

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.:378.091(043.3)

GOREA SVETLANA

**ABORDAREA COMUNICATIV-DIDACTICĂ A FORMĂRII
COMPETENȚEI DIDACTICE A STUDENȚILOR PEDAGOGI**

Specialitatea 533.01. – Pedagogia universitară

Teză de doctor în științe pedagogice

Conducător științific:

Nicolae Silistraru,
dr. hab., prof. univ.

Autoare:

Svetlana Gorea

CHIȘINĂU, 2019

© Svetlana GOREA, 2019

CUPRINS

ADNOTARE (română, rusă, engleză).....	4
INTRODUCERE	7
1. REPERE CONCEPTUALE ALE COMUNICĂRII DIDACTICE CA PREMISE DE FORMARE A COMPETENȚEI DIDACTICE A STUDENȚILOR PEDAGOGI	
1.1. Conceptele de comunicare, competență de comunicare și competență didactică....	14
1.2. Semnificația comunicării didactice în formarea competenței didactice a studenților pedagogi.....	25
1.3. Concluzii la capitolul 1.....	42
2. METODOLOGIA FORMĂRII COMPETENȚEI DIDACTICE ÎN CONTEXTUL PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII DISCIPLINII „ETICA PEDAGOGICĂ”	
2.1. Delimitări conceptuale în predarea-învățarea eticii pedagogice cu studenții pedagogi.....	45
2.2. Principii și dimensiuni de proiectare și realizare a conținuturilor eticii pedagogice cu studenții pedagogi.....	56
2.3. Structura competenței didactice în contextul aptitudine-atitudine și raportul profesor-student.....	71
2.4. Strategii ale formării competenței didactice în contextul predării-învățării disciplinei „Etica pedagogică”.....	80
2.5. Concluzii la capitolul 2.....	102
3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A EFICIENȚEI MODELULUI ȘI A PROGRAMULUI DE FORMARE A COMPETENȚEI DIDACTICE DIN PERSPECTIVA ETICII PEDAGOGICE	
3.1. Modelul pedagogic de formare a competenței didactice în contextul predării-învățării eticii pedagogice	106
3.2. Nivelul preexperimentale de diagnosticare a competenței didactice la studenții pedagogi.....	111
3.3. Nivelul de formare a competenței didactice a studenților pedagogi.....	124
3.4. Interpretarea și validarea comparativă a datelor experimentale.....	134
3.5. Concluzii la capitolul 3.....	145
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	147
BIBLIOGRAFIE	150
ANEXE	158
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	186
CV-ul AUTORULUI	187

ADNOTARE
Gorea Svetlana

**Abordarea comunicativ-didactică a formării competenței didactice a studenților pedagogi,
Teza de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2019.**

Structura tezei include: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 187 de titluri, 7 anexe, 149 pagini de text de bază, 20 de tabele, 12 figuri.

Publicații la tema tezei: 16 publicații, dintre care 3 articole în reviste din registrul național al revistelor de profil, categoria B și C, 10 articole la conferințe internaționale și 3 articole la conferințe naționale.

Cuvinte cheie: comunicare, comunicare didactică, competență, competență de comunicare, competență didactică, model pedagogic, student, didactica predării Eticii pedagogice, abordare comunicativ-didactică, competență profesională inițială.

Domeniul de cercetare: Pedagogia universitară.

Scopul cercetării: rezidă în determinarea reperelor epistemologice și elaborarea Modelului pedagogic de formare a competenței didactice a studenților pedagogi axat pe programul formativ.

Obiectivele cercetării: elucidarea noțiunii de comunicare, comunicare și competență, comunicare și competență didactică; determinarea reperelor teoretico-metodice de valorificare a competenței de comunicare didactică în procesul de învățământ; identificarea principiilor și condițiilor de formare a competenței didactice la studenții pedagogi; dezvoltarea competenței didactice în contextul aptitudine – atitudine în relația profesor-student; stabilirea unor strategii ale competenței didactice în contextul predării disciplinei „Etica pedagogică”; elaborarea și validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a competenței didactice în contextul predării-învățării „Eticii pedagogice”; elaborarea Programului formativ în cadrul curriculumului la disciplina „Etica pedagogică”, axat pe formarea competenței didactice.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării sunt întemeiate de: elaborarea Modelului pedagogic de formare a competenței didactice în contextul predării-învățării Eticii pedagogice; formarea inițială a competenței didactice și valorificarea nivelului de formare a componentelor competenței didactice: *motivațională*, reprezentând convingerile/atitudinile privind necesitatea autoeducației pentru comunicare inteligibilă în mediul educațional; componenta *limbaj pedagogic* care se rezumă la utilizarea adecvată a conceptelor pedagogice în analiza metodologică a fenomenelor educaționale, asigurând specificitate didactică discursurilor și comunicării interpersonale; componenta *managerială* reprezentând capacități de monitorizare a conduitei comunicative prin disciplina „Etica pedagogică”.

Problema științifică soluționată vizează valorizarea dimensiunii comunicativ-didactică prin funcționalitatea Modelului pedagogic de formare a competenței didactice a studenților pedagogi în contextul curriculumului la disciplina „Etica pedagogică” axat pe programul formativ în situații de învățare.

Semnificația teoretică a cercetării este susținută de analiza, precizarea și stabilirea reperelor teoretice și dezvoltarea unor aspecte ale comunicării în formarea competenței didactice prin funcționalitatea Modelului și implementarea Programului formativ în cadrul curriculumului la disciplina „Etica pedagogică”, care formează competența didactică a viitorilor învățători.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în identificarea și fundamentarea teoretico-metodologică de formare a competenței didactice în cadrul disciplinei Etica pedagogică; validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a competenței didactice în contextul predării-învățării „Eticii pedagogice”; aplicarea Modelului prin metodele particulare a învățământului primar cât și a altor discipline din sistemul de învățământ; implementarea Programului formativ orientat spre dezvoltarea competenței didactice la disciplinele din învățământul primar.

Implementarea rezultatelor științifice s-au realizat prin diseminarea rezultatelor cercetării teoretice valorificate în Modelului pedagogic de formare a competenței didactice în contextul predării - învățării „Eticii pedagogice” prin intermediul comunicărilor științifice naționale și internaționale, a publicațiilor științifice, precum și experimentarea Programului formativ în cadrul curriculumului la disciplina „Etica pedagogică” utilizând metode interactive pentru realizarea activităților practice organizate cu studenții pedagogi ai Universității de Stat din Tiraspol (cu sediul în mun. Chișinău) în cadrul predării învățării cursului „Etica pedagogică”, în perioada anilor 2011-2014.

АННОТАЦИЯ

Горя Светлана

Коммуникативно-дидактический подход к формированию дидактической компетенции студентов педагогического факультета,

Диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук, Кишинэу, 2019

Структура диссертации: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиография из 187 наименований, 7 приложений, 149 страниц основного текста, 20 таблиц, 12 рисунков.

Публикации на тему диссертации: 16 публикаций, из которых 3 статьи в журналах национального реестра профильных журналов, категории В и С, 10 статей на международных конференциях и 3 статьи на национальных конференциях.

Ключевые слова: общение, дидактическое общение, компетенция, коммуникативная компетенция, дидактическая компетенция, педагогическая модель, студент, дидактика преподавания Педагогической этики, коммуникативно-дидактический подход, начальная профессиональная компетенция.

Область исследования: Университетская педагогика.

Цель исследования: определение эпистемологических ориентиров и разработка педагогической модели формирования дидактической компетенции у студентов педагогов, ориентированной на развивающей программе.

Задачи исследования: разъяснение следующих понятий: общение, общение и компетенция, общение и дидактическая коммуникация; определение теоретико-методических основ для применения компетенции дидактической коммуникации в образовательном процессе; идентификация принципов и условий в формировании дидактической компетенции студентов-педагогов; выявление педагогической компетенции в контексте способностей-подходов в отношениях преподаватель-студент; разработка стратегий дидактической компетенции в контексте преподавания дисциплины «Педагогической этики»; разработка экспериментальной проверки достоверности педагогической модели формирования дидактической компетенции в контексте преподавания-учения «Педагогической этики»; разработка развивающей программы в рамках куррикулума по дисциплине «Педагогическая этика», ориентированной на формирование дидактической компетенции.

Научная новизна и оригинальность исследования заключаются в разработке педагогической модели формирования дидактической компетентности в контексте преподавания-учения «Педагогической этики»; в начальном формировании дидактической компетенции и применении уровня формирования компонентов дидактической компетенции: *мотивационного* компонента, представляющего убеждения/ отношения к необходимости само образования для доступного общения в образовательной среде; компонента *педагогического языка*, который сводится к правильному использованию педагогических понятий в методологическом анализе образовательных явлений, обеспечивая дидактическую специфику речи и межличностного общения; *управленческого* компонента, представляющего собой способность контролировать коммуникативное поведение по средствам «Педагогической этики».

Решение научной проблемы заключается в рефлексии коммуникативно-дидактического аспекта при функциональности педагогической модели формирования дидактической компетенции студентов-педагогов в контексте куррикулума по дисциплине «Педагогическая этика», ориентированного на развивающей программы в учебных ситуациях. **Теоретическая значимость исследования** подтверждается анализом, уточнением и определением теоретических ориентиров, а также развитием некоторых аспектов общения в формировании дидактической компетенции посредством функциональности модели и реализации развивающей программы в рамках куррикулума по дисциплине «Педагогическая этика», формирующему дидактическую компетенцию будущих учителей.

Практическая значимость исследования заключается в выявлении и теоретико-методологическом обосновании формирования дидактической компетенции в рамках предмета «Педагогическая этика»; в экспериментальной проверке педагогической модели формирования дидактической компетенции в контексте преподавания-учения «педагогической этики»; в применении модели с помощью частных методик начальной ступени образования, а также в других учебных предметов системы образования; в внедрение развивающей программы, ориентированной на развитие дидактической компетенции во всех предметов начальной ступени образования.

