție asupra lacunelor și problemelor constatate în proiectarea componentelor discursului didactic la studenți și este perceput ca un proces de formare în pregătirea profesională inițială și continuă a cadrelor didactice la un nivel înalt. Strategia de formare pentru discursul didactic a cuprins un eșantion de 90 studenți pedagogi ce își desfășoară activitatea de formare în domeniul pedagogiei preșcolare și pedagogiei învățământului primar și 76 cadre didactice școlare aflate în proces de recalificare.

Stagiul de formare s-a desfășurat în conformitate cu selectarea și organizarea unor conținuturi specifice derivate din conținutul lucrării, a angajat un set metodologic variat (reflecții, întrebări, exerciții) ce s-a axat pe stimularea aptitudinilor de autoinstruire și perfecționare continuă.

Disciplina „Cultura comunicării pedagogice” conține *unitatea de curs* ce are tangențe directă cu tema cercetării de față „Discursul didactic al învățătorului. Caracteristici și etape în prezentarea discursului” și își propune ca *strategie de evaluare I*: evaluarea calității prezentării unei secvențe de informare comunicativă pentru imitarea rolului de emițător în baza unui subiect/ conținut tematic selectat la dorință, cercetat timp de 6-7 săptămâni și prezentat în formă scrisă și orală. Corelarea componentelor discursive cu demersul de formare a DD la studenții pedagogi specialitatea Pedagogie Preșcolară și Pedagogia Învățământului Primar în cadrul cursului universitar „Cultura comunicării pedagogice” (CCP) sunt prezentate în Anexa 14. Considerăm că subiectele sesiunii sunt riguros constituite în corespundere cu componentele și valorile discursului didactic. În scopul eficientizării procesului educațional, studenților li s-a propus la dispoziție suportul de curs „Cultura comunicării pedagogice” (autori L. Sadovei, N. Garștea) și „Ghidul de autoformare la studenți a culturii comunicării pedagogice” (autori L. Sadovei, A.

Boțan), care reprezintă un suport informațional și metodologic a studenților în domeniul comunicării pedagogice, orientat spre aplicarea practică a materiei însușite. Aplicațiile practice dezvoltate în cadrul diverselor tipuri de seminare universitare și sarcinile de studiu individual se bazează pe conținutul cursului universitar CCP.

Au fost stabilite ***finalitățile formării profesionale inițiale pentru discursul didactic la studenții pedagogi*** în domeniul învățământului preuniversitar: vor conștientiza necesitatea *competenței discursive* în dezvoltarea profesională; vor autoanaliza potențialul discursiv, identificând punctele forte și punctele slabe; vor determina importanța dezvoltării calității *componentelor și valorilor discursului cadrului didactic* în formarea pre/școlarilor; vor identifica necesitatea racordării discursului didactic cu stilul de învățare a pre/școlarului; vor analiza discursul cadrului didactic; vor identifica *caracteristicile esențiale ale unui discurs didactic eficient*; vor determina tipurile de discurs didactic; vor elabora un discurs didactic în baza *etapelor de proiectare*; vor justifica rolul *strategiilor discursive*; vor transpune mesajul informațional în corespundere cu *componentele discursului didactic*.

Pentru realizarea și manifestarea calității discursului didactic se cere respectarea câtorva condiții, reflectate în *etapele de realizare a discursului didactic, proiectarea componentelor și valorilor discursive*. Cu scopul obținerii unor date concrete, în sesiunea de formare a fost realizat un studiu cu privire la problematica formării inițiale a cadrelor didactice pentru DD. În acest scop, în semestrul I la disciplinele Praxiologia limbii române și Praxiologia științelor, în timpul evaluării curente, s-a aplicat **testul de evaluare scrisă**, pentru a identifica calitatea discursului cu privire la posedarea *limbajului referențial*, cât și a celui *instrumental*, reflectat în ***dimensiunile noțional-terminologică și aplicativ-metodologică*** (Anexa 15). Tabelul 3.12 ne va permite să observăm diferențele și să apreciem nivelul de formare a studenților pedagogi.

Tabelul 3.12. Niveluri de performanță a limbajului referențial și instrumental

Nivel de performanță Proba de evaluare	Avansat		Mediu		Inferior	
	N	%	N	%	N	%
<i>Proba de evaluare Praxiologia limbii române</i>	6 studenți	6,66 %	58 studenți	64,44 %	26 studenți	28,88 %
<i>Proba de evaluare Praxiologia științelor</i>	4 studenți	4,44 %	53 studenți	58,88 %	33 studenți	36,66 %
Generalizarea datelor celor două probe	5,55 %		61,66 %		32,77 %	

În urma analizei probelor de evaluare scrisă am constatat, că la disciplina Praxiologia limbii române, studenții au înregistrat rezultate mai bune comparativ cu proba de evaluare de la disciplina Praxiologia științelor. Tabelul 3.14 ne permite să observăm că majoritatea rezultatelor

sunt apreciate la un nivel mediu, ceea ce constituie 61,66%; nivelul avansat fiind înregistrat de 5,55% din lotul experimental; iar nivelul inferior este marcat de 32,77%. În urma analizei produselor activității studenților, am ajuns la concluzia că studenții întâmpină dificultăți la *explicarea conceptului* de vocală în hiat, ce reprezintă o succesiune a două vocale care fac parte din silabe separate (zme-u; a-er; co-operare; copi-ilor ș.a.). Astfel, drept răspuns s-a înșiruit vocalele limbii române (a, o, u, e, i, î, ă) sau s-a optat pentru grupuri de vocale – oa -; - ea- ; - ia.

Analizând rezultatele obținute la realizarea exercițiilor de identificare a substantivelor, am constatat că studenții au reușit să identifice mai ușor substantivele, însă au întâmpinat dificultăți în analiza morfosintactică a lor. Astfel, un număr mai mare de studenți au identificat corect substantivele comune și proprii, pe când 17 studenți (18,88%) au menționat că substantivele „căprioară, mușchi, blană, iedul” sunt substantive proprii. Alte greșeli semnificative înregistrate de studenți este numărul substantivelor, astfel 2,22% (2 studenți) au menționat că substantivul „blană” este la numărul plural; iar 8,89 % (8 studenți) consideră că substantivul „mușchi” este de genul masculin. Formarea unei competențe temeinice de recunoaștere a substantivului depinde de însușirea conștientă a trăsăturilor gramaticale și de priceperile practice căpătate de studenți în treapta gimnazială.

Exercițiul de transformare a propozițiilor dezvoltate în propoziții simple ne-au permis să constatăm că studenții au întâmpinat dificultăți mari la realizarea acestui item. Deși, studenții cunosc că „propoziția este o comunicare cu un singur predicat” și după alcătuirea lor pot fi simple (alcătuite doar din subiect și predicat) și dezvoltate (alcătuite din subiect, predicat și alte părți de vorbire), la transformarea propozițiilor dezvoltate în simple au fost propuse asemenea exemple: Copacii leapădă podoaba verde, Copacii se scutură, Copacii se leagănă, Vin oaspeții la Moș Crăciun, Moș Crăciun primește oaspeți, Ion Creangă a scris povești, Ion Creangă este scriitor. Astfel 25 studenți (27,77%) au înregistrat un răspuns greșit la acest item.

Itemul 7 și 8 are drept scop verificarea cunoștințelor cu privire la *aplicarea limbajului instrumental de specialitate*, transpus prin **dimensiunea aplicativ-metodologică** prin care s-a urmărit identificarea cunoștințelor studenților cu privire la metoda fonetico-analitică sintetică și identificarea principalelor direcții de dezvoltare a vocabularului la copii. Din păcate la acest capitol, studenții înregistrează cele mai scăzute rezultate.

La disciplina Praxiologia științelor rezultatele înregistrate sunt mai scăzute: nivelul avansat fiind atins de 4 studenți (4,44%); nivelul mediu de 53 studenți (58,88%); nivelul scăzut 33 studenți (36,66%). Deși la itemul 1, studenții au identificat corect mediile de viață ale organismelor vii (mai puțin pentru orbete (30,00% de răspunsuri corecte), ceea ce demonstrează că înțelegerea sensului lexical al cuvântului sau formarea reprezentărilor despre orbete ca specie

din subfamilia rozătoarelor adaptate morfologic și fiziologic la viața subterană, înlesnește identificarea corectă a conceptului), ei au întâmpinat dificultăți în aducerea argumentelor cu privire la adaptările plantelor și animalelor acvaticе.

La itemul 3, studenții au propus denumirile de planete, dar într-o ordine haotică și doar 16,67% (15 studenți) au aranjat planetele în ordinea descreșterii lor de la Soare. La explicarea cauzei succesiunii anotimpurilor, studenții au întâmpinat reale dificultăți, deși sarcina este însoțită de imaginea ce ar urma să ușureze explicarea acestui fenomen. 25,56% sau 23 de studenți au explicat că succesiunea anotimpurilor este rezultatul faptului că axa de rotație a Pământului nu este perpendiculară pe planul de revoluție al Pământului, ci este înclinată sub un anumit unghi. Mișcarea de revoluție este mișcarea Pământului în jurul Soarelui pe o orbită de forma alungită (elipsă). Aceasta mișcare se face de la vest spre est și durează 365 de zile și 6 ore (un an). Marea majoritate a studenților au întâmpinat dificultăți în exprimare și explicarea acestui fenomen, înlocuind unele noțiuni științifice (mișcare de revoluție – rotația).

La argumentarea diferențelor dintre cele două conifere, 74 de studenți (82,22%) au argumentat că „acele de molid sunt aspre și dreptunghiulare când sunt secționate, în timp ce acele de pin sunt mai fine”; „acele de pin sunt fixate pe ramuri pe același plan, spre deosebire de acele de molid, care sunt dispuse de jur - împrejurul ramurii”; „conurile pinului sunt mai drepte și cad în toamnă; conurile molidului atâră și nu cad”. 65 de studenți sau 72,22% au adăugat că „coaja molidului este aspră la atingere, devenind încrustată cu trecerea timpului, iar coaja pinului este fină și gri, însă și ea devine puțin mai aspră cu trecerea timpului”.

La itemul 9 am constatat că deși, studenții cunosc în formă orală denumirile de plante ce sunt admisibile în ungherașul naturii, 51,11% (46 studenți) nu le recunosc în baza imaginilor. Cunoștințele studenților despre plante sunt foarte vagi, făcând apel la descrierea externă a părților componente ale plantei (80,00% - 72 studenți), fără a menționa care ar fi condițiile necesare de îngrijire a lor. Rezultatele prezentate în tabelul 3.14 reflectă nivelul calității *componentei explicative* și *informative* a studenților privind calitatea cunoștințelor a materiei de studiu și *posedării limbajului instrumental*.

În sistemul educațional persuadarea este o calitate care poate ajuta cadrul didactic la atingerea obiectivelor educaționale, aceasta reprezentând un indicator al unei bune pregătiri profesionale. Capacitatea de a convinge este necesară profesorului pentru a putea oferi preșcolarilor argumentarea adevărurilor științifice. **Chestionarul „Aveți puterea de a convinge?”**, adaptat după C. Trușă, are drept scop constatarea *capacității de persuadare*, ca parte indispensabilă a *componentei argumentative*. Datele constată următoarele nivele de dezvoltarea a capacității de a argumenta și persuade la studenții chestionați:

Tabelul 3.13. Niveluri de performanță ale capacității de persuadare la studenții pedagogi

<i>Nivel de performanță</i>	<i>Nr de studenți</i>	<i>Procentaj</i>
<i>Scăzut</i>	23 studenți	25,6 %
<i>Mediu</i>	54 de studenți	60,0 %
<i>Înalt</i>	13 studenți	14,4 %

Din datele chestionării, putem menționa că, studenții au atins un nivel mediu al capacității de persuasiune – 60,0% (54 studenți). Nivelul înalt este atins de 14,4% (13 studenți). Nivelului scăzut i se atribuie 25,6% (23 studenți). Analizând rezultatele chestionării, am constatat că, în ceea ce privește calitatea capacității de persuadare, studenții pedagogi o apreciază drept cale de valorificare la maximum a abilităților și resurselor profesionale.

În continuare, propunem exemple de activități ce au contribuit la eficientizarea demersului de formare pentru DD, care au avut drept finalitate *să utilizeze eficient strategiile discursive, să uzeze puterea vocii prin combinarea eficientă a formelor comunicării, să structureze eficient discursul didactic*. Primele activități teoretice și practice au permis studenților să realizeze, în baza literaturii recomandate, o enumerare a accepțiunilor termenului de „discurs didactic”. Studenții au evidențiat aspecte valoroase în conceptualizarea termenului: *aducere la cunoștință; transmiterea mesajului informațional; susținerea de judecăți; discurs ce vizează instruirea; discurs în care argumentarea, explicarea, descrierea se completează reciproc; reformularea cunoștințelor din punct de vedere a cadrului didactic; arta de a vorbi unui auditoriu; activitate dialogată; transpunerea mesajului într-un limbaj specific; acțiune comunicativă* ș.a. Prin numărul de concepte enumerate de studenți, putem susține că aceștia dețin cunoștințe suficiente cu privire la câmpul semantic al termenului de discurs didactic, prin urmare posedă vocabularul/limbajul specific pedagogic [27, p.18].

Activitatea cu operații elementare de gândire ce propune studenților „să examineze definițiile discursului didactic și să elaboreze o listă de caracteristici specifice ale discursului” [121, p.113], a permis evidențierea a unei serii de **calități a discursului didactic**, printre care se enumeră: *orice discurs didactic are o componentă cognitivă, afectivă și una socială; respectarea normelor gramaticale; corectitudine; claritate; expunere concisă; exprimare firească; congruența formelor comunicării* etc. Calitățile discursului didactic au fost descoperite și prin intermediul sarcinii aplicative, în care studenții au avut sarcina de a „elabora un discurs simplu, timp de 10-15 secunde, prin care se dorește a convinge colegul să mimeze un comportament anume (deschide cartea, scrie la tablă, cântă la pian ș.a.). Discursul trebuie pronunțat cu buzele

lipite, fără a deschide gura” [ibidem, p.137]. Studenții au notat următoarele: *DD trebuie expus clar, printr-o pronunție riguroasă, o dicție distinctă, evitând mormăitul sau sunetele de prisos.*

Activitatea didactică proiectată în cadrul seminarului „Bariere ale comunicării pedagogice” a permis studenților identificarea barierelor comunicării și aprecierea condițiilor de prevenire a lor printr-un studiu realizat în cadrul unor situații de problematizare în grup: „Identificați o situație de comunicare în care v-ați aflat în relația cu un profesor universitar”; „Identificați principalele bariere specifice în comunicarea profesor-student”; „Identificați principalele bariere ale comunicării pedagogice în timpul susținerii unui examen”; „Propuneți soluții de prevenire a intervenției factorilor perturbatori ai comunicării în situații concrete de predare-învățare-evaluare” [121, p.69-72]. Astfel, în dependență de situațiile-problemă, de cele mai multe ori studenții au evidențiat următorii *factori ce duc la perturbarea/bararea eficienței discursului didactic: bariere de limbaj* – cuvinte confuze sau necunoscute în transmiterea cunoștințelor; dificultăți de exprimare, ticuri/clișee verbale, mesajul didactic nu este expus clar, inteligibil, sistematizat; cadrul didactic vorbește prea repede sau prea încet; *bariere de mediu* caracterizate prin poluarea fonică, temperaturi excesiv de scăzute, scaune puține, elemente ce distrag atenția (telefon, foamea, zgomotul); *bariere de statut* – eficiența comunicării este blocată de fondul stresant creată de emițător, studenții nu au cunoștințele necesare pentru a înțelege mesajul etc. Printre soluțiile de prevenire a problemelor de barare a comunicării didactice, cele mai frecvente au fost menționate: structurarea adecvată a discursului didactic, crearea motivației pentru a trezi interesul studenților față de mesaj; sincronizarea diferitor tipuri de comunicare (CV, CPV, CNV, vizuală, scrisă, orală); angajarea activă la comunicare prin dialog, întrebări retorice; înlăturarea plictiselii și oboselii în timpul prezentării discursului didactic; utilizarea unei strategii discursive valorificate, prezentarea mijloacelor audiovizuale etc.

În cadrul seminarului „Discursul didactic al profesorului” se propun un șir de activități cu caracter de gândire reproductivă, cu operații complexe de gândire și de gândire creativă. S-au propus asemenea sarcini: „Creează un dicționar al procedeele discursive ale cadrului didactic prin redarea semnificațiilor pentru operații de a: defini, caracteriza, argumenta, descrie, demonstra, exemplifica, reformula, ilustra, expune” [121, p.134]. Această sarcină a contribuit la valorificarea **limbajului noțional-terminologic** și **aplicativ-metodologic** al studenților prin identificarea *strategiilor discursive*. Sarcina de a „răspunde la întrebările fundamentale când va avea loc comunicarea ? cât trebuie să vorbiți ? unde veți vorbi ? ce așteaptă publicul de la dvs ? scopul comunicării ? cum ?” [ibidem, p.135] au condus studenții la *identificarea etapelor de elaborare a unui discurs eficient*. Astfel, studenții au ajuns la concluzia că elaborarea unui discurs didactic parcurge obligatoriu șase faze (explicate detaliat mai sus).

Sarcina didactică „elaborează un DD care să-l prezinți în fața colegilor” [121, p.138] are un caracter infuzional, fiind realizată activitatea și în cadrul disciplinelor „Teoria și metodologia dezvoltării limbajului”, „Didactica științelor”. Sarcina a oferit studenților posibilitatea de a prezenta o secvență discursivă prin prisma specialității lor ce a condus la identificarea punctelor forte și slabe în elaborarea și prezentarea discursului; iar pe de altă parte a permis colegilor să evalueze calitatea discursului conform următorilor *indicatori de apreciere* pe un interval de la 1-10: publicul a fost menținut permanent într-o ascultare activă; volumul timpului destinat discursului a provocat plictiseală; autorul a folosit informație de prisos pentru împovărarea memoriei; în intensitatea rostirii ați remarcat cuvinte pronunțate neclar; s-a observat modificări ale vocii în scopul argumentării tezelor; ați observat prezența erorilor prin greșeli de gândire și vorbire; vocabularul a fost folosit adecvat în funcție de nivelul de instruire [121, p.139].

O altă activitate, cu scop de a evidenția eficiența comunicării, s-au invitat în fața sălii de clasă doi studenți. Aceștia doi trebuiau să confecționeze împreună un avion cu o singură mână, cealaltă mână fiind pusă pe umărul colegului. Avionul se confecționează după același model. Au fost situații când perechea de studenți întâmpinau dificultăți în confecționarea avionului, dar o mare parte dintre aceștia au înțeles că pentru a reuși în confecționarea avionului urmează să comunice între ei (deși studenții nu aveau voie să vorbească unul cu celălalt). La fel, pentru a menționa *importanța structurării eficiente a DD*, pe o coală de hârtie s-a desenat un copac și o casă. Participanții au fost împărțiți în două grupuri, cei de la finele coloanei au primit imaginile, având sarcina de a transmite prin gesturi (a desena pe spatele colegului predecesor) imaginea corespunzătoare, astfel ca cel din fruntea coloanei să deseneze la tablă mesajul transmis. Studenții au sesizat că pe parcursul „comunicării”, mesajul a fost destorsionat.

În cadrul activităților didactice am pus un accent deosebit pe formele comunicării în activitatea pedagogică, ca elemente ale **componentei argumentative**, exprimată prin **valori discursive** ca: *convingerea, susținerea, persuasiunea, expresivitatea în vorbire, elocința*. Referitor la **comunicarea verbală (CV)**, studenții au înșușit că pentru a ajunge la o comunicare eficientă, *discursul cadrului didactic trebuie să dezvolte anumite calități* [24, p.24-25; 121, p.15-27] *claritate, corectitudine, naturalețe, demnitate* etc. Pentru maturizarea progresivă a acestor abilități se impune un *exercițiu permanent de îmbogățire și nuanțare a vocabularului*, de *structurare a mesajelor într-un discurs coerent*, de provocare a comunicării orale pentru a înfrânge inhibițiile și a disciplina dialogul, de a aprecia corectitudinea, limpezimea și precizia enunțurilor proprii sau a celor receptate.

Cultura comunicării cadrului didactic în formă verbală este complexă: realizarea unui mesaj cu adevărat eficient nu se produce de la sine, este rezultatul competenței profesorului în

rol de emițător, a unei cunoașteri adecvate a codului lingvistic și a unei formări rigurose existente [24, p.27]. Orice comunicare are proprietăți paralingvistice influențate de emoții și atitudini [71, p.21]. **Comunicarea paraverbală (CPV)** este reprezentată de întregul arsenal de stimuli și semnale transmise prin caracteristicile vocii: *tonul vocii, viteza vorbirii, ritmul și inflexiunile rostirii, intensitatea, volumul vocii, pauzele, sublinierile, sunetele produse* (onomatopee, geamăt, mormăit, oftat, râs) cu ajutorul cărora cadrul didactic reușește să transmită mesaje subliminale, ce pot influența elevul la nivel inconștient [121, p.100]. Cu privire la CPV, studenții au primit un șir de sfaturi practice și exerciții de antrenament pentru dezvoltarea calităților paraverbale, ce sunt descrise detaliat în anexa 16 a lucrării.

Cu privire la **comunicarea nonverbală (CNV)**, s-a propus studenților să identifice un repertoriu de gesturi care să corespundă activității unui cadru didactic [121, p.94], *contactul vizual este deosebit de important pentru un cadru didactic – menține fluența conversației, evaluează reacția elevului, oferă credibilitate mesajului, denotă stăpânirea procesului de comunicare*, dominând relația la nivel rațional și emoțional; aprobă sau oferă încredere copilului intervievat; permite recepționarea mesajelor vizuale suplimentare și observarea comportamentului nonverbal al preșcolarilor; completarea cuvintelor printr-un feedback sau o reacție la cele afirmate. Profesorul, pentru că-și dorește să realizeze un contact real cu partenerul copil/elev, va utiliza în mod conștient tehnica gesturilor deschise. Specialiștii (P. Eckman, W. Freisen, S. Hybels, R. Weaver, K. Roberts, D. Hunt, Hoseph De Vito etc.) consideră că cele mai potrivite gesturi ale mâinilor, pentru un cadru didactic, sunt cele ilustrative sau afective. Prin aplicațiile realizate, studenții pedagogi au înțeles că dimensiunea nonverbală a comunicării didactice este critică în asigurarea procesului de învățare la preșcolari. *Limbaajul nonverbal* completează, sprijină, contrazice sau substituie comunicarea verbală. Pentru a sesiza influența elementelor esențiale ale CNV am propus studenților aprofundarea cunoștințelor prin consultarea surselor literare la acest capitol.

Coordonata curriculumul-proces este susținută de acțiunile de proiectare-realizare-evaluare a activităților didactice universitare la nivel de trei etape:

Etapa I. Construirea discursului didactic al secvenței de lecție. La această etapă, studenții sunt direcționați să elaboreze DD al secvențelor de lecție, având ca punct de plecare competențele formate în cadrul disciplinelor pedagogice cu privire la structurarea proiectului de lecție și a metodologiei didactice, cât și din observarea discursului cadrelor didactice universitare în cadrul prelegerilor/seminarelor/orelor de laborator și a lecțiilor desfășurate în școală de către educatori/învățători (în timpul orelor de laborator sau a înregistrărilor video). Înțelegerea etapelor de elaborare a DD se fundamentează pe cunoștințele și experiențele studenților însușite

anterior, dar și prin activizarea lor în elaborarea și susținerea discursului în cadrul seminarelor universitare. Această etapă a vizat următoarele **obiective**: cunoașterea *componentelor și valorilor DD*; rezolvarea de probleme practice ridicate de *etapele de elaborare a DD*; investigarea condițiilor de *elaborare eficientă a DD*.

Lecția în sine parcurge anumite etape de derulare: moment organizatoric, reactualizarea cunoștințelor, comunicarea subiectului lecției și a obiectivelor, dirijarea învățării, prezentarea temei noi; obținerea performanțelor sau proiectarea demersului didactic poate fi realizată în cheia modelului *evocare - realizare a sensului - reflecție*. Astfel, secvențele discursive pot fi identificate la o anumită etapă a lecției. Parcurgerea etapelor de elaborare va oferi discursului didactic integritate și coerență demersului discursiv. În cele ce urmează analizăm modelul de elaborare a DD în baza secvențelor de lecție, prin parcurgerea celor șase etape de elaborare a discursului didactic.

Etapa propedeutică. În sala de clasă, partenerii relației discursive împart unele dintre valorile și cunoștințele desfășurate în cadrul acestuia. Profesorul se presupune că are o abilitate de *know-how* (a cunoaște cum) referitoare la scopul DD. *Calitatea analizei publicului și determinarea scopului, obiectivelor discursului* de către student pot fi urmărite subiectiv pe parcursul simulării în cadrul seminarelor a secvențelor de lecție, unde observăm în ce măsură studentul simplifică mesajul discursiv la particularitățile de vârstă ale copiilor/elevilor și dacă acoperă obiectivele curriculare, ce vizează *principiul personalizării*.

Operaționalizarea obiectivelor și subcompetențelor reflectate în curriculum, evidențiază *capacitatea studentului stagiar de a identifica scopul și mesajul* ce urmează a fi transmis. Deseori se întâmplă a-și preconiza acoperirea a 4-5 subcompetențe în cadrul unei lecții. Se întâlnesc situații de operaționalizare incorectă a obiectivelor lecției. Spre exemplu:

Tabelul 3.14. Exemple de operaționalizare incorectă a obiectivelor de către student

Subiectul lecției: Sistemul Solar (Soarele, planetele, Pământul, Luna), clasa a II-a	
Obiective operaționale	Explicații
formulate de studenți	Activitate de proiectare didactică trebuie să definească operațional obiectivele pedagogice, pentru a orienta învățarea și a motiva pe cei ce sunt instruiți. R.Mager recomandă operaționalizarea obiectivelor:
O 1: să relateze despre Lună;	• Ce ? Comportamentul pe care copilul trebuie să-l demonstreze; • Cum ? În ce condiții se produce acest comportament; • Cât ? Nivelul de performanță sau criteriul de reușită. Astfel, la finele lecției elevul va fi capabil:
O 2: să enumere cele patru forme ale Lunii;	O1: <u>să relateze despre lună</u> pe baza observărilor empirice; Ce ? Cât ? Cum ? O2: să explice cauza apariției lunii pe cer sub cele 4 forme. Ce ? Cum ? Cât ?

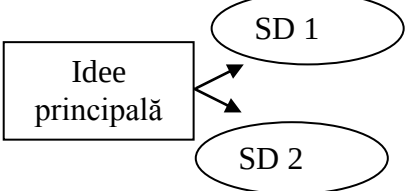
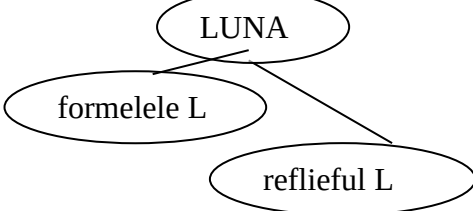
Subiectul lecției: Apa (proprietățile apei, formele apei în natură), clasa a III-a	
să folosească în exprimare un limbaj științific adecvat	Rolul pe care îl îndeplinește elevul, deja impune respectarea unui limbaj prin utilizarea termenilor specifici disciplinei de studiu
să compare și să descrie anumite corpuri în baza imaginilor propuse	În formularea obiectivelor operaționale nu se admite utilizarea concomitentă a două verbe
să demonstreze înțelegerea noțiunii de „corp” prin construirea creativă a enunțurilor cu cuvintele cheie	În formularea obiectivelor operaționale nu se permite utilizarea verbelor vagi: <i>să înțeleagă, să perceapă, să posedă, să stăpânească, să însușească etc.</i> Acestea nu permit evaluarea obiectivă a însușirii cunoștințelor și competențelor.
Subiectul lecției: Creierul. Organele de simț - ochii, urechile, nasul, limba, pielea, clasa a IV-a	
să participe activ pe parcursul lecției	Obiectivele afective sugerează reacția la o sugestie, dorința de a participa, reacția emoțională ce o însoțește, iar participarea activă a elevului este impusă de statutul pe care îl are în mediul academic.

În concluzie, **operaționalizarea incorectă a obiectivelor nu poate asigura eficiența procesului de instruire și vor strecura neclarități, ambiguități în pregătirea discursului**, ce se va solda cu intrarea „abrupto” a discursului didactic. De aceea, un cadru didactic trebuie să se asigure că scopurile sunt clar definite și consolidate. Studenții posedă cunoștințe generale despre operaționalizarea obiectivelor, deși întâmpină dificultăți de formulare a obiectivelor în termeni corespunzători contextului scopului lecției. În acest sens, cursanții au fost antrenați în mai multe exerciții de operaționalizare corectă a obiectivelor lecției în baza secvențelor la care a fost simulat discursul didactic.

Proiectarea DD. Activitatea conștientă de elaborare a discursului didactic se rezumă în acțiunea de proiectare a mesajului informațional/educativ bazată pe conștientizarea scopului și strategiilor de realizare. În timpul realizării sarcinilor de lucru individual, la această etapă studenții au aplicat diverși *organizatori grafici de creionare a discursului didactic*.

Tabelul 3.15. Modalități de creionare grafică a discursului didactic

Tip de organizator grafic	Structurarea DD	Exemple
Descriptiv structurează DD prin listarea ideilor principale	Sarcina de transpunere a DD 1. Idee principală 2. Idee principală 3. Idee principală	<i>Subiectul lecției:</i> Sistemul Solar (Luna) GRUPAREA 1. grupez elevii în echipe; 2. împart elevilor fișele de lucru; ACTIVITATEA EXPERIENȚIALĂ 1. pregătesc ustensilele; 2. precizez algoritmul de realizare; 3. elaborez concluziile;

Secvențial se listează ideile ori evenimentele în ordine cronologică	1. _____ 2. _____ 3. _____	1. solicit copiilor rezolvarea unui rebus 2. anunț subiectul lecției 3. ciorchinele
Relațional se listează mai multe idei și modalitatea de realizare a lor		

O creionare bună a discursului va reproduce atât de bine mesajul, încât nu va fi nevoie să fie revăzut de fiecare dată în timpul prezentării. **Etapă de proiectare a discursului didactic dezvăluie abilitățile superioare de organizare prin controlul acelor trei părți elementare: introducerea, cuprinsul și concluzia.**

Partea introductivă a unui discurs are sarcina de a saluta, a capta atenția preșcolarilor și a stabili contactul vizual, emoțional pentru a asigura receptarea eficientă a mesajului. Introducerea trasează linia de desfășurare a discursului, de obicei, începe cu salutul, captarea bunăvoinței și atenției copiilor, enunțarea temei. Prezentarea ideilor centrale a discursului ce sunt enunțate preșcolarilor prin intermediul obiectivelor (astăzi vom ...), explicarea termenilor care urmează a fi folosiți (cuvinte-cheie). Pentru realizarea acestui obiectiv, studenții pedagogi apelează la diverse forme. În tabelul ce urmează propunem modele de captare a atenției, propuse de studenți. Fiecare exemplu va indica comportamentul discursiv al studentului (marcat în continuare prin semnul S). Spre exemplu, un student poate saluta copiii/elevii în felul următor:

Tabelul 3.16. Comportamentul discursiv al studenților la etapa de captare a atenției

N	Comportamentul discursiv al CD	Elemente ale DD	Feed-back-ul
S 1	- Bună ziua, dragi elevi ! - Cum vă simțiți azi ? - Sunteți pregătiți pentru lecție ?	Adresare empatică, zâmbet	Zâmbet, privire larg deschisă, contact vizual
S 2	- Bună ziua, elevi ! - Luați loc ! - Mânutele aranjate pe bancă ! - Ochii atenți la tablă !	Adresare empatică, zâmbet, voce ridicată	Fața lipsită de mimică, gesturi nehotărâte
S 3	- Ce ați avut de pregătit astăzi la lecție ? - Cine dorește să răspundă ?	Ritm grăbit, tonalitate ridicată	Lipsește contactul vizual, fără mimică
S 4	- Soarele de după vii își arată fața, Hai treziți-vă, copii, Bună dimineața ! Roua rece s-a lăsat	Expresivitatea vocii prin elemente prozodice, zâmbet, gesturi deschise	Zâmbet, gesturi deschise
S 5	- Dragi copii, vă voi spune o poveste scurtă, scurtă, care începe altfel de cât știți voi: „Se zice că în orașul nostru este o grupă cu fetițe și băieți tare drăguți, veseli, jucăuși, poznași ca orice copii, dar buni de tot la învățătură !	Expresivitatea în vorbire; pauza; reglarea volumului vocii	Zâmbet, curiozitate

Analizând tehnicile de captare a atenției la care apelează studenții pedagogi pentru salutul grupei/clasei de copii/elevi, menționăm că indiferent de metoda aleasă, structurarea discursului denotă dacă că studentul posedă calități ale **componentei interpersonale**. În primul caz, studentul *predispune elevii la comunicare și conlucrare*. Discursul didactic al S1 *denotă o atitudine empatică și favorizează crearea unei atmosfere relaxante, favorabile învățării*. Organizarea unui asemenea discurs este constructivă. Cel de-al doilea student pedagog (S 2) stabilește un contact mai rigid cu elevii. Prin *comenzile făcute subordonează activitatea desfășurată de către elev*, dar în același timp *directionează atenția elevilor spre mesajul ce urmează a fi derulat*, ceea ce condiționează respectarea principiului ambianței comunicative și necesității motivaționale. S 3 reprezintă un cadru didactic lipsit de tact pedagogic și empatie emoțională. Trecerea imediată la verificarea temei pentru acasă poate fi explicată prin faptul că disciplina era inclusă a treia în orar, cu toate acestea se încalcă momente esențiale din etapele lecției și derularea eficientă a discursului didactic. S 4 și S 5 ne amintește de specificul particularităților de vârstă ale copiilor și studenții pedagogi se transpun în locul copilului.

Prin prisma exemplelor analizate, observăm calitatea discursului studenților pedagogi direcționată spre un scop anume, care se realizează prin diverse strategii discursive, fiind determinată de măiestria și tactul profesorului. **Ori structurarea discursului denotă într-o oarecare măsură tipul de profesor și stilul pedagogic adaptat.** Sporirea **impactului interpersonal** și al **forței persuasive a discursului** poate fi obținută prin folosirea cu abilitate a resurselor de paralimbaj și de mimico-gesticulație: *adaptarea volumului vocii*, a unui *ritm de vorbire potrivit*; *modificarea intensității vocii*; crearea unor *pauze între părțile discursului*; menținerea unui *contact vizual permanent*; adoptarea unor *modalități gestuale naturale*; menținerea unei *distanțe confortabile*; *evitarea unei poziții fixe la catedră*. Toți cei care se sperie la gândul că trebuie să vorbească în public sunt sfătuiți să pornească la drum cu *ideea că auditoriul este de partea lor*. Majoritatea specialiștilor ne sugerează *menținerea unui contact vizual permanent cu auditoriul* [42, p.81-82].

Debutul discursului didactic nu este egală doar cu captarea atenției sau formula inițială de salut. Introducerea are rolul de a corela tema anterioară și cunoștințele pre/școlarilor, de a mobiliza activitatea intelectuală, de a introduce pre/școlarii în următoarea etapă – cuprinsul. **Cuprinsul se prezintă prin dezvoltarea ideilor centrale ce se întemeiază pe argumente, se aduc dovezi, explicații, exemple în sprijinul acestora.** Pentru a monitoriza cuprinsul am propus studenților în cadrul activităților **simularea unor secvențe de lecție**. Cuprinsul mesajului discursiv trebuie să se caracterizeze prin *concizie, de preferat un limbaj articulat, argumentare logică și convingătoare, fără prea multe semne de punctuație, adică fraze scurte și concise*.

Cuprinsul trebuie astfel gândit de către cadrul didactic, încât să stabilească interacțiuni cu și între pre/școlari. Ori comunicarea este o activitate contractuală, unde Rodolphe Giglione (1986) subliniază că nu este vorba doar despre transfer de informație, dar și despre stabilirea unei relații [apud, 169]. În acest sens, este bine de știut că *pre/școlarul învață mai bine dacă este angajat activ în cadrul activității*.

Concluzia este privirea de ansamblu asupra discursului, ce se soldează cu explicarea eventualelor neclarități. Pentru dezvoltarea *abilităților de organizare a celor trei părți elementare: introducerea, cuprinsul și concluzia*, am propus studenților parcurgerea unui plan de sarcini, făcând apel la tratatele de retorică clasică, adaptat după A. Lungu (Anexa 17).

Dezvoltarea conținutului DD. Bunele practici de predare demonstrează că și cel mai dificil conținut, devine comprehesibil și atractiv prin aplicarea *strategiilor discursive* și a *mijloacelor de instruire*. Dezvoltarea conținutului secvenței de lecție poate fi urmărit în baza fișei de proiect didactic, dar și în timpul prezentării propriu-zise a DD. Acest aspect influențează nemijlocit celelalte elemente ale DD, schimbând considerabil modalitatea de prezentare a conținutului.

Particularizând la nivelul educației, discursul didactic poate lua forme diferite: *argumentare, definire, explicație, descriere, narațiune, demonstrație*. În elaborarea sarcinilor pentru dezvoltarea conținutului DD, studenții s-au condus de următoarele recomandări:

- a) folosirea unor strategii didactice dinamice, flexibile și inovative, specifice conținutului lecției și domeniului disciplinei;
- b) utilizarea mijloacelor de instruire ce vor spori receptarea mesajului discursiv și vor urmări rigurozitatea științifică a disciplinei.

Din cele analizate și observate putem menționa că studenții mai puțin pun accent pe diversificarea și valorificarea *strategiilor didactice*, ce țin de **dimensiunea aplicativ-metodologică**, deși cunosc importanța utilizării procedeele discursive și a mijloacelor de instruire care facilitează receptarea mesajului și, prin urmare, învățarea. Actualmente se promovează ideea centrării pe activitatea celui ce învață. În acest context, se schimbă și tehnologia didactică, accentul fiind plasat pe strategii active de învățare. *Necesită modificări și modalitatea de prezentarea a DD, utilizarea procedeele discursive interactive devenind un imperativ*, fără a nega eficacitatea metodelor tradiționale. Asistarea discursului cu strategii discursive vizează o modalitate de creștere a eficienței activității cadrului didactic prin stimularea interesului față de lecție. În același timp, se oferă un cadru modern, adaptabil și dinamic. Procedeele discursive, la care face apel cadrul didactic, permit simplificarea și explicarea inteligibilă a conținuturilor. Iar, însoțirea discursului didactic de *mijloace de instruire* înlesnesc înțelegerea, accesibilizează conținutul.

Deci, dezvoltarea conținutului discursului didactic joacă un rol decisiv în construirea sensului și transmiterea cunoștințelor. În măsura în care, *studentul pedagog simplifică conținutul discursului prin intermediul strategiilor și mijloacelor de instruire, va reuși să argumenteze, să clarifice, să explice, să întărească afirmații sau să ușureze înțelegerea* și prin aceasta va atinge obiectivele înaintate și va structura eficient discursul didactic. *Profesorul modern trebuie să-și completeze permanent potențialul de resurse și strategii discursive, să-și lărgască arsenalul metodologic cu tehnici și metode aplicative eficiente, care îi va permite organizarea judicioasă a discursului și a activității cognitiv-formative a preșcolarilor.*

Susținerea prealabilă a discursului didactic este o etapă foarte importantă, corelată cu **componenta evaluativă**, care de cele mai multe ori este omisă de cadrele didactice. Pentru a evidenția importanța acestei etape, vom prezenta în cele ce urmează 2 exemple de discurs al unei secvențe de împărțire a elevilor în grupuri:

Tabelul 3.17.1. Argumentarea importanței susținerii prealabile a DD

Subiectul lecției „Mediul familial”, clasa a II-a,		
Expresia utilizată de CD	Momentul intervenției prin discurs	Valori și elemente ale DD
- <i>Dragi elevi, am să vă rog să extrageți din cutie o secvență de imagine.</i>	Împărțirea în grupuri	Adresare empatică/ interpersonală (dragi elevi), postură fermă,
- <i>Pe patru bănci puteți observa o coală de hârtie și clei. Sarcina voastră este să vă mișcați prin clasă și să găsiți elementele componente ale imaginii pentru a forma un tot întreg.</i>	Enunțarea sarcinii didactice	Adresare la imperativ, plural, creșterea volumului vocii, gesturi de orientare
- <i>Vă rog să dați un nume echipei voastre, astfel încât să evidențiați relația redată în imagine: prietenie, ajutor reciproc, înțelegere, respect ș.a.</i>	Denumirea grupurilor	Păstrează contactul vizual, exemplificarea prin analogii, apropiere de public (învățătorul merge printre rânduri)
- <i>Avem la tablă un paiangen. Numiți, vă rog, care sunt membrii unei familii.</i> - <i>Priviți cu atenție la tablă și încercați să spuneți ce este familia ?</i> - <i>Ce relații există în familia ta ?</i> - <i>Cum crezi, tu în familie ai anumite obligații ?</i> - <i>Cum îți ajuți tu părinții ?</i>	Dezvoltarea conținutului lecției	Adresarea respectuoasă, poziția corpului îndreptată înspre clasa de elevi, tonul cald, momente de tăcere pentru a da timp de gândire asupra răspunsului la elevi, întrebări retorice

Un alt student și-a propus distribuirea copiilor cu ajutorul panglicilor colorate. Studentul a invitat în față 5 copii. Propune următoarea explicație introductivă.

Tabelul 3.17.2. Argumentarea importanței susținerii prealabile a DD (prin contraexemplu)

Tema zilei „Culorile toamnei”, grupa mare,		
Expresia utilizată de CD	Momentul intervenției prin discurs	Valori și elemente ale DD
- <i>Pe masă aveți panglici colorate. Vă spun pe urmă ce faceți cu ele.</i> - <i>Am aici panglici colorate pe care le leg la brâul Nataliei. Sarcina voastră este să „furați” de la brâul ei câte o panglică colorată. Dar într-un mod mai puțin obișnuit. Irina va trebui să sară într-un picior. Mihaela va merge cu spatele. Maria va imita săriturile unui iepuraș. Iar Ana ... [pauză]. Cum vrei să te miști tu ? (Vin mai multe sugestii din partea elevilor).</i>	Explicații Enunțarea sarcinii didactice	Gesturi emotive Exprimare neclară, incoerență în înlănțuirea frazelor, volumul vocii scăzut, ritmul vorbirii grăbit, postura corpului încovoiată, bâlbâială, strecurarea sunetelor de prisos, pauze
- <i>Bine, bine ! Vei imita sunetele unui cucuș. În acest timp, Natalia va încerca să se ferească de ceilalți copii. Acum ceilalți vă alipiți copiilor în dependență de panglica colorată.</i> - <i>Mie nu mi-a ajuns panglici. De aceea, numiți culorile panglicilor: roșu, verde, albastru, galben</i>	Distribuirea copiilor în grupuri	neîncredere, gesturi de prisos, grimase pe mimica feței, mișcări în fața și înapoi

Mai sus avem două exemple de reproducere a unui discurs cu privire la o secvență de distribuire creativă a copiilor/elevilor în grupuri și enunțare a subiectului lecției. În primul caz, observăm un discurs ferm, coerent, bine gândit, cu indicații formulate concis, dar pe înțelesul elevilor, ori *calitatea comunicării depinde de cuvintele simple și de propozițiile scurte*. Comportamentul demonstrat de elevi în timpul distribuirii în grupuri (în liniște, fără întrebări și precizări), indică, respectiv, structurarea unui discurs eficient și logic.

În cel de-al doilea caz, am observat unele ambiguități în exprimarea studentului pedagog care s-au strecurat din cauza omiterii unor etape în pregătirea discursului: proiectarea și dezvoltarea conținutului discursului didactic. *Parcurgerea acestor etape, precum și exersarea prealabilă a discursului ar fi permis studentului să depisteze lacunele posibile și să îmbunătățească prezentarea*. Acestea din urmă au condus la apariția altor distorsiuni: strecurarea sunetelor de prisos „ăăă”, „îîî”; pauzelor mari în vorbire; gesticularea exagerată a mâinilor; mișcarea înainte – înapoi a corpului; incapacitatea de a gestiona emoțiile. Activitatea prezentată denotă o slabă pregătire și insuficientă parcurgere a etapelor de pregătire a discursului, nesiguranță în activitatea ce urmează a fi derulată, ceea ce a permis intervenția copiilor cu sugestii de realizare. Prezentarea discursului nu a fost însoțită de mijloace didactice suficiente (panglici colorate), ceea ce a trezit nemulțumirea copiilor.

Exersarea prezentării DD acasă, cu ceasul în față, este o excelentă modalitate de a verifica dacă materialele selectate se încadrează în spațiul de timp solicitat; înregistrarea discursului și

apoi *analiza* lui poate scoate la iveală atât deficiențele de natură verbală/ paraverbală, cât și cele de conținut și logică. Pentru a nu permite memoriei să joace feste, studenții au fost instruiți să *pregătească notițe clare și ușor de urmărit*, adoptând formatul fișelor scrise pe o singură parte (nicidecum pe coli A4 scrise pe ambele fețe). Ele vor ajuta la identificarea ideilor importante omise, la *construcția argumentării solide* și neabaterea de la succesiunea normală sau corectă a faptelor și aspectelor selectate pentru prezentarea discursului didactic [42, p.83].

Difuzarea (enunțarea) sau prezentarea propriu-zisă a DD. În cadrul acestei etape, studenții pedagogi au înșușit a asigura o introducere potrivită, a *varia tonul și viteza cu care vorbește, a folosi eficient gesturile și expresiile faciale, a zâmbi către audiență*, elemente ale **componentei argumentative**. O prezentare bună transmite ideile vorbitorului într-un mod clar, interesant și fără să distragă atenția. Preșcolarii sunt atrași de discursurile bazate pe o conversație de calitate – deschidere, spontanietate, însuflețire, expresivitate vocală și facială, dinamism. Pentru *realizarea eficientă a etapei de enunțare*, studenții au primit un ansamblu de instrucțiuni, importante a fi în calcul și în cadrul **componentei evaluative** (Anexa 18).

Aspectele vocii pe care studentul pedagog trebuie să le controleze sunt *volumul, tonul, ritmul vorbirii, varietatea vocală, pronunția, articularea și dialectul*. Vocea puternică este esențială pentru un orator. Studentul urmează să învețe să-și adapteze vocea la acustica sălii, la mărimea publicului și la nivelul zgomotului de fond. Vocea proprie se va părea întotdeauna mai sonoră. De aceea, la scurt timp după ce începe a vorbi, trebuie să se uite la copii/ elevii din spate, dacă par nedumeriți, se apleacă în față sau dau impresia că se străduiesc să audă mai bine, trebuie să ridice tonalitatea vocii.

O idee esențială în prezentarea discursului este **cât trebuie să vorbească cadrul didactic** la lecție. *Factorul timp este decisiv în pregătirea DD*. Oratorii spuneau că pentru a putea vorbi cinci minute aveau nevoie de două săptămâni de pregătire, iar pentru a vorbi o oră, de o singură săptămână. Putem să ne bucurăm de concentrarea maximă a elevilor preț de 10 minute, după care va trebui să facem eforturi pentru a o menține la cote ridicate. De aceea este indicat ca profesorul să-și structureze DD cât mai riguros, acordând între 10 și 20% din timp introducerii, 60-80% din timp să aloce problemelor de conținut și să păstreze 10-20% pentru concluzii [42, p.82-83].

Asigurarea feed-back-ului. Discursul didactic presupune punerea în comun a energiilor celor doi poli ai actului educațional. Indiferent de aportul discursiv al fiecăruia, scopul DD este transmiterea unor mesaje cu conținut educațional. Feed-back-ul fiind **componenta evaluativă**, răspunde de reacția copilului/elevului la mesajul transmis de către cadrul didactic. **Asigurarea feed-backului la nivelul DD se realizează prin două dimensiuni**, menționate în cele ce urmează:

a) *menținerea atenției educatului, stabilirea și menținerea relațiilor de interacțiune activă* prin dialog, discuții, debateri. Menținerea atenției educatului este absolut vitală pentru transmiterea eficientă a discursului didactic, întrucât optimizează procesul de însușire a cunoștințelor;

b) *evaluarea calității discursului* - se realizează la final în baza fișei/schiței discursului cu scopul de a determina eficacitatea DD și de a elabora aprecieri și sugestii de îmbunătățire.

Controlul acestor etape are beneficii pozitive asupra eficientizării procesului de elaborare a DD, prin urmare asupra procesului de predare-învățare-evaluare. În acest sens, *revizuirea discursului didactic permite profesorului să aducă corecții în emiterea discursului*.

Pentru a evalua modalitatea de emitere a discursului didactic, ne-am propus completarea fișei de autoevaluare/evaluare. Fișa de evaluare oferă informații necesare reglării și ameliorării activității discursive de la o etapă la alta. Aplicarea fișei de evaluare deține un rol însemnat în stabilirea modului de derulare a DD, dar și în reglarea demersurilor didactice (Anexa 19). Desfășurarea activităților formative ne demonstrează un șir de dificultăți pe care le întâmpină studenții în elaborarea discursului didactic și proiectarea componentelor și a valorilor discursive în simularea secvențelor de lecție, care sunt reflectate în Anexa 20.

Etapa II. Construirea DD pentru realizarea unei metode de învățământ și aplicarea formelor de instruire vizează *dimensiunea aplicativ-metodologică*. Cercetătorii interesați de performanță în integrarea socioprofesională indică asupra faptului că aceștia trebuie să demonstreze în primul rând profesionalism. În cazul nostru, pentru proiectarea DD al cadrelor didactice debutante, se va recurge la *strategii și proceduri discursive* ce asigură eficiența comunicării [42, p.87]. *Scopul major al acestei etape este măsurarea diferenței de implicare a cadrului didactic și pre/școlarului în construirea DD comun*. Drept **obiective** ne-am propus: identificarea procedeele discursive, menite să faciliteze transmiterea DD și obținerea adeziunii din partea pre/școlarilor; identificarea criteriilor decizionale în selecția și utilizarea procedeele discursive; analiza cerințelor metodologice de aplicare a principalelor procedee discursive: *argumentarea, definirea, explicația, demonstrația* și a modalităților de îmbinare optimă a procedeele discursive; identificarea situațiilor de aplicare a procedeele discursive în timpul emiterii DD; antrenarea DD prin aplicarea procedeele discursive: *argumentarea, definirea, explicația, demonstrația*; surprinderea valențelor formative/limitelor procedeele discursive; construirea discursului didactic în baza unei metodologii centrate pe cel ce învață.

În sala de clasă, capacitatea performativă a discursului didactic este etalată și pusă în valoare, în funcție de strategiile discursive și retorice la care face apel profesorul. După C. Sălăvăstru (1994), într-un discurs didactic procedeele retorice se însoțesc de cele logice. Primele asigură raționalitatea discursivă, ultimele asigură performanța discursivă a unei intervenții

argumentative. Dozarea lor depinde de algoritmul retoric pe care îl aplică cadrul didactic cu scopul de a convinge [123]. Această etapă vizează în mod vădit formarea pentru discursul didactic ce presupune găsirea soluțiilor a două demersuri:

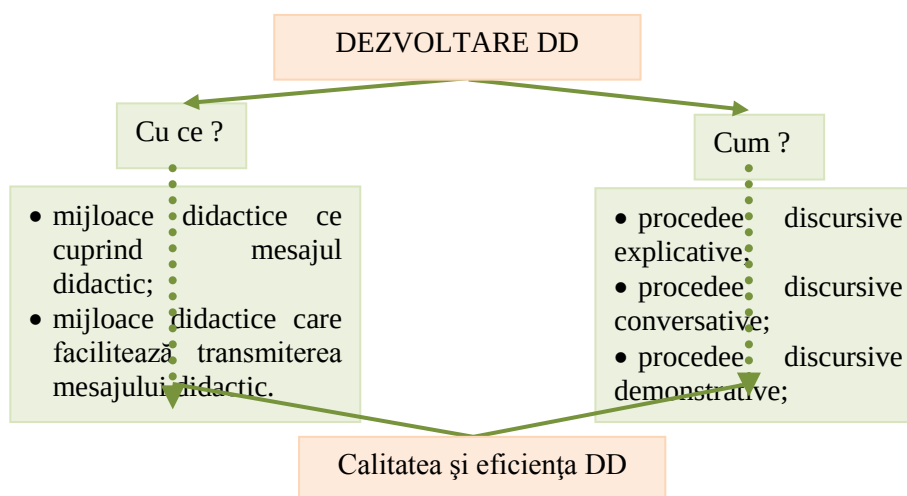


Fig. 3.6. Schematizarea etapei de dezvoltare a DD

Pornind de la modelul cunoașterii științifice, în cadrul programului formativ ne-am axat pe următoarele strategii discursive: *argumentarea*, *definirea*, *explicația*, *demonstrația*. Pentru realizarea obiectivelor înaintate, studenții au realizat următoarea sarcină „Creează un dicționar al strategiilor discursive ale cadrului didactic prin redarea semnificațiilor pentru operații de a: defini, argumenta, exemplifica, demonstra. Propuneți exemplu prin prisma specialității dvs.”.

Exemplul prezentat în tabelul 3.18 demonstrează că secvențele de definire se succed cu cele de conversație și ilustrare. În acest fel, activitatea conversațională stimulează activitatea pre/școlarilor, oferă dinamism și menține atenția copiilor, favorizând **componenta interpersonală**.

Tabelul 3.18. Exemple de transpunere a DD prin procedee discursive

SD	Ciclul / Subiectul	Secvențe de transpunere a DD prin simularea PD	Alte strategii didactice
Definirea	Preșcolari, Cunoașterea mediului Definirea noțiunii de „lapoviță”	[...Cățelul a stat sub lapoviță până în zori de ziuă...]. – Copii, cine știe ce este lapovița ? - Lapovița este atunci când plouă ! - Așa, lapovița este căderea ploii împreună cu zăpadă. Lapovița este un fenomen al naturii. Cine s-a plimbat pe asemenea timp ? - Maria, poți să ne spui în ce anotimp se formează lapovița ? - Eu am văzut iarna ! - Ia priviți cu atenție în imagine. Cum se simte cățelul sub lapoviță ? - Este ud ! Îi este frig !	Lectura Conversația Ilustrarea

Eficiența definirii crește considerabil în condițiile în care conceptul/termenul științific este însoțit de suporturi de instruire. O cerință metodică asupra discursului didactic al profesorului se referă la alternarea nivelelor de generalitate, de la definiții la exemple, care: facilitează înțelegerea, menține atenția, conservă energia nervoasă alocată prin efort intelectual.

Explicația	Grupa mare, Subiectul: Excursie la Dendrariu Explicație prin ce se deosebește bradul de molid	- <i>Priviți cu atenție. Ce am în mână ?</i>	Demonstrația
		- Două conuri !	Comparația
		- <i>Ce diferență observați între ele ?</i>	Conversația
		- Conurile se deosebesc după formă.	Observarea
		- <i>Acum căutați din ce specie de conifere sunt aceste conuri.</i>	Conversația
		- Acesta este de aici. –	
		- <i>Și cum se numește acest conifer ?</i>	
		- Brad	
		- <i>Am să vă rog să observați ce culoare are trunchiul bradului ?</i>	
		- Bradul are tulpina de culoare brun-cenușie.	
		- <i>Acum cu atenție punem mânuța pe crengile</i>	

Acest tip de procedeu concretizează elementele printr-un proces predominant de predare într-un mod discursiv, în care sunt intercalate elemente explicative. Predarea se realizează într-un mod preponderent oral, *explicația* fiind completată cu ofertarea planului lecției scris pe tablă sau pe un tabel (proiectat pe videoproiector).

Logica prezentării elementelor acestei unități de învățare urmărește îndeaproape componentele conținuturilor din programă și felul în care sunt prezentate în manual. Deși, în mod predominant strategia este discursivă și narativă, logica parcurgerii conținuturilor ia forma unor elemente demonstrative, comparative, conversative.

Demonstrația	Clasa a III-a „Circuitul apei” Demonstrarea circuitului apei în natură	- <i>Vă așezați la locul vostru și priviți cu atenție. Aici la masa mea observați am un borcan umplut pe jumătate cu apă fierbinte. Acum voi pune capacul. Ce observați ?</i> - În borcan se formează fum.	Experimentul Conversația
		- <i>Cum explicați acest lucru ?</i> - Pereții borcanului transpiră. - <i>De ce ? Pentru că apa se evaporă sub formă de vapori.</i> - <i>Acum voi pune deasupra capacului câteva cuburi de gheață. Ce observați ?</i> - Cuburile de gheață se topesc. - <i>Priviți cu atenție ce se întâmplă în borcan.</i> - De pe suprafața capacului se desprind picături de apă ce cad în borcan.	Generalizarea

În exemplul de mai sus, demersul discursiv este concentrat pe latura sa demonstrativă. *Aspectul demonstrativ* poate fi susținut printr-un sistem de strategii, în cazul dat, experimentul, conversația, generalizarea. Precum, și printr-un sistem de mijloace didactice.

În completarea definiției, explicației și demonstrației este necesară utilizarea argumentării care întemeiază și validează cunoștințele.

Argumentarea	Motivația, clasa a IV-a	- <i>La tablă avem un paiangen. Sub căciula lui se ascunde cuvântul-cheie al lecției de astăzi. Pentru a-l descoperi trebuie să răspundeți la următoarele întrebări:</i> - <i>De ce îți iubești părinții ?</i> - Pentru că mă îngrijesc. - Pentru că sunt cei mai buni. - <i>De ce înveți ?</i> - Vreau să-i bucur pe părinți, învățătoare. - Ca să iau note mari. - <i>De ce vrei să ai prieteni ?</i> [Se alcătuiesc liste de motive]. - <i>Pentru fiecare întrebare ați găsit anumite motive, care susțin și direcționează activitatea noastră.</i> - Motivația este ...	Brain-storming
			Explicația

În cazul acestei argumentări, se păstrează principalele caracteristici ale activității în care se realizează un demers *argumentativ* și *persuasiv*. În sistemul educațional, persuadarea este o calitate care poate ajuta cadrul didactic la atingerea obiectivelor educaționale, aceasta reprezentând un indicator al unei bune pregătiri profesionale. Argumentarea se constituie ca dispozitiv discursiv complex, ce are drept scop de a provoca o schimbare [49, p.133].

În concluzie. Studentul pedagog urmează să prezinte mesajul informațional/educațional prin evidențierea mai multor *strategii discursive*, definirea fiind completată de exemplificare, explicația - prin utilizarea argumentării sau demonstrării. ***Alternarea strategiilor discursive este o cerință metodică asupra discursului*** ce îi permite studentului pedagog a facilita înțelegerea, a menține atenția, a oferi creativitate activității sale didactice. Studenții au clarificat că ***la elaborarea DD se ține cont de mai multe criterii decizionale în selecția strategiilor didactice***, precum ar fi: *orientarea predării în funcție de învățare; modul de integrare a conținuturilor; natura disciplinei; caracteristicile psiho-cognitive ale receptorului; ergonomia spațiului școlar și a mijloacelor de instruire; și nu în ultimul rând, personalitate profesorului, ce se constituie măiestria didactică, nivelul de creativitate, competențe profesionale și experiență didactică.*

Diversitatea strategiilor didactice este o modalitate de diferențiere, nuanțare și particularizare a discursului didactic. Variația procedeelor discursive îmbogățește considerabil mesajul cadrului didactic și oferă o multitudine de interacțiuni cu pre/școlarii în cadrul sarcinilor și situațiilor de predare-învățare-evaluare.

Din cele observate, studenții au sesizat că metodele centrate pe activitatea cadrului didactic reduc derularea DD la transmiterea de cunoștințe și împiedică participarea activă a elevilor la propria lor formare, ceea ce încalcă *principiul parteneriatului și principiul relațional*. În acest

sens, se impune centrarea demersului discursiv pe activitatea copilului/elevului, prin organizarea și îndrumarea activității de învățare. *Discursul cadrului didactic trebuie să solicite activitatea mintală a preșcolarului prin emiterea de ipoteze, formularea de întrebări, elaborarea soluțiilor.*

Printre numeroasele **avantaje ale utilizării metodelor interactive în structurarea discursului didactic**, sesizate de studenți, putem menționa: *stimulează participarea activă a preșcolarilor la dialog, astfel, copiii/elevii învață să formuleze și să adreseze întrebări; dezvoltă la preșcolari aptitudinile de exprimare; preșcolarii sunt puși în situația de a interpreta anumite roluri ceea ce îi trezește la discuții, argumentării și la o implicare activă în însușirea cunoștințelor; creează premise pentru realizarea unui feed-back rapid, în mod plăcut, energizant și mai puțin stresant; reduce fenomenul blocajului emoțional și diminuează distanța cadru didactic – preșcolar, deci se pune accent pe componenta interpersonală; îmbină și echilibrează cooperarea între preșcolari; munca în grup permite împărțirea sarcinilor și responsabilităților în părți mult mai ușor de realizat, ceea ce anihilează „efectul Rigelmann”; DD structurat pe baza metodelor didactice interactive pleacă de la experiențele școlarilor și cuprinde activități, sarcini, întrebări ce solicită participarea activă a copiilor/elevilor; DD structurat pe baza metodelor interactive permite preșcolarilor a diversifica forma de organizare: individual, în perechi, în grup. Astfel se răspunde la necesitățile copiilor/elevilor în ceea ce privește stilul de învățare și se antrenează capacitatea lor de a coopera și comunica în cadrul grupului cu semenii; discursul didactic structurat pe baza metodelor interactive reprezintă un pas către procesul de auto-dezvoltare, auto-educație a preșcolarilor; DD al profesorului este redus, cadrul didactic având rol de a dirija și coordona activitatea preșcolarilor și implicarea activă a lor.*

În concluzie. Profesorul este cel care controlează cea mai mare parte a discursului. Pe când *strategiile didactice interactive permite a ridica contribuția preșcolarului în fluxul discursului, astfel ca acțiunea discursivă să fie distribuită în mod egal între cadrul didactic și copil/elev, învățarea devenind, astfel, una colaborativă. Opțiunile strategice pentru elaborarea DD sunt multiple, depinde de cadrul didactic a selecta procedeul discursiv optim.*

Trebuie să menționăm că aceste sarcini de lucru individual au fost propuse în funcție de etapele programului de formare. Conform programelor analitice la disciplina *Teoria și metodologia dezvoltării limbajului și Didactica științelor* sunt prevăzute un ansamblu de conținuturi tematice ce prevăd însușirea metodologiei dezvoltării limbajului și cunoașterii naturii prin strategii didactice interactive. Acest fapt ne-a permis să antrenăm elaborarea discursului didactic eșalonat la seminare și lecțiile de laborator. Ceea ce demonstrează că *formarea profesională inițială pentru DD este un proces complex, sistematic și continuu.* Pentru o mai

bună activitate, ne-am propus elaborarea unei fișe de evaluare a implementării strategiilor/procedeele discursive în activitatea didactică (Anexa 21).

Studentii au observat că *aplicarea procedeele discursive devine mai eficientă și mai atractivă odată cu utilizarea mijloacelor de instruire*. Un discurs didactic însoțit de materiale auxiliare vor sprijini și amplifica ideile cadrului didactic și-i va ajuta pe preșcolari să țină minte mai mult timp mesajul prezentat vizual. Materialele didactice creează impresia că profesorul este mai bine pregătit, mai credibil și mai profesionist. Acestea pot chiar să diminueze tracul, prin amplificarea interesului copiilor/elevilor și distragerea atenției de la vorbitor pe parcursul întregii prezentări, este o modalitate excelentă de a clarifica ideile și de a le conferi impact [121, p.79].

Etapa III. Construirea discursului didactic al lecției (lecție didactică: mixtă, lecție de dirigenție sau extrașcolară). Am considerat necesar a parcurge această etapă ultima, pentru a lăsa studenții să însușească cunoștințele teoretice cu privire la proiectarea didactică în cadrul activităților didactice universitare. Această etapă ne va permite analiza DD în cadrul activității pedagogice, care reprezintă o preocupare continuă pentru educatori și învățători. Activitățile propuse la etapa de formare va permite studenților pedagogi să observe orientarea DD în instruire pentru formarea de cunoștințe, competențe, precum și reglarea relațiilor.

Sarcina majoră a acestei etape este **determinarea modului de proiectarea a discursului didactic în dependență de tipul de lecție și specificul disciplinei**. Pornind de la scopul *informării*, O.A. Meier enumeră următoarele sarcini ale cadrului didactic: *introducerea noilor cunoștințe, reactualizarea cunoștințelor și evaluarea cunoștințelor însușite* [apud 158, p.31]. Autorul, de asemenea, consideră important stabilirea și menținerea contactului în procesul de învățare. În cele din urmă observăm că au o tangentă directă cu tipurile de lecții ce sunt reflectate în literatura pedagogică, drept cel mai frecvent mod de realizare a activității didactice. În cele ce urmează, ne propunem să analizăm tipurile discursului didactic ce pot fi proiectate în funcție de tipul de lecție [8, p.80-82].

Tabelul 3.19. Corelarea tipurilor de lecție cu tipurile de DD

Tipuri de lecții	Caracteristici specifice tipului de lecție	Tipuri de DD	
		Expozitiv	Euristic
1. Lecție de transmitere și însușire de noi cunoștințe	Profesorul comunică noile informații; elevii însușindu-și cunoștințe și comportamente noi	DD narativ; DD descriptiv; DD explicativ; DD argumentativ;	DD conversațional; DD dialogat; DD investigațional;
2. Lecție de dobândire de noi cunoștințe	Elevii își însușesc și își formează capacități intelectuale și practice noi, dezvoltându-ți operațiile gândirii, capacități instrumentale	DD explicativ; DD argumentativ	DD dialogat; DD problematizator; DD investigațional;
3. Lecție de formare a	Elevii exersează procedee de muncă intelectuală, organizează	DD explicativ; DD argumentativ	DD dialogat; DD problematizator;

priceperilor și deprinderilor intelectuale / practice	și desfășoară activități independente, cultivându-și capacități de activitate intelectuală și practice		DD investigațional;
4. Lecția de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor și abilităților	Aprofundarea și perfecționarea cunoștințelor și competențelor intelectuale și practice ale elevilor, prin evidențierea legăturilor existente între cunoștințe și abilități	DD explicativ	DDproblematizator; DD investigațional;
5. Lecția de verificare sau de control și evaluare a cunoștințelor și abilităților	Identifică modificările produse și influențele asupra laturilor personalității elevilor. Constată în ce măsură profesorul a realizat obiectivele propuse.	DD argumentativ	DD conversațional; DD dialogat; DD problematizator;
6. Lecție mixtă / combinată	Presupune activități corespunzător tuturor obiectivelor fundamentale (dobândirea de noi cunoștințe, formarea de abilități intelectuale și practice, recapitulare și sistematizare).	DD narativ; DD descriptiv; DD explicativ; DDargumentativ;	DD conversațional; DD dialogat; DD problematizator; DD investigațional;

Observăm că tipului de lecție mixtă îi sunt specifice toate tipurile de DD expozitiv și euristic. Acest lucru ar putea fi explicat prin faptul că în grădinița de copii și în clasele primare volumul informațional predat este redus și, din cauza particularităților psiho-pedagogice specifice, este indicat ca preșcolarii să fie antrenați în diverse tipuri de activități didactice, varietatea cărora poate fi asigurată și de opțiunea pentru un anumit discurs sau altul.

Pentru a examina capacitatea profesorilor de a proiecta și transpune DD, avem nevoie de o analiză care să surprindă complexitatea sarcinii lor și a instrumentelor de proiectarea în mod eficient a propriului discurs.

În acest scop s-a observat activitatea desfășurată la clasă, în baza înregistrărilor și asistărilor educatorilor și cadrelor didactice școlare, precum și a simulărilor de lecție în baza sarcinilor de lucru individual la cursurile universitare. În acest context, am considerat că un model de proiectare a lecției trebuie să cuprindă două părți esențiale (Tabelul 3.20).

Tabelul 3.20. Elemente esențiale ale DD prin proiectarea didactică a lecției

Elemente de proiectarea didactică	Elemente discursive
• succesiunea evenimentelor instruirii • alocarea optimă a resurselor de timp • operaționalizarea corectă a obiectivelor • corespunderea conținutului DD cu curriculumul școlar • metodologia aplicării strategiilor didactice • utilizarea mijloacelor auxiliare • îmbinarea metodelor de predare, evaluare	• succesiunea pașilor de elaborare a DD • metodologia aplicării și armonizarea eficientă a strategiilor discursive • dezvoltarea conținutului DD • eficiența utilizării mijloacelor didactice în DD • antrenarea elementelor de comunicare paraverbală și nonverbală

La aceste etape *am atenționat studenții asupra următoarelor idei majore*: identificarea unui sistem de concepte științifice, conținuturi referitoare la tema abordată, ca rezultat al analizei curriculare și a manualelor școlare; identificarea unor legături disciplinare și interdisciplinare care evidențiază contextul general al discursului; diversificarea activităților de învățare prin intermediul strategiilor discursive interactive; nuanțarea discursului didactic cu mijloace de instruire pentru ilustrarea elementelor de conținut educațional; identificarea procedeeleor discursive de stimulare a interacțiunii și implicare activă în procesul formării sale.