Внедрение научных результатов имело место путем распространения результатов теоретического исследования, использованных в педагогической модели формирования дидактической компетенции в контексте преподавания - учения «Педагогической этики» посредством национальных и международных научных коммуникаций и публикаций, а также экспериментального применения развивающей программы в рамках куррикулума по предмету «Педагогическая этика» с применением интерактивных методов на практических занятиях, проведенных со студентами педагогического факультета Тираспольского Государственного Университета (в мун. Кишинэу) в рамках преподавания дисциплины «Педагогической этики» в периоде 2011-2014 г.

ANNOTATION

Gorea Svetlana

Communicative and Didactic Approach for the Development of Didactic Competence of the Pedagogy Students, PhD Thesis on Pedagogical Sciences, Chisinau, 2019

Structure of the thesis: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography with 187 titles, 7 appendices, 149 pages of basic text, 20 tables, 12 figures.

Publications on the thesis topic: 16 publications, of which 3 articles in journals included in the national register of profile journals, category B and C, 10 articles at international conferences and 3 articles at national conferences.

Keywords: communication, didactic communication, competence, communication competence, didactic competence, pedagogic model, student, teaching didactics of Pedagogical ethics, communicative and didactic approach, initial professional competence.

Field of the research: University pedagogy.

Purpose of the research: the determination of epistemological benchmarks and the development of the Pedagogical Model regarding the development of the students' didactic competence in pedagogy focused on the training programme.

Objectives of the research: to clarify the concept of communication, communication and competence, communication and didactic competence; determination of the theoretical and methodical benchmarks in using the competence of didactic communication in the education process; identification principles and condition for the development of didactic competence of pedagogy students; to reveal the teaching competence in the context of ability-attitude in the teacher-student relationship; to establish strategies of didactic competence in the context of teaching the discipline "Pedagogical Ethics"; to develop, experimentally validate the Pedagogical Model for the development of didactic competence in the context of teaching-learning "*Pedagogical Ethics*"; to develop the Training Programme within the curriculum of the discipline "*Pedagogical Ethics*", focused on the development of the didactic competence.

The scientific novelty and originality of the research are based on: the development of the Pedagogical Model for the development of didactic competence in the context of teaching-learning Pedagogical Ethics; the initial training of the didactic competence and the exploitation regarding the level of training of the didactic competence' components: *motivational* component, representing the beliefs/attitudes regarding the need for self-education to ensure an intelligible communication in the educational environment; the component of *pedagogical language* that is summarized as the appropriate use of pedagogical concepts in the methodological analysis of educational phenomena, ensuring didactic specificity for speeches and interpersonal communication; the *management* component representing the abilities to monitor the communicative conduct by means of the discipline "Pedagogical ethics".

The solved scientific problem aims exploring the communicative and didactic dimension by means of the Pedagogical Model functionality for the development of didactic competence of pedagogy students in the context of the "Pedagogical Ethics" curriculum, focused on the training programme in learning circumstances.

The theoretical significance of the research is supported by the analysis, specification and establishment of the theoretical benchmarks, and the development of some communication aspects in the development of didactic competence through the functionality of the Model and the implementation of the Training Programme within the "Pedagogical Ethics" curriculum, which develops the didactic competence of future teachers.

The applicative value of the research consists of theoretical and methodological substantiation and identification for the development of didactic competence as part of the discipline "Pedagogical Ethics"; the experimental validation of the Pedagogical Model for the development of didactic competence in the context of teaching-learning "Pedagogical Ethics"; using the Model through the particular methodologies of primary school education, as well as other disciplines of the educational system; implementing the Training Programme focused on the advancement of didactic competence for any discipline of the primary school education.

The implementation of the scientific results was carried out by disseminating the theoretical research paper's results explored in the Pedagogical Model for the development of didactic competence in the context of teaching-learning "Pedagogical Ethics" through national and international scientific communications, scientific publications, as well as the experimentation of the Training Programme as part of the "Pedagogical Ethics" curriculum using interactive methods for practical activities organized with the pedagogy students of the State University of Tiraspol (based in Chisinau municipality), as part of teaching and learning the "Pedagogical Ethics" course, during 2011-2014.

INTRODUCERE

Actualitatea temei derivă din redimensionarea strategică a procesului educațional, determinată de reforma curriculară, care înainteză noi cerințe față de referențialul profesional al învățătorilor și accentuează necesitatea promovării parteneriatului educațional prin prisma libertății/autonomiei educaționale. Societatea cunoașterii este, în primul rând, societatea calității. Politica calității este nucleul politicii educaționale și al reformării învățământului, inclusiv a celui superior. Calitatea învățământului este factorul dinamic al circuitului social al calității: calitatea învățământului – calitatea omului – calitatea muncii – calitatea culturii – calitatea științei – calitatea vieții – calitatea intelectului social – calitatea omului [187].

Odată cu conexiunea Sistemului Național de Învățământ superior la Procesul de la Bologna [186] și Spațiul European al Învățământului Superior [184] a fost modificată viziunea asupra formării inițiale a cadrului didactic. Unul din accentele de bază a fost orientat spre sporirea calității învățământului superior și adaptabilitatea lui la piața muncii prin formarea de competențe, care este considerată un rezultat al eficienței procesului de învățare și reconsiderare a formelor și modalităților de formare profesională inițială - condiție indispensabilă pentru autonomia și responsabilizarea studenților.

Comisia Europeană (2006) a propus 8 competențe-cheie pentru Învățarea Durabilă: competențe de comunicare în limba maternă; competențe de comunicare în limba străină, competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii, competențe digitale, competențe de a învăța să înveți, competențe sociale și civice, spirit de inițiativă și antreprenorial și conștiința și expresia culturală [184].

Învățământul superior din Republica Moldova este în permanentă dezvoltare și implică schimbări importante la nivelul structurilor, principiilor și abordărilor actuale de formare profesională inițială a învățătorilor. Experiența educațională demonstrează că eficacitatea sistemelor de formare a cadrelor didactice depinde de *substanța conceptuală pe care se fundamentează*. În acest context, *Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2020”* edifică în calitate de prioritate „racordarea sistemului învățământului la cerințele pieții forței de muncă în scopul sporirii productivității forței de muncă și majorării ratei de ocupare în economie” ca un imperativ al formării profesionale inițiale a specialiștilor economiei naționale [185].

Formarea profesională inițială a învățătorului în contextul formării competenței didactice este o problemă a învățământului pedagogic, care se încadrează în problematica politicilor învățământului pedagogic actual. În acest sens, curriculumul formării profesionale inițiale, are ca scop promovarea transferului de cunoștințe, capacități și atitudini în practica formării învățătorului. Realizările în domeniul formării profesionale inițiale sunt relevante,

dar nu și în concordanță cu noile cerințe ale societății și tendințele educaționale ale postmodernității.

În contextul politicilor educaționale din Republica Moldova formarea profesională inițială a învățătorilor este considerat un domeniu eficient de infuzie a schimbărilor în sistemul educațional. Sistemul de învățământ și formarea profesională inițială a învățătorilor este axat pe metodologia învățământului primar. Disciplina „Etica pedagogică” pune accent pe formarea valorilor și conceptelor morale, care conturează scopul dezvoltării competenței didactice. Cunoașterea teoretică a disciplinei „Etica pedagogică”, pentru pregătirea învățătorului constituie o premisă necesară (informativ), dar nu și suficientă (formativ). Ea trebuie să fie asimilată, personalizată, posedată de învățător ca *conștiință profesională*[4,p. 6].

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare.

În Republica Moldova și România au fost realizate cercetări privind stabilirea particularităților comunicării didactice și definirea competenței de comunicare didactică pentru renovarea conceptului vizat în perspectiva noilor exigențe socio-profesionale a cadrelor didactice, devenind subiectul preocupărilor științifice a cercetătorilor L. Iacob [83; 84], L. Ezechil L. [48; 49], M. Bocoș [8], L. Sadovei [137]; dependența comunicării de anumite reguli sociale a fost analizată în studiile lui L. Șoitu [156], T. Callo [13], I. Vlădescu [160]; perspectiva sociologică a comunicării, vizând cultura emoțională a partenerilor comunicării a fost abordată de M. Cojocaru-Borozan [24]; aspecte de filosofie și psihologie a comunicării prin resursele contextului învățării a fost studiată de P. Popescu-Neveanu [127], E. Rusu [136].

În abordarea problematicii formării profesionale, centrate pe dobândirea competenței didactice, și-au adus aportul diverși cercetători: abordări teoretice în valorizarea conceptului de competență, competență profesională și a sistemului de competență sunt prezentate de către N. Silistraru [144], V. Guțu [78], Vl. Pâslaru [122], D. Patrașcu [115], G. Mialaret [171], R. Gagne [168], X. Roegiers [135], P. Popescu-Neveanu [126], S. Cristea [27], C. Cucuș [30], I. Cerghit [19], U. Șchiopu [155], N. Mitrofan [103], D. Salade [139], V. Chiș [20], O. Dandara [33], V. Cojocaru [26, 152]; abordarea metodologică a formării competenței profesionale: S. Cristea [29], C. Cucuș [30], N. Mitrofan [104], E. Joiță [87], M. Bocoș [6], D. Potolea [131], M. Cojocaru-Borozan [24], T. Callo [14], L. Papuc [112], L. Iacob [83; 84], L. Ezechil [48; 49], C.L. Oprea [109], O. Dandara [33], N. Garștea [54], V. Goraș-Postică [59], A. Zbârnea [161], V. Andrițchi [3], R. Dumbrăvianu [46]; abordările constructiviste în formarea de competențe: J. Piaget [177], E. Joiță [87], M. Bocoș [6],

D. Potolea [130], L. Sadovei [137], D. Salade [139], N. Silistraru [146], I. Vlădescu [160], S. Dermenji-Gurgurov [35], E. Rusu [136], A. Potâng și V. Botnari [129].

Apreciind valoarea teoretică și aplicativă a cercetărilor realizate în domeniu am identificat discrepanțe în analiza comunicării și a comunicării didactice ce au condus la următoarele **contradicții**:

- Între responsabilitatea cadrelor didactice universitare de a comunica eficient și lipsa inițiativei de comunicare a studenților.
- Dintre importanța esențială de comunicare universitară și orientarea insuficientă a sistemului de învățământ superior spre formarea competenței de comunicare didactică.
- Nedezvoltarea competenței de comunicare didactică provoacă dezadaptarea studenților spre formarea competenței didactice.