Elaborarea discursului didactic presupune un sistem de operații de selectare, ordonare și adecvare a unui conținut informațional la nivelul de gândire a educaților, în scopul atingerii obiectivelor pedagogice. Studiul resurselor umane și precizarea obiectivelor reprezintă un rol esențial în orientarea și planificarea activităților instructiv-educative. În acest sens, ***propedeutica discursului didactic propune analiza clasei de pre/școlari din punct de vedere al dezvoltării lor psihice și cognitive, precum și stabilirea scopului discursului didactic***, ce se transpune ulterior în proiectarea didactică prin anunțarea obiectivelor lecției.

În ceea ce privește *analiza clasei*, studenții pedagogi au fost antrenați să ia în calcul nivelul de pregătire al pre/școlarilor, ritmul de învățare, stilul de învățare, interesele și trebuințele copiilor. În stabilirea scopului discursului didactic se pornește de la un conținut fixat prin programele școlare și curriculum, care cuprind obiectivele generale ale învățământului. Profesorul urmează să realizeze derivarea scopului concret, care va orienta conținutul discursului didactic, prin urmare - activitatea de instruire, și se va finaliza cu anunțarea obiectivelor în cadrul lecției. *Enunțarea obiectivelor lecției* este o etapă importantă deoarece asigură conștientizarea finalității DD și motivează elevii, transformându-i în participanți activi la propria formare.

La finele programului de formare am propus chestionarul *Calitatea discursului didactic al profesorului școlar* (Anexa 22), aplicat pe un eșantion de 27 de cadre didactice școlare (CDȘ). Chestionarul a fost completat de studenții stagiați în cadrul practicii pedagogice I, în perioada septembrie-noiembrie, 2014. Chestionarul a fost organizat în condiții naturale urmărind realitatea educațională cu privire la *calitatea comunicării din perspectiva elaborării și prezentării DD* de către învățătorii ciclului primar. Chestionarul a fost aplicat pe un eșantion de CDȘ cu un grad diferit de pregătire, dintre care 5 CDȘ au o activitate pedagogică de până la 3 ani, 6 CDȘ activează în instituțiile școlare între 3-10 ani și 16 CDȘ au o experiență didactică de peste 10 ani. Aceste diferențe ne vor permite să observăm dacă calitatea transpunerii componentelor discursului didactic depind și de experiența profesională desfășurată [18, p.355].

Afirmațiile solicitate din partea studenților stagiaari au permis înregistrarea rezultatelor cu privire la determinarea calității discursului didactic în rândul cadrelor didactice din învățământul primar, rezultatele fiind incluse în Tabelul 3.21.

Tabelul 3.21. Reprezentările studenților cu privire la calitatea DD al profesorului școlar

Itemi Criterii de apreciere	0 – 3 ani				3 – 10 ani				peste 10 ani			
	5 cadre didactice				6 cadre didactice				16 cadre didactice			
	Permanent	Deseori	Uneori	Niciodată	Permanent	Deseori	Uneori	Niciodată	Permanent	Deseori	Uneori	Niciodată
Item 1	DD al învățătorului este structurat logic și coerent ?											
	-	40 % (2)	60 % (2)	-		66,6 (4)	33,3% (2)		56,25 (9)	37,5 (6)	6,3 (1)	
Item 2	DD al învățătorului conține informații neclare, greu accesibile ?											
	40% (2)	40 % (2)	40 % (1)	-		33,3 % (2)	50 % (3)	16,6 (1)		12,5 % (2)	31, 25 (5)	56,2 5 % (9)
Item 3	La expunerea DD, învățătorul face apel la elementele paraverbale ?											
	-	-	80 % (4)	20 % (1)		66,6% (4)	16,6% (1)	16,6 (1)	56,2 5% (9)	31,2 5% (5)	12, 5% (2)	
Item 4	DD al învățătorului prevede implicarea activă a elevilor la înțelegerea și însușirea cunoștințelor ?											
	-	-	60% (3)	40% (2)		33,3% (2)	66,6% (4)	-	62,5 (10)	37,5 (6)		
Item 5	CD este atent la reacția elevului față de mesajul transmis ?											
	-	20% (1)	80% (4)	-		50% (3)	50% (3)	-	81,25 (13)	18,75 (3)		

Plasați în situația de a ierarhiza după criteriul frecvenței *respectării structurării logice și coerente a discursului didactic*, studenții au constatat date comparativ semnificativ diferențiate. Astfel, tinerii specialiști ce activează în ciclul primar (0-3 ani) întâmpină dificultăți în structurarea coerentă a DD. Acest fapt se remarcă preponderent în *enunțarea neclară și lacunară a sarcinilor sau formulării vagi a întrebărilor ce asigură feed-back-ul*. La tinerii specialiști se observă un *deficit de limbaj*, ce se explică prin *vocabularul slab dezvoltat*. Spre deosebire de tinerele cadre didactice, învățătorii ce au un stagiu de muncă de peste 10 ani înregistrează 56,25% în structurarea logică permanentă a discursului, fiind marcată de 9 CDȘ. Cu toate acestea, un cadru didactic doar uneori reușește să-și structureze logic mesajul, ceea ce constituie 6,3% cadre didactice.

Cu privire la *informațiile neclare și greu accesibile* prezentate în cadrul DD al profesorului școlar, studenții menționează că 12,50% (marcate de 2 învățători) dintre CDȘ cu experiență uneori apelează la un *limbaj dificil și ambiguu*, pe când 31,25% dintre cadre didactice folosesc

un limbaj accesibil. CDȘ ce activează mai bine de 3 ani deseori fac apel la o *comunicare clară și accesibilă* – 33,30 % (2 învățători) și uneori reușesc să fie expliciti – 50,00% (3 învățători).

Deși s-a demonstrat în cadrul investigațiilor că *intonațiile vocalice* sau *competențele paraverbale* sunt absolut importante în comunicarea cu copii, acest item înregistrează următoarele date: doar 56,25% (9 învățători) dintre CDȘ cu o experiență de peste 10 ani fac apel tot timpul la elementele paraverbale, iar 12,50% (2 învățători) dintre CDȘ rareori modelează intensitatea vocii. Specialiștii tineri uzează puterea vocii doar uneori pentru a *evidenția informația importantă din mesajul expus*, marcate de 80,00% (4 învățători). CDȘ cu o experiență între 3-10 ani conștientizează importanța comunicării paraverbale în raport de 66,6%.

În încercarea de a opta pentru o anumită preferință, studenții au apreciat la un nivel înalt *abilitățile cadrului didactic*, cu vechime în muncă peste 10 ani, *de a implica activ elevii în înțelegerea și însușirea cunoștințelor*. Astfel, în urma analizei chestionarelor am obținut următoarele date: 62,5% (10 învățători) dintre CDȘ implică tot timpul elevii în învățarea activă, iar 37,5% (6 învățători) dintre CDȘ – deseori. Tinerii specialiști întâmpină dificultăți la acest capitol, găsind dificilă selectarea strategiilor discursive cu implicarea directă și activă a elevilor. Astfel, 60,0% (3 învățători) dintre profesorii școlari uneori activează elevii în cadrul discursului; pe când 40,0% (2 învățători) dintre CDȘ găsesc mai ușor modalitatea de transmitere a informației, punând elevul în situația de a însuși inconștient conținutul informațional.

Grupul de studenți implicați în realizarea chestionarelor au optat aproape unanim pentru itemul 5. Astfel, 81,25% (13 învățători) dintre *cadrele didactice urmăresc permanent reacția elevilor față de mesajul transmis* prin intermediul discursului didactic. 18,75% (3 învățători) deseori urmăresc atent reacția elevilor la discurs. Tinerii specialiști au slab dezvoltat spiritul de a observa comportamentul și receptivitatea elevilor față de mesajul didactic – 20,0% (1 învățător).

În încercarea de a preciza care sunt factorii ce asigură *eficiența comunicării între învățător și elevi*, în viziunea studenților și în urma celor observate în cadrul lecțiilor, am sesizat următoarele:

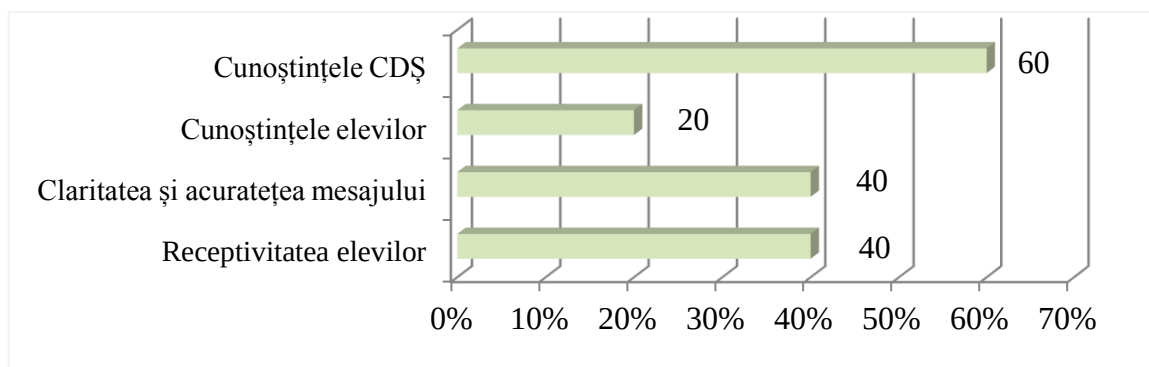


Fig. 3.7. Factori ce asigură comunicarea eficientă cadru didactic – elev

Potrivit figurii 3.7, 40% sunt atribuite *clarității și acurateței mesajului* transmis de către învățător, fiind direct proporțional cu *receptivitatea elevilor la mesajul*. 60% se atribuie *nivelului de cunoaștere a cadrului didactic*, pe când 20% sunt atribuite *necunoașterii suficiente a materiei* [18, p.359]:

Desigur, această întrebare este urmată de clarificarea obstacolelor care împiedică comunicare eficientă a elevilor cu profesorii școlari. Printre acești factorii studenții au enumerat următoarele: *emoțiile, starea de frică și sfială nivelul scăzut de pregătire și de însușire a cunoștințelor de către elevi, neîncrederea în forțele proprii, gradul scăzut de pregătire metodologică a cadrului didactic, precum și de diferența de statut dintre profesor – elevi.*

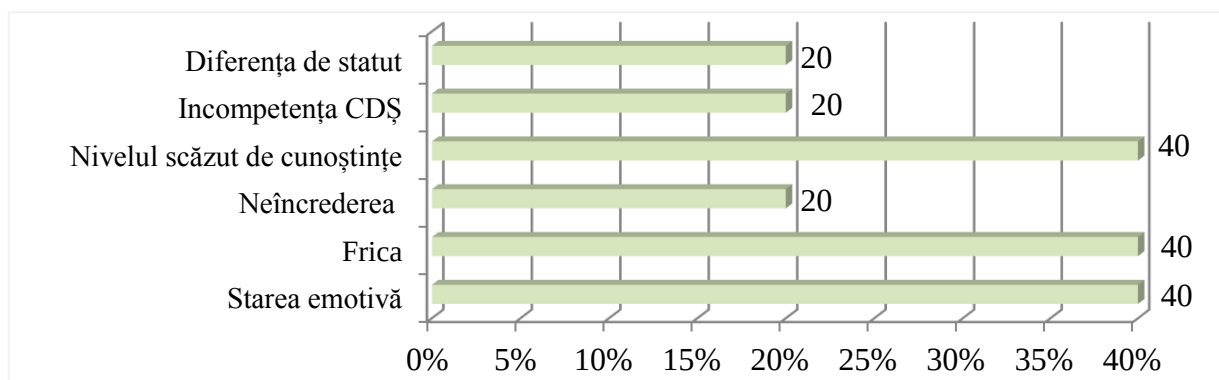


Fig. 3. 8. Factori ce împiedică comunicarea eficientă cadru didactic – elev

Putem susține că în cadrul instituțiilor școlare cadrele didactice cu stagiu de muncă respectă cerințele generale față de organizarea și prezentarea eficientă a discursului didactic, stimulând participarea activă a elevilor la propria formare. În timp ce discursul cadrelor didactice tinere se caracterizează printr-o structură lipsită uneori de logică și coerență, deseori cu ambiguități și neclarități și uzarea inefficientă a puterii vocii [18, p.360].

În concluzie. Preocupările cu privire la formarea pentru DD la studenții pedagogi își afirmă semnificația în educația contemporană, deoarece cadrele didactice ar trebui să aibă o calificare profesională de nivel superior, care să ofere recunoașterea rolului important pe care o are profesia didactică în societate. Apreciem *structurarea eficientă a DD* ca cunoaștere temeinică și profesionalism în domeniul educației, iar profesorul ce urmărește asigurarea calității discursului didactic va promova valori precum: *respect, onestitate, altruism, încredere în sine, concurență, adaptabilitate, responsabilitate, muncă* etc. Atât de necesare, într-o societate în care se vorbește despre cultura comunicării, educația pentru toleranță și despre formarea unui reflex natural de adaptare la dinamica amețitoare a vieții [14, p.320]. Astfel, structurarea eficientă a DD scoate în evidență conduite de reușită sau nereușită școlară, de succese sau eșec.

Proiectarea și implementarea *Strategiei de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru DD* favorizează măiestria pedagogică a profesorului, considerată treaptă

superioară de dezvoltare a culturii pedagogice, presupune abordarea exhaustivă a problemei cercetării de față și formarea progresivă a **competenței discursive**, prin intermediul *componentelor și valorilor discursive*, ceea ce în fine asigură studentului pedagog abilități demne de o **retorică didactică**.

3.3. Valori post-experimentale ale formării studenților pedagogi pentru discursul didactic

Pregătirea profesională inițială eficientă a studenților pedagogi pentru discursul didactic a constituit raționamentul cercetării de față, argumentată de actualitatea și intervenția necesară în procesul de formare în sistemul universitar pedagogic a competenței de comunicare a cadrului didactic. Construirea propriului sistem de metode ale cercetării a facilitat dezvoltarea și soluționarea problemelor, avansate la etapa construcției designului experimental al cercetării.

Acțiunile coordonate de analiză, investigare, descriere și interpretare științifică a domeniilor *formare pedagogică* și *discurs didactic*, de la faza de analiză prealabilă, la faza de finalizare și valorificare a cercetării, subliniază ideea îmbinării optime și succesiunii raționale a etapelor cercetării. Controlul variabilelor stabilite, ca demers definitoriu al raționamentului experimental privind formarea profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic, a presupus derularea în timp a schemei experimentale prin care au fost combinate grupurile de subiecți și fazele experimentului pedagogic.

Etapa de control a experimentului a vizat aplicarea repetată a instrumentelor cercetării și compararea datelor cu rezultatele etapei de constatare. Folosind aceleași tehnici de cercetare, fără a interveni și în structura eșantionului de subiecți, în cadrul acestei etape se va confirma **ipoteza** avansată la etapa inițială, prin care s-a presupus, că *formarea profesională inițială a studenților pedagogi pentru DD poate fi eficientizată în condițiile în care: sunt stabilite fundamentele teoretice ale discursului didactic în perspectiva discursivă a comunicării; va fi elaborat MTDD și determinată configurația structurală a conceptului; vor fi elaborate/formulate criteriile, indicatorii, descriptorii și valorile DD; se va contribui la dezvoltarea curriculumului pedagogic universitar la nivel de produs, proces și finalitate; va fi valorificată experimental Strategia formării profesionale inițiale a studenților pedagogi pentru discursul didactic*.

Colectarea repetată de date, privind calitatea realizării discursului didactic în procesul de formare profesională inițială a studenților pedagogi pe dimensiunile noțional-terminologică și aplicativ-metodologică, a pus la dispoziție rezultatele prezentate în figura 3.9.

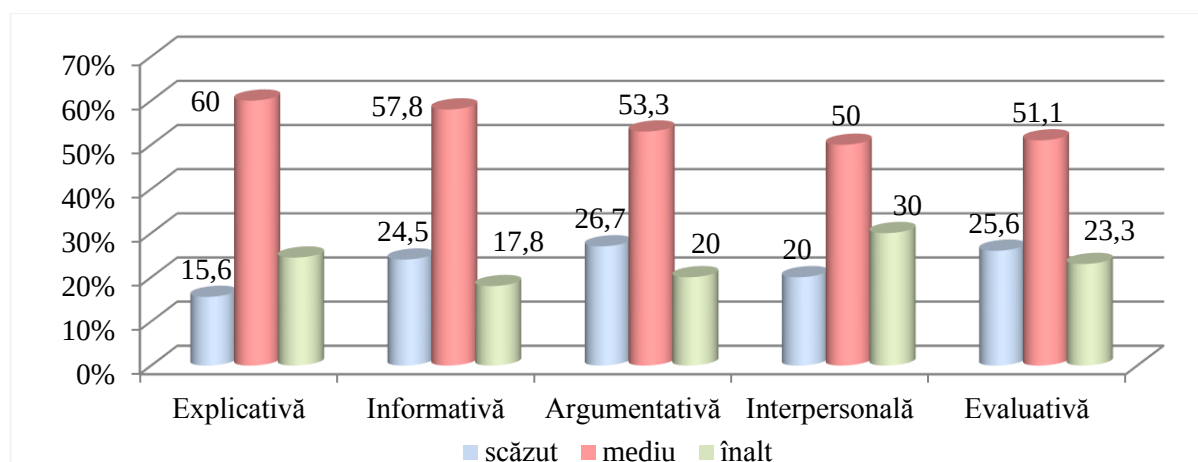


Fig. 3.9. Niveluri de formare a valorilor discursului didactic la studenții pedagogi (etapa control)

În comparație cu cadrele didactice școlare, studenții pedagogi încadrați în stagiul de formare în cadrul programului de licență care au trecut prin toate cele trei etape de formare menționate în *Strategia de formare a studenților pedagogi pentru DD*, s-a demonstrat că rezultatele au înregistrat o creștere semnificativ înaltă (figura 3.10). Cel mai vizibil aspect caracterizează rezultatele nivelului minim, în deosebi pentru *componenta informativă* 4,00% studenți pedagogi (SP) și 18,00% cadrele didactice școlare (CDS), *componenta explicativă* 12,00% studenți pedagogi și 15,00% cadre didactice școlare.

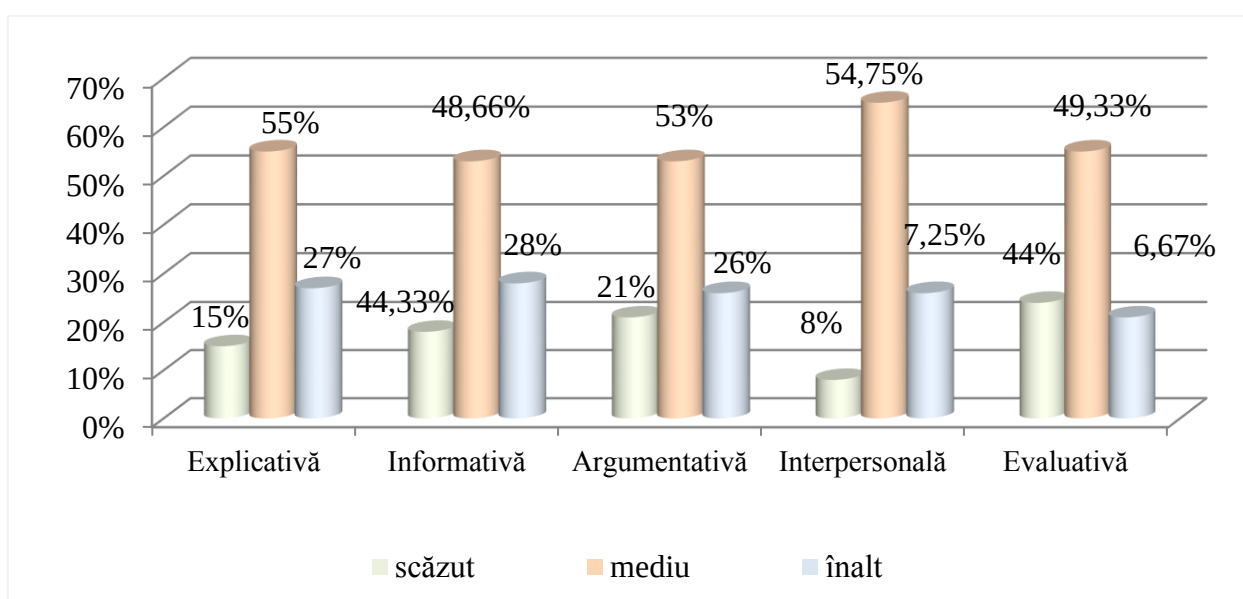


Fig. 3.10. Niveluri de formare a valorilor discursului didactic la cadrele didactice școlare (etapa de control)

În baza figurii 3.10, se atestă o creștere a nivelului înalt, care înregistrează date avansate pentru *componenta interpersonală* SP – 30,00% și CDS – 26,00%, și *evaluativă* SP – 27,00% și CDS – 21,00%. În cele ce urmează, Tabelul 3.22 consemnează datele comparative ale experimentului pedagogic (constatare și control) cu privire la formarea valorilor discursului didactic la studenții pedagogi:

Tabelul 3.22. Niveluri comparate de formare a valorilor discursului didactic la studenții pedagogi (etapele constatare – control)

Subiecții cercetării	studenți pedagogi					
Etape experimentale	constatare	control	constatare	control	constatare	control
Valori Niveluri	scăzut		mediu		înalt	
Explicativă	50	15,6	45,6	60	4,4	24,5
Informativă	44,4	24,5	48,9	57,8	6,7	17,8
Argumentativă	47,8	26,7	48,9	53,3	3,3	20
Interpersonală	37,8	20	54,4	50	7,8	30
Evaluativă	43,3	25,6	51,1	51,1	5,6	23,3

Pentru confirmarea acestor rezultate a fost determinată semnificația diferențelor prin aplicarea testului de comparare a două medii, când abaterile standard sunt egale (**T-Test**). Măsurătorile au fost efectuate la grupul de studenți pentru compararea datelor înainte și după intervenția formativă la nivelul SF PI AP DD. Limita superioară a intervalului de încredere este de 99%, diferențele fiind ne semnificative cu valoarea $p < 0,05$ (Anexa 24).

În rezultatul includerii datelor studenților din tabelul generalizator în baza de date a programului SPSS – 16 și aplicării de către program a formulei pentru T-test pentru eșantioane diferite, au fost obținute următoarele rezultate cu valoare semnificativă, susținute de valorile variabilelor calitative din aplicarea formulei **testului χ^2**

Tabelul 3.23. Diferențe statistice privind nivelurile de formare a studenților pedagogi pentru discursul didactic

Valori ale discursului didactic	<i>Definirea/ explicarea noțiunilor</i>	<i>Descrierea, formularea clară și accesibilă</i>	<i>Persuadarea ideilor</i>	<i>Producerea de relații prin discurs</i>	<i>Realizarea feed-back</i>
t	-8,214	-6,007	-5,875	-6,153	-5,181
Diferențe ale mediilor	-3,3222	-2,7111	-2,6556	-2,8222	-2,3222
χ^2	,001	,001	,001	,001	,001

Potrivit măsurărilor efectuate nivelul mediu marchează creșterea valorilor procentuale în ceea ce privește calitatea *componentei informative* (de la 48,9% la 57,8%), *componentei explicative* (de la 45,6% la 69%), fiind urmată de *componenta argumentativă* (de la 48,9% la 53,3%). Cel mai important indicator cu privire la creșterea calității proiectării componentelor DD este scăderea numărului de studenți ce s-au plasat la nivel scăzut. Cele mai joase rezultate au fost înregistrate la *componenta explicativă* (15,6%), *componenta interpersonală* (20,0%).

La etapa de control s-a propus și investigarea opinii elevilor cu privire la calitatea DD al studenților pedagogi. Pentru a investiga opiniile elevilor cu privire la prezentarea și transmiterea DD al studentului pedagog (stagiar), am pornit de la **metoda interactivă Roata unică** (Anexa 23), ca instrument de evaluare a unei persoane în totalitatea factorilor. Această tehnică ne permite să revizuim, organizăm și să clarificăm, în timp util, părerea elevilor cu privire la DD al studenților pedagogi. Roata este structurată accesibil vârstei școlare mici și are drept sarcină sublinierea caracteristicilor de apreciere a calității prezentării discursului studenților pedagogi prin prisma componentelor discursive. Astfel, roata unică este schematizată pe nivele și conține: nucleul – constituită din subiectul cercetării; nivelul factorilor care influențează comportamentul discursiv al studentului; nivelul indicatorilor de evaluare; nivelul argumentărilor proprii.

În urma datelor analizate am determinat că elevii apreciază calitatea prezentării DD al studenților astfel. Cu privire la **componenta explicativă**, elevii apreciază pozitiv capacitatea studenților de a *defini/explica accesibil* și a *prezenta riguros conținutul științific*. Cu toate aceste 30,76 % consideră că studentul expune discursul într-un *limbaj dificil*; iar 3,84 % apreciază limbajul studentului ca fiind *încurcat*. Elevii apreciază cel mai mult *claritatea exprimării* (96% - 25 elevi) și *explicitatea limbajului* utilizat (84,61% - 22 elevi). S-au înregistrat următoarele date:

Tabelul 3.24. Reprezentările elevilor cu privire la componenta explicativă a DD al studenților

Componenta explicativă	Explicit	Lămurit	Clar	Dificil	Încurcat
Explică tema nouă	84,61 % (22 elevi)	76,92 % (20 elevi)	96 % (25 elevi)	30,76 % (8 elevi)	3,84 % (1 elev)

La nivelul **componentei argumentative**, elevii apreciază discursul studenților stagiaari astfel: 15,38% consideră că studentul expune conținutul tematic printr-un *limbaj înțelegător*, *corect* (19,23%) și *deslușit* (7,69%), utilizând *noțiuni accesibile* (11,53%) și *vorbind convingător* (13,84%), *exprimare frumoasă* (26,92%), *plăcută* (7,69%); *o vorbire duiosă și extravagantă* (3,84%); *exprimare clară* (19,23%), *închegată* și *manierată* (3,84%) [141, p.139].

Dintre indicatorii de evaluare cu tentă negativă asupra **elementelor retorice ale discursului**, ca dimensiune a **componentei argumentative**, elevii au menționat:

Tabelul 3.25. Reprezentările elevilor cu privire la componenta argumentativă a DD al studenților

Componenta argumentativă	Răgușit	Neînchegat	Laconic	Țipător	Repede	Încet
Studentul vorbește	23,07 % (6 elevi)	7,69 % (2 elevi)	23,07 % (6 elevi)	11,53 % (3 elevi)	30,76 % (8 elevi)	34,61 % (9 elevi)

Astfel, cei mai mulți elevii consideră că în timpul expunerii discursului didactic studenții pedagogi vorbesc cu o *tonalitate joasă a vocii* (34,61% - 9 elevi) sau *prea repede* (30,76 % - 8).

Componenta interpersonală a fost acoperită prin comportamentul de relaționare cu elevii. Aici elevii au menționat că studenții fac apel la *dialog* (50% - 13 elevi) și *conversație* (42,30% - 11 elevi), stimulând *participarea activă* și dând dovadă de *empatie* în comunicare. Elevii au menționat că studenții *relaționează prin intermediul întrebărilor* (7,69% - 2 elevi), adresându-se *amabil* (7,69% - 2 elevi) și cu *bunătate* (3,84% - 1 elev) [141, p.140].

Tabelul 3.26. Reprezentările elevilor cu privire la componenta interpersonală a DD

Componenta interpersonală	Dialog	Conversație	Activ	Respectuos
Relaționează cu elevii (prin)	50 % (13 elevi)	42,30 % (11 elevi)	76,92 % (20 elevi)	92,30 % (24 elevi)

Studentul pedagog, în viitoarea sa activitate didactică, urmează să influențeze pozitiv comportamentul celor educați, dar și să genereze un schimb de mesaje. Pentru a putea realiza o colaborare profesională eficientă, studentul pedagog trebuie să-și însușească un limbaj adecvat, credibil și autentic. Absolventul facultății de pedagogie trebuie să posede un limbaj pedagogic convingător, care ar face dovada implicării lui conștientizate.

Datele experimentale înregistrate de către studenții pedagogi, expuși evaluării la etapa de validare a rezultatelor cercetării experimentale, demonstrează creșterea nivelului *calității de proiectare a componentelor DD*. În baza tabelului 3.22 se observă înregistrarea rezultatelor performante pentru descriptorii mediu și înalt și scăderea valorilor pentru nivelul scăzut, ceea ce explică eficiența *Strategiei de formare profesional inițială a studenților pedagogi pentru DD*.

În funcție de aceste rezultate, putem determina nivelul de performanță a calității proiectării-realizării componentelor discursului didactic la studenții pedagogi implicați în cercetare, prin contrapunerea rezultatelor marcate la etapa de constatare și de control a experimentului (Figura 3.11).

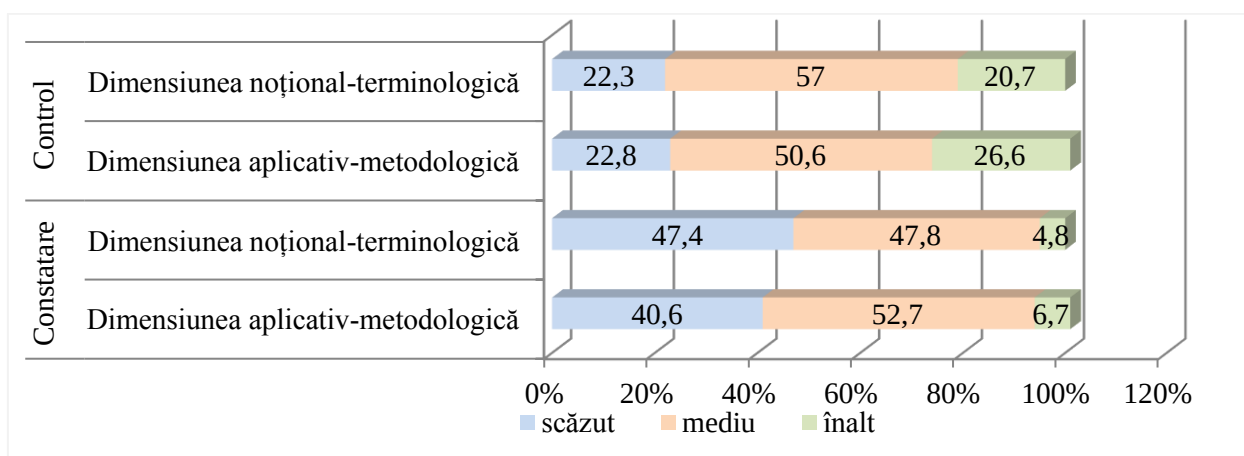


Fig. 3.11. Niveluri de formare a valorilor discursului didactic pe dimensiuni (studenți pedagogi, etapele constatare – control)

Studentii pedagogi au înregistrat o creștere considerabilă la toate nivelurile de apreciere. Cel mai important indicator cu privire la creșterea calității realizării DD este scăderea numărului de studenți ce s-au plasat la nivel scăzut. Acești indici de creștere la toate nivelurile de apreciere a etapei de control, demonstrează eficiența SF PI SP DD.

Abordate în plan comparativ, în baza Figurii 3.11, putem observa un decalaj al valorilor procentuale înregistrat de studenții pedagogi. Se face vizibilă schimbarea rezultatelor pentru nivelul scăzut al calității realizării DD, pe dimensiunea noțional-terminologică, de la 47,4% la 22,3% precum și, pentru nivelul mediu se observă un salt în creștere de la 47,8% la 57%. Nivelul înalt marchează o creștere de la 4,8% la 20,7%. Calitatea realizării DD, pe dimensiunea aplicativ-metodologică, pentru nivelul scăzut înregistrează scădere de la 40,6% la 22,8%. Nivelul mediu atestă o ușoară descreștere de la 52,7% la 50,6% și o creștere semnificativă pentru nivelul înalt – de la 6,7% la 26,6%

În cele din urmă, a fost determinat nivelul de dezvoltare a competenței discursive la studenții pedagogi la etapa experimentului de control, prezentată în Figura 3.12, în planul comparat pentru etapele de constatare și control ale experimentului.

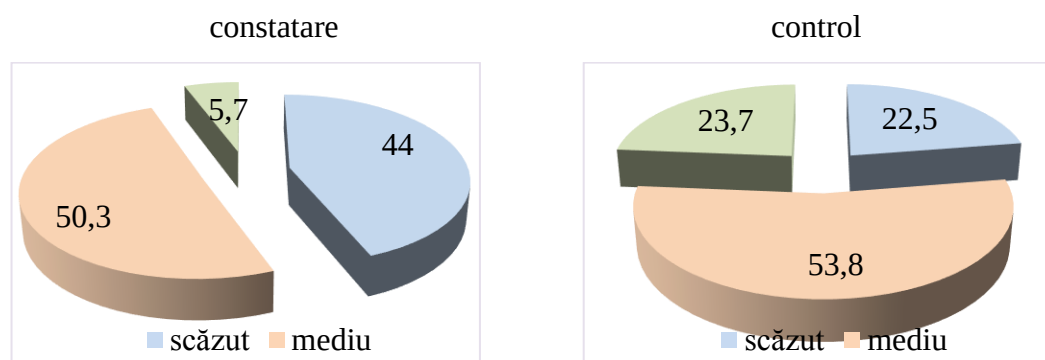


Fig.3.12. Valori comparate privind nivelul dezvoltării competenței discursive a studenților pedagogi (etapele constatare-control)

În comparație cu datele experimentale înregistrate la etapa de constatare, rezultatele obținute de către studenți la etapa de control au crescut considerabil mediu (de la 50,3% la 53,8%), ceea ce demonstrează că studenții pedagogi și-au însușit capacitatea de a realiza discursul cu acuratețe, de a determina organizarea armonioasă și logică a ideilor, de a incita ușor la discuții și cooperare.

Cunoștințele cu privire la etapele de elaborare/proiectare a DD, gestionarea eficientă a strategiilor discursive, au ajutat studenții pedagogi să persevereze în elaborarea și prezentarea DD, ceea ce a contribuit și la creșterea valorilor pentru nivelul înalt (de la 5,7% la 23,7%). De asemenea, prin parcurgerea Strategiei de formare, studenții pedagogi au conștientizat importanța utilizării unui limbaj explicativ, coerent, clar, decent; necesitatea de a genera atitudinea pozitivă

pentru un dialog constructiv; de a valoriza școlarul în situațiile discursive; de a autoevalua discursul propriu și a fi inovator în elaborarea DD. Constatările cu privire la eficiența Strategiei de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic devin mai obiective dacă evidențiem scăderea valorilor pentru nivelul scăzut (de la 44% la 22,5%).