În urma cercetării și analizei abordărilor științifice am elaborat definițiile proprii ca: comunicarea este un proces de interconexiune și interdependență dintre subiecți; competența de comunicare este abilitatea de manifestare a aptitudinilor de comunicare; competența didactică este totalitatea de însușiri personale și profesionale eficient orientate în activitatea didactică.

Contradicția esențială dintre importanța dezvoltării competenței de comunicare didactică a viitorilor învățători și insuficienta tratare a abordărilor privind dezvoltarea competenței de comunicare didactică din perspectiva situațiilor de învățare universitară argumentează actualitatea cercetării și generează **problema cercetării**: *Care sunt premisele teoretico-metodologice ale formării competenței didactice a studenților pedagogi în contextul curriculumului la disciplina „Etica pedagogică”?*

Direcțiile de soluționare a problemei: valorificarea demersului teleologic în formarea competenței didactice a studenților pedagogi; determinarea și precizarea reperelor epistemologice de formare a competenței didactice; elaborarea dimensiunilor competenței didactice; elaborarea și experimentarea Modelului pedagogic de formare a competenței didactice în contextul predării-învățării „Eticii pedagogice”.

Scopul cercetării rezidă în determinarea reperelor epistemologice și elaborarea Modelului pedagogic de formare a competenței didactice a studenților pedagogi axat pe programul formativ.

Obiectivele cercetării:

1. Elucidarea noțiunii de comunicare, comunicare și competență, comunicare și competență didactică.
2. Determinarea reperelor teoretico-metodologice de valorificare a competenței de comunicare didactică în procesul de învățământ.

3. Identificarea principiilor și a condițiilor de formare a competenței didactice la studenții pedagogi.
4. Dezvăluirea competenței didactice în contextul aptitudine – atitudine în relația profesor-student.
5. Stabilirea unor strategii ale competenței didactice în contextul predării disciplinei „Etica pedagogică”.
6. Elaborarea, experimentarea și validarea Modelului pedagogic de formare a competenței didactice în contextul predării-învățării „*Eticii pedagogice*”.
7. Elaborarea Programului formativ în cadrul curriculumului la disciplinei „*Etica pedagogică*”, axat pe formarea competenței didactice.

Metodologia cercetării științifice: *la nivel epistemologic* - documentarea științifică, metoda inductiv-deductivă, analiza conceptuală și sinteza hermeneutică, raționamentul și argumentarea; *la nivel teoretic* – modelarea experimentului pedagogic, observarea, colectarea datelor, analiza produselor a subiecților experimentați, prelucrarea matematico-statistică a datelor, interpretarea datelor; *la nivel hermeneutic* – sinteza interpretativă, sistematizarea și comentarea, deducerea; *la nivel praxiologic* – chestionarea, observarea, experimentul pedagogic, analiza produselor, sintetizarea.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării sunt întemeiate de:

- elaborarea Modelului pedagogic de formare a competenței didactice în contextul predării-învățării „*Eticii pedagogice*”;
- formarea inițială a competenței didactice și valorificarea gradului de formare a componentelor competenței didactice: *motivațională*, reprezentând convingerile/atitudinile privind necesitatea autoeducației pentru comunicare inteligibilă în mediul educațional; componenta *limbaj pedagogic* care se rezumă la utilizarea adecvată a conceptelor pedagogice în analiza metodologică a fenomenelor educaționale, asigurând specificitate didactică discursurilor și comunicării interpersonale; componenta *managerială* reprezentând capacități de monitorizare a conduitei comunicative a învățătorului.

Problema științifică soluționată vizează valorizarea dimensiunii comunicativ-didactică prin funcționalitatea Modelului pedagogic de formare a competenței didactice a studenților pedagogi în contextul curriculumului la disciplina „*Etica pedagogică*” axat pe programul formativ în situații de învățare.

Semnificația teoretică a cercetării este susținută de analiza, precizarea și stabilirea reperelor teoretice și dezvoltarea unor aspecte ale comunicării în formarea competenței didactice prin funcționalitatea Modelului și implementarea Programului formativ în cadrul

curriculumului la disciplina „Etica pedagogică”, care *formează competența didactică a viitorilor învățători*.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în identificarea și fundamentarea teoretico-metodologică de formare a competenței didactice în cadrul disciplinei „Etica pedagogică”; validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a competenței didactice în contextul predării - învățării „Eticii pedagogice”; aplicarea Modelului prin metodele particulare a învățământului primar cât și a altor discipline din sistemul de învățământ; implementarea Programului formativ orientat spre dezvoltarea competenței didactice la orice disciplină din învățământul primar.

Rezultatele științifice principale înaintate spre susținere:

- valorificarea teoriilor și strategiilor de dezvoltare și formare a competenței didactice prin abordarea comunicativ-didactică constituie premise de formare profesională inițială a studenților pedagogi;
- interacțiunea eficientă în comunicarea profesor-student creează condiții de formare a competenței didactice ca produs de valorificare a gradului de competență motivațională și managerială prin *adaptarea limbajului pedagogic*;
- funcționalitatea Modelului pedagogic de formare a competenței didactice în contextul predării – învățării „Eticii pedagogice” prezintă o structură complexă de formare a competenței didactice a studentului pedagog.
- eficientizarea Programului formativ în cadrul realizării curriculumului la disciplina „Etica pedagogică” prin acțiuni de învățare ce facilitează formarea competenței didactice a studenților pedagogi.

Implementarea rezultatelor științifice s-au realizat prin diseminarea rezultatelor cercetării teoretice valorificate prin Modelul pedagogic de formare a competenței didactice în contextul predării - învățării „Eticii pedagogice” prin intermediul comunicărilor științifice naționale și internaționale, a publicațiilor științifice, precum și implementarea Programului formativ în cadrul realizării curriculumului la disciplina „Etica pedagogică” utilizând metode interactive pentru realizarea activităților practice organizate cu studenții pedagogi ai Universității de Stat din Tiraspol (cu sediul în mun. Chișinău) în cadrul predării învățării cursului „Etica pedagogică”, în perioada anilor 2011-2014.

Aprobarea și validarea rezultatelor științifice s-a desfășurat în cadrul ședințelor Catedrei Pedagogie și Psihologie Generală din cadrul Universității de Stat din Tiraspol (cu sediul în mun. Chișinău), a seminarelor metodologice, conferințelor teoretico-practice și prin publicațiile științifice naționale și internaționale:

Publicațiile la tema tezei: 16 lucrări științifice, dintre care 3 articole în reviste din registrul național al revistelor de profil, categoria B și C, 10 articole la conferințe internaționale și 3 articole la conferințe naționale.

Volumul și structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 187 de titluri, 7 anexe, 151 pagini de text de bază, 20 de tabele, 12 figuri.

Cuvinte cheie: comunicare, comunicare didactică, competență, competență de comunicare, competență didactică, model pedagogic, student, didactica predării „Etica pedagogică”, abordare comunicativ-didactică, competență profesională inițială.

Sumarul compartimentelor tezei

În **Introducere** este demonstrată actualitatea și importanța temei de cercetare, este formulată problema cercetării și varianta de soluționare propusă, scopul și obiectivele investigației. De asemenea este descrisă noutatea științifică, valoarea teoretică și aplicativă a lucrării, care confirmă teoretic și metodologic noutatea științifică și originalitatea investigației privind formarea competenței didactice a studenților pedagogi.

Capitolul 1. Repere conceptuale ale comunicării didactice ca premise de formare a competenței didactice a studenților pedagogi prezintă studiul teoretic centrat pe evaluarea și semnificația conceptelor de comunicare, competență de comunicare și competență de comunicare didactică ca premise de formare a competenței didactice la studenții pedagogi. Explorarea substanțială a conceptelor de *comunicare*, ca fiind o activitate psihofizică de punere în relație a două sau mai multe persoane, în scopul influențării atitudinilor, convingerilor, comportamentelor destinatarilor și interlocutorilor și *comunicare didactică* ca formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică și asistată, observăm că ambele sunt fenomene complexe și dinamice ale comunicării umane ca și parte componentă, esențială, în activitatea didactică.

Analizând diverse definiții ale diferitor cercetători cu referire la conceptului de competență observăm multe elemente în conceptualizarea noțiunii de competență ca: situație care trebuie rezolvată; subiectul (elevul/studentul) care trebuie să acționeze pentru a rezolva această situație; ansamblul de resurse (cunoștințe, inteligență emoțională, capacități, aptitudini, motivații, atitudini, valori), pe care elevul/studentul trebuie să le aplice pentru a rezolva situația. competența de comunicare este abilitatea de manifestare a aptitudinilor de comunicare.

În acest capitol se analizează *competența de comunicare* ca fiind o abilitate de manifestare a aptitudinilor de comunicare, *competența de comunicare didactică* ca fiind un ansamblu al comportamentelor comunicative de elaborare/transmitere/evaluare a discursului

și *competența didactică* ca totalitatea însușirilor personale și profesionale eficiente, orientate în activitatea didactică.

Capitolul 1 se încheie cu concluzii și demersuri teoretice, ca fundamente pentru continuarea cercetării.

Capitolul 2. Metodologia formării competenței didactice în contextul predării – învățării disciplinei „Etica pedagogică” conține conceptele de predare-învățare a eticii pedagogice cât și principiile, dimensiunile de proiectare și realizare a conținuturilor disciplinei „Etica pedagogică”, de asemenea este structurată competența didactică prin sarcini didactice realizate.

Componenta fundamentală a programei analitice, aplicată în cadrul predării-învățării disciplinei „Etica pedagogică”, este cea referitoare la *sistemul de competențe specifice și conținuturi*. Competențele specifice se definesc pe obiect de studiu și se formează pe parcursul predării acestei discipline universitare. Ele sunt derivate din competențele generale, fiind detalieri ale acestora.