Valorile medii aritmetice la etapa de control, demonstrează un progres a rezultatelor marcate de cele două eșantioane experimentale. Diferența neesențială de valori la CDS se explică prin faptul că învățătorii au parcurs programul de formare într-o perioadă scurtă de timp (12 ore), în comparație cu studenții pedagogi.

Abordate în plan comparativ, rezultatele înregistrate de studenții pedagogi și cadrele didactice școlare, demonstrează diferențe de progres a nivelului de dezvoltare a competenței discursive de la experimental de constatare la cel de control. Cel mai vizibil este aspectul rezultatelor pe nivelul scăzut, ceea ce demonstrează eficiența SF PI SP DD.

Prin urmare, pentru a răspunde rigorilor comunicării profesionale corecte și eficiente, adecvate situației profesionale, pedagogul-absolvent trebuie să poată comunica liber, oral și scris, în stilul pedagogic științific, care reprezintă importante competențe de autonomie profesională. Cu atât mai mult că, obligațiile studenților pedagogi se largesc și se diversifică datorită nevoii de a comunica multilateral, multisituational în cadrul relațiilor complexe de comunicare profesională; fiind consilieri ai educației, cadrele didactice au misiunea de a comunica cu părinții și copii acestora, de a o informa și culturaliza discipolii, de a interacționa cu colegi. Iar domeniul profesional pedagogic are o sporită responsabilitate pentru competența și comportamentul verbal. Claritatea și precizia exprimării sunt indispensabile, aceste caracteristici ale comunicării profesionale fiind obținute prin utilizarea cu strictețe a terminologiei de specialitate și proiectării eficiente a discursului didactic [141, p.141].

În concluzie. *Strategia de formare profesională inițială pentru discursul didactic aplicată asupra grupului de studenți a scos în evidență rezultate sporite în raport cu rezultatele obținute la etapa de constatare. Datele experimentale obținute de către studenții pedagogi la etapa de control a demonstrat creșterea nivelului calității proiectării componentelor discursive. Plauzibil faptul că, studiind comparat rezultatele obținute de grupul de studenți și cadre didactice școlare se constată creșterea valorilor eșantionului experimental, ceea ce justifică eforturile Strategiei de formare a studenților pedagogi pentru discursul didactic.*

3.4. Concluzii la Capitolul 3

1. Având la bază Modelul teoretic al discursului didactic (MTDD) și reflecțiile teoretice oglindite în lucrare, a fost conturată perspectiva formării studenților pedagogi pentru discursul didactic. Demersul de formare a fost stabilit în baza *Strategiei de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic* (SF PI ST DD), dezvoltată la nivelul componentelor curriculumului universitar *curriculum-proces, curriculum-produs și curriculum-finalitate* pentru activitatea de proiectare/realizare a discursului didactic în cadrul disciplinelor *obligatorii, opționale, practica pedagogică și studiu individual*, de către studenții programelor de studii licență, la specialitățile *Pedagogia învățământului primar și Pedagogie preșcolară*.

2. *Strategia de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic* a creat condiții de proiectare-realizare a componentelor și valorilor discursive în cadrul etapei de formare a experimentului pentru *proiectarea-realizarea unei secvențe de lecție, unei metode de învățământ și a formelor de instruire, finalizat cu construirea DD al lecției*.

3. Etapele de proiectare/elaborare a DD (*propedeutica, proiectarea, dezvoltarea, prealabilitatea, enunțarea și asigurarea feed-back-ului*), incluse în SF PI SP DD, reprezintă traseul de structurare a discursului cadrului didactic pentru activitățile instructive, favorizând construcția coerentă a discursului prin utilizarea unei game vaste de strategii discursive.

4. Datele experimentale obținute de către studenții pedagogi la etapa de control a experimentului au demonstrat un real progres privind calitatea proiectării/realizării discursului didactic în baza *componentelor explicativă, informativă, argumentativă, interpersonală, evaluativă*, determinate în cadrul *dimensiunilor noțional-terminologică și aplicativ-metodologică*. Diversitatea activităților realizate la etapa de formare a experimentului a generat creșterea nivelului competenței discursive de la 50,3% studenți cu nivelul mediu al competenței la 53,8%, nivelul înalt fiind înregistrat de 23,7% de studenți în comparație cu 5,7% la etapa de constatare, iar nivelul scăzut al competenței a fost identificat la 22,5% din studenți, în comparație cu 44%, determinate la etapa de constatare a experimentului.

5. Prezentarea designului și conținutului experimentului, valorificarea MTDD și a SFSPDD, ne-a permis să elucidăm rezultatele obținute în cadrul celor trei etape a experimentului realizat. A fost expus întregul proces de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic, abordat în perspectiva componentelor și valorilor DD, ce favorizează dezvoltarea nivelului *competenței discursive*, abordată ca *retorică didactică*. Principiile discursului didactic, argumentate științific, s-au dovedit a fi eficiente.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Formarea profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic devine componentă indispensabilă a competențelor profesionale necesare unui bun specialist în sistemul de învățământ. Un aspect esențial în ceea ce privește profesia de cadru didactic îl reprezintă **competența discursivă**, conferindu-i calități necesare efectuării prestației pedagogice la nivel de *retorica didactică*, asigurând astfel realizarea eficientă a medierii în procesul cunoașterii.

Analiza, sinteza, interpretarea reperelor teoretice și rezultatele cercetării cu privire la formarea profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic confirmă scopul cercetării prin realizarea obiectivelor preconizate. Constatările efectuate în cadrul teoretic și metodologic al cercetării permite formularea concluziilor generale.

1. Cercetarea realizată vizează una din problemele actuale, complexe ale învățământului superior – formarea studenților pedagogi pentru discursul didactic. Urmărind istoricul și evoluția orientărilor științifice privind discursul didactic s-a recurs la analiza abordărilor pedagogice, psihologice, retorice, sociologice, lingvistice, pragmatice. Problema investigată **a asigurat precizarea și delimitarea conținutului conceptelor de bază: discurs didactic, competență discursivă, retorică didactică**, inclusiv specificarea esenței abordărilor și orientărilor științifice privind formarea studenților pedagogi pentru discursul didactic [24; 19]. Totodată caracteristicile comunicării didactice au fost dezvoltate pentru sinteza caracteristicilor definitorii discursului didactic [28, p.404]. În baza analizei aspectelor teoretice am dedus că, conceptul de *discurs didactic* și *competență discursivă* au evaluat calitativ pe parcursul dezvoltării științelor, dobândind un caracter prioritar în domeniul educației. *Competența discursivă* devine una dintre competențele profesionale ale cadrelor didactice ce permite să asigure reușita activității didactice în conformitate cu cerințele actuale în educație, dezvoltând discursul didactic la nivel de *retorică didactică*.
2. Actualitatea cercetării formării profesionale inițiale a studenților pedagogi pentru discursul didactic este de necontestat, în virtutea caracterului *direcționat, de ghidare și dirijare a mesajului educațional specializat*, ce reflectă capacitatea cadrului didactic de a transforma informația în resursă de formare-dezvoltare a pre/școlarului. Urmare a examinării cadrului epistemologic și a sintetizării științifice a paradigmelor ce fundamentează teoretic comunicarea didactică, principiilor discursive, **deducem** că formarea profesională inițială pentru discursul didactic este necesară pentru dezideratele eficienței profesionale a cadrelor didactice, iar formarea studenților pedagogi prin discurs și pentru discurs este inevitabilă creării unui climat și situații pedagogice favorabile învățării [26, p.82].
3. **Studiul investigațional al DD a creat oportunități de recunoaștere a discursului didactic drept un proces dinamic**, oferind o *viziune procesual-instrumentală asupra comunicării*

didactice, de *natura cărora depinde însușirea cunoștințelor, atitudinilor și valorilor în procesul de educație*. Elaborarea și argumentarea științifică a Modelului teoretic al discursului didactic (MTDD) încorporează fundamente teoretico-metodologice ce au asigurat realizarea demersului experimental. Abordarea integratoare a discursului a evidențiat necesitatea configurării praxiologice a DD pentru activitatea pedagogică prin *componentele* (explicativă, informativă, argumentativă, interpersonală, evaluativă) și *valorile discursive* [26, p.83], configurație demonstrată și validată în baza implementării *Strategiei de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic*. **Caracteristicile definitorii ale discursului, au fost dezvoltate și completate pentru a defini componentele și valorile discursului didactic**, care au contribuit la elaborarea și argumentarea științifică a fișei de observare a calității proiectării/prezentării discursului cadrului didactic, elaborată în cadrul cercetării.

4. **Au fost evidențiate problemele de elaborare și prezentare a discursului didactic** la studenții pedagogi (capacitatea redusă de transpunere eficientă a discursului didactic, explicație dificilă, argumentare alogică, deficit de expresii verbale, comunicare divergentă, valorificarea redusă a limbajului paraverbal și nonverbal, dificultăți de transpunere didactică) [27, p.16], creând condiții de eficientizare a comunicării didactice prin utilizarea unei game vaste de strategii *discursive* și determinării *traseului de structurare a etapelor discursului* cadrului didactic pentru activitățile instructive: *propedeutica, proiectarea, dezvoltarea, prealabilitatea, enunțarea și asigurarea feed-back-ului*.

Problema științifică soluționată în cercetare vizează eficientizarea procesului de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic prin: elaborarea indicatorilor de evaluare, a criteriilor și a descriptorilor de performanță a discursului didactic; conceptualizarea discursului didactic în baza componentelor: explicativă, informativă, argumentativă, interpersonală, evaluativă și demonstrarea experimentală a funcționalității *Strategiei de formare a studenților pedagogi pentru discursul didactic* în perspectiva valorizării sociale a profesiei pedagogice.

În consens cu rezultatele investigației și în intenția de a rezuma concluziile cercetării, formulăm următoarele **recomandări metodologice**:

a) pentru studenții pedagogi:

- interiorizarea și antrenarea valorilor discursului didactic în cadrul practicii pedagogice, asigurând dezvoltarea competenței discursive la nivel de cunoștințe, capacități și atitudini;
- antrenarea prin exerciții de proiectare a etapelor discursului didactic la nivelul secvenței de lecție și/sau a metodelor de învățământ și susținerea prealabilă a discursului pentru înlăturarea barierelor în realizarea comunicării în context școlar;

- manifestarea opțiunii pentru cursul universitar „Discursul didactic al profesorului” și a modulelor în disciplinele obligatorii privind formarea profesională pentru discursul didactic, realizate în cadrul studiilor de licență, la programele de studii pedagogice.

b) pentru cadrele didactice:

- promovarea și asigurarea condițiilor de formare a valorilor discursive în cadrul activităților didactice universitare, stabilite în cadrul Modelului teoretic al discursului didactic, prin *transpunerea unui mesaj coerent și inteligibil, demonstrat de claritate, vivacitate a expunerii, a forței persuasive a comunicării.*
- antrenarea studenților în aplicarea strategiilor discursive cognitive prin activități de simulare la nivel de *exemplificare, descriere, ilustrare, argumentare, definire, explicare, demonstrație* etc., pentru a oferi specificitate discursului;
- evaluarea calității transpunerii/proiectării și prezentării discursului didactic de către studenții pedagogi prin criterii/indicatori/descriptorii de evaluare a DD, elaborate cu rol de instrumente metodologice, susținute de reflecțiile teoretico-practice reflectate sintetic în Modelul teoretic al discursului didactic și Strategia de formare profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic.

c) pentru cercetători:

- dezvoltarea în cercetări ulterioare a dimensiunilor inovative din perspectiva valorificării discursului în formarea continuă a cadrelor didactice.

Investigația realizată deschide multiple perspective de cercetare, care ar viza studierea aprofundată a componentelor și valorilor discursului didactic. La fel, au fost create premise pentru realizare unor cercetări ale impactului retoricii didactice ale profesorului asupra formării și optimizării competenței discursive la educabili.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. Abric J.C. Psihologia comunicării: teorii și modele. Iași: Polirom. p. 89-115
2. Afanas A. Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2013. 174 p.
3. Albulescu I. Procedee discursive didactice. 2009. 164 p.
4. Ardeleanu A., Dorneanu D. Larousse. Marele dicționar al psihologiei. București: Editura Trei, 2006. 358 p.
5. Ardelean A., Mîndruț O. Didactica formării competențelor. Arad: Editura Vasile Goldiș, 2012. 212 p.
6. Balica L., Danii A. Discursul didactic între argumentare, convingere și persuasiune. În: Incursiuni Didactice în Dinamica Educațională. Conferința Națională de educație, ediția a III-a. Suceava, 17 mai 2014. p. 301- 304
7. Baylon C., Mignot X. Comunicarea. Iași: ed. Universității „Al. I. Cuza”, 2000. 420p.
8. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice: Un cadru constructivist. Ed.a III-a. Pitești: Paralela 45, 2008. 428 p.
9. Bogatu E. Ipostaze ale comunicării eficiente la nivelul discursului filosofic. Teză de doctor în filosofie. USM. Chișinău, 2005. 151 p.
10. **Boțan A.** Discursul didactic – condiție eficientă spre o predare și învățare de calitate. În: Revista de Științe Socioumane, Nr.2 (21). Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2012. p.116-122.
11. **Boțan A.** Analiza discursului didactic din perspectiva relației profesor-student. În: Probleme actuale ale Științelor Umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Volumul XI, Partea I. UPS „Ion Creangă”, Chișinău, 2012. p.51-58.
12. **Boțan A.** Importanța comunicării în familie pentru a preveni eșecul parental. În: Familia-factor esențial de promovare a valorilor etern-umane. Conferința Științifică Internațională. Chișinău: UPS, 2012. p. 190-195
13. **Boțan A.** Asigurarea interacțiunii profesor-student prin intermediul discursului didactic. În: Sociologia: Interferențe naționale și internaționale. Materialele Conferinței Științifice cu participare internațională. Chișinău: CEP USM, 2012. p. 149-153.
14. **Boțan A.** Discursul didactic – cale eficientă de achiziționare a valorilor personale. În: „Educația din perspectiva valorilor. Idei. Concepte. Modele”. Alba-Iulia: Eikon, 26-27 octombrie, 2012. p. 313-320

15. **Boțan A** Rolul cadrului didactic în însușirea cunoștințelor de către studenți și formarea capacităților lor de învățare. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizarea învățământului. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, Chișinău, 2013. p.136-143.
16. **Boțan A.** Formarea competențelor comunicative la elevi prin cultura comunicării cadrului didactic. În: Cultura Profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele simpozionului Științific Internațional: 16-17 mai, 2013. p.412-414.
17. **Boțan A.** Componenta retorică a culturii comunicării cadrului didactic. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Volumul XII, Partea I. Chișinău: Tipogr. Ion Creangă”, 2013. p.65-69
18. **Boțan A.** Aspecte ale eficientizării discursului didactic la profesorul școlar. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizarea învățământului. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”. Volumul II. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014. p. 354-361
19. **Boțan A.** Aprecierea calității discursului didactic în formarea învățătorului de clasele primare. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Volumul XIII, Partea I. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2014. p.55-61
20. **Boțan A.** Discursul didactic al profesorului din perspectiva pedagogiei competențelor. În: Perspectivile și problemele integrării în Spațiul European: materialele conferinței științifico-practice internaționale, consacrate aniversării a 15 ani de la fondarea Universității de Stat din Cahul, 5 iunie 2014, Cahul: tipografia Centrografic, 2014. p.321-323
21. **Boțan A.** Oportunități de dezvoltare a competenței discursive la elevi/studenți prin intermediul proiectului de grup. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizarea învățământului. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor. Volumul I. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, Volumul I, 2015. p.227-232
22. **Boțan A.** Aspecte metodologice de formare a competenței discursive la studenții pedagogi. În: Learning for live: culegere de materiale ale Conferinței Internaționale de Științe ale Educației, ediția XIII, 28 –29 mai, 2015. Universitatea Ștefan cel Mare Suceava, România (preprint) <http://usv.ro/icsed/pdf/Program%20ICSED%202015.pdf>
23. **Boțan-Ohrimenco A.** Criterii și indicatori de autoevaluare a competenței discursive la studenții 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.

24. **Boțan-Ohrimenco A.** Discursul didactic al profesorului de la teorie la practică. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2015. 117 p.
25. **Boțan-Ohrimenco A.** Valori post-experimentale în planul valorificării discursului didactic la studenții pedagogi. În: Știința, educație, cultura. Materialele conferinței științifico-practice internaționale. Volumul I, Comrat: KFY, 2016. p. 345-349.
26. **(Boțan) Ohrimenco A.** Etape și reprezentări acționale în valorificarea discursului didactic în formarea inițială a profesorului. În: Studia Universitatis. Seria Științe ale Educației, 2017, Nr. 5 (105), p. 79-84.
27. **(Boțan) Ohrimenco A.** Oportunități de intervenție în formarea inițială a cadrelor didactice prin valorificarea discursului didactic. În: Didactica Pro... Revistă de teorie și practică educațională. 2017, Nr. 2 (102), p.16-20.
28. **(Boțan) Ohrimenco A.** Configurația conceptuală a discursului didactic. În: Conferința științifică națională consacrată jubileului de 90 ani din ziua nașterii academicianului Boris Melnic. Chișinău: CEP USM, 2018. p. 402-406.
29. **(Boțan) Ohrimenco A.** Discursul Didactic – artă a educației prin comunicare. Studiu monografic. Chișinău, 2018 (în curs de apariție)
30. Breaz M. Retorică și acțiune didactică în context intercultural și lingvistic. O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului. Cluj Napoca: Editura Limes, 2008. p. 279-290.
31. Bolboceanu A., Cemortan S., Coroi E. ș.a. Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7) în Republica Moldova. Ministerul Educației și Tineretului al RM. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău, 2006. 97 p.
32. Cadrul de referință al curriculumului universitar/ V. Guțu (coord.), N.Bârnaz, O. Dandara, V.Goraș-Postică ș.a.; Ministerul Educației al Republicii Moldova. Chișinău: CEP USM, 2015. 128 p.
33. Cadrul European comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Trad. din lb. fr. de Gh. Moldovanu. Chișinău: F.E.P. Tipografia Centrală, 2003. 204 p.
34. Callo T. Funcțiile instructiv-formative ale situației de vorbire în procesul comunicării didactice. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, 1997. 159 p.
35. Callo T. Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003.148 p.
36. Călin M.C. Filozofia educației. București: Ed. Aramis, 2000. 144 p.
37. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006. 315 p.
38. Ciobanu O. Comunicare didactică. București: A.S.E., 2003. 132 p.

39. Ciobanu A. Comunicarea didactică – model de formare a competențelor comunicative la elevii din nivelul învățământului primar. În: Conferința științifică internațională „Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”. Volumul II. Cahul, 2016. p. 83-88
40. Clément E. ș.a. Filosofia de la A la Z. Dicționar enciclopedic. București: ALL Educational, 1999. 576 p.
41. Cojocaru M. Discurs didactico-științific emoțional. Suport de curs pentru studii de masterat. Chișinău: Tipografia centrală, 2009. 84 p.
42. Cojocaru-Borozan M., Sadovei L., Țărnă E. Integrare socioprofesională prin discurs didactico-științific. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”. 2014. 236 p.
43. Cojocaru-Borozan M. Comunicarea didactică bazată pe cultură emoțională. În: Teoria și metodologia instruirii. Chișinău: UPS “Ion Creangă”, 2009. p. 35-66
44. Cosmescu A. Textul monologic și textul dialogic din perspectiva analizei discursului. Teză de doctor în filologie. Chișinău, 2012. 151 p.
45. Coșciug A. Elemente de lingvistică a discursului. Seria „Studii de text și discurs”. Vol. I. Monografie. Bălți : Presa universitară bălțeană, 2004. 180 p.
46. Crăciun C ș.a. Comunicarea persuasivă. Retorica și arta comunicării. Suporturi de curs. Cartea XIII. Chișinău: Elan Poligraf SRL, 2009. 160 p.
47. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 398 p.
48. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000. p. 42-45; p. 299 – 301.
49. Cucoș C. Discursul didactic în perspectivă semiotică. În: Revista de pedagogie. București, 1991, nr. 7-8
50. Curriculum școlar. Clasele I-IV. Ministerul Educației al RM. Chișinău, 2010. 172 p.
51. Dandara O. ș.a. Pedagogie. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2011. 229 p.
52. Dicționarul explicativ al limbii române. Ediția a II-a. cond. Coteanu I., Seche L. București: Univers enciclopedic, 2009. 1192 p.
53. Dinu M. Comunicarea. Repere fundamentale. București: Editura Științifică, 1999. 361 p.
54. Dospinescu V. Semne și cunoaștere în discursul didactic. Iași: Junimea, 1998. 240p.
55. Dumitru Gh. Comunicare și învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 256 p.
56. Edu I. Discursuri literare în reviste din Republica Moldova. Teză de doctor în filologie. Chișinău, Academia de Științe a Moldovei, 2014. 156 p.

57. Eși M.C. Didactica specialității: între strategii discursive și performanțe argumentative. Suceava: Editura Universității „Ștefan cel Mare”, 2010. 158 p.
58. Ezechil L. Comunicarea educațională în context școlar. București: EDP, 2002. 184 p.
59. Floyd K. Comunicarea interpersonală. Iași: Polirom, 2013. 502 p.
60. Filipaș E. Z. Retorică și semnificație. București: Paideia, 1993. 292 p.
61. Frunză V. Teoria comunicării didactice. Constanța: Ovidius University Press, 2003. 252p.
62. Gherman V. Competențe lingvistice ale pedagogului. În: Probleme actuale în formarea profesională a specialiștilor în psihopedagogie și arta teatrală. Conferința internațională științifico-practică. Chișinău, 2012. p. 336-338
63. Golu P. Psihologia copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1994. p.10-12
64. Goraș-Postică V. Reflecții pe marginea demersului curricular de dezvoltare a competențelor de comunicare și negociere educațională. În: Studia Universitatis: UPS, 2010, nr. 9 (39). p. 16-22
65. Goraș-Postică V. Formarea de competențe profesionale în contextul actual al învățământului superior. În: Studia universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale Educației”, 2013, nr. 5 (65), p.31-36
66. Goraș-Postică V., Guțu S. Asigurarea succesului în managementul proiectelor: reflecții teoretice și praxiologice din perspectiva eficientizării comunicării. În: Studia universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale Educației”, 2015, nr. 9 (89), p.51-55
67. Grossu S. Retorica. Note de curs. Ediția a II-a. Chișinău: CEP USM, 2009. 210 p.
68. Guțu V.I., Țurcanu C. Comunicarea didactică versus strategia didactică: abordarea dihotomică. În: Conferința științifică internațională „Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”. Volumul II. Cahul, 2016. p. 144-148
69. Habermans J. Cunoaștere și comunicare. București: Ed. Politică, 1983. 316 p.
70. Hadîrca M. Normativitatea pedagogică, comunicarea educațională și profesorul de calitate. În: Didactica Pro..., Nr. 4 (104), septembrie 2017, p.11-16
71. Hasson G. Cum să-ți dezvoltî abilitățile de comunicare: ce știu, fac și spun experții în comunicare. Iași: Polirom, 2012. 223 p.
72. Hobjila A. Comunicare, discurs, teatru. Delimitări teoretice și deschideri aplicative. Iași: Institutul European, 2012. 210 p.
73. Iacob L. Comunicare didactică. Iași: Polirom, 1998. 318 p.
74. Iacob L. Comunicarea didactică. În: Cosmovici A., Iacob L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 1999. p. 181-198

75. Ianioglo M. Formarea competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multietnic. Teza de doctor în pedagogie. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2013. 324 p.
76. Ionescu F.S. Elemente aplicate de pragmatică lingvistică și de analiză automată a discursului didactic. Teză de doctor în pedagogie. Cluj-Napoca: Universitatea „Babeș-Bolyai”. 2014. 314 p.
77. Jianu E. Calitatea comunicării pedagogice în planul valorificării metodelor interactive în învățământul preuniversitar. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2013. 151 p.
78. Joița E. Știința educației prin paradigme. Pedagogia „văzută cu alți ochi”. Iași: Institutul European, 2009. 360 p.
79. Joița E. Pedagogie – știința interactivă a educației. Iași: Polirom, p.77-97
80. Joița E. Metodologia educației. Schimbări de paradigme. Iași: Institutul European, 2010. 278 p.
81. Kneller G. F. Logica și limbajul educației. București: Didactică și Pedagogică, 1973. p.326-328.
82. Manual de dezbateri academice. Comunicare, retorică, oratorie. Iași: Polirom, 2002. 271p.
83. Marga D. Introducere în analiza discursului, cu referire la istorie și sfera publică. Cluj-Napoca: Ed. Fundației pentru Studii Europene, 2003. 498 p.
84. Merimo C.P. Niveluri ale înțelegerii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2010. 176 p.
85. Mitrofan N. Aptitudinea pedagogică. București: Ed. Academiei, 1988. 216 p.
86. Mocanu L. Întrebarea – element de bază al comunicării. În: Studia Universitatis, USM, 2010, nr. 5 (35). p. 112-119
87. Mucchielli A. Arta de a influența. Analiza tehnicilor de manipulare. Iași: Editura Polirom, 2002. 448 p.
88. Năstășel E., Ursu I. Argumentul sau despre cuvântul bine gândit. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981. p.
89. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Iași: Polirom, 2015. 320 p.
90. Neculau A. 29 de teste pentru a te cunoaște. Inteligența. Sănătatea. Creativitatea. Familia. Cariera. Relații cu ceilalți. Polirom, 2010. 172 p.
91. Negură I., Papuc L., Pâslaru VI. Curriculum psihopedagogic universitar de bază. Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”. Chișinău, 2000. 174 p.
92. Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al specialităților în învățământul superior (Nr. 482 din 28.06.2017), 16 p.

93. Olaru V. Repere psihopedagogice pentru formarea continuă a personalului didactic în instituțiile de învățământ secundar general. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: USM, 2014. 242 p.
94. Oprea C. L. Strategii didactice interactive. Ediția a III-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 316 p.
95. Papuc L. Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar. Studiu Monografic. Chișinău: Tipogr. Centrală, 2005. 207 p.
96. Patrașcu D., Patrașcu L., Mocreac A. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Chișinău: Știința, 2003. 250 p.
97. Pânișoară I.O. Comunicarea eficientă. Ed. IV. Revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2008. 420p.
98. Pânișoară I.O. Profesorul de succes – 59 de principii de pedagogie practică. București: Editura Collegium POLIROM, 2009. 336 p.
99. Pâslaru VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003. 320 p.
100. Pâslaru VI. Competența educațională – valoare, obiectiv și finalitate. În: Didactica Pro, 2011, nr. 2 (66), p. 4-8
101. Pâslaru VI. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Sigma, 2013. 200 p.
102. Pâslaru VI. The Theory of Artistic-Aesthetic Education versus Didactics Arts. În: Applied Learning Theory and Design in Modern Education. Pensilvania (USA): IGI Global, 2016, Vol. I, p.65-92
103. Pâslaru VI., Papuc L., Negură I., Zbârnea A. et al. Construcție și dezvoltare curriculară/ Cadru teoretic. Chișinău: Î.S. F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2005. 176 p.
104. Peretti A., Legrand A., Bonifaie J. Tehnici de comunicare. Iași: Polirom, 2001. 392 p.
105. Platon C. Stima de sine – element important în proiectarea carierei. În: Studia universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale educației”, 2015, nr. 5 (85), p.162-165
106. Platon C. Strategii de evaluare individuală și instituțională a cadrelor didactice. În: Studia universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale educației”, 2016, nr. 5 (95), p.30-36
107. Postelnicu P. Discursul didactic între formal și informal. 2015. 104 p.
108. Pritcan V., Mocanu L., Putina P. Formarea inițială a cadrelor didactice în domeniul educației timpurii: Curriculum de bază. Centrul Educațional „Pro Didactica. Chișinău. „Imprint Star” SRL, 2010. 93 p.
109. Prutianu Șt. Antrenamentul abilităților de comunicare. Iași: Polirom, 2004. 288 p.
110. Psihologia generală. Sub redacția lui Bogoslovski V.V. (Manual pentru studenții universităților pedagogice). Chișinău: Lumina, 1992. 342 p.

111. Radu C. Discursul – proces cognitiv și spațiu al interacțiunii subiective. Revista Transilvană de Științe ale Comunicării, 1(12), 2011, p. 72-82
112. Radu N. Teste psihologice pentru orientarea în carieră și autocunoaștere. Polirom: Iași, 2007. 183 p.
113. Roventă-Frumușani D. Semiotica discursului științific. București: Științifică, 1995. 254 p.
114. Rusnac S., Russu R. Influența în comunicarea didactică profesor-student: cercetare experimentală. În: Revistă științifico-practică, 2009, nr. 3, 96 p.
115. Ruxăndoiu-Ionescu L. Principii de bază ale comunicării. În: Revista Limba și literatura română. București, 2000, nr.3, p. 21-23
116. Sacaliuc N. Modalități de formare a culturii profesionale la cadrele didactice din învățământul primar. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele simpozionului Științific Internațional. Chișinău, 2013. p. 169-173
117. Sadovei L., Cojocar M. Arta discursului public. În: Ghidul primarului, Chișinău, 2005. p. 110-138.
118. Sadovei L. Formarea competenței de comunicare didactică prin modulul pedagogic universitar. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2008. 157 p.
119. Sadovei L. Competența de comunicare didactică: repere teoretice și metodologie. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2008. 172 p.
120. Sadovei L. Orientări paradigmatică ale comunicării didactice. În: Priorități actuale în procesul educațional a Universității de Stat din Moldova. Tezele conf. științifice internaționale. Chișinău: USM, 2011. p. 462-471
121. 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.
122. Sadovei L., **Boțan A.** Ghid de autoformare la studenți a culturii comunicării pedagogice. Chișinău: Garmont-Studio, 2013. 140 p.
123. Sălăvăstru C. Raționalitate și discurs. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 200 p.
124. Săvulescu S., Borțun D. Analiza discursului public. 2008. 257 p.
125. Scaub H., Karl G. Z. Dicționar de pedagogie. Iași: Polirom, 2001. 344 p.
126. Stanton N. Comunicarea. București: Ed. Societatea Știință, Tehnică S.A., 1995. 316 p.
127. Stephen E.L. Arta de a vorbi în public. Iași: Polirom, 2014. 405 p.

128. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020. Educația 2020, aprobată prin Hotărârea Guvernului R. Moldova nr. 944 din 14.11.2014 (Monitorul Oficial al R. Moldova)
129. Sulac S. Raportul dintre cuvânt, noțiune și termen. În: Revista *Limba Română* Nr. 5-9, 2005
130. Suruceanu M. Valoarea formativă a limbajului pedagogic acțional. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: IȘE, 2006. 146 p.
131. Szokolsky A. Dezvoltarea aptitudinilor de comunicare la viitorii pedagogi (în limba maghiară). În: *Magyar pedagogia*, 1982, nr.1
132. Șoitu L. Pedagogia comunicării. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2001. 224p.
133. Timuș M. Formarea limbajului scris la studenții facultăților de educație fizică și sport. Teză de doctor. Chișinău, 2016. 258 p.
134. Tiutiucă D. Retorica. Brăila: Libertatea, 1997. 162 p.
135. Țărnă E. Bazele comunicării. Chișinău: Prut Internațional, 2011. 368 p.
136. Tofan V. Limbajul pedagogic între însușire și obiectivare. În: *Didactica Pro ...*, Nr. 3 (49), 2008. p.21-24
137. Usaci D. Comunicarea în contextul situației de discurs. În: Revista de Limba română, nr.11, anul XV, 2006.
138. Usaci D. Premisele psihopedagogice ale dezvoltării limbajului în învățământul superior. În: Probleme actuale în formarea profesională a specialiștilor în psihopedagogie și arta teatrală. Conferința internațională științifico-practică. Chișinău, 2012. p.146-152
139. Vicol M.I. Dezvoltarea competențelor comunicative la studenți prin intermediul strategiilor didactice interactive. Teză de doctor în pedagogie. specialitatea 13.00.01. USM, Chișinău, 2013. 222 p.
140. Vlădescu I. Particularitățile dezvoltării competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2013. 178 p.

În limbă străină:

141. **Boțan A.** Qualitative aspects of didactic discourse in training young specialists for primary school. Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій. Вінниця, 2014. p. 138-141
142. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. "Applied Linguistics (1): 1–47, 1980
143. Conceição M. C. Terminologie et transmission du savoir: (re)construction(s) de concepts. În : *Sémantique des termes spécialisés*, Publications de l'Université de Rouen, 1999. p.33

144. Coulthard, M. ş.a. *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London: Routledge, 1992. 272p.
145. De Vito J. *Human Communication*. New York: The Basic Course, Harper &Row, Inc., 1988. 6 p.
146. Dijk Van T. A., Kintsch W. *Strategies of Discourse Comprehension*. Ney York: Academic Press, 1983. 16 p.
147. Dubois J., ş.a. *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse, 1973
148. Johson K.E. *Understanding Communication in Second Language Classroom*. Cambridge: University Press, 1995
149. Mills S. *Discourse*. London: Routledge, 1997. 168 p.
150. Olivier B. *Communiquer pour enseigner*. Paris: Hachette, 1992
151. Reboul O. *Le langage de l'education. Analyse du discours pedagogique*. Paris: PUF, 1992. p.10-100
152. Sinclair J. *Trust the Text: Language, Corpus and Discourse*. London: Routledge, 2004. 212p.
153. Torrington D., Hall L. *Personal Management. A new approach*. New York: Prentince-Hall, 1991. p.137-139
154. Van Ek J.A. *Objectives for Foreign Language Leraning. Volume 1 Scope*. Strasbourg: Council of Europe, 1999
155. Widdowson H. G. *Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2007. 136 p.
156. 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.
157. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. Москва: Сов. энцикл., 1990. с. 136-137.
158. Кушнир М. Ю. Роль просодий в реализации дискурса. Диссертация и автореферат по ВАК 10.02.01. Москва, 2009. 165 с.
159. Липаев А. П. Педагогический дискурс как средство социального воспитания сельских школьников. Диссертация 13.00.02, кандидат педагогических наук. Кострома, 2004. 175 с.
160. Морозов А.В. Формирование коммуникативной компетентности у студентов психологов. Современные проблемы подготовки театрального искусства Международная научно-практическая конференция. Кишинев, 2012. с. 25-29

161. Остожкова Н. С. Обучение пониманию содержательного компонента педагогического дискурса. Тамбов, 2009. 218 с.
162. Шербина Ю. В. Гармонизация педагогического дискурса. Москва, 2010. 469 с.