Analizând cercetările asupra predării învățătorului, constatăm că ele constituie o importantă sursă de informare a profesorilor, care este utilă atât pentru validarea practicilor curente de predare/ evaluare, cât și pentru identificarea unor noi direcții de ameliorare a acestor practici. Unul dintre rolurile fundamentale ale predării este facilitarea *transferului informațiilor*, învățate în contexte variate (diferite de cele în care a avut loc achiziția).

Formarea/construirea/dezvoltarea competenței didactice efective ar fi următoarea: *etapa de explorare* prin conștientizarea și analiza situațiilor de învățare existentă, urmată de *etapa de motivare* crează premise de acumulare a resurselor pentru formarea competenței didactice. Formarea competenței didactice are loc prin etapa: *învățarea de bază*, care se referă la *modul de selectare a conținuturilor conform logicii disciplinei*. La *etapa de integrare* competența didactică este exersată și plasată într-o situație de învățare nouă, numită *etapa de adaptare la situații noi*, ea evoluează concomitent cu *etapa de evaluare și formare continuă*.

Capitolul 3. Validarea experimentală a eficienței modelului și metodologiei de formare a competenței didactice din perspectiva disciplinei „Etica pedagogică” este elaborat modelul pedagogic care conține următoarele componente: obiective, scop, agenți educaționali, conținuturi ale eticii profesionale, principii de comunicare, finalități. Pentru eficientizarea modelului pedagogic am implementat programul formativ în cadrul cursului și seminarului universitar la disciplina „Etica profesională”. Validarea rezultatelor experimentului pedagogic s-a axat pe criterii și descriptori ce reies din obiectivele cursului.

1. REPERE CONCEPTUALE ALE COMUNICĂRII DIDACTICE CA PREMISE DE FORMARE A COMPETENȚEI DIDACTICE A STUDENȚILOR PEDAGOGI

1.1. Conceptele de comunicare, competență de comunicare și competență didactică

Comunicarea este activitatea psihofizică de punere în relație a două sau mai multe persoane în scopul influențării atitudinilor, convingerilor, comportamentelor destinatarilor și interlocutorilor ca proces de transmitere de informații, idei, opinii, păreri, fie de la un individ la altul, fie de la un grup la altul, care își asumă fie o formă digitală, fie una analogică (verbală-nonverbală).

Problematika comunicării nu poate fi cercetată în afara problematicii epocii în care există, întrucât fiecare epocă își orientează preocupările teoretice asupra unor teme care acaparează prioritar interesul în diferite domenii. Deoarece omenirea nu a vorbit niciodată în istoria ei, atât de mult ca în zilele noastre. Tema comunicării și a formelor ei domină astăzi întreaga societate contemporană, devenind o temă centrală de dezbateri și o dominantă a disciplinelor socioumane [46, p. 73].

Orice comunicare este posibilă doar atunci, când cel care vorbește și cel care ascultă au o anumită rezervă de informație comună, valorificată într-un cadru social autentic.

În acest sens, G. Miller susține că orientarea comunicativă este posibilă numai în condițiile unui proces autentic de socializare a elevilor. Prin *socializare* cercetătorul înțelege formarea rolului social al personalității în condițiile acumulării unei experiențe de interacțiune socială și acumulării valorilor sociale. O orientare socială autentică se realizează:

- în baza sarcinilor interacțiunii verbale interactive (*activities*): în perechi și grupuri mici;
- cu ajutorul sarcinilor care presupun o informatizare inegală a participanților;
- prin intermediul sarcinilor verbale de problemă;
- prin organizarea comunicării de rol și utilizarea comunicării spontane [172].

Reiterăm ideea ca în cadrul comunicării întâlnim mai multe variabile care influențează diferit procesul ca atare.

Pornind de la ideea ca fiecare proces de comunicare are o structură specifică reprezentată, în principiu, de un anumit tip de relație dezvoltată, elementele structurale ale comunicării (inclusiv didactice) sunt:

Cel puțin doi parteneri, între care se stabilește o relație.

Emițătorul - care este un individ, un grup, o instituție (învățători, corp profesoral, școala). Acesta posedă:

- posedă informație bine structurată;

- are o stare de spirit deosebită (motivație);
- are un scop bine precizat;
- declanșează actul comunicării, inițiind și formulând mesajul;
- are grade diferite de credibilitate sau de prestigiu [1, 69, 117].

Mențiune: în învățământul modern, învățătorul nu mai este considerat emițător de drept și de fapt; studentul preia anumite prerogative ale profesorului; datorită posibilităților de informare mult diversificate, studentul poate interveni în cadrul prelegerii/seminarului, fiind uneori sursa primară de informație. Profesorul, în ipostaza de emițător profesionalizat, trebuie să fie flexibil și adaptat, acceptând când este cazul rolul de receptor (temporar).

Receptorul, care și el poate fi: un individ, un grup, o instituție căruia/căreia îi este adresat mesajul sau care intră în posesia mesajului în mod întâmplător/conștient. Receptorul/destinatarul recepționează mesajul, îl decodifică (descifrează prin înțelegere), îl prelucrează, interpretează și dă semnalul de răspuns (feed-back). Se pare că o bună comunicare este cea centrată, în special, pe cel care primește mesajul, pe posibilitățile de percepție și decodare ale acestuia.

De regulă, la primirea mesajului, receptorul reacționează în patru moduri:

- a. reacție adaptativă (preia și prelucrează mesajul într-o așa manieră, încât să-și sporească șansele de reușită, să maximizeze profitul/recompensa);
- b. reacție de autoapărare (ego-defensivă); receptorul încearcă să salveze aparențele, are o imagine de sine acceptabilă și pe cât posibil în acord cu imaginea celorlalți despre el;
- c. reacția expresiei valorice apreciază rolul mesajului în dezvoltarea personală;
- d. reacția cognitivă vizează nevoia receptorului de a înțelege, de a da sens mesajului și pentru aceasta își activează experiența de viață și discernământul [Ibidem, 117].

Între cei doi parteneri se stabilește o anumită relație, fiecare este programat și pentru recepție și pentru emisie. Între ei are loc un transfer de informație, realizat într-un mod accesibil amândurora. Au un scop comun și un repertoriu (câmp de experiență) specific, care se intersectează [2, p. 18].

Mesajul - este o informație structurată după anumite reguli. Reprezintă cea mai complexă componentă a procesului de comunicare, care se transmite apelând la limbajul verbal, nonverbal, paraverbal. Este determinat de starea de spirit a emițătorului și de deprinderile de comunicare ale emițătorului și receptorului, care trebuie să fie clare, coerente și concise.

Construirea și transmiterea mesajului presupune două acțiuni distincte: *codarea* și *decodarea*.

Codarea - transpunerea în simboluri, semne, cuvinte a ceea ce este de transmis (gânduri, intenții, sentimente, atitudini).

Codul - ca ansamblu de semne și semnificații verbale și/sau nonverbale, trebuie să fie comun partenerilor comunicaționali.

Decodare - identificarea echivalentului exact și corect al mesajului, materializat în gând/idee.

Canalul de comunicare este mijlocul prin care trece mesajul. Sunt canale formale/prestabilite și canale nonformale (relații de prietenie, preferințe, interese). Orice canal are ca suport tehnic mijloacele de comunicare (telefon, fax, calculator, radio, TV, video etc.) [117].

Factorii perturbatori care apar, de regulă, la emițător sunt bariere de comunicare de diverse naturi.

Contextul comunicării este mediul în care se comunică.

Sintetizând complexitatea procesului de comunicare De Peretti, Legrand și Boniface emit anumite avertismente practice pentru regularizarea comunicărilor, a transferurilor și înțelegerii într-o activitate de formare în învățământ, astfel:

- la nivelul propriei persoane: stabilirea unui echilibru interior, a unei stări de confort interior, pregătirea pentru valorizarea întregii personalități, din punctul de vedere intelectual și organizatoric;
- la nivelul obiectivelor: aprecierea gradului de adecvare în raport cu atitudinile și invers, aprecierea gradului lor de adecvare în raport cu imaginile celuilalt, înțelegerea propriilor reacții față de celălalt;
- la nivelul rolurilor: asigurarea faptului că diferențele dintre roluri nu produc blocaje, verificarea gradului de acceptare și de relevanță a rolurilor, organizarea succesiunii timpului, intervalelor, ritmurilor de expunere;
- la nivelul limbajelor: stabilirea unei varietăți a canalelor de transmitere vizuală, sonoră, gestuală, stabilirea unei clasificări a conceptelor și referințelor, verificarea gradului de adecvare a codurilor utilizate și/sau a compatibilităților;
- la nivelul reprezentărilor: favorizarea apariției conotațiilor cu proprietăți de facilitare sau blocare, asociate temei studiate, recurgerea la metafore pentru ușurarea memoriei și stimularea ideilor, explicitarea teoretizărilor;
- la nivelul cadrelor de referință: asigurarea compatibilității dintre informații și organizarea cognitivă a celuilalt, asigurarea cu privire la apeluri, subterfugii sau suporturile care facilitează utilizarea unor concepte în gândirea celuilalt, favorizarea mesajelor de *feedback*;

- la nivelul structurilor: luarea în considerare a caracterului sistemic al oricărei comunicări sau relații, evocarea sau analiza, atunci când este cazul, a constrângerilor sau presiunilor instituționale, accentuarea transferurilor de cunoștințe și abilități;
- la nivelul comportamentelor de exprimare sau de răspuns: alegerea comportamentului adecvat, în concordanță cu atitudinea reală, definirea unui comportament cât mai pur posibil, evitându-se amestecul dintre întrebări și sfaturi, evaluare și suport, interpretare și decizie etc., varietatea comportamentelor utilizate pentru a se evita monotonia, în concordanță cu manifestările atitudinale [124].

Cercetătoarea T. Callo propune un șir de principii ale educației pentru comunicare binevenite pentru cercetarea noastră: *principiul educației pentru comunicare; principiul relațional; principiul ambianței comunicative; principiul precomunicativității; principiul necesității motivaționale; principiul personalizării; principiul parteneriatului; principiul euristiciității; principiul activizării; principiul responsabilității; principiul influenței acționale; principiul densității comunicative; principiul intenției comunicative; principiul egalității și al acordului; principiul socializării* [12, p. 311].