Webografie:

163. Anton S. M. Rolul comunicării în procesul de învățământ. Vorniceni. www.tvet.ro/index.php/ro/harta.../67.html (accesat la 23.11.2012)
164. Cadleț A. M. Tipuri de discurs. Lecție pentru cursul opțional „Discursul argumentativ”. www.euinvat.bluepink.ro/wp.../tipuridediscurs.pp (accesat la 28.07.12)
165. Codul educației al Republicii Moldova. Cadrul Național al Calificărilor: <http://usmf.md/wp-content/uploads/2013/08/Codul-Educatiei.pdf> (accesat la 25.11.2014)
166. Comunicarea didactică. <http://www.scribd.com/doc/16350821/Comunicarea-didactic> (accesat la 11.02.2013)
167. Eși M., Ungurian (Onșioru) A. Rolul discursului didactic în procesul de predare-învățare-evaluare. Suceava, 2014. 14 p. https://www.academia.edu/23364973/Rolul_discursului_didactic_in_procesul_de_predare-evaluare (vizitat 12.09.2015)
168. Grapini I. Discursul didactic. Note caracteristice ale elementelor structurale ale discursului didactic. <http://www.didactic.ro/formare-continua/materiale-formare/comunicare/10> (vizitat 7.01.2013)
169. Gremalschi A. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: provocări și constrângeri. Studiu de politici educaționale. Chișinău, 2015. 70 p. http://www.ipp.md/public/files/Evenimente/Studiu_Formarea_Competentelor-Cheie.pdf (accesat la 15.03.2016)
170. Hanea I. L. Comunicarea nonverbală. <http://www.scribd.com/> (accesat la 02.03.2012)
171. Istoria oratoriei. http://ruminref.eu/index.php?newsid=400130&news_page=2
172. Milica I. Argoul în discursul parlamentar. 2010. p.155-163 <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/V862/pdf> (accesat la 19.03.2014)
173. Neacșu I. Învățarea academică independentă. Ghid metodologic. București, 2011. 62 p. http://www.unibuc.ro/n/despre/amfi-acad/docs/2011/apr/12_10_37_45_Invatarea_academica_independenta.pdf
174. Popescu R.I. Tipuri de text din perspectiva logicii discursului. Analize. În: Revista Română de Semio-Logică, 2006. p.97-110 http://www.goldenideashome.com/roslir/archiv/2006_1/17%20Roslir%201%202006.pdf (accesat la 24.07.15)

175. Programul național de dezvoltare a competențelor de evaluare ale cadrelor didactice. Suport de curs. Virgil Frunză ș.a. CNCEIP, 2008. 177 p. <http://www.isjbacau.ro/compartiment-curriculum/geografie/arhiva/curs-decee> (accesat la 24.07.15)
176. Retorica și teoria argumentării. Istoric. 146 p. https://bibliotecalibera.files.wordpress.com/2008/06/tehnici-retorice-si_argumentative.pdf (accesat la 23.04.2016)
177. Rusu M. M. Competențe de comunicare – perspective de abordare. Revista Limba Romană. Nr. 11-12, 2009 <http://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=797> (accesat la 8.12.2012)
178. Silvaș A. Comunicare educațională. Târgu-Mureș: Universitatea „Petru Maior”, 2008. 81p. http://www.upm.ro/facultati_departamente/depPregatirePersonal/docs/carti/curs_Comunicare_educationala.pdf (accesat la 9.12.2012)
179. Standarde de Competență Profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău, 2016. 9 p. http://edu.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf (accesat la 24.07.15)
180. Surdu A. D. Comunicare și discurs didactic. În: Interferențe în educație. Revistă națională de educație. aprilie, 2014. <http://asociatia-profesorilor.ro/comunicare-si-discurs-didactic.html> (accesat la 23. 11.2014)
181. Szekely E. M. Elemente de retorică modernă. Implicații în educația tinerilor și a adulților. Universitatea Petru Maior, 2009. p. 90-108. <http://www.diacronia.ro /ro/indexing/details/A3019/pdf> (accesat la 22.09.15)
182. Tomescu S.A. O analiză comparativă a discursurilor didactice. București. 4 p. <http://www.lisr.ro/18-tomescu2.pdf> (vizitat 11.02.13)
183. Teodorescu G. N. Ambiguități în cadrul limbajului și discursului pedagogic. <https://gabrielnicolaeteodorescu.wordpress.com/ambiguitati-in-cadrul-limbajului-si-discursului-pedagogic/> (accesat la 11.02.13)
184. Catalano H., Catalano C. The Contribution of Pedagogical Teaching Practice Activities on the Development of Communicative Competence of the Students Future Teachers for Preschool and Primary School. Ascertaining Study. In: Social and behavioral science. Vol. 209, 3 december, 2015. p. 109-115 <http://www.sciencedirect.com/ science/ article/ pii/ S1877042815056128> (accesat la 8.04.2017)
185. Dijk T. Semantic Discourse Analysis. 1985. <http://www.discourses.org/OldArticles/Semantic%20discourse%20analysis.pdf> (accesat la 14. 04.2012)

186. Herrera D.M. Towards an Analysis of Discourse: The English used by Teachers and Pupils. Oxford: Oxford University Press (Chapter 3: The System of Analysis. p.19-60. <http://distrital0930.blogspot.com/2009/09/review-on-sinclairs-and-coulthards.html> (accesat la 23.07.12)
187. Owen D. Do teachers modify their speech according to the proficiency of their students ?. ELTED. Vol.2, ediția 1, 1996, p. 31- 51 www.elted.net/issues/volume-2/owen.pdf (accesat la 5.03.2012)
188. Sandoval W.A., Daniszewski K., ș.a. Teachers' discourse strategies for supporting learning through inquiry. Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Session: „Staging, Sustaining, and Establishing Norms: Characterizing How Science Teachers Facilitate Inquiry”. Montreal: Northwestern University, April 19-23, 1999. 31 p. <http://scholar.google.com/scholarnewwindow> (vizitat 6.07.2013)
189. Teun A. van Dijk, Kihlstrom W. Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press Publishers, 1983. 389 p. <http://www.discourses.org/OldBooks/pdf> (accesat la 7.08.2013)
190. White A. The application of Sinclair and Coulthard's IRF structure to a classroom lesson: analysis and discussion. A module four assignment classroom and spoken discourse / written discourse. England: University of Birmingham. 17 may, 2003 <http://course.zjnu.cn/kcix/uploadfile/APPLY%20SCAIL.pdf> (accesat la 23.07.12)
191. Волкова Т.А. Педагогический дискурс и дискурсивно-коммуникативная модель перевода. Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33 (248). с. 39–41. <http://lib.csu.ru/vch/248/012.pdf> (accesat la 16.07.2012)
192. Калюжный А. А. Педагогический дискурс в общем проблемном поле. Актыбинский государственный университет им. К.Жубанова http://agu.kz/lib/tom_T2_30.pdf (accesat la 16.07.12)

<i>Anul</i>	<i>Sursă</i>	<i>Definiție</i>
Antichitatea Tîrzie	Iacob D.L.	Scopul primordial al discursului, din prisma retoricii, era persuasiunea, de aceea, se consideră că „retorica era un mijloc de a parveni la autoritatea limbajului verbal”
Veacul al XVII	Tiutiuca D.	prin discurs s-a înțeles „orice expunere metodică asupra unei chestiuni”, ceea ce l-a apropiat de disertație
1966	Emile Beneviste	Discursul este orice enunțare ce presupune un locutor și un auditoriu și la primul intenția de a-l influența pe celălalt într-un mod oarecare
1969	Foucault M.	Discursul este și o practică ce aparține unei formațiuni discursive, aceasta din urmă înțeleasă ca „un ansamblu de reguli anonime, istorice, întotdeauna determinate în timp și spațiu, care au definit într-o epocă dată și pentru o serie socială, economică, geografică sau lingvistică dată condițiile exercitării funcției enunțative
1969	Focault M.	Discursul este un ansamblu de enunțuri care aparțin aceluiași mod de formare discursivă
1971	Morris Charles	pragmatica, ce reprezintă planul de manifestare a relațiilor dintre semne și interpretii lor, asumându-și discursul ca obiect al comunicării
1971	Haroche. Cl.	Ceea ce poate și trebuie să se spună (articulat sub forma unei cuvântări, predici, a unui pamflet, expozeu, program) pornind de la o poziție dată, într-o conjunctură dată
1979	Kerbrat - Orecchioni C.	Pentru sociologi, discursurile sunt sisteme specializate de cunoaștere susținând practici guvernate de supoziții comune și care funcționează pentru a deschide posibilități și căi în gândire, vorbire și acțiune
1983	Plett H.F.	Discursul poate fi abordat din perspectiva a trei dimensiuni: - <i>sintaxa</i> , care studiază relațiile dintre semne și capacitatea lor combinatorie; în această dimensiune discursul, după cum formula H.F. Plett, se relevă ca <i>obiect formal- semantica</i> , ce abordează planul relațiilor dintre semne și obiecte, potențând discursul în calitatea lui de <i>obiect purtător de sens</i>
1983	Brown Yule	Discursul este analiza a auzului limbii
1983	Van Dijk	Discursul este considerat ca vorbire individuală prin intermediul mesajelor; este, prin excelență, o interacțiune comunicatională
1984	Maingueneanu	Discursul este înțeles ca „dispersie de texte care, prin modul lor de inscripție istorică, pot fi definite ca un spațiu de regularități enunțative
1984	Maas Utța	Evidențiază următoarele particularități ale discursului: orice text ce reprezintă practica obștească/socială, orientat idiologic ce se regăsește în practica socială și istorică
1990	Arutinova N.	Discursul este „înțeles ca o comunicare, cufundat într-o conversație
1990	Arutinova N.D.	Definește noțiunea de discurs ca „un text coerent, ce ține cont de factorii extralingvistici, socio-culturali, psihologici și de altă natură; o comunicare considerată drept o finalitate a acțiunii sociale, ca o componentă implicată în interacțiunea dintre

		oameni și mecanismele din mintea lor, adică totalitatea proceselor cognitive. Autoarea menționează că discursul este „comunicarea cufundată în viață”
1995	Stepanov I. S.	Discursul este prezent în textul specializat, ce respectă o anumită structură gramaticală, lexicală și semantică
1995	Oliver Reboul	Ansamblul coerent de fraze prezentate public de aceeași persoană asupra unui subiect dat; lingvistic restrâns, reprezentând o suită de fraze formând un mesaj, având un început și un sfârșit, și lingvistic lărgit
1996	Mihai Gh.	fascicul de reguli determinate axate pe demonstrarea adevărului în mod persuasiv, pentru a obține adeziunea auditorului, sau și mai concis – calea prin care instituim convingeri în public
1997	Tiutiuca D.	Termenul de discurs își are originea de la latinescul „discursus” – acțiunea de a circula aici și acolo, alergare înapoi și încolo, discurs, conversație
1997	Tiutiuca D.	În sens oratoric, discursul înseamnă o expunere orală făcută în fața unui auditoriu pe o temă oarecare, de interes pentru acesta
1998	Mihaliscaia	Discursul reprezintă nu doar rezultatul acestuia (textul), ci comportamentul comunicativ, îmbogățit cu expresii verbale
1998	DEX	din franțuzismul învechit „discours” – expunere făcută în fața unei adunări, cuvântare; tratare în scris a unui subiect de natură științifică sau literară
1998	Dospinescu V.	Discursul este conceput ca un ansamblu de activități de simbolizare pe care vorbitorul le pune în practică pentru a construi sau a modifica un obiect de sens
1999	Clement E.	Dată fiind complexitatea realității exprimate, acestui concept îi poate fi conferită o gamă largă de semnificații: -alocuțiune, conferință desfășurare oratorică destinată unei adunări; -înștiințare, schimb, relație, împărtășire, aducere la cunoștință, prezentare, transmite, participare, -expunere, tratat; -raționament, serie de judecăți prezentate într-o ordine metodică; influență, control, ocazie care favorizează schimbul de idei
1999	Mounin G.	Discursul este recunoscut ca ansamblu de acte de enunțare ce produc un text
2000	E. Drașoș	abordează discursul didactic la fel ca pe un discurs educațional, pedagogic, ca o intervenție cu valoare cognitivă, dar și afectivă, unde profesorul intervine asupra școlarului în amplitudinea personalității sale
2001	Cerneavsaia	Discursul este „limbajul scufundat în comunicare,, , într-o situație concretă, în spatele căruia se află participanți concreți
2001	Scaub H, Karl Z	„schimb de argumente între partenerii de discuție, ce conduce la acordul dintre locutori, nu la subordonarea unuia față de celălalt
2003	Marga D.	Discursul este văzut ca un ansamblu de secvențe superioare frazei, care în plus, este conceput ca funcționare.
2003	Karasik V.I.	Definește discursul drept o „comunicare între oameni, din perspectiva de apartenență a acestora la un anumit grup social, sau cu privire la un comportament comunicativ într-o situație

		particulară”
2004	Borțun/ Săvulescu	Discursurile sunt practici sociale care determină memoria colectivă
2004	И. Е. Прохоров	Discursul este o configurație extravertită a comunicării, un set de forme verbale cu privire la organizarea conținutului, cu respectarea normelor lingvistice
2005	R. Roventă- Frumușani	Discursul reprezintă o unitate de comunicare legată de un gen discursiv specializat
2005	Калюжный А.А.	„discurs” se referă la „verbalizarea activității de gândire implementate în activitatea întregului discurs, ce include nu numai lingvistică, ci, de asemenea, componente extralingvistice”
2009	Albulescu I.	Noțiunea de „discurs didactic” are o extensiune cuprinzătoare, deoarece toate interacțiunile care se stabilesc în cadrul procesului instructiv-educativ vizează, la modul cel mai general cu putință, transmiterea și receptarea unor mesaje cu conținut educațional. Desigur, putem vorbi despre discursul didactic în termeni de „influență” sau de „acțiune” întreprinsă cu scopul de a provoca schimbări la nivelul personalității elevilor, căci nu-i putem reduce semnificația la o simplă transmitere de informație
2009	Grossu S.	În sens oratoric, discursul înseamnă arta de a convinge un auditoriu printr-o argumentare bogată, riguroasă, pusă în valoare de un stil ales și o limbă strălucitoare, plăcută, agreabilă
2009	Joița E.	Discursul este un mod propriu de prezentare publică, de expunere, de tratare declarativă a unei probleme, normale sau controversate, cu sistemul ei de idei, în mod clar, coerent, explicit, întemeiată pe raționament, cu argumente, de exprimare orală, scrisă, de afirmare a aderării proprii la concepție sau un mod de înțelegere, de interpretare a problemelor educației, prin comunicare verbală, ajutată de cea nonverbală și paraverbală, prin mânuirea variată a instrumentului lingvistic al limbajului (termeni, concepte, ipoteze, întrebări, propoziții,, evaluări, teorii, exemple)
2010	Merimo C.P.	Discursul este un proces premergător produsului reprezentat de textul oral sau scris, fixat într-un context cultural anume, modelat de o anumită epistemă și vizează o finalitate prestabilită determinată de rolurile agenților discursivi
2014	F. Ionescu	formă particulară a discursului la nivelul căreia caracteristicile conceptului se regăsesc în contextul educațional

Diversitatea strategiilor discursive

În cadrul procesului de predare-învățare-evaluare școlarii însușesc informațiile ce le sunt transmise prin intermediul discursului didactic, cunoștințe sprijinite de manuale, programe școlare, manuscrise, enciclopedii și alte surse de informare. Toate sursele informaționale sunt bazate pe adevăruri științifice, prin urmare și limbajul expunerii lor este unul științific. Sarcina cadrului didactic este de a interveni în aceste explicații științifice și de a facilita înțelegerea lor prin intervenții explicative didactice. **Explicația**, numită de V. Dospinescu, *motorul discursului, prin care profesorul transpune inteligibil anumite informații* [54, p.48], este un element esențial al discursului didactic. Constituind pentru profesor, în viziunea lui I. Albulescu, un instrument metodologic cu un deosebit potențial euristic, iar pentru educați suportul și mijlocul cunoașterii [3]. **Discursul didactic este prin excelență unul explicativ** căci, potrivit lui I. Albulescu, „a învăța ceva pe cineva înseamnă a face pe cineva să înțeleagă ceva, adică a explica“ [ibidem, p.234]. Nu există învățare în afara explicației, care reprezintă o intervenție de ordin discursiv realizată cu scopul de a-l ajuta pe educat să înțeleagă conținutul și articulațiile unui demers cognitiv. În orice activitate didactică, se resimte nevoia imperioasă de explicare, nu numai pentru clarificarea conținuturilor, ci și pentru coordonarea acțiunilor, lămurirea sarcinii de studiu și dirijarea investigațiilor independente ale discipolilor [3, p.56].

Indiferent de procesul logic folosit de profesor în construirea explicației, respectiv a demersului didactic, de la particular la general și invers, C.P. Merimo consideră că *explicația este menită să faciliteze școlarilor formarea de competențe*, lărgirea orizontului cognitiv și obținerea înțelegerii și învățării [84, p.136]. Acest procedeu este foarte extins în discursul didactic, atât oral, cât și scris. Potrivit lui V. Dospinescu, explicația permite evitarea monotoniei, retensionării narațiunii sau descrierii, pune în scenă dimensiunea interactivă, deci dialogale, a discursului, implică real auditoriul [54, p.109].

Cercetătorul V. Dospinescu consideră că în discursul didactic profesorul asumă, în totalitate, activitatea de comunicare a cunoștințelor, și enunțarea și receptarea lor, producând acele fraze care convin cel mai bine competenței lingvistice, discursive, cognitive, enciclopedice a interlocutorului său [ibidem, p.187]. C. P. Merimo afirmă că măiestria didactică își pune acum cuvântul, deoarece, explicația științifică, de cele mai multe ori greu accesibilă chiar și celor cu un nivel superior de instruire, este necesar a fi proiectată, accesibilizată, astfel încât cunoștințele să poată fi înțelese și învățate cu ușurință [84, p.124]. Profesorului nu-i poate fi indiferent, în cazul discursului didactic, dacă subiectul supus formării, instruirii, educației a înțeles, a memorat și este capabil să refolească obiectele ce i-au fost transmise [54, p. 110].

Eficiența demersului didactic, eficiența prelucrării, transmiterii și receptării informației depinde, printre altele, *de gradul de organizare internă al ansamblului de noțiuni vehiculate*, care, la rândul său, *depinde în mod direct de folosirea corectă a operațiilor logice cu noțiuni*, dintre care un rol deosebit îl are **definiția** [54, p.112]. Utilizată ca procedeu discursiv, definiția mijlocește stocarea, prelucrarea și fixarea informației în scopul unei mai bune receptări, permite familiarizarea școlarilor cu conținutul unei probleme, care fiind formulată într-un limbaj de specialitate, este „tradusă” într-un limbaj științific accesibil acestora, chiar în termenii limbajului comun. Prin intermediul definiției este surprinsă, descrisă și explicată, într-o formă concisă, lapidară, esența obiectelor, fenomenelor sau proceselor exprimate prin noțiuni, conform însușirilor ce le caracterizează. Potrivit lui V. Dospinescu, **operația de definire** presupune a dezvălui caracteristici, a da semnificații, a da reguli de construcție, a identifica, a descrie, altfel spus, a elucida un obiect de cunoaștere. Definirea are un rol esențial: concentrând o informație necesară și suficientă pentru explicarea unui obiect de cunoaștere, definiția ajută la o mai bună înțelegere și la o mai bună însușire a noțiunilor de bază din conținutul unei discipline studiate.

Definiția are o valoare metodologică deosebită în cadrul procesului de instruire, prin intermediul său fiind posibil accesul la noțiunile specifice diferitelor domenii ale cunoașterii. I. Albulescu presupune că introducerea definițiilor în discursul didactic nu este doar o consecință a solicitărilor venite din partea școlarilor; profesorul, urmând firul logic ce străbate demersul său de predare, provoacă el însuși un moment al definirii [3, p.71]. Definiția utilizată ca procedeu discursiv în discursul didactic, propune profesorului să transmită conceptele create de știință, ce se soldează cu deplasarea obiectului cunoașterii; cu ancorarea lui în relația de interlocuție, de comunicare didactică; solicitând atenția școlarului și memoria semiotică [53, p.118]. Și dacă, în discursul științific specializat enunțiatorul este cel care produce și instituie definiția în calitate de autor absolut; în discursul didactic profesorul impune definiția școlarului, care are datorie de a o recepta, înțelege și asuma. Totodată definiția didactică se caracterizează printr-un grad înalt de plasticitate, în funcție de poziția școlarului în ciclurile de învățământ, fiecărui ciclu revenindu-i un anumit nivel de reformulare [ibidem, p.116].

C. P. Merimo consideră că discursul didactic este o cale de comunicare a informațiilor, ce apelează frecvent la **argumentare** - indispensabilă unui astfel de demers, întrucât *asigură temeiul pentru o concluzie și permite să-i convingem pe elevi să accepte un anumit răspuns* [84, p.137]. E. Năstășel și I. Ursu definește **argumentarea** drept un *proces de interacțiune între sursă și receptor, în cadrul căreia are loc expunerea, susținere tezelor cu suporturi raționale, analiza unor teze contrarii și evaluarea concluziilor* [88, p.60]. Pe când, D. Roventă-Frumușani menționează că **discursul argumentativ** se prezintă ca o *construcție cognitivă*, ce se clădește pe

informațiile de care dispune subiectul locutor în legătură cu problema pusă în discuție. Scopul său este *obținerea adeziunii auditoriului* la soluția propusă [113, p.153].

Cercetătoarea C. P. Merimo analizând **discursul argumentativ** din perspectiva lui Charles Morris, generalizează *schematizarea discursivă este rezultatul operațiilor: de selecție (profesorul selectează din cunoștințele de care dispune numai ceea ce este util și potrivit rezultatului urmărit prin discurs); de denotare (profesorul încearcă să definească adecvat, clar conceptele de bază ale intervenției sale); de restricție și de ordine (profesorul elimină elementele care l-ar defavoriza și le ordonează pe cele care l-ar putea ajuta în obținerea rezultatului dorit)* [84, p.138]. Coerența discursivă, cheia succesului discursului argumentativ, se poate obține prin respectarea operațiilor mai sus amintite, care potrivit lui C. Sălăvăstru, îndeplinesc condițiile de receptabilitate a discursului și acceptabilitate a reprezentărilor asupra temei [124, p.137; apud 122, p.11].

Argumentarea este un demers prezent aproape tot timpul în procesul de instruire și educare. Discursul didactic, conceput și realizat într-o formă monologală, dialogală sau polilogală, angajează o amplă înlănțuire de argumente, care, integrate într-o structură discursivă coerentă, vor conduce la îndeplinirea scopului urmărit, precizează C. Sălăvăstru [123, p.27].

Într-un dialog didactic sunt vehiculate interogații, perspective de interpretare și argumentare la care participanții au ajuns printr-un demers de tip reflexiv. Pentru școlar, **dialogul argumentativ reprezintă un prilej de a problematiza, interoga, cerceta împreună cu ceilalți**. Copilul va învăța, pe această cale, *să-și exprime opiniile, să gândească și să se comporte democratic, să accepte diversitatea de idei, să fie înțelegător și tolerant*. I. Albulescu subliniază valoarea comunicării dialogate, care va ajuta la dezvoltarea capacității de argumentare și contra-argumentare, dar și la descoperirea valorilor pe baza cărora copiii/elevii vor fixa o linie personală de conduită în acord cu ceea ce simt, gândesc, doresc; vor elabora un sistem de reprezentări, idei și concepții care să conducă treptat spre configurarea unui model de viață [3, p.86].

În viziunea cercetătoarei C.P. Merimo, **discursul argumentativ se prezintă ca o construcție cognitivă ridicată gradat**, pe fundamentul cunoștințelor și informațiilor pe care la are profesorul în legătură cu tema supusă discuției, având ca scop obținerea adeziunii școlarilor la soluțiile propuse [84, p.140]. Și cu atât mai mult, M. C. Eșu susține că discursul argumentativ calitativ „aparține mai degrabă celor născuți să profeseze în meseria de dascăl” [57, p.38].

Pentru a transmite cunoștințele, profesorul deseori recurge, dincolo de formularea sa lingvistică, la o multitudine de codificări iconice exprimate prin **ilustrații și exemplificări**.

Exemplificarea acționează ca argument, ce acționează în direcția sprijinirii procesului de înțelegere a obiectului, fiind centrată pe elev [59, p.125]. Exemplificarea servește pentru

motivarea didactică, atragerea și dirijarea atenției [ibidem, p.127]. La concurență cu exemplificarea stă, în discursul didactic, ilustrarea, care diferă de prima din cauza statutului regulii sau legii pe care o slujesc. Dacă exemplul trebuie să fie riguros, incontestabil, fiind confirmat să confirme o regulă, o lege; ilustrarea poate fi mai puțin riguroasă, dar, în același timp, mult mai frapantă imaginativ [apud 59, p.127].

Ilustrarea, ca procedu discursiv, ține, după părerea cercetătorilor (Perelma, Olbrechts-Tyteca, Georges Vignaux), de teatralitatea argumentării [...] realizate în alte coduri semiotice: gravură, desen, fotografie, tabele, planșe, mostre, schelete, substanțe, personaje de legendă, fapte ilustrate, întâmplări sau fenomene ce ilustrează textul didactic [ibidem, p.128]. Dincolo de rolul de facilitare a înțelegerii obiectului învățării, actul ilustrării este solicitat în discursul didactic, pentru ecoul afectiv pe care îl poate avea în conștiința elevului [59, p.128].

Logica procesului de predare a cunoștințelor, a asumării conceptelor de către elevi, presupune strategii specifice de prezentare a informațiilor. Înscrișă între aceste strategii, **descrierea** are meritul de a prezenta, cu mijloacele limbajului natural, realitatea faptelor empirice. Descrierea îndeplinește, în dinamica unei construcții discursive didactice, funcții diferite [136, p.39]. Prin descriere, profesorul aduce în fața elevilor date concrete, *fapte de observație, din a căror examinare se va desprinde esențialul, relațiile constante dintre fapte, condensate în anumite generalizări empirice: noțiuni, legi, principii*. Așadar, însușindu-și cunoștințe, elevul trece de la datele percepției la noțiuni, de la examinarea faptelor brute la generalizări sau principii [ibidem, p.39].

Spre deosebire de nivelurile informării și descrierii a căror atingere este datorată argumentelor de tip rațional, **persuasiunea** ca proces se bazează în special pe argumente afective. În acest context, ca primă etapă vom întâlni captarea atenției elevilor, urmată de introducerea nevoii de a afla și de satisfacția dobândită la finalul prezentării prin adoptarea unor atitudini comportamentale eficiente, deoarece persuasiunea *vizează influențarea, modificarea opiniilor, valorilor, credințelor, atitudinilor, comportamentelor* [97, p.162-63].

Analogia constituie un alt tip de argument care contribuie la tonalitatea didactică a comunicării, facilitând transmiterea cunoștințelor prin suscitarea unor efecte de sens, discrete sau frapante, dar întotdeauna importante pentru înțelegerea și asumarea unui obiect, fenomen sau a unei situații [59, p.129]. Profesorul, prin poziția și funcția sa în instituția școlară, se confruntă în fiecare moment al discursului său cu situația de a recurge la analogie [ibidem, p.130].

Alături de celelalte proceduri argumentative, *analogia facilitează înțelegerea, dar și structurează organizarea și clasificarea obiectelor cunoașterii* [59, p.133]. Argumentele prin

analogie au un rol deosebit de important în activitatea didactică, fiind folosite pe parcursul învățării prin descoperire, când profesorul utilizează diverse metode euristice [97, p.142].

Pentru a evita orice posibilitate de a se înșela cu privire la adevărul sau falsitatea unei propoziții, profesorul recurge la **demonstrație**. P. Botezatu o definește în felul următor: „*demonstrația nu este altceva decât o înlănțuire de inferențe care, sprijinindu-se pe anumite propoziții date, stabilește adevărul sau falsitatea altei propoziții*” [11, p.260]. O definiție asemănătoare ne oferă și Gh. Enescu: „*demonstrația este procesul logic prin care o propoziție dată este conchisă din propoziții adevărate*” [p. 288]. Atunci când se efectuează o demonstrație, trebuie respectate anumite **condiții**:

- a) teza de demonstrat trebuie să fie *o propoziție formulată clar și precis*; dacă aceasta este ambiguă nu va putea fi demonstrată, deoarece nu este posibilă determinarea a ceea ce trebuie demonstrat;
- b) demonstrația trebuie să prezinte întotdeauna *un fundament, care conține numai propoziții adevărate*, altfel nu ne-am putea pronunța cu certitudine asupra valorii de adevăr a tezei;
- c) *teza de demonstrat trebuie să rezulte cu necesitate din fundament*: dacă am acceptat premisele ca adevărate, trebuie să acceptăm și concluzia ca fiind necesar adevărată;
- d) *fundamentul trebuie să constituie o rațiune suficientă* pentru teză, altfel spus, pentru demonstrarea tezei nu este nevoie de alte elemente în afară de cele cuprinse în fundament;
- e) *fiecare pas în demonstrare se execută conform regulilor de inferență validă*, altfel demonstrația ar fi inconsistentă;
- f) *propoziția afirmativă are prioritate absolută în raport cu cea care este negativă*, deoarece sarcina demonstrării revine celui care afirmă, nicidecum celui care neagă [3, p.86].

Reeșind din caracteristicile esențiale, putem spune că *demonstrația este explicită, consistentă și completă*. Impactul enunțării didactice este sensibil sporit și de actul discursiv al **repetării**. Scopul discursului diactic fiind transmiterea eficientă a cunoștințelor, este de la sine înțeles că repetarea unui concept, a unei idei, a unei definiții sau a unei explicații este un fenomen generat de condițiile înseși ale comunicării didactice, care își propune să facă cunoștințele ușor asimilabile și să elimine ambiguitatea mesajului [59, p.133].

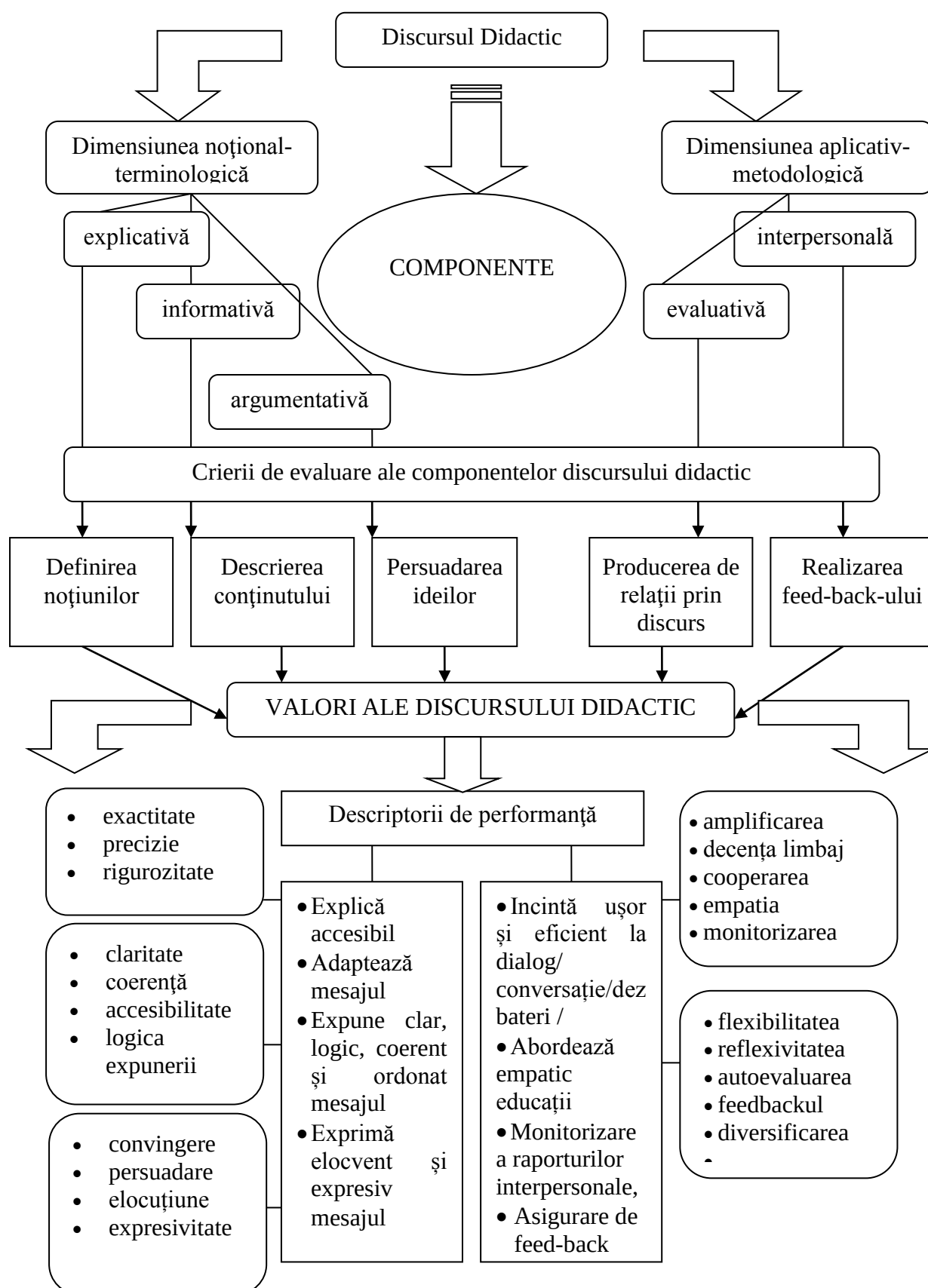
Repetiția, în discursul didactic, este circulară, în sensul că sfârșește întotdeauna prin a reveni la punctul inițial, la prima sa formulare care, de cele mai multe ori, este exprimată prin tabel, schemă, desen [54, p.135]. Repetiția, în aparență un procedeu simplu, *favorizează și menține contactul între profesor și discipolii săi, eviențiază organizarea judecătii, întărește informațiile transmise, sporește atenția și memorarea*.

Alte procedee discursive deseori întâlnite în practica educațională sunt: clasificarea, diviziunea, analogia. **Clasificarea** este o operație logică prin care unele noțiuni mai puțin generale sunt grupate, pe baza anumitor note din conținutul lor, în noțiuni mai generale. Asemănător definiției, ea este o operație de mare însemnătate *pentru organizarea științifică a unui ansamblu de noțiuni*. Pe această cale se obține un sistem ierarhizat de noțiuni, în care fiecare are în final un loc bine determinat în raport cu celelalte, fapt care conferă clasificării o valoare teoretică și practică deosebită [3, p.73].

Diviziunea nu este decât o operație inversă clasificării, cu care de altfel se completează reciproc, altfel spus, gândirea parcurge un drum în sens invers: de la noțiuni generale spre noțiuni din ce în ce mai puțin generale. Numită uneori și „clasificare analitică“, diviziunea presupune ca, pornind de la o noțiune generală, să dezvăluim mai întâi speciile acesteia, apoi subspeciile ei, continuând astfel, din treaptă în treaptă, până ce punem în evidență obiectele individuale, care aparțin clasei reprezentată de noțiunea inițială.

Analogia constituie un alt tip de argument care contribuie la „tonalitatea didactică a comunicării” [59, p.129], facilitând transmiterea cunoștințelor. Ea vizează *punerea în relație a unui obiect sau a unui fapt problematic cu altul mai bine cunoscut, structurează organizarea și clasificarea obiectelor cunoașterii*, fiind sursa reformulării și a transpunerii didactice a cunoștințelor [2, p.35].

Structura discursului didactic



**Analiza „Curriculumului educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară (1-7 ani)”
cu privire la dezvoltarea comunicării la preșcolari**

Obiectivul major al comunicării educaționale realizate în procesul de învățământ este formarea și dezvoltarea capacităților generale de comunicare, de relaționare cu semenii și cu mediul din care fac parte. Copiii trebuie să dobândească încă de la vârsta preșcolară capacitatea de a comunica cu cei din jur, de a-și exprima în mod inteligibil impresiile, gândurile, ideile, ceea ce va constitui o bază în activitatea și viața socială de mai târziu. De aici decurge necesitatea însușirii vorbirii și a comunicării coerente în mod sistematic în cadrul grădiniței [31, p.47].

Competențele verbal-comunicative la etapa preșcolară se dezvoltă în mod special, în aria curriculară „Dezvoltarea limbajului și a comunicării”, cât și prin intermediul tuturor ariilor curriculare. Curriculumul preșcolar cu privire la dezvoltarea comunicării își propune următorul obiectiv-cadru: *dezvoltarea abilităților elementare de comunicare cu adulții și semenii* pentru copii de până la 3 ani; iar pentru preșcolarii de 3-7 ani își preconizează: *dezvoltarea comunicării și a vorbirii coerente* [31, p.28-31]. Cu privire la dezvoltarea vorbirii coerente Curriculumul își propune următoarele obiective-cadru:

Tabelul 1. Obiective-cadru pentru aria curriculară „Dezvoltarea limbajului și a comunicării”

	Obiective-cadru
1-3 ani	• Stimularea dorinței copiilor de a comunica, a înțelege, a învăța; • Formarea bazelor culturii sonore, a limbajului; dezvoltarea vocabularului pasiv și activ al copiilor; • Dezvoltarea abilităților elementare de comunicare cu adulții și semenii;
3-7 ani	• Dezvoltarea comunicării și a vorbirii coerente; • Dezvoltarea lexicului; • Formarea structurii gramaticale; a vorbirii; • Formarea culturii sonore a vorbirii.

Autorii curriculumul-ui de educație timpurie recomandă următoarele obiective de referință și activități recomandate [31, p.26-27, p. 44-45]:

Tabelul 2. Obiective de referință cu privire la dezvoltarea comunicării

Domeniu	Obiective de referință	Activități recomandate	Valori ale DD
1- 3 ani			
Înțelegerea vorbirii	Să asculte partenerul de comunicare; să reacționeze adecvat la cuvinte și fraze simple ce exprimă situații cotidiene, procese, acțiuni;	Convorbiri emoționale ale adultului cu copilul asupra ilustrațiilor și acțiunilor copiilor, adulților; formularea de întrebări; utilizarea	Angajare emoțională, abordare empatică,

		cărților cu povești pentru dialoguri despre personaje, obiecte din imagini;	
Vorbirea activă	Să manifeste dorința de a vorbi și a învăța sunete, cuvinte și expresii noi; să exprime doleanțele și necesitățile sale în formă verbală;	Microînscenări cu jucări; verbalizarea acțiunilor; încurajarea comunicării; prezentarea modelelor de vorbire corectă;	Claritate, exactitate, precizie
Funcțiile și formele vorbirii	Să se implice în comunicarea nesituativă; dialoguri; să manifeste atenție și bunăvoință în comunicarea cu persoane din mediul apropiat;	Dialoguri	Atitudine empatică, cooperare, comunicare bilaterală
Structura gramaticală a vorbirii	Să alcătuiască propoziții simple și dezvoltate	Jocuri de prezentare a modelelor de vorbire corectă din punct de vedere gramatical	Claritate, exactitate, precizie
3-7 ani			
Satisfacerea necesității de a comunica	Să-și exprime gândurile, dorințele, sentimentele; să înțeleagă că comunicarea și forma de comunicare depind de situație, locul și timpul comunicării;	Convorbiri de conversație individuale și colective; dialoguri	Convingere, susținere fermă a poziției, precizie, claritate
Dezvoltarea vorbirii coerente	Să manifeste competențe primare de vorbire dialogată și polilogată, să respecte regulile de comunicare; să manifeste competențe de adresare politicoasă; să manifeste competențe de vorbire monologată;	Să povestească o poveste cunoscută;	Claritate, exactitate, precizie, rigurozitate
Vocabularul	Să valorifice în vorbire cuvinte;	Activități de cultivare a limbii; exerciții didactice;	Claritate, exactitate
Structura gramaticală a vorbirii	Să însușească și să utilizeze corect în comunicare părțile de vorbire;	Recitarea, repovestirea operelor artistice; înscenări; jocuri didactice; dramatizări; exerciții didactice;	Claritate, exactitate, precizie
Cultura sonoră a vorbirii	Să pronunțe corect și clar toate sunetele limbii române; să vorbească clar, cu tempou și intensitate medie a vocii; să regleze conștient și intenționat expresivitatea intonațională a vorbirii	Jocuri didactice; selectarea cuvintelor cu un sunet; demonstrarea modelelor de articulare corectă a sunetelor, de tempo și intensitate diferită.	Claritate, exactitate, precizie Expresivitate

Dimensiunea noțional-terminologică reflectată în curriculum școlar clasa I-IV

Evaluarea „Curriculumului clasele 1-4”, a permis identificarea **conceptelor și termenilor de bază** cu care operează cadrul didactic în procesul de învățământ la disciplinele Limba și literatura română, Matematica, Științe, Istoria, Educația moral-spirituală. Elemente definitorii în asigurarea calității și pertinentei limbajului referențial al cadrelor didactice în vederea instruirii elevului, termenii și noțiunile cercetate și preluate pentru analiza *dimensiunii noțional-terminologice a discursului didactic* au fost integrate într-un tabel cu specificație asupra disciplinelor școlare. Așadar, cadrul didactic al claselor primare este obligat, în virtutea statutului ce-l deține, să utilizeze corect terminologia menționată în curricula claselor 1-4, iar prin diverse operații ale *strategiilor discursive* să asigure *înțelegerea conținutului didactic*, relevantă *dimensiunii aplicativ-metodologice*.

Limba și literatura română
Cuvânt; sunet; propoziție; vocală; consoană; acțiuni; însușiri; propoziții enunțative, exclamative, afirmative, negative; dialog, vorbitor, ascultător; comunicare monologată; comunicare descriptivă; comunicare nonverbală, mimică, gest; semne rutiere; alfabet; litere; grupuri de litere; silabisire; text; poezie; strofă; vers; personaj; vocabular; cuvinte cu sens asemănător; cuvinte cu sens opus; semnele de punctuație; copertă; titlu; autor; povești; frământări de limbă

Matematică
Număr natural; termen; sumă; adunare; scădere; ordin de clasă; compunerea și descompunerea numerelor; probleme simple; rezolvare cu plan / cu justificări; împărțire; înmulțire; factor; produs; formula de rezolvare; mai mic / mai mare; jumătate; sfert; operații aritmetice; paranteze; forme geometrice; triunghi; pătrat; cerc; lungime; masă; capacitate; volum; predecesor; succesor; zeci; sute; mii; întregi; cifre romane; fracție; numitor; numărător; lini de fracție;

Științe
natură, mediu înconjurător, corp, natural/ artificial, ocrotire, soare, stea, planetă, Lună, Pământ, glob pământesc; mișcare, anotimp; timp, trecut-prezent-viitor, calendar, ceas, planificare a timpului; Pământ, ape, uscat, țară, capitală, solid-lichid-gazos; înveliș, relief, sol, aer, apă, starea apei, curgător-stătător, circuit, fenomene naturale, vreme, plante sălbatice, cultivate, medicinale; ierburi-arbuști-arbori; animale sălbatice, domestice; legături de hrănire, animale exotice, zonă naturală, grădina zoologică, Cartea Roșie, protecție, organ, organe de simț, organe interne, igienă, nutriție, etape de viață, atenție, memorie, gândire, imaginație, familie, armonie, prieten, coleg, comunicare, personalitate, emoție, sentiment, hrană spirituală.

Istoria
istorie, civilizație, țară, imperiu; izvoare istorice (scrise și nescrise); cronologie, an, deceniu, secol, mileniu, a Chr., p.Chr.; geto-daci, stat, rege, cetate (davă); monument, provincie, romani; voievod, domni, cneaz, cnezat, voievodat, țară; diplomație, independență, dinastie, Mușatini, Basarabi; sultan, neatârnare, sfat domnesc, scaun domnesc; unire, trădare, otoman, autoritate; ostatic, tratat, filosofie; unificare, principat, independență, Constituție, Imn, Stemă, drapel; democrație, comunitate, libertate, integrare europeană; cetate, monument de cultură; biserică, mănăstire; educație, știință, artă, literatură; obicei, tradiție, datini, sărbători; casă, vestimentație și <i>port național</i>;

Educația moral spirituală
Valori moral-spirituale; obiceiuri, tradiții, biblie, Crăciun, Sfintele Paști; dragostea; libertatea; dreptatea; adevărul; bunătate; atitudini de compasiune; povețele lui Iisus Hristos; religia creștin-ortodoxă;

Analiza gradului de performanțe și competențe discursive ce pot fi atinse de elevi

<i>Limba și literatura română</i>			
<i>Competențe specifice vizate</i>	<i>Domeniul de aplicare</i>	<i>Performanțe posibile ale elevului</i>	<i>Valori ale DD</i>
Receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare	Cognitiv	• Delimitarea comunicării orale de cea scrisă; • Sesizarea deosebirii dintre cuvânt, propoziție ca elemente esențiale în comunicarea dintre oameni; • Demonstrarea înțelegerii sensului propozițiilor, mesajului; • Reproducerea unor fragmente din povești; • Pronunțarea clară a sunetelor; • Formularea de întrebări, aplicând formulele de permisiune și solicitare din eticheta comunicării; • Utilizarea eficientă a dialogului; • Descrierea orală a obiectelor, personajelor, faptelor; • Combinarea formelor V, NV; • Adaptarea comunicării la interlocutor sau la o situație de comunicare; • Ordonarea ideilor într-o relatare a unor conținuturi cunoscute, • Conștientizarea rolurilor de emițător sau destinatar al mesajului în scopul racordării limbajului la situația de comunicare.	Precizie, exactitate Expresivitate Claritate, coerență Convingere, susținere fermă a poziției Monitorizarea raporturilor, cooperare, abordare empatică Coerență, rigurozitate
	Psihomotor	• Prezentarea grafică a cuvintelor; • Sesizarea la auz a corectitudinii gramaticale a propozițiilor; • Verbalizarea conținuturilor unor imagini în diverse forme: dialogată, monologată, descriptivă, îmbinând și comunicarea nonverbală	Coerență, Precizie, exactitate Cooperare, abordare empatică, conduită reflexivă
Perceperea mesajului citit/ audiat prin receptarea adecvată a	Cognitiv	• Utilizarea eficientă a tehnicilor de lectură corectă, conștientă și fluidă • Deosebirea ghidată a unui text în proză de unul în versuri • Identificarea cuvintelor necunoscute și înțelegerea sensului acestora.	Angajare emoțională

universului emoțional și estetic al textelor literare și utilitatea textelor nonliterare.		• Utilizarea vocabularului însușit în diverse situații de comunicare • Caracterizarea personajelor literare prin identificarea trăsăturilor fizice și morale • Identificarea secvențelor narative, dialogate și descriptive dintr-un text, • Crearea celor mai simple texte artistice și nonliterare în baza tehnicilor învățate. • Utilizarea rațională a diverselor sensuri ale cuvântului - antonime, sinonime, sens propriu și sens figurat - în comunicări orale și scrise.	Claritate, precizie
	Psihomotor	• Identificarea literelor, a grupurilor de litere, silabe, cuvinte și a enunțurilor în textul tipărit și în textul scris • sintetizarea treptată a literelor în silabe, a silabelor în cuvinte și a cuvintelor în propoziții. • Recitarea poeziilor	Claritate, precizie, exactitate Expresivitate
	Afectiv	• Aprecierea / atitudinea cititorului față de cele descrise. • Aprecierea personajelor după faptele descrise în text • Exprimarea sensibilității estetico-literare prin lectura, recitarea expresivă a poeziilor • Manifestarea unei atitudini pozitive față de limba română. • Aprecierea textului literar prin valorificarea vocabularului.	Atitudine pozitivă Angajare emoțională și acțională
Utilizarea scrisului ca tehnică psihomotrică și ca abilitate de exprimare a gândurilor.	Cognitiv	• Sesizarea literelor: mici și mari, de mână și de tipar; • Utilizarea conștientă a semnelor de punctuație • Utilizarea eficientă a scrisului în diferite lucrări scrise, respectând așezare estetică în pagină. • Identificarea cuvintelor ce conțin ortogramele învățate. • Conștientizarea esteticii scrisului ca un semn al respectului față de cel care citește gândurile scrise	Claritate, exactitate, precizie
	Psihomotor	• scrierea corectă, lizibilă, cu păstrarea spațiului, înclinării și a aspectului îngrijit • Respectarea corectitudinii de scriere în procesul copierii/transcrierii și a dictărilor	Claritate, exactitate, precizie,

		• Scrierea corectă din punct de vedere ortografic a cuvintelor cu grupuri de litere și a celor cu cratimă • Scrierea unor propoziții alcătuite pe baza ilustrațiilor • Redactarea textelor de mică întindere, adaptându-le destinației și scopului comunicării. • Așezarea corectă în pagină a textelor scrise, respectând scrierea cu alineate pentru a marca trecerea de la o idee la alta.	corectitudine, rigurozitate
	Afectiv	• Manifestarea conduitei adecvate în cooperare de grup • Manifestarea interesului pentru scrierea textului cu destinație specială - bilețelul	Monitorizarea raporturilor, cooperare
Aplicarea conceptelor și a terminologiei lexicale, fonetice, morfologice și sintactice în structurarea mesajelor comunicative.	Cognitiv	• Selectarea din texte sau enunțurile propuse a cuvintelor cu sens asemănător și opus • Combinarea consoanelor și a vocalelor în silabe • Sesizarea procedeele de despărțire a cuvintelor în silabe • Transformarea propozițiilor simple în dezvoltate • Utilizarea corectă a mijloacelor de intonare • Clasificarea părților de vorbire dintr-un șir de cuvinte sau dintr-un mic text	Exactitate, precizie, claritate, coerență Accesibilitate Expresivitate Claritate, exactitate
	Psihomotor	• Pronunțarea corectă a consoanelor	Claritate, exactitate
Manifestarea interesului și a preferințelor pentru lectură.	Cognitiv	exprimarea opiniilor și atitudinilor față de cele citite • Anticiparea conținutului unei cărți pe baza celor trei componente: titlu, autor și ilustrație. • Folosirea unor strategii de lucru cu textul;	Atitudine pozitivă, angajare emoțională
	Psihomotor	• Respectarea corectitudinii de scriere în procesul copierii/transcrierii și a dictărilor • Scrierea unor propoziții alcătuite pe baza ilustrațiilor	Exactitate, precizie
	Afectiv	• Sesizarea conținutului emotiv al textului/ • Exteriorizarea stării afective, a emoțiilor în timpul demonstrării cărților citite.	Angajare emoțională, atitudine pozitivă

**Diferențe și asemănări ale discursului didactic al cadrelor didactice
din instituția preșcolară și învățământul primar**

Derularea analizei secvențiale a *domeniului limbajului și a obiectivelor de referință* în „Curriculumul de educație a copiilor de vârstă timpurie și preșcolară” și a *componentei conținuturi* în „Curriculumul școlar clasa 1-4”, a permis constatarea unui șir de particularități ale discursului didactic la educatori și învățători. Diferențele și asemănările sesizate, corelate cu componentele discursului didactic identificate în cercetarea de față, sunt menționate în tabelul de mai jos. Una dintre caracteristicile esențiale ale eficienței comunicării didactice îl reprezintă elaborarea judicioasă a discursului. Indiferent de nivelul de învățământ, important în realizarea sarcinilor și obiectivelor discursului didactic sunt calitățile și competența discursivă a cadrului didactic. Iar eficiența discursului didactic depinde de calitatea pregătirii și transmisiei, adică de structurarea logică a conținutului, claritatea, precizia, plasticitatea exprimării, fapt care țin de personalitatea cadrului didactic, de relațiile cadru didactic – pre/școlar.

DD al educatorului	DD al învățătorului	Asemănări
Componenta explicativă		
Educatorul folosește un vocabular accesibil copiilor, fără a introduce noțiuni științifice (de exemplu în loc de termenul „sinonim” va folosi expresia „cuvinte cu înțeles asemănător”)	- Cadrul didactic utilizează un limbaj terminologic specific domeniului științei disciplinei de predare - DD comportă un caracter explicativ pronunțat	✓ DD trebuie structurat corect, deschis și direct (care previne sau reduce distorsiunea mesajelor)
Componenta informativă		
educatorul mănuiește cu un limbaj ușor accesibil copiilor	- limbajul învățătorului este accentuat terminologic, prin introducerea treptată în vocabularul elevilor a unor noțiuni - învățătorul utilizează un limbaj exact ce pretinde o anumită familiarizare terminologică și operatorie - în funcție de disciplina predată - dimensiunea explicativă a DD este pronunțată, deoarece el vizează înțelegerea conținutului propus, condiție primară și	✓ DD va aborda un stil stimulator, incitant, antrenant, atrăgător al exprimării verbale, pentru a crea o ambianță favorabilă comunicării ✓ cadrul didactic nu-și va transfera statut asupra conținuturilor a autoritatea oferită de conținutul DD ✓ trebuie să fie relevant, bine structurat și organizat, selectat potrivit particularităților pre/școlarilor și în timpul afectat momentelor activității/lecției

	obligatorie pentru continuarea procesualității învățării științifice	
Componenta argumentativă		
• educatorul poate ușor a se abate în expunerea logică a discursului, situație ce depinde de interesele copiilor apărute pe moment; • educatorul va dezvolta DD prin intermediul activităților bazate pe ilustrații, jocuri didactice, convorbiri, povestiri, lecturi după imagini; • comunicarea nonverbală și paraverbală a educatorului este mai expresivă (lectura poveștilor, așezarea pe covor alături de copii)	• cadrul didactic va structura riguros și logic discursul; • datorită nivelului cognitiv mai avansat, strategia argumentativă a învățătorului este mai variată; cadrul didactic posedă un limbaj caracterizat prin claritate, precizie, evitarea formulelor ambigue	✓ cadrul didactic va structura DD conform logicii pedagogice, fără a face rabat criteriul adevărului științific; ✓ cadrul didactic are un rolul ✓ activ față de conținuturile științifice cu care va opera (acesta va selecționa, organiza și personaliza conținuturile literaturii de specialitate, ținând cont de ✓ curriculum și manual); ✓ DD al profesorului se bazează pe o argumentare logică, exemple riguros selecționate, conceptualizare adecvată elevilor; ✓ cadrul didactic va asigura o structurare logică a mesajului, prin respectarea etapelor: introducere, cuprins, concluzie; cadrul didactic urmează să respecte concordanța între exprimarea verbalizată și limbajul trupului
Componenta interpersonală		
• DD al educatorului reduce din distanța educator-copil (educatorul poate să se afle printre copii, așezat pe covor) • Educatorul pune mai puțin accent pe dialog, dar mai mult pe conversație utilizată în cadrul convorbirilor; • În grădiniță, dialogul întrebărilor și răspunsurilor poate fi realizat sub formă de exercițiu ludic, prin intermediul unor personaje, simulări.	• Învățătorul va păstra distanță, datorită plasării băncilor în sala de clasă • Conținutul DD și influențarea formativă (asupra capacităților operaționale, formării morale, estetice etc.) presupun o interacțiune permanentă între cadrul didactic și discipol;	✓ cadrul didactic manifestă un comportament empatic pentru a putea imprima DD sensul dorit ✓ cadrul didactic trebuie să asigure un climat favorabil și adecvat comunicării ✓ strategiile de activizare din cadrul DD realizează interacțiunea cadrul didactic – pre/școlar, pre/școlar – pre/școlar și o serie de relații care influențează procesul de predare-învățare: relații de schimb informațional, de influențare reciprocă.

<i>Componenta evaluativă</i>		
educatorul va evalua amănunțit DD propriu, și mai puțin cel al copiilor	- conexiunii inverse bine gândite și structurate în DD al profesorului informează permanent emițătorul despre efectele comunicării asupra receptorului; - DD se elaborează prin alternarea procedeelor, adecvat conținutului și scopului discursului.	✓ cadrul didactic trebuie să respecte o serie de particularități de ritm, de formă; ✓ cadrul didactic manifestă tact în prezentarea DD pentru a putea preveni distorsiunile: mod politicoș de adresare, incitant, stimulator, pentru a putea capta atenția copiilor/elevilor și bunăvoința lor de a asculta și de a participa activ la comunicare; ✓ dezvoltarea și prezentarea interesantă a DD prin valorificarea procedeelor D

Chestionar pentru cadrele didactice universitare

Instrucțiuni: *Stimați colegi, citiți cu atenție fiecare întrebare și exprimați-vă propria părere sau atitudine în raport cu ea. Vă mulțumim frumos pentru participare.*

1. Comunicarea cadrului didactic conține elemente oratorice. Vă puteți considera un orator bun ?

.....

.....

.....

.....

....

2. Care este principalul canal de comunicare (auditiv, vizual, nonverbal) activat de dumneavoastră în timpul expunerii unui conținut-prelegere în fața studenților?

.....

.....

.....

.....

....

3. Prin ce modalități stimulați participarea activă la dialog a studenților ?

.....

.....

.....

.....

....

4. Cum apreciați că studenții sunt atenți la discursul dumneavoastră ?

.....

.....

.....

.....

....

5. Ce acțiuni întreprindeți pentru a vă îmbunătăți calitățile pedagogice, anume în ceea ce privește prezentarea discursului didactic ?

.....

.....

.....

.....

....

Curriculum disciplinar universitar Cultura comunicării pedagogice



**Universitatea Pedagogică
de Stat „ION CREANGĂ”
din Chișinău**

str. Ion Creangă, nr. 1, MD - 2069,
Chișinău, Republica Moldova
www.upsc.md

Denumirea programului de studii	Pedagogie în învățământul primar
Ciclul	Licență
Denumirea cursului	Cultura comunicării pedagogice
Facultatea/catedra responsabilă de curs	Catedra Pedagogia învățământului primar
Titular de curs	Sadovei Larisa, dr., conf.univ.
Cadre didactice implicate	Vâlcu Marcela, lector superior
e-mail	sadovei.upsc.pedagogie@gmail.com

Codul cursului	Număr de credite ECTS	Anul	Semestrul	Total ore	Total ore	
					contact direct	Studiu individual
G.01.O.004	3		I	90	45	45

Descriere succintă a integrării cursului în programul de studii

Acest curs contribuie la pregătirea de specialitate prin formarea competențelor de comunicare pedagogică, indispensabilă cadrului didactic în procesul de predare și evaluare a disciplinelor școlare. Fiind inclus în sem.I, anul I de studii, finalitățile cursului facilitează abordarea de către studenți a didacticii disciplinelor învățământului primar, cursuri ce vor urma pe durata programului de studii, ca acțiuni de comunicare pedagogică pentru stimularea activităților de învățare a elevului. Conținutul cursului prezintă într-o formă accesibilă comunicarea pedagogică în formarea climatului psihologic, favorabil dezvoltării competenței de comunicare didactică.

Competențe dezvoltate în cadrul cursului

1. caracterizarea elementelor procesului de comunicare și a triunghiului didactic din perspectiva specialității;
2. identificarea barierelor de comunicare în activitatea pedagogică școlară și procesul de studii universitare;
3. elaborarea activităților de învățare în vederea comunicării mesajului didactic în cadrul diverselor etape ale lecției prin intermediul formelor comunicării;
4. proiectarea conținuturilor comunicative ce asigură schimburile cognitive și afectiv-afectiv în relația învățator-elev prin discursul cadrului didactic, constituit din strategii discursive și relaționale;
5. evaluarea/autoevaluarea nivelului competenței de comunicare pedagogică prin indicatorii culturii comunicării pedagogice

Finalități de studii

- să definească elementele procesului de comunicare din perspectiva specialității și tendințele de evoluție ale conceptului de comunicare pedagogică;
- să identifice funcțiile limbajului verbal, nonverbal și paraverbal în comunicarea conținutului didactic, identificând bariere în transmiterea și receptarea mesajului;
- să descrie modelele de exprimare a atitudinii prin conținuturile afective și a cunoștințelor prin conținuturi informative;
- să distingă strategiile discursive de cele relaționale în elaborarea discursului didactic;
- să proiecteze activități de dezvoltare a culturii comunicării pedagogice pe dimensiunile conținuturilor cognitive și afective;
- să simuleze activități de comunicare a mesajului didactic prin sincronizarea formelor comunicării;

- să creeze situații de învățare în vederea dezvoltării culturii comunicării limbajelor verbale, nonverbale și paraverbale;
- să elaboreze un discurs educațional festiv în vederea sporirii încrederii în comunicarea publică;
- să proiecteze indicatori de evaluare/autoevaluare a culturii comunicării pedagogice pentru cadrele didactice școlare în diverse perioade ale muncii de învățător.

Precondiții

cunoștințe elementare din școală despre cultură, comunicare, relații învățător-elev, , regulile de bază ale comunicării; cunoașterea formelor de comunicare (verbal, nonverbal și paraverbal); competență de prezentare a unei comunicări în fața grupului cunoscut și nou; cunoașterea nivelului competenței de comunicare prin evaluarea la examenul de bacalaureat la limba română.

Repartizarea orelor de curs

N r. d/ o	Unități de conținut	Tot al ore	Ore de contact direct						Ore de lucrul individual	
			Curs		Seminar		Laborator		zi	f/r
			zi	f/r	zi	f/r	zi	f/r		
1.	Semnificația pedagogică a culturii comunicării	4	2	-	-	-	-	-	2	
2.	Elemente ale procesului de comunicare pedagogică	8	2	2	2	2	-	-	4	
3.	Comunicarea în triumphiul pedagogic	6	2	-	1	-	-	-	3	
4.	Competența de comunicare a cadrului didactic	8	2	-	2	-	-	-	4	
5.	Dimensiuni ale competenței de comunicare a cadrului didactic	4	2	2	-	2	-	-	2	
6.	Tipologizarea profesorilor după criteriul competențelor comunicative	8	2	2	2	2	-	-	4	
7.	Aplicații ale formelor comunicării în activitatea pedagogică	4	2	2	-	2	-	-	2	
8.	Cultura comunicării nonverbale a cadrului didactic	8	2	-	2	-	-		4	
9.	Cultura comunicării paraverbale a cadrului didactic	4	2	-	-	-	-		2	
10.	Cultura comunicării verbale a cadrului didactic	12	4	-	2	-	-		6	
11.	Discursul didactic al învățătorului	12	4	2	2	2	-	-	6	
12.	Strategii de optimizare a culturii comunicării cadrului didactic	8	2	2	2	2	-	-	4	

1 3.	Evaluarea și autoevaluarea nivelului culturii comunicării pedagogice.	4	2	-	-	-	-	-	2	
	TOTAL	90	30	12	15	12	-	.	45	96

Conținutul unităților de curs

Tema 1. *Curs:* Semnificația pedagogică a culturii comunicării. distincții conceptuale: cultura generală, cultura de specialitate, cultura pedagogică, cultura cadrului didactic. Tendințe de dezvoltare a comunicării pedagogice în diverse etape de dezvoltare.

Seminar: Analiza accepțiunilor termenului de „comunicare” în baza literaturii recomandate, forme/ tipuri/calități ale comunicării, caracteristici specifice pedagogice, sinteza elementelor constitutive ale culturii generale ale persoanei, cultura cadrului didactic și cultura comunicativă a cadrului didactic.

Tema 2.

Curs: Elemente ale procesului de comunicare pedagogică. Definire și caracteristici. Scopul comunicării generale și pedagogice. Componentele pedagogiei comunicării (după L. Șoitu).

Seminar: Caracterizarea elementelor capacității de emiterie și a capacităților de receptare (după E. Macavei). Argumentarea afirmației că în comunicarea pedagogică nu se păstrează regula receptării mesajului, indiferent de calitatea emiterii și canalului de transmitere.

Tema 3.

Curs: Comunicarea în triunghiul pedagogic. Conținutul didactic în triunghiul pedagogic. Distincție conceptuală: comunicare pedagogică-comunicare didactică. Comunicare informațională și comunicare interpersonală.

Seminar: Descrierea circuitului comunicativ al triunghiului pedagogic: circuitul conținuturilor didactice și circuitul conținuturilor afectiv-atitudinale (L. Ezechil). Caracterizarea contextului didactic al comunicării

Tema 4.

Curs: Competența de comunicare a cadrului didactic: definire și caracterizare. Structura competenței de comunicare didactică. Componente de bază ale competenței de comunicare didactică: discursivă și relațională, integrate în Modelul competenței de comunicare didactică

Seminar: Activități de învățare pentru studenți în vederea dezvoltării competenței de comunicare didactică din perspectiva dimensiunilor cognitivă, retorică, motivațională și conversațională, având la bază indicatorii menționați în Modelul competenței de comunicare didactică

Tema 5.

Curs: Dimensiuni ale competenței de comunicare a cadrului didactic: asertivă, empatică, emoțională, interculturală etc.

Seminar: Caracterizări și aplicații ale dimensiunilor competenței de comunicare a cadrului didactic

Tema 6.

Curs: Tipologizarea profesorilor după criteriul competențelor comunicative. Caracterizează tipologia profesorilor după criteriul competențelor comunicative din perspectivele: a) competenței de a opera cu mesaje informaționale; b) competenței de a opera cu mesaje interpersonale

Seminar: Distincții și similitudini: profesorul pasionat, profesorul specialist, profesorul simpatic, profesorul intrus.

Tema 7.

Curs: Aplicații ale formelor comunicării în activitatea pedagogică. Blocajele de comunicare. Comportamentul de comunicare al interlocutorilor: defensiv; evaluativ; dogmatic; manipulative.

Seminar: Identificarea situațiilor de comunicare dificilă în relația cu un profesor universitar
Soluții/situații de prevenire a intervenției factorilor perturbatori ai comunicării în situații concrete de predare-învățare-evaluare.

Tema 8.

Curs: Cultura comunicării nonverbale a cadrului didactic. Expresivitatea comunicării didactice influențată de mimică, gesturi, ținuta fizică, distanță.

Seminar: Repertoriul de gesturi al activității cadrului didactic. Analiză și evaluarea emoțiilor.

Tema 9.

Curs: Cultura comunicării paraverbale a cadrului didactic. Elemente de paraverbal : tonul vocii, viteza vorbirii, ritmul și inflexiunile rostirii, intensitatea, volumul vocii, pauzele, sublinierile, sunetele produse

Seminar: Elaborarea descriptorilor de performanță pentru comunicarea paraverbală. Exerciții de antrenament a volumului vocii: de inspirație și expirație.

Tema10.

Curs: Cultura comunicării verbale a cadrului didactic. Distincții terminologice: limbaj verbal- limbaj pedagogic. Problemele de limbaj – modalități de evitare și eliminare

Seminar: Criterii de evaluare a CV: corectitudine semantică; respectarea formelor gramaticale; manifestarea stilului; respectarea normelor stilistice.

Tema 11.

Curs: Discursul didactic al învățătorului. Caracteristici și etape în prezentarea discursului

Seminar: Criterii de elaborare a discursului cadrului didactic. Evaluarea calității discursului conform indicatorilor de performanță.

Tema:12. Strategii de optimizare a culturii comunicării cadrului didactic .

Seminar: Strategia de cultivare a unui limbaj cult al profesorului

Tema 13.

Curs: Evaluarea și autoevaluarea nivelului culturii comunicării pedagogice.

Seminar: Fișa de evaluare/autoevaluare. Măsurarea nivelului conform criteriilor stabilite.

Strategii de evaluare

Evaluare curentă: evidența implicării studenților în discuții, dezbateri, realizarea sarcinilor; competențe de exprimare liberă în scris (eseuri); de argumentare în dezbateri; de comparare a cadrului didactic comunicativ pasionat, specialist, intrus și simpatic; de cunoaștere a normelor comunicării etc.

a. *Proba obligatorie 1:* Evaluarea calității prezentării unei secvențe de informare comunicativă pentru imitarea rolului de emițător în baza unui subiect/conținut tematic selectat la dorință, cercetat timp de 6-7 săptămâni și prezentat în formă scrisă și orală.

b. *Proba obligatorie 2:* Evaluarea discursului pedagogic festiv elaborat pentru un public educațional (festivitatea de 1 septembrie, ziua profesorului, Anul Nou etc.)

Evaluare finală: examen (oral).

Lucrul individual

Nr.	Unități de conținut	Ore lucru individual	Subiectul	Produsul preconizat	Modalități de evaluare
1	Semnificația pedagogică a culturii comunicării	4	Analiza axelor de interpretare ale culturii și ale comunicării în perspectiva pedagogică	<i>Produsul preconizat și modalitățile de evaluare sunt prezentate detaliat în Ghidul de autoformare a culturii comunicării pedagogice prin activități specifice de dezvoltare:</i> 1. a gândirii reproductivă; 2. a gândirii cu operații elementare; 3. a gândirii cu operații complexe; 4. a gândirii creative	Tabel sinteză Ghid de interviu Portofoliu (unitatea de conținut 1)

2.	Elemente ale de procesului de comunicare pedagogică		Elementele procesului de emitere și receptare	a) eseu: b) fișa de evaluare a competenței de emitere și receptare	Portofoliu (unitatea de conținut 2)
3.	Comunicarea în triunghiul pedagogic		Circuitul conținuturilor comunicative în triunghiul pedagogic	metode de aprobare și dezaprobare	Portofoliu (unitatea de conținut 3)
3.	Competența de comunicare a cadrului didactic		Dimensiuni/pla nuri ale competenței	<i>Strategii discursive</i> <i>Strategii relaționale</i>	Portofoliu (unitatea de conținut 4)
4.	Aplicații ale formelor comunicării în activitatea pedagogică		Cultura comunicării verbale, nonverbale, paraverbale a cadrului didactic	Criterii de evaluare a culturii comunicării verbale, nonverbale, paraverbale a cadrului didactic	Portofoliu (unitățile de conținut 5-7)
5.	Discursul didactic al profesorului		Structuram etapele și prezentarea discursului didactic	Discurs didactic	Portofoliu (unitățile de conținut 8-10)

Bibliografie

Obligatorie:

1. Agabrian M. Strategii de comunicare eficienta, 2008. 202 p.
2. Ezechil L. Comunicarea educațională în context școlar. București: E.D.P., 2005. 184 p.
3. Iacob L. Comunicare didactică. În: Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Iași: Polirom, 1998. 318 p.
4. Palii A. Cultura comunicării. Chișinău: Epigraf, 2005. 190 p.