Arta de a comunica nu este un proces natural sau o abilitate cu care ne naștem, ci unul pe care îl învățăm. Orice comunicare implică creație și schimb de înțelesuri [46, p. 74].

În anii '90 în științele educației se atesta un interes sporit pentru competențe. În consecință, mișcarea pentru reforma curriculum-ului a renunțat la practica de a merge pe urma cunoștințelor și s-a concentrat asupra competențelor de durată, ceea ce a provocat multe incertitudini lexicale și controverse. Noțiunea de competență, este promovată în contextul *lingvisticii generative*, care pune accent pe opoziția dintre *competență* și *performanță* și reprezintă aptitudinea de a produce și înțelege un număr infinit de enunțuri, reguli, principii, acțiuni, moduri sau modele practice de a se comporta, strategii preferențiale sau stiluri productive în profesie. Definită drept o capacitate strategică, indispensabilă în situații complexe, aceasta nu se reduce la cunoștințe procedurale codificate ca niște reguli de care se servește, atunci când este cazul, astfel, provocând în științele educației incertitudini lexicale și controverse. Explorarea conceptului de competență profesională didactică evidențiază o serie de diferențe, dar și de similitudini ale abordărilor. Demersurile promotorilor reformei, orientate spre demontarea mecanismelor mentalității specifice tipului de învățământ informativ - reproductiv, prevăd formarea de competențe didactice formative (cunoștințe funcționale, capacități și comportamente), rezultate în aplicarea lor în rezolvarea unor probleme de viață reale (prin a ști să faci bine ceea ce știi să faci) [16, p. 20]. Centrarea actului educațional pe domeniile de bază ale educației – cognitiv (a ști), formativ (a ști să faci) și afectiv-atitudinal (a ști să fii), integrarea domeniilor de învățare cu axarea acestora pe

formarea de competențe funcționale și adoptarea unor strategii moderne și eficiente de predare – învățare - evaluare constituie direcții actuale de cercetare ale științelor educației.

Ca orice model teoretic, abordarea prin competențe poate fi analizată din perspectiva avantajelor și limitelor pe care le implică. Dintre punctele forte ale acestui model teoretic pot fi menționate perspectiva învățării permanente (competențele esențiale sunt comune tuturor mediilor educaționale); viziunea clară și sistematică a rezultatelor învățării; posibilitatea măsurării și transparenței rezultatelor educaționale (accent pe indicatorii de performanță) ș.a. Pe de altă parte, există și rezerve față de această abordare, acestea referindu-se la confuzia între competențe, pe de o parte, rezultate și procese, pe de altă parte, inventarele de competențe sunt orientative (întotdeauna ele sunt deschise și relative). Sesizarea comportamentelor din competențe este relativă, un anumit comportament poate fi dedus din mai multe competențe, în timp ce o competență poate induce performanțe diferite și chiar, dacă se pot deduce performanțe din competențe, este dificilă stabilirea acestora pe baza situațiilor anterioare. Evaluarea competențelor de bază (esențiale), nu poate fi făcută ca atare, ci doar pe baza comportamentelor pe care le induc.

Tot ce creează omul în propria sa ființă are legătură directă cu competențele, iar orice acțiune de a cultiva ființa umană, de a-i adăuga valori ce depășesc ființa sa biologică, este o acțiune pedagogică [122, p. 50].

Prin educație *formăm și dezvoltăm* competențe, aptitudini trăsături caracteriale, comportamente și viziuni [Ibidem, p. 51].

Conceptul de competență, frecvent folosit în vocabularul mondial al muncii, este sursă de ambiguitate determinată de multiplicitatea și eterogenitatea definițiilor competențelor, fie ele teoretice sau practice. [187].

În lucrările din diverse domenii (științele educației, economie) acest concept include atribute diferite, dar, în același timp, termenii diferiți au atribute identice sau asemănătoare, fapt ce determină confuzii. În diverse state sau asociații de state (spațiul francofon, UE), în funcție de definirea acestui concept, au fost *proiectate finalitățile curriculumul actual și sistemul de evaluare*.

Deci, în viziunea cercetătorilor X. Roegiers [135], U. Șchiopu [154], Vl. Guțu [77], competența este acceptată ca „*ansamblul de cunoștințe, capacități, aptitudini, atitudini, manifestate într-o situație concretă*”, D. Salade [140], V. Mureșan [105], Vl. Pâslaru [119], N. Silistraru [146] plasează accentul pe „*capacitate de a le actualiza la momentul oportun*”, M. Bocoș [8], X. Roegiers [135], B. Rey [178] consideră că „*resursele pertinente nu rezidă în resurse ci în mobilizarea lor*”, iar G. Mialaret [171], M. Manolescu [91], I. Jinga și E. Istrati [85] specifică, adăugând la cele menționate mai sus, „*trăsăturile de personalitate,*

conferindu-le acestora calitățile necesare efectuării unei prestații". Prin urmare, există o unitate de păreri, dar nu se atestă definiții unanime ale conceptului de competență. E cazul de menționat, pentru a nu confunda noțiunea de „competență” cu „capacitate” că ele „nu sunt sinonime”. „Capacitatea reprezintă o finalitate a unei formări generale comune mai multor situații, pe când competența este o finalitate a unei formări globale care pune în acțiune mai multe capacități într-o singură situație”. Competenței profesionale i-au fost atribuite aceleași accepțiuni: capacitate, achiziție necesară unei profesii, sisteme de priceperi-deprinderi, capacități, aptitudini și atitudini psihopedagogice, trăsăturile de personalitate realizate într-o anumită sferă de activitate/ în cadrul profesional. Competența în învățământ este o aptitudine de a se conduce după exigențele unui rol dat în vederea atingerii obiectivelor educative, fixate de un sistem școlar determinat.

D. Potolea [131] și Vl. Guțu [80] susțin că conceptul de competență se axează pe două laturi: cea psihologică și cea pedagogică.

Analizând definițiile conceptului de competență prezentate mai sus, observăm că elementele comune prin care se descrie o competență sunt: situația care trebuie rezolvată; actorul (elevul/studentul) care trebuie să acționeze pentru a rezolva această situație; ansamblul de resurse (cunoștințe, inteligență emoțională, capacități, aptitudini, motivații, atitudini, valori), pe care elevul/studentul trebuie să le mobilizeze pentru a rezolva situația. Competență totală nu există decât foarte rar. Frontierele care sunt stabilite între competențe, cunoștințe, capacități sunt, în mod evident, vagi. Faptul că la acest capitol nu există încă un consens, din cauza complexității sale, M. Manolescu conchide că „termenul de competență este nu doar greu de format și de evaluat, dar și greu de definit”. Competențele se exersează, într-un mod integrat, în situații reale. Se va spune despre cineva că este competent într-un domeniu, dacă va fi capabil să gestioneze toate situațiile circumscrise domeniului dat [91, p. 57].

Conform dicționarului explicativ a fi competent înseamnă a fi bine informat într-un anumit domeniu, a fi capabil, a avea autoritatea să faci sau să apreciezi ceva [37, p. 181].

În *Cadrul european al calificărilor*, la cum afirmă A. Zbîrnea, competența este descrisă din perspectiva responsabilității și autonomiei. Astfel a fi competent înseamnă:

- a utiliza cunoștințele de specialitate în situații practice;
- a manifesta deprinderi specifice;
- a analiza și a lua decizii;
- a manifesta creativitate în acțiuni;
- a se adapta la mediul de muncă specific;
- a face față situațiilor neprevăzute [161, p. 34].

Cdrul european al calificărilor reglator stipulează că competența include: *competențe cognitive* vizează utilizarea teoriei și a conceptelor, precum și a capacităților de cunoaștere dobândite tacit și informal prin experiență; *competențe funcționale* - deprinderi sau capacități de utilizare a cunoștințelor într-o situație de muncă dată, să fie capabilă să îndeplinească sarcinile necesare într-un domeniu de activitate, context de învățare sau activitate socială; *competențe personale* vizează capacitatea adoptării unei atitudini și/sau comportament adecvat într-o situație particulară; *competențe etice* presupune demonstrarea anumitor valori personale și profesionale [187, p. 35]. Astfel, competența este expresia abilităților unei persoane de a combina, în mod autonom, tacit sau explicit, într-un context a unui ansamblu integrator de cunoștințe, capacități atitudini dobândite anterior.

Pentru a concepe definiția *competenței de comunicare*, trebuie mai întâi să analizăm conceptul larg utilizat în materialele de specialitate - acela de *competență socială* care, în opinia mai multor autori, se raportează la *aptitudine, abilitate și capacitate*. Ne referim la abordarea conceptului de aptitudine oferită de către P. Popescu-Neveanu: „*însușire sau sisteme de însușiri ale subiectului, mijlocind reușita într-o activitate, posibilitate de a acționa și a obține performanțe, factor al persoanei ce facilitează cunoașterea, practica, elaborările tehnice și artistice și comunicarea*” [126, p. 14]. Dacă facem trimitere la raportul *capacitate-abilitate*, U. Șchiopu definește *abilitatea* drept „*produsul activității și învățării*”. Abilitatea fiind „sinonimă cu priceperea, dexteritatea, îndemânarea, dibăcia, iscusința, evidențind ușurința, rapiditatea, calitatea superioară și precizia cu care omul desfășoară anumite activități, implicând autoorganizare adecvată sarcinii concrete, adaptare suplă și eficientă” [153, p. 13]. Desigur, nu este permis să facem confuzii între abilitate, deprindere sau aptitudine.

Cercetările au demonstrat că procesele cognitive superioare, cum ar fi atenția, învățarea, memoria și metacogniția, sunt rezultatul interacțiunilor continue dintre *cogniții și emoții*.

Studiile au demonstrat, de asemenea că omul are atât un „*creier emoțional*”, cât și unul „*rațional*” (cognitiv), ambele interrelaționând cu efecte asupra proceselor de învățare. De aici ideea unor influențe reciproce între „*competența emoțională*” și „*competența socială*”. Aceste componente emoționale și sociale duc atât la fluidizarea învățării, cât, mai ales, la o dezvoltare personală pertinentă.