Curriculumul disciplinar universitar „Discursul Didactic al profesorului”

Denumirea programului de studii	Specialitatea PIP / PP
Ciclul	licență
Denumirea cursului	Discursul Didactic al profesorului
Facultatea/catedra responsabilă de curs	Științe ale Educației și Informatică / Pedagogia Preșcolară, Educației Fizică și Dans
Titular de curs	(Boțan) Orimenco Aliona, lector universitar, doctorandă
e-mail	aliona_botan@mail.ru

Codul cursului	Număr de credite ECTS	Anul	Semestrul	Total ore	Total ore	
					contact direct	Studiu individual
		III	V	60	30	30

Descriere succintă a integrării cursului în programul de studii

Discursul didactic al profesorului este o disciplină obligatorie ce se studiază la anul III și prevede 60 ore, inclusiv 30 ore de contact direct și 30 ore de lucru individual. Acest curs contribuie la pregătirea profesională a educatorului și învățătorului pentru ciclul primar. Discursul didactic devine componentă indispensabilă a competențelor profesionale necesare unui bun specialist în sistemul de învățământ. Un aspect esențial în ceea ce privește profesia de cadru didactic îl reprezintă *competența discursivă*, conferindu-i acestuia calități necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure realizarea eficientă a medierii în procesul cunoașterii.

Competențe dezvoltate în cadrul cursului

- Recunoașterea și definirea noțiunilor esențiale ale cursului vizat;
- Explorarea eficientă a etapelor de proiectare a discursului didactic;
- Identificarea și aplicarea strategiilor didactice eficiente în proiectarea discursului cadrului didactic;
- Comunicarea și operarea cu un limbaj specific cursului universitar.

Finalități de studiu

La finele cursului studenții vor fi capabili:

- Să definească noțiunile de discurs didactic, strategii/procedee discursive, competență discursivă;
- Să caracterizeze strategiile didactice aplicabile discursului didactic;
- Să conștientizeze necesitatea *competenței discursive* în dezvoltarea profesională;
- Să autoanalizeze potențialul discursiv, identificând punctele forte și punctele slabe;
- Să determine importanța dezvoltării calității *componentelor și valorilor discursului cadrului didactic* în formarea preșcolarilor;
- Să identifice necesitatea racordării discursului didactic cu stilul de învățare a preșcolarului;
- Să analizeze discursul cadrului didactic;
- Să identifice *caracteristicile esențiale ale unui discurs didactic eficient*;
- Să determine tipurile de discurs didactic;
- Să elaboreze un discurs didactic în baza *etapelor de proiectare*;
- Să justifice rolul *strategiilor discursive* în proiectarea și prezentarea discursului;
- Să transpună mesajul informațional în corespundere cu *componentele discursului didactic*.

Precondiții:

Pentru realizarea obiectivelor propuse, studentul trebuie să posede cunoștințe obținute în cadrul cursurilor universitare

Repartizarea orelor de curs

Nr. d/o	Unități de conținut	Total ore	Ore de contact direct						Ore de lucru individual	
			Curs		Seminar		Laborator			
			zi	f/r	zi	f/r	zi	f/r	zi	f/r

1.	Fundamente teoretice ale discursului didactic	5 / 5	1	0,5	1	0,5			2	4	
2.	Specificitatea discursului didactic în activitatea pedagogică	5 / 5	1	-	1	-			4	6	
3.	Caracteristici definitorii ale discursului didactic	4 / 4	1	0,5	2	0,5			2	4	
4.	Tipologizarea discursului didactic	4,5 / 3	1	0,5	1	0,5			3	4	
5.	Conceptualizarea discursului didactic	4,5 / 4	1	0,5	1	0,5			3	4	
6.	Aplicații ale formelor comunicării în discursul didactic	8 / 7	2	1	2	1			4	6	
7.	Pregătirea discursului didactic	4,5 / 4	2	0,5	2	1			4	6	
8.	Fundamentarea unei strategii discursive	4,5 / 4,5	2	1	2	1			4	6	
9.	Valorificarea discursului didactic prin intermediul mijloacelor auxiliare	5 / 3	2	0,5	1	0,5			2	4	
10.	Gestionarea emoțiilor în timpul prezentării discursului didactic	4,5 / 6	1	0,5	2	0,5			2	4	
TOTAL		60	15	6	15	6			30	48	

Conținutul unităților de curs

Tema 1. Fundamente teoretice ale discursului didactic.

Delimitări conceptuale ale noțiunii de discurs, discurs didactic. Interferențe terminologice ale discursului. Perspectivă științifică de abordare a conceptului de discurs. Abordarea cognitivă și retorică a discursului. Tipuri de discurs. Evoluția conceptului de discurs didactic.

Tema 2. Specificitatea discursului didactic în activitatea pedagogică.

Perspectiva comunicativă a discursului didactic. Semnificații ale discursului didactic în activitatea pedagogică. Discursul didactic al profesorului din perspectiva pedagogiei competențelor. Circuitul comunicativ al discursului didactic. Conceptualizarea discursului didactic din paradigmele comunicării. Competența discursivă.

Tema 3. Caracteristici definitorii ale discursului didactic.

Caracteristici ale comunicării didactice. Caracteristici definitorii ale discursului. Particularități distinctive. Legile discursului. Principiile discursive.

Tema 4. Tipologizarea discursului didactic.

Tipuri de discurs didactic. Clasificarea discursului didactic expositiv (narativ, descriptive, explicative, argumentative). Clasificarea discursului didactic euristic (conversațional, dialogic/dialogat, problematizator, investigațional).

Tema 5. Conceptualizarea discursului didactic

Limbajul discursului didactic. Limbaj pedagogic referențial. Dimensiunea noțional-terminologică a discursului. Limbaj pedagogic instrumental. Dimensiunea aplicativ-metodologică.

Tema 6. Aplicații ale formelor comunicării în discursul didactic.

Formele comunicării în discursul didactic. Limbajul verbal al discursului cadrului didactic. Calități ale limbajului verbal (claritatea, corectitudinea, proprietatea, naturalețea). Indicatori de evaluare a limbajului verbal. Limbajul paraverbal al discursului cadrului didactic. Elemente ale limbajului paraverbal (viteza, ritmul, intonația, accentual, pauzele, dicția). Exerciții de antrenament pentru dezvoltarea calităților paraverbale. Limbajul nonverbal al discursului cadrului didactic. Elemente ale limbajului nonverbal (gesturile, mimica, expresia feței, mișcarea ochilor, postura corpului, atingerea sau contactul, aspectul fizic al cadrului didactic, proxemica). Exerciții de antrenament pentru dezvoltarea calităților nonverbale.

Tema 7. Pregătirea discursului didactic.

Pregătirea discursului. Organizarea discursului. Prezentarea discursului. Etape de parcurs în proiectarea/elaborarea discursului didactic: propedeutică; proiectarea; dezvoltarea; prealabilitatea; enunțarea; asigurarea feed-back-ului. Metode de prezentare a discursului.

Tema 8. Fundamentarea unei strategii discursive.

Strategii discursive/ tehnici discursive/ procedee discursive. Strategii discursive: argumentarea, explicația, definiția, demonstrarea,

Tema 9. Valorificarea discursului didactic prin intermediul mijloacelor auxiliare.

Definirea mijloacelor didactice. Funcțiile mijloacelor didactice. Asistarea discursului didactic de mijloace didactice. Modalități de prezentarea a mijloacelor didactice în discursul didactic.

Tema 10. Gestionarea emoțiilor în timpul prezentării discursului didactic.

Discursul public. Tracul în discurs. Transformarea emoțiilor în forță pozitivă: experiența vorbitului, pregătirea discursului, gândirea pozitivă. Cauze ale ascultării defectuoase la preșcolari.

Strategii de evaluare

- **Evaluarea curentă:** (60 % din nota finală) sunt două la număr, care se realizează conform regulamentului, în baza rezultatelor testării orale, realizarea lucrărilor practice și scrise în cadrul seminarelor, precum și al lucrului individual propus.
- **Evaluarea la examen** (40 % din nota finală) constă în convorbire orală pe dimensiunile cunoaștere, aplicare și integrare a cunoștințelor și a simulării unui discurs didactic.

Lucrul individual

N r.	Unități de conținut	Ore lucru individual		Subiectul	Produsul preconizat	Modalități de evaluare
		zi	f/r			
1.	Fundamente teoretice ale discursului didactic	2	4	Delimitări conceptuale ale conceptului de discurs. Perspectivă științifică de abordare a discursului. Tipuri de discurs.	Schemă generalizatoare Problematizarea	Scris Combinat
2.	Specificitatea discursului didactic în activitatea pedagogică	4	6	Discursul didactic al profesorului din perspectivă comunicativă. Semnificații ale discursului didactic în activitatea pedagogică	Analiza Definiție	Oral Scris
3.	Caracteristici definitorii ale discursului didactic	2	4	Caracteristici definitorii ale discursului. Legile discursului. Principiile discursive.	Analiza Diagrama Wenn Ciorchine Tabel	Oral Combinat Oral
4.	Tipologizarea discursului didactic	3	4	Clasificarea discursului didactic	Analiza Organizator grafic	Oral
5.	Conceptualizarea a discursului didactic	3	4	Limbaj pedagogic referențial. Dimensiunea noțional-terminologică a discursului. Limbaj pedagogic instrumental. Dimensiunea aplicativ-metodologică.	Analiza Schemă generalizatoare	Oral Combinat Oral
6.	Aplicații ale formelor comunicării în discursul didactic	4	6	Exerciții de antrenament a limbajului verbal / paraverbal / nonverbal al discursului cadrului didactic. Elaborarea unei fișe de evaluare a limbajului verbal / paraverbal / nonverbal al discursului cadrului didactic	Exerciții de antrenament Fișa de evaluare	Oral Combinat
7.	Pregătirea discursului	4	6	Prezentarea discursului. Etape de parcurs în proiectarea/elaborarea	Simularea	

	didactic			discursului didactic: propedeutica; proiectarea; dezvoltarea; prealabilitatea; enunțarea; asigurarea feed-back-ului.	Fișa de evaluare	Combinat
8.	Fundamentarea unei strategii discursive	4	6	Aplicarea unei strategii discursive pentru o secvență de lecție / lecție	Simularea	Oral
9.	Valorificarea discursului didactic prin intermediul mijloacelor auxiliare	2	4	Asistarea discursului didactic de mijloace didactice. Modalități de prezentarea a mijloacelor didactice în discursul didactic	Simularea Modelarea	Scris
10.	Gestionarea emoțiilor în timpul prezentării discursului didactic	2	4	Tracul în discurs. Transformarea emoțiilor în forță pozitivă: experiența vorbitului, pregătirea discursului, gândirea pozitivă	Exerciții de gestionare a emoțiilor	Oral Scris Practic Combinat

Bibliografie:

Obligatorie:

1. Albulescu I. Procedee discursive didactice. 2009. – 164 p.
2. Boțan Ohrimenco A. Discursul didactic al profesorului: de la teorie la practică. Chișinău: S.n., 2015 (Tipogr. UPS „Ion Creangă”). -117 p.
3. Cojocaru M. Discurs didactico-științific emoțional. Suport de curs pentru studii de masterat. Chișinău: Tipografia centală, 2009. – 84 p.
4. Sadovei L., Boțan A. Dezvoltarea competenței de comunicare paraverbală la studenții pedagogi. Forum Pedagogic Internațional „Orizonturi didactice” Chișinău, 2012. p. 188-193
5. Stephen E.L. Arta de a vorbi în public. Iași: Polirom, 2014. 405 p.

Opțională:

6. Dospinescu V. Semne și cunoaștere în discursul didactic. Iași: Junimea, 1998. – 240p.
7. Hasson G. Cum să-ți dezvoltți abilitățile de comunicare: ce știu, fac și spun experții în comunicare. Iași: Polirom, 2012. - 223 p.
8. Pânișoară I. O. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, ed. III revăzută și adăugită, 2008.
9. Țărnă E. Bazele comunicării. Chișinău: Prut Internațional, 2011. – 368

**Sondaj de opinie
adresat studenților viitori pedagogi**

1. După părerea ta, prin ce se caracterizează un discurs didactic eficient ?

.....

.....

.....

.....

2. Cum considerați, ce favorizează înțelegerea și perceperea discursului didactic ?

- ☐ structurarea logică a discursului didactic
- ☐ prezentarea interesantă a discursului didactic
- ☐ ascultarea activă a discursului didactic

.....

.....

.....

.....

3. Care calități ale profesorului vă atrag în expunerea discursului didactic ?

.....

.....

.....

.....

4. Evaluați ce este cel mai important în prezentarea unui discurs didactic ?

- ☐ cunoașterea conținutului de către cadrul didactic
- ☐ empatie cadrul didactic
- ☐ accesibilizarea discursului didactic
- ☐ prezentarea interactivă a discursului didactic

Test de evaluare a calității realizării DD

(realizată în cadrul seminarului „Cultura comunicării pedagogice”)

Prezentați în fața colegilor o secvență comunicativă de învățare, prin imitarea rolurilor pedagog-educat, prin parcurgerea următoarelor etape:

1. Definiți conceptul(sunt propuse concepte din cursurile programului de studii la specialitate ca: subiect al învățării, educator, învățător, educație intelectuală-psihofizică-morală etc.);
2. Explicați acest concept, completând definiția cu înlănțuire de expresii, enunțuri, utilizând alți termeni de specialitate;
3. Argumentați prin două teze explicația anterioară (prin exemplu, demonstrație, persuasiune, persuadare);
4. Propuneți o strategie de menținere a interesului în timpul prezentării comunicării;
5. Elaborați introducerea și finalul discursului, asigurându-vă de gradul de înțelegere a mesajului.

Componentele corelează cu subiectele supuse evaluării: 1. **Explicativă**; 2. **Informativă**; 3.**Argumentativă**; 4. **Interpersonală**; 5. **Evaluativă** (ultima - în sens de influență și vizează modificarea comportamentului de învățare).

Fișă de observare a discursului didactic**Numele observatorului****Numele studentului stagiar****Disciplina****Clasa***Instrucțiuni*

Stimați studenți, marcați cu semnul X forma de comunicare observată la studentul-pedagog în timpul expunerii discursului didactic. Apreciați pe o scală de la 1 la 5 comportamentul discursiv al studentului stagiar pe parcursul activității educative.

Criterii de evaluare a discursului didactic	X	Scala de apreciere
<i>1. Componenta explicativă</i>		
Definirea exactă a noțiunilor		1 2 3 4 5
Accentuarea înțelegerii		1 2 3 4 5
Explicația accesibilă a conținutului		1 2 3 4 5
Corectitudinea și rigurozitatea științifică a informației		1 2 3 4 5
<i>2. Componenta informativă</i>		
Descrierea, formularea clară și accesibilă a conținuturilor		1 2 3 4 5
Ordonarea armonioasă a ideilor, coerența		1 2 3 4 5
Accesibilitatea și adaptarea mesajului la particularitățile elevului		1 2 3 4 5
Exprimare succintă, laconică, ordonarea logică a cuvintelor, coerență în înlănțuirea frazelor, legătura armonioasă, logica exprimării		1 2 3 4 5
<i>3. Componenta argumentativă</i>		
Argumentarea logică și convingătoare, justificarea și întărirea argumentelor, structurarea inteligibilă a mesajului		1 2 3 4 5
Susținerea discursului didactic cu mijloace materiale, pentru stabilirea corelației emițător – DD – receptor – ascultare activă		1 2 3 4 5
Persuadarea și puterea de a convinge		1 2 3 4 5
Expresivitatea exprimării (congruența para-/ non-/ verbală) și elocuțiunea		1 2 3 4 5
<i>4. Componenta interpersonală</i>		
Producerea de relații prin discurs (încitarea/stimularea la dialog/ conversație/ dezbateri / discuții / cooperarea pre/școlarilor)		1 2 3 4 5
Monitorizarea raporturilor interpersonale dintre pre/școlari		1 2 3 4 5
Utilizarea unui limbaj de comunicare decent, respectuos și motivant		1 2 3 4 5
Abordarea empatică a pre/școlarilor		1 2 3 4 5
<i>5. Componenta evaluativă</i>		
Proiectarea auto/evaluării calității discursului didactic (etape de realizare, componente, valori discursive; obiective/ strategii discursive)		1 2 3 4 5
Reflexivitatea asupra propriului comportament discursiv		1 2 3 4 5
Flexibilitatea, adaptarea discursului la împrejurări, maleabilitatea		1 2 3 4 5
Diversificarea strategiilor discursive spre atingerea performanțelor		1 2 3 4 5
		1 2 3 4 5

Nivel scăzut – 4 - 10 puncte

Nivel mediu – 11 - 15 puncte

Nivel înalt – 16 - 20 puncte

Program formativ a DD la studenții pedagogi distribuit pe cursuri universitare

**Corelarea componentelor discursive cu unitățile de curs
la Cultura Comunicării Pedagogice**

Componente ale DD	Unități de curs	Activități de învățare
Explicativă Informativă	Accepțiuni ale conceptului de comunicare pedagogică	Realizarea unui DEX a cuvintelor din comunicarea pedagogică
Explicativă Informativă	Elementele procesului de comunicare pedagogică	Reprezentarea grafică a elementelor distinctive a modelului comunicării
Explicativă Informativă	Competența de comunicare a cadrului didactic (CD)	Elaborarea unei fișe de autoevaluare a discursului CD
Argumentativă	Bariere în comunicare și aspecte privind comunicarea pedagogică	Analiza barierelor (fiziologice, psihologice, contextuale) de comunicare și a strategiilor de remediere
Argumentativă Interpresonală Evaluativă	Cultura comunicării verbale a cadrului didactic	Strategii de cultivare a unui limbaj referențial și instrumental al profesorului
Argumentativă Evaluativă	Caracterizarea vocii cadrului didactic conform elementelor vocale și prozodice	Stabilirea descriptorilor de performanță pentru fiecare criteriu al vocii
Evaluativă	Sugestii practice de antrenament a volumului vocii (exerciții de suflat, de inspirație și expirație, emiterea sunetelor onomatopee)	Trening a exercițiilor de suflat, articulare, emitere a sunetelor
Argumentativă Interpersonală Evaluativă	Cultura comunicării nonverbale a cadrului didactic	Identificarea unui repertoriu de gesturi ce corespund activității unui CD
Interpersonală	Proxemica – analiza relațiilor spațiale dintre agenții comunicării	Metode de autoevaluare a conversației în plan relațional
Explicativă Informativă	Discursul didactic al profesorului	Strategii de proiectare a DD adaptat tipului de comunicare și particularităților receptorului
Explicativă Argumentativă Evaluativă	Rolul procedeeleor discursive ale cadrului didactic	Procedee discursive prin argumentare, explicare, definire etc.

**Program formativ a DD la studenții pedagogi
în cadrul disciplinei Teoria și Metodologia Dezvoltării Limbajului la Preșcolari**

Tipul DD propus pentru exersare	Etape de elaborare a DD	Conținutul tematic în baza curriculumului disciplinar
1. DD cu privire la argumentarea valorii limbajului în dezvoltarea proceselor psihice	Propedeutica DD; Proiectarea DD; Dezvoltarea conținutului DD;	Cultivarea limbajului și a gândirii - premise ale dezvoltării vorbirii. Etapele dezvoltării vorbirii.
2. DD de descriere a aplicării metodelor de dezvoltare a limbajului la preșcolari (convorbirea, repovestirea, lectura după imagini)	Propedeutica DD; Proiectarea DD; Dezvoltarea conținutului DD;	Tipurile de activități de educație a limbajului și comunicării.
3. DD al strategii de dezvoltare a organelor aparatului fonoarticular	Dezvoltarea conținutului DD; Susținerea prealabilă a DD; Difuzarea DD; Asigurarea feed-back-ului DD;	Formarea structurii sonore la preșcolari. Noțiuni de cultură fonetică. Aparatul fonoarticular.
4. DD al unui joc didactic de dezvoltare a vorbirii	Dezvoltarea conținutului DD; Susținerea prealabilă a DD; Difuzarea DD;	Jocul didactic – formă de activitate și metodă. Structura și valoarea jocului didactic
5. DD al metodologiei de îmbogățire calitativă și cantitativă a vocabularului. 6. DD al metodologiei de lucru cu cuvintele sinonime / omonime / paronime / antonime. 7. DD al strategii de conștientizare a frazeologismelor.	Propedeutica DD; Proiectarea DD; Dezvoltarea conținutului DD; Asigurarea feed-back-ului DD;	Aspectul lexical. Relațiile dintre semnificații și semnificanți. Metodologia de inițiere. Expresiile frazeologice.

**Program formativ a DD la studenții pedagogi
în cadrul disciplinei „Didactica științei”**

Tipul DD propus pentru exersare	Etape de elaborare a DD	Conținutul tematic în baza curriculumului disciplinar
1. DD pentru aplicarea formelor de instruire	Propedeutica DD; Proiectarea DD;	Formele de organizare a instruirii la științe și caracteristica lor
2. DD al unei secvențe pentru un proiect excursie; 3. DD pentru realizarea unei activități ce poate fi desfășurată cu elevii în timpul unei excursii în natură;	Propedeutica DD; Proiectarea DD; Dezvoltarea conținutului DD;	Excursia- formă de organizare a instruirii la Științe
4. DD cu repere ale îndrumării activității elevilor în efectuarea observărilor independente	Propedeutica DD; Proiectarea DD; Dezvoltarea conținutului DD;	Observarea-metodă participativ-informativă de studiere a mediului
5. DD al aplicării activităților experiențiale Consemnarea punctelor „forte” și „slabe” ale desfășurării și finalizării experimentului, precum și propuneri de înlăturare a deficiențelor înregistrate (argumentarea)	Propedeutica DD; Proiectarea DD; Dezvoltarea conținutului DD;	Experimentul, experiența, modelarea – metode eficiente de studiere a naturii
6. DD de prezentare a unei metode interactive la o temă concretă la disciplina Științe	Proiectarea DD; Dezvoltarea conținutului DD; Susținerea prealabilă a DD; Difuzarea DD;	Metode interactive de cunoaștere a mediului
7. DD al unei secvențe de scurtă durată la disciplina Științe; 8. DD al lecției mixte la disciplina Științe;	Propedeutica DD; Proiectarea DD; Dezvoltarea conținutului DD; Susținerea prealabilă a DD; Difuzarea DD;	Proiectarea de lungă și scurtă durată în cadrul disciplinei Științe
9. DD al etapei de formare a noțiunilor științifice pe: a) cale deductivă; b) cale inductivă; c) calea acțiunilor obiectuale. 10. DD al unei secvențe de lecție a predării noțiunilor științifice; 11. DD al metodologiei de predare-învățare-evaluare a noțiunilor științifice.	Propedeutica DD; Proiectarea DD; Dezvoltarea conținutului DD; Susținerea prealabilă a DD; Difuzarea DD; Asigurarea feed-backului DD;	Metodologia predării-învățării-evaluării noțiunilor științifice

**Program formativ a DD la studenții pedagogi
în cadrul disciplinei Prelucrarea Artistică a Hârtiei**

Tipul DD propus pentru exersare	Etape de elaborare a DD	Conținutul tematic în baza curriculumului disciplinar
1. DD al explicației tehnicii de pliere a hârtiei în baza unui model concret	Dezvoltarea conținutului DD; Susținerea prealabilă a DD; Difuzarea DD;	Arta plierii hârtiei. Origami
2. DD al explicației tehnicii quiltingului în baza unui model concret	Dezvoltarea conținutului DD; Susținerea prealabilă a DD; Difuzarea DD; Asigurarea feed backului DD;	Prelucrarea artistică a hârtiei prin tehnica quiltingului
3. DD al explicației tehnicii de prelucrare artistică a materialelor naturale	Dezvoltarea conținutului DD; Susținerea prealabilă a DD; Difuzarea DD; Asigurarea feed backului DD;	Prelucrarea artistică a țesăturii. Prelucrarea artistică a materialelor naturale.
4. DD al demonstrării tehnicii de prelucrare artistică a materialelor reciclabile	Dezvoltarea conținutului DD; Susținerea prealabilă a DD; Difuzarea DD; Asigurarea feed backului DD;	Prelucrarea artistică a materialelor reciclabile

Probe de evaluare al limbajului referențial și instrumental

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU
Catedra Pedagogia Învățământului Primar

Disciplina: Praxiologia limbii române

Forma de evaluare: scrisă

Metoda de evaluare: testul

1. Definiți conceptul de vocală în hiat L
.....
.....
..... 2 p
.....
.....

2. Alcătuiți câte două propoziții ce conțin cuvinte *cu sens propriu* și *cu sens figurat*
.....
.....
..... 6 p
.....
.....
.....

3. Scrieți câteva comparații pentru cuvintele: zăpadă, vânt 4 p
.....
.....
.....

4. Analizați morfosintactic 3 substantive din următorul enunț: *Pe mușchiul gros, cald ca o blană a pământului, căprioara sta jos lângăedul ei.* (E.Gârleanu), respectând algoritmul: a) simplu / compus; b) comun / propriu; c) genul; d) numărul; e) funcția sintactică 8 p
.....
.....
.....
.....
.....

5. Realizați un scurt eseu cu titlul: *„Farmecul sărbătorilor de iarnă”,* utilizând diverse forme ale pronumelor personale accentuate și neaccentuate: 10 p
.....
.....
.....
.....
.....

6. Transformați propozițiile dezvoltate în propoziții simple

a) *Vin oaspeții de departe în casa lui Moș Crăciun.*

b) *Ion Creangă a scris povești frumoase.*

c) *Copacii își leapădă puțin câte puțin podoaba verde.*

3 p

7. Explicați în ce constă metoda fonetico-analitică sintetică

6 p

8. Argumentați principalele direcții în dezvoltarea vocabularului la copii/elevi

6 p

Barem de apreciere:

45-43 puncte – nota „10”

42-39 puncte – nota „9”

38-34 puncte – nota „8”

33-30 puncte – nota „7”

29-25 puncte – nota „6”

24-21 puncte – nota „5”

45 p

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU
Catedra Pedagogia Preșcolară, Educație Fizică și Dans

Disciplina: Didactica științelor

Forma de evaluare: scrisă

Metoda de evaluare: testul

1. În coloana A sînt indicate mediile de viață ale organismelor, iar în coloana B - denumiri de organisme. Scrieți în spațiile rezervate din Coloana A, cifrele corespunzătoare din Coloana B.....3p

Coloana A	Coloana B
Mediul acvatic _____	1. Broasca
Mediul terestru _____	2. Cârțița
Mediul subteran _____	3. Elefantul
	4. Orbetele
	5. Veverița
	6. Peștele

2. Numiți și argumentați 3 adaptări ale plantelor sau animalelor acvatice.....6p.

.....

.....

.....

3. Aranjați denumirile planetelor în ordinea descreșterii distanței lor de la Soare.....4 p.

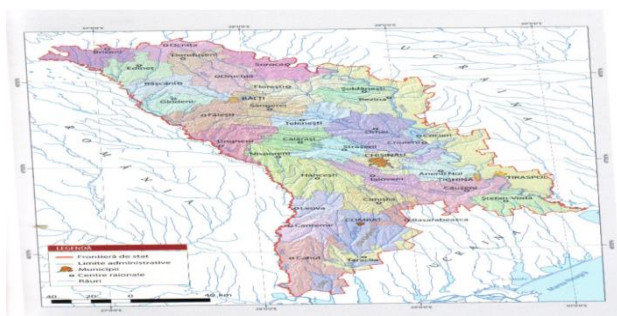
.....

4. Explicați de ce are loc succesiunea anotimpurilor.....4p.

.....

.....

5. Notați pe harta de contur alăturată 3 podișuri ale Moldovei și două locuri unde se găsesc resurse de calcar.....6p.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Imaginați-vă că sunteți în pădure, nu aveți ceas, dar aveți busolă. Puteți oare afla ora ?6p.

7. Imaginează-ți că în timpul unei excursii explici copiilor/elevilor care este diferența dintre pin și molid. Ce argumente vei aduce ?6 p.



8. Elaborați o fișă-ghid de observare pentru elevi a unei ieșiri în pădure pentru analiza:6p

a) Plantelor

b) Animalelor

c) Solului

9. Recunoaște plantele de cameră din imagine. Notează cu semnul X plantele ce sunt admisibile în ungherașul naturii. Notează în spațiul punctat ce cunoști despre aceste plante.....6p


☐
☐

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



10. Alcătuieste sarcini cu conținut interdisciplinar, care ai putea să le propui copiilor/ elevilor la completarea calendarului naturii..... 8p.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Barem de apreciere:

55-53 puncte – nota „10”
 52-47 puncte – nota „9”
 46-42 puncte – nota „8”

41-36 puncte – nota „7”
 35-31 puncte – nota „6”
 30-26 puncte – nota „5”

Exerciții de antrenament pentru dezvoltarea calităților paraverbale

1. *Gimnastică de articulare.* La formarea fiecărui fonem un rol important îl joacă buzele, maxilarele, limba, vârlul palatin și, în genere, toți mușchii aparatului de vorbire.

Poziția inițială – așezați pe scaun, relaxăm mușchii umerilor, ai gâtului și a feței. Limba, liberă și relaxată, se află de-a lungul maxilarului inferior, vârful ei atingând ușor rădăcina dinților inferiori. La comanda „1” lăsăm în jos maxilarul inferior, fără nici o crispă a buzelor. După o mică pauză închidem gura.

- a) Executăm într-o mișcare lentă, cu o pauză după fiecare deschidere.
- b) Executăm într-o mișcare în ritm, fără pauză.
- c) La deschidere rostim vocala „A”.

2. *Exerciții pentru buze.*

Întindem buzele înainte în formă de tub, mai tare decât la pronunțarea sunetului „U”, apoi revenim. Repetăm de câteva ori.

Întindem buzele în formă de tub, apoi dăm tubul de câteva ori, în stânga și dreapta.

Întindem tubul înainte, apoi îl ridicăm în sus, la stânga, în jos, la dreapta. După o mică pauză, rotim invers.

La „1” ridicăm buza de sus, dezvelind dinții superiori, la „2” revenim, la „3” coborâm buza de jos, dezvelind dinții inferiori, la „4” – revenim.

3. *Exerciții pentru limbă.*

De elasticitatea limbii, de lucrul exact al vârfului ei depinde formarea sunetelor *t, d, n, l, r, s, z, ț*.

- Poziția inițială – gura întredeschisă, mușchii gâtului, feței și a maxilarelor relaxați, limba așezată pe platoul maxilarului inferior. La „1” scoatem limba cât mai mult afară, la „2” – revenim.
- Dinții dezlipiți, buzele lipite. Ridicăm, încet, vârful limbii spre rădăcina dinților de sus, apoi lăsăm vârful limbii spre rădăcina dinților de jos. În felul acesta pregătim vârful limbii pentru pronunțarea consoanelor *t, d, n, l, r* care se produc cu vârful limbii la rădăcina dinților de sus și a consoanelor *s, z, ț*, care se produc cu vârful limbii la rădăcina dinților de jos. Repetăm de câteva ori.
- Scoatem limba cât mai mult. La „1” – ridicăm vârful limbii spre nas, la „2” – lăsăm vârful limbii spre bărbie, la „3” revenim.
- Antrenarea mușchilor laterali ai limbii. Scoatem limba afară, la „1” mișcăm vârful limbii spre stânga, la „2” – spre dreapta, de parcă am face masaj buzelor.
- Rotirea limbii. Dinții întredeschiși, buzele lipite. Rotim vârful limbii pe sub buze în sus, la dreapta, în jos, la stânga, apoi iar în sus. Repetăm de 7-8 ori. După o mică pauză se execută în ordine inversă.
- Dinții întredeschiși, buzele lipite. La „1” ridicăm vârful limbii spre alveolele dinților de sus, apoi mai departe, spre palatul moale, apoi coborâm vârful limbii spre alveolele dinților de jos și spre membrana limbii. Repetăm de câteva ori.
- „Căscatul”. Deschidem larg gura. Limba e așezată de-a lungul platoului maxilarului inferior, liberă și relaxată, iar rădăcina ei e lăsată în jos. La „1” ridicăm uvula, o tragem aproape de tot spre palatul moale, vârlul palatului, formând un semicerc, la „2” – revenim. Repetăm de 4-5 ori.

Pentru controlarea executării acestor exerciții putem să ne folosim de o mică oglindă. Se recomandă ca aceste exerciții să fie făcute zilnic, câte 4-5 minute.

4. *Exercițiu de pronunție corectă.*

- ✓ Pâine, apă, ceapă, sare – patru feluri de mâncare.

- ✓ Pe lemn piatră, pe piatră fier, pe fier apă, pe apă carne.
- ✓ Prepeliță pestriță, cu cei 14 pui pestriți, e mai pestriță prepelița pestriță decât cei 14 pui ai prepeliței pestrițe.
- ✓ Cu copita capra bate-n piatră, piatra crapă-n patru, crăpa-i-ar capul caprei în patru, cum a crăpat piatra în patru.
- ✓ Baba bate bob cu bățul.
- ✓ Bou breaz, bârlobreaz din vacile bârlobrezenilor.
- ✓ Fratele Fănică fură făină fără frică.
- ✓ Fără mâini, fără picioare, fără ochi și fără gură, da în dreapta toată lumea.
- ✓ Munca bună, mult adună.
- ✓ Marea-i plină de valuri și lumea de amaruri.
- ✓ Cine iese, cine vine mâna-ntâi o dă cu mine, fie casa mică, mare eu mereu stau la intrare.
- ✓

2	4	8
22	44	88
222	444	888
2222	4444	8888
22222	44444	88888
- ✓ Rostiți cu voce tare:

fa-fe-fi-fo-fu
 vav-vev-viv-vov-vuv
 tata-tate-tati-tato-tatu
 dada-dade-dadi-dado-dadu
 nra-nre-nri-nro-nru.

La rostirea textelor se ține cont de toate exercițiile de respirație, voce, de exercițiile de articulație a buzelor, limbii și maxilarelor.