Studiile psihosociale arată că inteligența emoțională este de două ori mai importantă în reușita școlară și socială decât abilitățile tehnice sau intelectuale. Există patru domenii ale inteligenței emoționale, care conștientizate și aplicate, îmbunătățesc relațiile interpersonale: conștiința de sine și autocontrolul, empatia, abilitățile sociale și cunoașterea scopului. [71, p. 192]. În acest context, cercetătoarea M. Cojocar-Borozan promovează ideea armonizării prin

cultura emoțională a coeficientului de inteligență (IQ) și a coeficientului de emoționalitate (EQ) la nivelul personalității învățătorului și a educaților, care a devenit în mileniul III o adevărată formulă a succesului în comunitate și a eficienței socio-profesionale. *Cultura emoțională* semnifică un sistem de competențe ce asigură gestionarea energiei emoționale și automonitorizarea vieții afective, evocând specificitatea profesională a sistemului individual de valori emoționale [24, p. 6].

Se vorbește tot mai des despre o dimensiune psihologică și psihosocială, manifestate în cadrul interacțiunilor didactice și, implicit, al unui proces de comunicare ce are loc în cadrul procesului educațional. Participarea la interacțiuni sociale impune existența unor competențe inițiale, ce ulterior pot fi surse importante de progres individual. Învățarea umană este o categorie fundamentală reprezentată în științele socio-umane cu mari efecte comportamentale în adaptarea la un mediu social, supusă fiind mai multor perspective, cum ar fi cea socială, dar și pedagogică. Din punctul de vedere al perspectivei sociale, putem spune despre învățare că se consumă, fiind influențată de relațiile interpersonale și de interacțiunile din cadrul grupului. Calitatea acestor relații depinde nemijlocit de potențialul pe care îl are fiecare individ.

Este oportun să facem câteva distincții între capacitatea *de comunicare*, *competența de comunicare* și *competența comunicativă*, concepte care au rol determinant în existența umană. În acest sens vom apela la abordarea cercetătoarei L. Ezechil, care descrie *capacitatea de comunicare* ca fiind posibilitatea de a interacționa cu semenii, de a realiza cu ei un schimb informațional și de a uza semne și simboluri a căror semnificație este stabilită în mod convențional [48]. Competența comunicativă reprezintă un nivel de performanță bazat pe cunoștințe, capacități, atitudini și un optim motivațional care determină eficiența subiectului într-o activitate. Ea reprezintă nivelul de performanță care asigură eficiența transmiterii și recepționării mesajului. Am putea afirma că *competența comunicativă* se distinge în cadrul unei interacțiuni conștiente, raționale, reprezentate de abilitatea manifestată în cadrul acestor relații. *Competența de comunicare* definește randamentul unei interacțiuni, al unei relații [172, p. 86].

Conceptul de comunicativitate, așa cum îl întâlnim definit la L. Ezechil, redă aspectul funcțional al unei relații de comunicare, exprimând manifestările favorabile realizării schimbului informațional și interpersonal, în virtutea faptului că termenul sugerează ideea participării/implicării în relația de schimb de semnificații, *comunicativ* însemnând ceea ce este favorabil comunicării [Ibidem, 48].

În sistemul de aptitudini specifice activității didactice, comunicativitatea este dimensiunea centrală, integrativă. În definirea *comunicativității* se recurge la compararea ei cu

sociabilitatea, care exprimă, de asemenea, disponibilitatea omului la interacțiune și, implicit, deschiderea unuia către altul [79, p. 96].

Sociabilitatea, considerată trăsătură esențială a personalității umane, ce determină aptitudinea de a stabili cu ușurință relații cu alții și un mod original de manifestare a fiecărei persoane, reprezintă o caracteristică importantă a *competențelor comunicative*.

Introversia/extraversia sunt particularitățile temperamentale care determină nivelul de comunicativitate al unuia sau altuia.

L. Sadovei definește competența de comunicare didactică a învățătorului ca ansamblu al comportamentelor comunicative de elaborare/transmitere/evaluare a discursului didactic și de construire a unor rețele comunicaționale productive în contextul educațional. În opinia autoarei, modelul competenței de *comunicare didactică reprezintă o construcție teoretică de valorificare a competențelor discursive și relaționale*, a circuitelor acestora, determinate teleologic la nivelul modulului pedagogic în cadrul curriculumului universitar, ce se exprimă prin funcționalitate/sincronizare din perspectiva *cognitivă și retorică* în componenta discursivă a perspectivei *motivaționale și conversaționale*, în componenta relațională [137].

L. Șoitu utilizează termenul „competențe de comunicare”, delimitând două categorii de competențe: *directe* - competențe lingvistice, discursive, situaționale, paraverbale și *indirecte*, mediate - competențe psiholingvistice, intelectuale, sociale, culturale, informaționale [156, p. 42].

Competențele comunicative sunt luate în vizor și de către autoarea T. Slama-Cazacu, care susține că acestea reprezintă *capacitatea de a prezenta propriile intenții, nevoi, interese în procesul de comunicare*, precum și de a percepe interlocutorul, în vederea inițierii unui dialog în procesul de învățământ. În educație, continuă același autor, capacitatea de comunicare determină înțelegerea dintre învățător și elev în vederea atingerii scopurilor și desfășurării activității de învățare [151, p. 125].

L. Ezechil enumeră factorii determinanți în dezvoltarea competenței de comunicare:

- rolul tatălui/mamei prin interesul/dezinteresul față de dezvoltarea comportamentului verbal-comunicativ al copilului;
- structura familiei (de regulă în familiile mai numeroase copiii sunt mai vorbăreți, mai comunicativi);
- frecventarea sau nu a grădiniței pentru considerentul că, în acest context, contactele sociale sunt mai intense și mai diversificate comparativ cu cele din familie;
- particularitățile lingvistice și educaționale ale mediului familial (dominanța atmosferei de taciturnitate sau, dimpotrivă, de locvacitate);
- grupurile sociale de apartenență;

- starea de funcționalitate a aparatului verbo-motor (deficiențe de genul: surditate, hipoacuzie, afazie, bâlbâială etc) [48, p. 94].

Subliniază importanța competențelor de comunicare și C. M. Mecu, care relatează despre „succesele academice ce depind în egală măsură atât de competențele intelectuale, cât și de competențele comunicative specifice actului de învățare”. Munca în grup facilitează o adresare personalizată, de tipul face-to-face, evident de egalitate. O abordare empatică de tip experiențial poate facilita dialogul între membrii grupului. *Autoarea evidențiază conduitele interpersonale identificate la studenți, după cum urmează:*

- cooperanți, în cazul apariției conflictului sunt capabili să găsească unele soluții alternative;
- în activități comune, comunică cu ceilalți membri, urmăresc și ascultă cu atenție;
- știu să se revanșeze când un lucru se realizează bine, oferind feed-back pozitiv;
- încurajează, oferă sugestii;
- manifestă un comportament empatic;
- stabilesc relații și pun bazele unor legături strânse;
- sunt echilibrați [97].

Conceptul de competență profesională nu are o definiție unanim acceptată. După cercetătorii Vl. Guțu, O. Dandara, E. Muraru, competența este concepută drept capacitate/abilitate de a realiza diverse sarcini determinate de obiectivele activității profesionale, capacitatea de a rezolva situații-problemă prin transferul și conexiunea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor [77, p. 28].

Competența profesională, după N. Silistraru, este o achiziție necesară unei profesii /grup de profesii înrudite, manifestată și dezvoltată în cadrul profesional. Competența profesională se exprimă în performanțele realizate într-o anumită sferă de activitate, de formare profesională și reprezintă *sisteme de priceperi-deprinderi, capacități, aptitudini și atitudini psihopedagogice* [145, p. 77].

I. Jinga consideră competența profesională acel ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea obiectivelor proiectate, de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute să se situeze aproape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia [85, p. 78]. Competența profesională evidențiază capacitatea unei persoane de a integra cunoștințele teoretice cu deprinderile practice și cu capacitatea proprie de gândire, analiză și sinteză pentru a efectua activități și a obține rezultate la nivel calitativ [132, p. 63].

Structura competenței profesionale ce țin de profesia didactică este abordată diferit de către cercetătorii N. Silistraru [148], Vl. Guțu [77], D. Potolea [131], R. Gherghinescu [56],

M. Călin [17], N. Mitrofan [102], N. Garștea [54], S. Dermenji-Gurgurov [35], clasificările fiind numeroase și fără existența unui consens. Actualmente sistemul competențelor necesar realizării profesiei didactice este reflectat în mai multe documente reglatorii, doar că nu există o taxonomie unanim acceptată, care să determine sistemul competențelor la nivelul domeniului de formare profesională și la nivel de specialitate și raportul funcțional clar dintre acestea. Dificultățile taxonomice vin din diversitatea abordărilor și competenței.

Comportamentul pedagogic al profesorului se manifestă atât la nivelul sistemului social de educație și învățământ cât și la nivelul clasei de elevi. Competența comunicativă ar fi o altă trăsătură importantă a profesorului eficient. Comunicarea didactică îl are fără îndoială ca protagonist principal, regizor, strateg, maestru pe profesor care, dincolo de o pregătire de specialitate înalt calitativă trebuie să probeze o competență de comunicare. Educația are o misiune dificilă în acest context. Ea trebuie să transmită cultura acumulată de-a lungul secolelor pregătind în același timp un viitor, pentru toți imprevizibil. Societatea nouă presupune noi provocări la care, este nevoie de noi răspunsuri, de noi conținuturi, de noi atitudini și valori, de noi comportamente. Se naște în ritm alert necesitatea unei noi educații. Poate că una dintre cele mai necesare laturi ale noii educații este educația pentru comunicare, având în vedere faptul că procesul de comunicare este un proces complex, unul continuu, ireversibil, reciproc, cu influențe atât în domeniul cognitiv cât și în domeniul afectiv și cel relațional [50, p. 82].

În opinia lui D. Salade, *competența didactică* include cunoștințele de specialitate ale învățătorului, priceperile, deprinderile și abilitățile de a lucra cu elevii, aptitudinile pedagogice pe care le posedă, caracterul lui etc., adică trăsăturile lui personale, dar și contextul în care acestea sunt implicate. Trebuie luate, de asemenea, în considerație relațiile cu elevii, capacitatea de a conduce grupul școlar, abilitățile pedagogice necesare. *Este necesară apoi diferențierea acestor trăsături și capacități, ca stare de potențialitate, de manifestare a lor efectivă în comportamentul didactic.* Un învățător poate să fie competent, dar competența lui este doar latentă, nemanifestată. După cum sunt învățătorii competenți, dar și activi, care își exprimă competența în rezultate palpabile. Numai în acest caz competența include și rezultatele activității, la care se referă Salade, când afirmă „Competența se identifică, până la un punct, cu priceperea, cu abilitatea, dar ea presupune și rezultatul activității...” *Traducerea competenței didactice în comportamente dezirabile se află în dependență nemijlocită de valoarea la care aderă și după care se conduce în activitatea sa învățătorul* [139, p.18].

După N. Garștea, competența didactică ar fi „ansambluri structurale de cunoștințe, acumulate în contexte diverse ale unor probleme caracteristice unui anumit domeniu”; „o

categorie de caracteristici individuale, strâns legate cu valorile și cunoștințele acumulate”; „o aptitudine operațională validată” [54, p. 85].

Competența didactică, susține M. Bocoș, operaționalizată în procesul de învățământ, semnifică mult mai mult decât „tehnică” de realizare a sarcinilor școlare sau decât informațiile necesare în realizarea acestora; ea este o rezultată a abilităților, aptitudinilor și atitudinilor de care dispune învățătorul, aflate în corespondență directă cu natura și complexitatea obiectivelor educative, cu exercitarea tuturor abilităților didactice, în întregul comportament socio-profesional al învățătorului [6, p. 118].

În contextul formării profesionale inițiale și continue învățătorul trebuie să parcurgă așa-numitele: procese de conștientizare și procese de învățare, cum să conștientizezi. Însă înainte de conștientizare, învățătorul trebuie să definească educația față de dânsul, trebuie să găsească și cuvintele, argumentările și explicațiile potrivite, pentru a reda ce semnifică valorile pentru el, ca să poată descrie valorile și axiologia educației. Anume o atare ordine de idei reprezintă esența formării profesionale.

1.2. Semnificația comunicării didactice în formarea competenței didactice a studenților pedagogi

Comunicarea didactică reprezintă o formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică, asistată. Din perspectiva educației formale, comunicarea didactică în opinia lui L. Iacob, constituie *baza procesului de predare-asimilare a cunoștințelor, în cadrul instituționalizat al școlii și între parteneri cu status-roluri determinate; profesori-elevi/studenți* etc. [82, p. 224]. Atât comunicarea educațională, cât și cea didactică pot fi considerate forme specializate ale fenomenului extrem de complex și dinamic al *comunicării umane*.

Comunicarea didactică, numită și „*comunicare educațională de tip școlar*” se referă din punct de vedere al conținutului la schimbul informațional al mesajelor cu caracter școlar [48, p. 44]. Această perspectivă de lucru asupra comunicării impune câteva sublinieri: actul comunicării este văzut ca o unitate a informației cu dimensiunea relațională, aceasta din urmă fiind purtătoare de semnificații; perspectiva telegrafică asupra comunicării (emițător – mesaj - receptor) este înlocuită de modelul circular, interactiv ce analizează actul comunicării ca o relație de schimb permanent între parteneri, care au, fiecare, simultan, dublul statut de emițător și receptor; centrarea pe mesajele verbale pierde tot mai mult teren în fața cercetării diversității codurilor utilizate și acceptării multicanalității comunicării; comunicarea, ca formă de interacțiune, presupune câștigarea și activarea competenței comunicaționale, care este atât aptitudinală, cât și dobândită [156, p. 27].

Potrivit dicționarului de pedagogie, *comunicarea didactică* poate fi considerată „...un principiu axiomatic al activității de educație care presupune un *mesaj educațional* elaborat de subiectul educației (învățător), capabil să provoace reacția formativă a obiectului educației (elevul), evaluabilă în termen de conexiune inversă externă și internă”. În comunicarea didactică etalonarea cunoștințelor ia forme diferențiate în funcție de destinatar. Putem aprecia, din acest punct de vedere, că „limbajul” în comunicarea didactică are un destinatar bine definit [28, p. 382].

Pot fi evidențiate următoarele caracteristici ale comunicării didactice:

- are caracter bilateral, care evidențiază necesitatea instituirii unei legături performante între învățător și școlar (subiect-obiect al educației);
- *discursul didactic* are un pronunțat caracter explicativ, deoarece prioritar el vizează învățarea prin înțelegere, de unde și întrebarea învățătorului: „Deci, ati înțeles?!”, axată pe antrenarea potențialității cognitive a școlarului;
- *comunicarea didactică* este structurată conform logicii pedagogice a științei care se predă. Rolul comunicării didactice este de a facilita înțelegerea unui adevăr, nu doar enunțarea lui (de aceea învățătorul explică, demonstrează, conversează, problematizează etc.);
- *învățătorul* - în dubla sa calitate de emițător și receptor - are un rol activ în comunicarea conținuturilor științifice. El filtrează informațiile accesibilizându-le, organizându-le, selectându-le și mai ales personalizându-le în funcție de destinatar (receptor) și de cadrul în care se transmit. Evident se ghidează, inclusiv, după program și manual;
- *comunicarea didactică este expusă pericolului de a fi supusă transferului de autoritate asupra conținuturilor*. Înseamnă că pentru cei, care învață, apare riscul ca un enunț să fie considerat adevărat/fals, pentru că parvine de la o sursă autorizată (carte, program, specialistul etc.) și nu pentru că este demonstrabil;
- în actul comunicațional *învățătorul are posibilitatea de a accentua una sau alte dintre dimensiunile comunicării* (informativă, relațională, programatică etc.) astfel, încât receptorul să aibă efectiv posibilitatea de a se manifesta. Această caracteristică derivă din nota personală a comunicării didactice;
- *comunicarea didactică se pretează ca o ritualizare* - mișcări de instruire specifice (ridicarea în picioare, răspunsul doar la consemn, când învățătorul vorbește, să nu fie întrerupt etc.) [66, p. 51];
- *domină comunicarea verbală inițiată și susținută de către învățători* (60-70%) precum și tutelarea de către învățător a actului de comunicare. Această caracteristică este reflectată de calitățile programelor școlare, de calitățile statutare ale învățătorului/profesorului și de cele ale școlarului/studentului – receptor [66, p. 51];

- calitatea comunicării didactice depinde de strategia folosită, care este/ poate fi proiectată în funcție de scopul activității didactice, personalitatea elevului/studentului, personalitatea învățătorului/profesorului, locul de desfășurare, stilul educațional adoptat.

Relația de comunicare conferă procesului de învățământ valoarea unei intervenții educaționale complexe, bazate pe un limbaj didactic, care determină în structura personalității școlarului modificări de natură cognitivă, afectivă, atitudinală, acțională. Angajarea comunicării la nivelul activității de predare – învățare - evaluare permite realizarea diverselor tipuri de obiective (operaționale, de referință, generale) relevante în plan general și special.

Actul comunicațional în comunicarea didactică trebuie privit ca o unitate a informației cu dimensiunea relațională, aceasta însăși fiind purtătoare de informații. Actul comunicațional este un act interactiv în care simultan cei doi interlocutori profesorul și studentul - transmit și receptează informații, care sunt în diverse roluri: emițător-receptor. Între sursă și destinatar se întrerupe canalul de comunicare care poate suferi perturbări. Pentru ca informația să treacă prin canal, ea trebuie să fie redată într-o formă aptă de transmisie. Comunicarea didactică transformă interacțiunea subiect-obiect într-o intervenție educațională [68, p. 57]. Ea presupune o interacțiune de tip feed-back privind atât informațiile explicite, cât și cele adiacente intenționate sau formate în cursul comunicării. Nota de reciprocitate specifică actului de comunicare este tocmai ceea ce o deosebește de informare (aceasta desemnând actul de a face cunoscut, a transmite un mesaj care să fie receptat de destinatar).

Comunicarea didactică transformă interacțiunea subiect-obiect într-o intervenție educațională. Ea are un caracter bilateral, care evidențiază necesitatea instruirii unei corelații permanente între subiectul și obiectul educației. Caracterul bilateral, propriu unei comunicări prioritare formative, este opus caracterului unilateral al comunicării preponderent informative, proiectată și realizată doar la nivel de monolog. [68, p. 57].

Abordate în viziune originală de către L. Iacob *particularitățile comunicării didactice* constituie elemente de specificitate ale comunicării didactice:

1. *dimensiunea explicativă*, vizează prioritar înțelegerea celor transmise. O învățare eficientă are ca premisă înțelegerea conținutului propus, condiție primară și obligatorie pentru continuarea procesualității învățării;
2. structurarea comunicării didactice conform logicii pedagogice are ca primă cerință *facilitatea înțelegerii unui adevăr și nu simpla lui enunțare*;
3. rolul activ pe care îl are învățătorul față de conținuturile științifice cu care va opera - învățătorul acționează ca un filtru adevărat ce *selectează, organizează, personalizează conținuturile literaturii de specialitate*;

4. *pericolul transferării autorității de statut asupra conținuturilor* sub forma argumentului autorității - pentru cei care învață apare riscul ca un lucru să fie considerat adevărat sau fals nu pentru că acesta este demonstrabil, ci pentru că parvine de la o sursă cu „autoritate”;
5. combinarea, în mod curent, a celor două forme verbale (oralul și scrisul) este o realitate. De aici o serie de *particularități de ritm, de formă, de conținut*;
6. *personalizarea comunicării didactice* face ca același cadru instituțional, conținut formal, potențial uman să fie exploatate diferit și cu rezultate diferite, de învățători diferiți [83, p. 235].