5. Formarea suflului curgător și lin.

Pentru a executa acest exercițiu, inspirați ușor, lin, adânc și fără zgomot. Respirația trebuie făcută liniștit, având un scop concret. Exercițiul se va executa prin emiterea și susținere unui sunet egal, natural și sonor (sssss, mmmmm, nnnnn, ooooo, eeeee, reeeee, riiiii, mmmmaa). În timpul executării exercițiului se urmărește, ca toți mușchii să fie relaxați.

Planul de sarcini pentru dezvoltarea abilităților de organizare a DD
(adaptat după A. Lungu)

<i>Sarcini de lucru</i>	<i>Activități recomandate</i>	<i>Structura D</i>
Formulați în 4-5 enunțuri începutul discursului	• câștigarea atenției și bunăvoinței pre/școlarilor • crearea empatiei • personalizarea discursului	Exordiul Ethos
Selectați argumente de susținere a ideilor	• originalitatea argumentului • documentarea pentru elaborarea DD • corelarea ideilor cu alte discipline • credibilitatea vorbitorului • validitatea raționamentului, coerența exprimării • limbaj persuasiv	Logos
Elaborați idei de încheiere a discursului	• reluarea ideii centrale, cu accentuarea punctelor forte • influența asupra sălii de clasă, ton patetic, fond emotiv	Pathos
Prezentarea discursului	• menținerea contactului vizual cu grupa/clasa de copii/elevi (prin întrebări retorice, ș.a.) • intonație, pauze în vorbire • poziția brațelor și gesturile • zâmbetul, privirea, mimică expresivă	Pathos

**Instrucțiuni pentru studenții pedagogi importante a fi luate în calcul în
cadrul componentei evaluative, etapa de enunțare a discursului didactic**

- Când urmează să prezentați discursul didactic, mergeți în fața sălii de clasă și îndreptați-vă spre public. Adoptați o postură relaxantă, dar mențineți spatele drept. Țineți picioarele la o distanță puțin mai mică decât distanța dintre umeri (sau poziția de salut a dansatorilor) și lăsați brațele relaxate lângă corp. Aranjați-vă notițele și materialele auxiliare înainte de a începe să vorbiți, apoi acordați-vă o clipă în care să priviți și să zâmbiți copiilor/elevilor. Acest lucru vă va ajuta să mențineți contactul vizual cu publicul și să motivați interesul copiilor/elevilor față de mesaj. Nu uitați să priviți în stânga și în dreapta sălii de clasă, precum și în centru, și evitați tentația de a vă adresa exclusiv unui copil/elev ce pare mai interesat de mesajul educațional.
- Dacă sunteți prea emoționat pentru a vă privi copiii/elevii în ochi, încercați să priviți spre o parte laterală sau imediat deasupra capului acestora. Astfel, veți crea impresia că mențineți contactul vizual, diminuându-vă emoțiile [127, p.84];
- Străduiți-vă să evitați ticurile nervoase (răsucirea părului, jocul cu stiloul, frecarea mâinilor, scoaterea inelului, trecerea greutății de pe un picior pe altul, baterea cu degetele în masă etc.) și indiferent cât de emoționat sunteți, încercați să păreți calm și relaxat. Cel mai important, gesturile sau limbajul trupului nu trebuie să distragă atenția de la mesajul didactic. Ele trebuie să decurgă natural pe parcursul susținerii discursului. Folosiți mâinile pentru a accentua anumite idei, dar nu abuzați de gesturi sau de mișcările prin încăpere, căci pot fi enervante pentru elev (deși puțină mișcare menține atenția acestuia). Fiți atent la limbajul trupului manifestat de școlari. Trebuie să știți când să continuați și când să vă opriți [ibidem, p.74].
- Încercați să vă folosiți vocea expresiv, ca într-o conversație obișnuită. Concentrați-vă să vă faceți auzit în spatele sălii de clasă, și în pofida emoțiilor, rezistați tentației de a accelera ritmul vorbirii. Faceți efortul conștient de a vorbi mai tare, într-un ritm lent și să rostiți clar cuvintele. Nu ridicați tonul și nu vorbiți în șoaptă – estimați acustica clasei și, dacă sunteți nesigur, întrebați dacă toți elevii vă poate auzi.

Fișa de autoevaluare / evaluare a emiterii DD

Unități de competență / Domenii ale evaluării	Indicatori / criterii de performanță	Punctaj			Sugestii de îmbunătățire a DD
		Maxim	Auto-evaluarea	Evaluare colegilor	
Proiectarea secvenței de lecție	Alegerea unei strategii optime pentru parcurgerea eficientă a conținutului	2			
	Corelarea strategiilor didactice cu nivelul de pregătire al copiilor /elevilor și cantitatea cunoștințelor transmise	2			
	Gradul de utilizare a materialelor și mijloacelor didactice	2			
	Respectarea timpului de prezentare a metodei	1			
Elaborarea DD	DD bine structurat				
	Respectarea etapelor de elaborare a DD	2			
	Ordonarea elementelor componente ale structurii generale a D	2			
	Volumul și stăpânirea solidă a cunoștințelor	2			
	Calitatea demonstrației și argumentării				
	Logica și adaptabilitatea conținutului				
Adaptarea limbajului la nivelul achiziției	Capacitatea utilizării limbajului specific.	2			
	Corectitudinea exprimării. Formularea clară a ideilor	2			
	Transmiterea accesibilă a DD prin adaptarea limbajului în funcție de particularitățile de vârstă și individuale ale pre/școlarilor	2			
	Capacitatea de a dirija cu tonul vocii, intonația, ritmul vorbirii în scopul argumentării tezelor	2			
Capacitatea de comunicare și de relaționare cu pre/școlarii	Capacitatea de a asigura feed-back înalt				
	Îndrumarea și supravegherea pre/școlarilor în activitatea practică	2			
	Implicarea activă a elevului în învățare	2			
	Monitorizează raporturile interpersonale dintre pre/școlari	2			
TOTAL		25 p.			

Observații înregistrate vizavi de dificultățile de elaborare a DD la studenții pedagogi

<i>Etape de elaborare a DD</i>	<i>Observații înregistrate vizavi de elaborarea DD</i>	<i>Activități recomandate</i>
<i>Etapă propedeutică</i>	• dificultăți de formulare a obiectivelor în termeni corespunzători contextului lecției. • dificultăți de adaptare a conținutului la particularitățile cognitive și de vârstă ale pre/școlarilor; • Precizarea scopului mesajului discursiv;	a) Exerciții de operaționalizare corectă a obiectivelor lecției în baza secvențelor la care a fost simulat DD; b) proiectarea diverselor modalități de organizare a pre/școlarilor; c) elaborarea de proiecte didactice respectând principiul individualității d) Exerciții de identificare a scopului DD în baza conținutului didactic; e) Exerciții de identificare a ideilor principale ale DD.
<i>Proiectarea DD</i>	• identificarea și exersarea părților discursului; • dificultăți de administrare eficientă a timpului cu privire la dozarea etapelor discursive. • focalizarea mesajului discursiv în a trezi interesul, nu și pe valorificarea conținutului;	a) antrenarea etapei de organizare a DD: introducere, cuprins, concluzie; b) redactarea introducerii, prin idei interesante de captare a atenției;
<i>Dezvoltarea conținutului DD</i>	• nu se pune accent pe diversificarea și valorificarea strategiilor didactice în cheia centrării pe copil/elev; • utilizarea inadecvată a mijloacelor didactice în corespundere cu prezentarea DD; • proastă gestionare a timpului;	a) planificarea DD prin eșalonarea unor strategii discursive relevante; b) manifestarea creativității în utilizarea mijloacelor de instruire; c) analiza detaliată a proiectului și comportamentului discursiv a cadrului didactic la lecțiile laborator;
<i>Susținerea prealabilă a DD</i>	• omiterea etapei de exercițiu al DD; • relevarea indicilor calitativi pentru următorul discurs	a) antrenarea prealabilă a DD în fața oglinzii / a unui coleg;
	• vocabular insuficient;	a) valorificarea vocabularului;

<i>Enunțarea/transmiterea/ difuzarea sau prezentarea propriu-zisă a DD</i>	• incapacitatea de gestionare a emoțiilor; • argumentare precară; • preluarea (copierea) comportamentului discursiv al altor CD, al colegilor, • probleme de dicție; • abuz de interjecții și ticuri verbale („bun”, „să spunem”, „deci”, „să vedem”...); • ritm grăbit, imposibil de urmărit din cauza dezechilibrului emoțional; • trecere rapidă peste neclarități;	b) însușirea tehnicilor de gestionare a emoțiilor; c) elaborarea proiectelor didactice în care elevul este abordat ca subiect activ al propriei învățări; d) abordarea unui comportament discursiv personalizat;
<i>Asigurarea feed-back-ului</i>	• motivarea pre/școlarilor pentru participarea la activitățile discursive	a) antrenarea formulării întrebărilor retorice; b) urmărirea fișei de autoevaluare la etapa de susținere prealabilă a DD, prin înlăturarea eșecurilor sau lacunelor.

Fișă de evaluare a implementării strategiilor discursive

<i>Criterii de apreciere</i>	<i>Indicatori de evaluare</i>	<i>Calificative</i>			
		FB	B	S	I
Determinarea obiectivelor urmărite prin aplicarea strategiei discursive	transmite cunoștințele				
	formează priceperi și deprinderi				
	rezolvă problemele prin stimularea creativității				
Valorificarea informației	selectează strategii didactice potrivit elementelor curriculare (subcompetențe și conținut)				
	transmite mesajul educațional în mod coerent				
	mediază activitatea de învățare a pre/școlarilor				
Desfășurarea metodologică a SD	aplică corect strategia didactică				
	valorifică procedeele didactice				
	realizează SD în timpul preconizat secvenței de lecție				
	îmbină eficient SD și mijloacele de instruire				
Evaluarea SD	realizează feed-back efectiv și prompt				
	evaluează performanțele pre/școlarilor				
	implică pre/școlarul în autoevaluarea învățării și a efortului său				

**Fișa de observație a discursului didactic al profesorului
(în cadrul stagiului Debutul școlar)**

Calitatea discursului didactic al profesorului școlar

Se propune studenților pentru evaluarea discursului didactic în cadrul practicii pedagogice.

Instrucțiuni: Răspunde la întrebări, bifând varianta corespunzătoare. Îți mulțumim pentru participare, asigurându-ți confidențialitate.

1. Discursul didactic al învățătorului (colegului –stagiari) este structurat logic și coerent ?

☐ tot timpul ☐ rar ☐ des ☐ niciodată

2. Discursul didactic al învățătorului conține informații neclare, greu accesibile ?

☐ tot timpul ☐ rar ☐ des ☐ niciodată

3. La expunerea discursului didactic, învățătorul face apel la elementele de persuadare ?

☐ tot timpul ☐ rar ☐ des ☐ niciodată

4. Discursului didactic al învățătorului prevede implicarea activă a elevilor la înțelegerea și însușirea cunoștințelor ?

☐ tot timpul ☐ rar ☐ des ☐ niciodată

5. Cadrul didactic este atent la reacția elevului față de mesajul transmis ?

☐ tot timpul ☐ rar ☐ des ☐ niciodată

6. Considerați că o comunicare între învățător și elevi devine optimă atunci când este influențată de:

- ☐ Receptivitatea elevilor la mesajul transmis de învățător;
- ☐ Claritatea și acuratețea mesajului transmis de către învățător;
- ☐ Nivelul de cunoaștere al elevilor;
- ☐ Nivelul de cunoaștere al cadrului didactic.

7. Numiți trei calități importante constatate în procesul comunicării unui mesaj educațional al învățătorului

.....

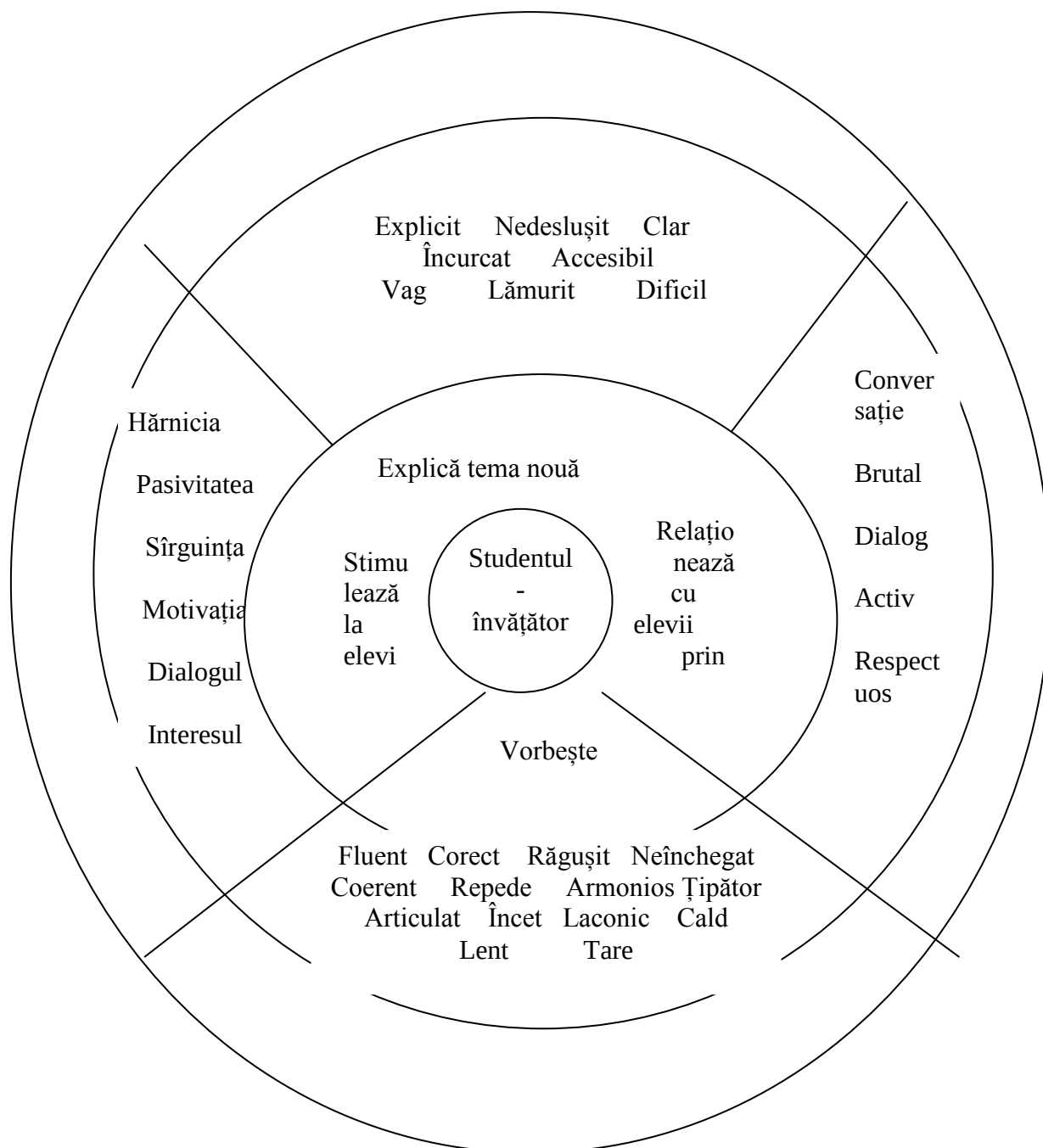
.....

.....

Roata unică

(instrument de investigare a opiniei elevilor cu privire la calitatea DD al studenților stagiaři)

Dragă elev, apreciază modalitatea de comunicare a studentului-învățător la lecție. Subliniază substantivele și adjectivele ce corespund comportamentului său. În spațiul liber adaugă părerea proprie. Ți mulțumim pentru participare.



Date statistice privind nivelul de formare profesională
a studenților pedagogi pentru discursul didactica

Statistics^a

		DE 11	DE 12	DE 13	DE 14	DE TOT
N	Valid	90	90	90	90	90
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		2,7667	2,5667	2,5333	2,5000	10,3667
Median		3,0000	3,0000	3,0000	2,0000	10,5000
Std. Deviation		,98357	,97208	,82380	,92712	2,85787
Minimum		1,00	1,00	1,00	1,00	5,00
Maximum		5,00	5,00	5,00	5,00	19,00

a. ETAPA = constatare

Statistics^a

		DE 11	DE 12	DE 13	DE 14	DE TOT
N	Valid	90	90	90	90	90
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		3,1778	3,5333	3,4778	3,5000	13,6889
Median		3,0000	4,0000	3,5000	4,0000	14,0000
Std. Deviation		,98958	,97381	1,05178	,95105	2,56004
Minimum		2,00	1,00	1,00	1,00	7,00
Maximum		5,00	5,00	5,00	5,00	20,00

a. ETAPA = control

Statistics^a

		D21	D22	D23	D24	DTOT
N	Valid	90	90	90	90	90
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		2,6000	2,6222	2,5667	2,7444	10,5556
Median		3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	11,0000
Std. Deviation		,94572	,94307	,93676	,97797	2,92264
Minimum		1,00	1,00	1,00	1,00	5,00
Maximum		5,00	5,00	5,00	4,00	19,00

a. ETAPA = constatare

Statistics^a

		PER31	PER32	PER33	PER34	PERTOT
N	Valid	90	90	90	90	90
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		2,5111	2,6000	2,6444	2,5889	10,3444
Median		3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	11,0000
Std. Deviation		,93909	,93376	,93989	,98179	2,95343
Minimum		1,00	1,00	1,00	1,00	5,00
Maximum		5,00	4,00	5,00	5,00	18,00

a. ETAPA = constatare

Statistics^a

		D21	D22	D23	D24	DTOT
N	Valid	90	90	90	90	90
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		3,2333	3,6444	3,1667	3,2222	13,2667
Median		3,0000	4,0000	3,0000	3,0000	13,0000
Std. Deviation		,98357	,93989	1,03044	,93349	3,12942
Minimum		1,00	2,00	1,00	2,00	7,00
Maximum		5,00	5,00	5,00	6,00	20,00

a. ETAPA = control

Statistics^a

		PER31	PER32	PER33	PER34	PERTOT
N	Valid	90	90	90	90	90
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		3,5778	3,1556	3,1556	3,1111	13,0000
Median		4,0000	3,0000	3,0000	3,0000	13,0000
Std. Deviation		1,04911	,87295	1,01573	,92947	3,10852
Minimum		2,00	2,00	2,00	2,00	8,00
Maximum		5,00	5,00	5,00	5,00	19,00

a. ETAPA = control

Statistics^a

		PR41	PR42	PR43	PR44	PRTOT
N	Valid	90	90	90	90	90
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		2,7333	2,7778	2,5667	3,1000	11,1778
Median		3,0000	3,0000	3,0000	3,0000	11,0000
Std. Deviation		1,01450	1,02527	,88749	,97208	3,00403
Minimum		1,00	1,00	1,00	1,00	5,00
Maximum		5,00	5,00	5,00	5,00	19,00

a. ETAPA = constatare

Statistics^a

		PR41	PR42	PR43	PR44	PRTOT
N	Valid	90	90	90	90	90
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		3,8444	3,3556	3,3889	3,4111	14,0000
Median		4,0000	3,0000	3,0000	3,0000	13,0000
Std. Deviation		,97048	1,00907	,87016	1,02655	3,14803
Minimum		2,00	2,00	2,00	2,00	9,00
Maximum		5,00	5,00	5,00	5,00	20,00

a. ETAPA = control

Statistics^a

		FB51	FB52	FB53	FB54	FBTOT
N	Valid	90	90	90	89	90
	Missing	0	0	0	1	0
Mean		2,5778	2,7000	2,7222	2,7865	10,7556
Median		2,5000	3,0000	3,0000	3,0000	11,0000
Std. Deviation		,99412	,86700	,87445	,98248	2,80173
Minimum		1,00	1,00	1,00	1,00	5,00
Maximum		5,00	5,00	5,00	5,00	19,00

a. ETAPA = constatare

Statistics^a

		FB51	FB52	FB53	FB54	FBTOT
N	Valid	90	90	90	90	90
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		3,4778	3,1000	3,2556	3,2444	13,0778
Median		4,0000	3,0000	3,0000	3,0000	12,0000
Std. Deviation		1,04104	,93676	,96641	,96350	3,19841
Minimum		2,00	2,00	2,00	2,00	8,00
Maximum		5,00	5,00	5,00	5,00	19,00

a. ETAPA = control

Statistics^a

		DENIV	DNIV	PERNIV	PRNIV	FBNIV
N	Valid	90	90	90	90	90
	Missing	0	0	0	0	0

a. ETAPA = constatare

DENIV^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	?nalt	4	4,4	4,4	4,4
	mediu	41	45,6	45,6	50,0
	sc?zut	45	50,0	50,0	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

a. ETAPA = constatare

DNIV^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	?nalt	6	6,7	6,7	6,7
	mediu	44	48,9	48,9	55,6
	sc?zut	40	44,4	44,4	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

a. ETAPA = constatare

PERNIV^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	?nalt	3	3,3	3,3	3,3
	mediu	44	48,9	48,9	52,2
	sc?zut	43	47,8	47,8	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

a. ETAPA = constatare

PRNIV^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	?nalt	7	7,8	7,8	7,8
	mediu	49	54,4	54,4	62,2
	sc?zut	34	37,8	37,8	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

a. ETAPA = constatare

FBNIV^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	?nalt	5	5,6	5,6	5,6
	mediu	46	51,1	51,1	56,7
	sc?zut	39	43,3	43,3	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

a. ETAPA = constatare

Statistics^a

		DENIV	DNIV	PERNIV	PRNIV	FBNIV
N	Valid	90	90	90	90	90
	Missing	0	0	0	0	0

a. ETAPA = control

DENIV^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	?nalt	22	24,4	24,4	24,4
	mediu	54	60,0	60,0	84,4
	sc?zut	14	15,6	15,6	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

a. ETAPA = control

DNIV^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	?nalt	16	17,8	17,8	17,8
	mediu	52	57,8	57,8	75,6
	sc?zut	22	24,4	24,4	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

a. ETAPA = control

PERNIV^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	?nalt	18	20,0	20,0	20,0
	mediu	48	53,3	53,3	73,3
	sc?zut	24	26,7	26,7	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

a. ETAPA = control

PRNIV^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	?nalt	27	30,0	30,0	30,0
	mediu	45	50,0	50,0	80,0
	sc?zut	18	20,0	20,0	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

a. ETAPA = control

FBNIV^a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	?nalt	21	23,3	23,3	23,3
	mediu	46	51,1	51,1	74,4
	sc?zut	23	25,6	25,6	100,0
	Total	90	100,0	100,0	

a. ETAPA = control

T-Test

Group Statistics

	ETAPA	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DETOT	constatare	90	10,3667	2,85787	,30125
	control	90	13,6889	2,56004	,26985
DTOT	constatare	90	10,5556	2,92264	,30807
	control	90	13,2667	3,12942	,32987
PERTOT	constatare	90	10,3444	2,95343	,31132
	control	90	13,0000	3,10852	,32767
PRTOT	constatare	90	11,1778	3,00403	,31665
	control	90	14,0000	3,14803	,33183
FBTOT	constatare	90	10,7556	2,80173	,29533
	control	90	13,0778	3,19841	,33714

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means					
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
DETOT	Equal variances assumed	-8,214	178	,000	-3,3222	-4,12033	-2,52411
DTOT	Equal variances assumed	-6,007	178	,000	-2,7111	-3,60181	-1,82041
PERTOT	Equal variances assumed	-5,875	178	,000	-2,6556	-3,54748	-1,76363
PRTOT	Equal variances assumed	-6,153	178	,000	-2,8222	-3,72736	-1,91708
FBTOT	Equal variances assumed	-5,181	178	,000	-2,3222	-3,20669	-1,43775

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
ETAPA * DENIV	180	100,0%	0	,0%	180	100,0%
ETAPA * DNIV	180	100,0%	0	,0%	180	100,0%
ETAPA * PERNIV	180	100,0%	0	,0%	180	100,0%
ETAPA * PRNIV	180	100,0%	0	,0%	180	100,0%
ETAPA * FBNIV	180	100,0%	0	,0%	180	100,0%

ETAPA * DENIV

Crosstab

			DENIV			Total
			?nalt	mediu	sc?zut	
ETAPA	constatare	Count	4	41	45	90
		% of Total	2,2%	22,8%	25,0%	50,0%
	control	Count	22	54	14	90
		% of Total	12,2%	30,0%	7,8%	50,0%
Total	Count	26	95	59	180	
	% of Total	14,4%	52,8%	32,8%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,529 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	32,639	2	,000
N of Valid Cases	180		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,00.

Symmetric Measures^a

	Value
N of Valid Cases	180

a. Correlation statistics are available for numeric data only.

Crosstab

			DNIV			Total
			?nalt	mediu	sc?zut	
ETAPA	constatare	Count	6	44	40	90
		% of Total	3,3%	24,4%	22,2%	50,0%
	control	Count	16	52	22	90
		% of Total	8,9%	28,9%	12,2%	50,0%
Total	Count	22	96	62	180	
	% of Total	12,2%	53,3%	34,4%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,438 ^a	2	,005
Likelihood Ratio	10,686	2	,005
N of Valid Cases	180		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,00.

Crosstab

			PERNIV			Total
			?nalt	mediu	sc?zut	
ETAPA	constatare	Count	3	44	43	90
		% of Total	1,7%	24,4%	23,9%	50,0%
	control	Count	18	48	24	90
		% of Total	10,0%	26,7%	13,3%	50,0%
Total	Count	21	92	67	180	
	% of Total	11,7%	51,1%	37,2%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,276 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	17,524	2	,000
N of Valid Cases	180		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,50.

Crosstab

			PRNIV			Total
			?nalt	mediu	sc?zut	
ETAPA	constatare	Count	7	49	34	90
		% of Total	3,9%	27,2%	18,9%	50,0%
	control	Count	27	45	18	90
		% of Total	15,0%	25,0%	10,0%	50,0%
Total		Count	34	94	52	180
		% of Total	18,9%	52,2%	28,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,858 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	17,734	2	,000
N of Valid Cases	180		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,00.

Crosstab

			FBNIV			Total
			?nalt	mediu	sc?zut	
ETAPA	constatare	Count	5	46	39	90
		% of Total	2,8%	25,6%	21,7%	50,0%
	control	Count	21	46	23	90
		% of Total	11,7%	25,6%	12,8%	50,0%
Total	Count	26	92	62	180	
	% of Total	14,4%	51,1%	34,4%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,975 ^a	2	,001
Likelihood Ratio	14,763	2	,001
N of Valid Cases	180		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,00.

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata Ohrimenco (Boțan) Aliona, declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat *Formarea profesională inițială a studenților pedagogi pentru discursul didactic* sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Ohrimenco (Boțan) Aliona

CURRICULUM VITAE

I. Date personale:

Nume de familie și prenumele: **OHRIMENCO (BOȚAN)**

ALIONA

Cetățenia: R Moldova

Data nașterii: **7.10.1983**

Locul nașterii: **or. Chișinău**



II. Studii:

2011-2015 – studii doctorale, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, specialitatea 533.01. Pedagogie universitară

2007-2008 – studii de masterat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, titlul: master în Pedagogie.

2002-2007 – studii de licență, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, specialitatea Pedagogie în învățământul primar și Limbă engleză

1991- 2002 – Școala medie de cultură generală Nr. 1, din or. Chișinău

III. Experiența profesională:

2007 - 2008 – lector la Catedra Teoria și Metodologia Științelor Reale și Estetice

2009 - până în prezent – lector la Catedra Pedagogie Preșcolară, Educație fizică și Dans

IV. Stagii de cercetare și formare profesională:

- Seminar științifico-metodologic „Promovarea principiilor unei pedagogii de calitate”, realizat în cadrul proiectului „Un start bun în viața pentru copiii din mediul rural din Moldova”, Comitetul organizatoric: Programul educațional Pas cu Pas și Catedra Pedagogie Preșcolară, 10 ianuarie, 2014.
- Program de formare continuă „Development des technologies educatives”, atelierul 2 „Exploitation du tableau blanc interactif (TBI). Organizatori Agenția universitară Francofonă în parteneriat cu Centrul de Resurse Universitare ULIM, 26-28 februarie, 2014.
- Cursul tematic de perfecționare „Dezvoltarea competențelor profesionale pentru o educație de calitate centrată pe copil: Dezvoltarea profesională, Interacțiunile, Mediul de învățare, Strategii didactice, Incluziunea, diversitatea și valorile democrației; Familia și

comunitatea; Evaluarea și planificarea” realizat de Centrul educațional Pas cu Pas, 30 aprilie, 2014.

- Masa rotundă cu genericul: „Parteneriatul – vector fundamental în educația durabilă a preșcolarilor”, realizat la Catedra Pedagogie Preșcolară, 16 ianuarie 2015;
- Seminarul științifico-practic interuniversitar „Educația parental pozitivă” organizată la UPS Ion creangă de către Catedra Pedagogie Preșcolară în parteneriat cu Centrul Național de Prevenire a abuzului față de Copii, 27 martie 2015.
- Participarea în cadrul proiectului educațional „Formarea cadrelor didactice pentru cercetarea și renovarea paradigmei educației contemporane”, 2015-2016;

V. Domenii de interes științific: Pedagogia generală, Comunicarea didactică.

Lucrări științifice publicate:

Articole în reviste științifice de profil, categoria B:

1. Ohrimenco (Boțan) A. Etape și reprezentări acționale în valorificarea discursului didactic în formarea inițială a profesorului. În: Studia Universitatis. Seria Științe ale Educației, 2017, nr. 5 (105), p. 79-84.
2. Ohrimenco (Boțan) A. Oportunități de intervenție în formarea inițială a cadrelor didactice prin valorificarea discursului didactic. În: Didactica Pro..., 2017, nr. 2 (102), p.16-20.

Articole în reviste științifice de profil, categoria C:

3. Boțan A. Discursul Didactic – condiție spre o predare și învățare de calitate. În: Revista de Științe Socioumane, 2012, nr. 2 (21), p.116-122.

Articole în culegeri științifice naționale:

4. Boțan A. Analiza discursului didactic din perspectiva relației profesor-student. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Volumul XI, Partea I. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2012, p. 58-67.
5. Boțan A. Componenta retorică a culturii comunicării cadrului didactic. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Anale științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Volumul XII. Partea I. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2013, p. 65-69.
6. Boțan A. Aprecierea calității discursului didactic în formarea învățătorului de clasele primare. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Volumul XIII, Partea I. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2014, p. 55-61

Materiale/teze la forurile științifice:

- **conferințe internaționale (peste hotare)**

7. Boțan A. Discursul didactic – cale eficientă de achiziționare a valorilor personale. În: Culegerea de materiale ale Conferinței "Educație din perspectiva valorilor. Idei. Concepte, Modele.", 26-27 octombrie, 2012, Alba-Iulia: Eikon, p. 313-320.
8. Boțan A. Qualitative aspects of didactic discourse in training young specialists for primary school. În: Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій. Збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів. Вип. 3. Вінниця: ТОВ „Нілан-ЛТД”, 2014, p. 138-141.
9. Ohrimenco-Boțan A. Criterii și indicatori de autoevaluare a competenței discursive la studenții pedagogi. În: Современные проблемы науки и образования (Modern problems of science and education). [Электронный ресурс]. Материалы Международной научно-практической конференций. Казахстан, Астана: Изд. „Мир науки”, 2015, p. 197-200.

- **conferințe internaționale în republică**

10. Sadovei L. Boțan A. Dezvoltarea competenței de comunicare paraverbală la studenții pedagogi. În: Sporirea calității actului didactic și modernizarea managementului educațional în instituțiile de învățământ preuniversitar. Forum Pedagogic Internațional „Orizonturi didactice”. Chișinău-Iași: Ed. Studis, 2012, p.188-193.
11. Boțan A. Importanța comunicării în familie pentru a preveni eșecul parental. În: Familia-factor esențial de promovare a valorilor etern-umane. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: CEP USM, 2012, p. 190-195.
12. Boțan A. Formarea competențelor comunicative la elevi prin cultura comunicării cadrului didactic. În: Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simpozionului Științific Internațional. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2013, p. 412-414.
13. Boțan A. Valori post-experimentale în planul valorificării discursului didactic la studenții pedagogi. În: Știința, educație, cultura. Materialele conferinței științifico-practice internaționale. Volumul I, Comrat: КГУ, 2016, p. 345-349.

- **conferințe cu participare internațională**

14. Boțan A. Asigurarea interacțiunii profesor-student prin intermediul discursului didactic. În: Sociologia: Interferențe naționale și internaționale. Materialele Conferinței Științifice cu participare internațională. Chișinău: CEP USM, 2012, p. 149-153.

15. Boțan A. Discursul didactic al profesorului din perspectiva pedagogiei competențelor. În: Perspectivile și problemele integrării în Spațiul European: materialele conferinței științifico-practice internaționale, consacrate aniversării a 15 ani de la fondarea Universității de Stat din Cahul, 5 iunie 2014, Cahul: tipografia Centrografic, 2014. p.321-323

- **conferințe naționale**

16. Boțan A. Aspecte ale eficientizării discursului didactic la profesorul școlar. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizarea învățământului. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor. Ohrimenco (Boțan) A. Oportunități de intervenție în formarea inițială a cadrelor didactice prin valorificarea discursului didactic. Volumul II. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014, p.354-361
17. Boțan A. Fundamente psiho-pedagogice ale valorificării discursului didactic în formarea profesorului. În: Facultatea de Pedagogie: Tradiție și modernitate. Dialogul Generațiilor. Conferința științifico-practică națională. Chișinău:
18. Boțan A. Oportunități de dezvoltare a competenței discursive la elevi/studenti prin intermediul proiectului de grup. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizarea învățământului: 75 de ani de la fondare. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor. Volumul I. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2015, p. 227-232.

LUCRĂRI ȘTIINȚIFICO-METODICE ȘI DIDACTICE:

Ghiduri metodice/metodologice:

19. Sadovei L., Boțan A. Ghid de autoformare la studenți a culturii comunicării pedagogice. Chișinău: Tipografia „Garmont-Studio”, 2013. 140 p.
20. Ohrimenco (Boțan) A. Discursul didactic al profesorului: de la teorie la practică. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2015. 117 p.
21. (Boțan) Ohrimenco A. Discursul Didactic – artă a educației prin comunicare. Studiu monografic. Chișinău, 2018 (în curs de apariție)

Competențe lingvistice și de comunicare:

- ❖ Limba română (maternă);
- ❖ Limba rusă (mediu);
- ❖ Limba engleză (mediu).

Date de contact:

Adresa: or. Chișinău, str. Vasile Alecsandri 58, ap. 1

Telefon de contact: Mobil: 068079927 Fix: 022277877

e-mail: aliona_botan@mail.ru