În comunicarea didactică unele caracteristici sunt dobândite de expresivitate prin care este subliniat faptul că menirea ei principală este aceea de a face comunicarea înțeleasă pentru elev de aceea vizează în principal înțelegerea, învățătorul având un rol activ; el acționează ca un filtru ce selecționează, organizează și personalizează informația. Față de alte domenii, subiectivitatea nu poate fi evitată, chiar este necesară, învățătorii transmițând elevilor informații prelucrate. Pe de altă parte, nu există o libertate totală în alegerea conținuturilor (chiar dacă au loc discuții ad-hoc, ce uneori chiar suplinesc transmiterea informațiilor științifice); trebuie urmărită o programă școlară cu minimul de conținut obligatoriu.

În acest sens, I. Jinga se referă la procesul de învățământ ca la „un proces de comunicare prin excelență, între învățător și elevi având loc un permanent schimb de mesaje al căror scop principal este realizarea în condiții optime a unor obiective pedagogice” [86, p. 187]. Autorii manualului de Pedagogie, I. Jinga și E. Istrate, abordează comunicarea ca o componentă esențială a procesului didactic, în care reușita actului pedagogic este asigurată de calitatea comunicării [85, p. 18]. I. Jinga definește *comunicarea didactică* drept un schimb de mesaje între învățător și elev, aceasta fiind caracterizată de următoarele *particularități*:

- este în concordanță cu obiectivele educaționale urmărite de proces;
- este o comunicare ce asigură un transfer important de informație, conținut „purtător de instruire”;
- este un efect al învățării, dar și generează învățare;
- generează învățare, educare și dezvoltare prin implicarea activ-participativă a educabilului în actul didactic [86, p.188].

Pentru a fi cât mai eficientă, comunicarea didactică trebuie să folosească toate *canalele* posibile ale comunicării umane, să prezinte anumite *caracteristici*, să respecte anumite *reguli* și să ocolească o serie de posibile *obstacole*.

Factorii determinanți ai comunicării, după Abric, se grupează în trei categorii de variabile, după cum urmează:

1. *Variabile psihologice*, constând în motivații implicite sau inconștiente și explicite. Tensiunile generează comportamente orientate spre reducerea lor și satisfacerea nevoilor. Această relație se produce într-un câmp social, în care acționează un complex de forțe pozitive: nevoia de perfecționare, de atingere a unor obiective, de autorealizare generatoare de comportamente de apropiere și negative: de ocolire a situațiilor periculoase, generatoare de comportamente de evitare.

2. *Variabilele cognitive* ale comunicării se referă la sistemul logic cognitiv și de reprezentare. Astfel, tipul de formație intelectuală a individului determină un anumit mod de reflecție, organizare și prelucrare a informației. Elaborarea mesajului de către profesor pornește de la luarea în considerare a sistemului cognitiv al studentului. Activitatea profesorului este diferențiată mai degrabă pe grupuri de studenți cu formație intelectuală la același nivel decât diferențiată până la individualizare. Fără îndoială, preocupări pentru acțiuni individualizate există. Cât privește sistemul de reprezentări, este știut faptul că individul sau grupul nu reacționează la realitate așa cum este ea, ci așa cum și-o reprezintă. Profesorul are o anumită reprezentare despre sine, de regulă, favorabilă (tendința este general-umană), dar este totodată conștient de forțele, slăbiciunile și competențele sale. Această imagine a *Eu-lui intim* își pune amprenta asupra comportamentului său față de student. Conștient, profesorul își inhibă sau maschează slăbiciunile, își impune un anumit comportament relațional cu studenții, afișând un *Eu public* diferit de cel intim. Fenomenul este pozitiv în măsura în care profesorul este, voluntar-involuntar, model de comportament pentru studenți [1].

La rândul său, studentul poate avea o imagine de sine adecvată sau deformată. În familie și chiar în universitate, studentului i se poate induce o imagine supra- sau subdimensionată a propriei personalități. Supraaprecierea în familie (ca în cazul, uneori, al copilului unic) sau în universitate devine o supraapreciere, după cum subaprecierea în familie (prin comparație cu frații sau datorită aspirațiilor exagerate ale părinților) și în universitate (dificultăți repetate și eșecuri necontracurate de acțiuni educative adecvate) devin auto-subapreciere (studentul ajungând să se convingă, într-adevăr, că „nu e bun de nimic”, așa cum i se spune).

Reprezentarea despre celălalt, despre personalitatea, competența etc. celuilalt influențează și ea comunicarea didactică. Efectul de *hallo*, percepția eronată despre student, ideile preconcepute (despre mediul social, etnic etc.) pot afecta relațiile profesorului cu studentul, în general și, în mod particular, relațiile comunicaționale.

3. *Variabilele sociale ale comunicării* se referă la rolurile și statuturile sociale ale termenului relație. Relația profesor-student reprezintă modalitatea principală de conceliere didactică, de ipostaziere a acesteia într-o variantă umană, subiectivă. Dincolo de conținuturile concrete care se transmit în activitatea didactică va fi important tipul de interacțiune, care se va statornici

între studenți și profesor, precum și atitudinea acestuia la nivel de grup și cu fiecare student în parte [1, p. 108].

Funcțiilor limbajului în comunicarea didactică:

- a. *de comunicare* (transferul unor conținuturi informaționale de la o persoană la alta);
- b. *conotive* (operațiile gândirii presupun utilizarea cuvintelor și structurilor verbale, noțiunile sunt înțelese folosindu-se instrumentele verbale de exprimare și fixare a prelucrării informaționale);
- c. funcționarea memoriei nu este posibilă fără limbaj, iar combinatorica imaginativă se concretizează în formulări și reformulări verbale);
- d. *simbolic-reprezentativă* (cuvintele și structurile verbale sunt semnele mentale ale diferitelor clase de obiecte și fenomene și a relațiilor dintre acestea);
- e. *reglatorie și autoreglatorie* (prin cuvinte se construiesc comenzi, care declanșează acte mentale sau practice, se dirijează sau se ajustează comportamentele proprii sau ale altor persoane);
- f. *expresivă* (transmiterea unor trăiri, atitudini ale celui care comunică);
- g. *persuasivă* (influența comportamentală prin inducerea unor idei sau stări emoționale);
- h. *ludică* (jocul cu cuvintele, cu tentă de creativitate verbală);
- i. *dialectică* (formularea și rezolvarea contradicțiilor, situațiilor dilematice) [129, p. 15-19].

În acest sens, S. Cristea consideră că dimensiunea prioritar formativă a comunicării pedagogice angajează următoarele operații, realizate și integrate de învățător la nivelul acțiunii educațional-didactice:

- stăpânirea deplină a conținutului mesajului educațional;
- valorificarea deplină a mijloacelor de emisie a mesajului educațional „într-o manieră care să-l facă pe destinatar să recepționeze, la sosirea conținutului comunicat”;
- perfecționarea continuă a canalelor de comunicare a mesajului educațional, controlabil din perspectiva efectelor realizate în conformitate cu obiectivele concrete asumate [29, p. 42].

E. Păun prezintă specificul comunicării educative și didactice, urmărind coordonatele: factorii comunicării educative, circuitele de comunicare în clasă, raportul relație educativă - relație de comunicare, blocaje ale comunicării educative, randamentul comunicării didactice etc. [123, p. 102].

Reciprocitatea relației comunicaționale didactice rezultă din faptul că elevul este, în egală măsură cu educatorul, agent al comunicării didactice, dar inițierea mesajului de către elev se referă mai puțin la conținutul cognitiv al științei pe care trebuie să și-l însușească și mai mult la cum poate face acest lucru. Analizând nivelurile comunicării didactice

(intrapersonal și interpersonal) O. Ciobanu susține că, comunicarea intrapersonală condiționează direct comunicarea interpersonală, realizată într-un context psihosocial specific, care face posibilă transmiterea mesajelor și integrarea trăirilor personale într-un sistem valoric social. Comunicarea intrapersonală formează un cadru individual de referință, care include probleme și experiențe personale, motivații, atitudini și credințe. Comunicarea interpersonală este o sincronie interacțională, o intrare simultană în vibrația emițătorului și receptorului, care determină dezvoltarea identității individuale în sinele exterior ca reflecție a eului interior [21, p. 30]. Reciprocitatea comunicațională este asigurată și potentează eficiența actului didactic. Comunicarea se perfecționează și se autogenează pe tot parcursul desfășurării ei în activitatea de învățare.

Pentru eficientizarea comunicării didactice în primul rând ar trebui să avem în vedere eliminarea pe cât posibil a barierelor de comunicare cum ar fi distorsiunile, inexistența unui repertoriu comun între profesor și student care duce deseori la perturbarea comunicării. Supraîncărcarea informațională sau „bombardamentul informațional” care pune studentul în fața unei abundențe extreme de informație poate duce la dezvoltarea unui refuz față de activitatea didactică, la confuzii, epuizare fizică și motivațională.

Blocarea comunicării prin relații reci, birocratice și alte manifestări, de asemenea scad randamentul comunicării și implicit cel școlar. De aceea, în acest context, a comunica eficient presupune: să informezi inteligibil și să facilitezi înțelegerea mesajului transmis; să dezvolți gândirea, afectivitatea, motivația, voința și personalitatea elevilor și studenților; să sesizezi și să conștientizezi reacțiile, atitudinile și manifestările comportamentale ale celor cu care comunică; să convingi pe cei cu care comunică [66, p. 52].

O. Ciobanu referindu-se la comunicarea umană ca un proces activ de identificare, stabilire și întreținere de contacte sociale, consideră, că în învățământ se exprimă ca formă particulară și personalizată a instruirii, fiind numită *comunicare didactică*. În accepția autoarei *comunicarea didactică* este o formă particulară a comunicării umane indispensabilă în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică și asistată, ce presupune un raport bilateral profesor - student și vizează o interacțiune de tip feed-back privind atât informațiile explicite, cât și cele adiacente intenționate sau formate în cursul comunicării. Printre *caracteristicile definitorii ale comunicării didactice sunt menționate:*

- caracterul pronunțat explicativ (se acordă mare importanță înțelegerii mesajului);
- structurarea conform logicii pedagogice a științei predate;
- rolul activ al învățătorului, ca *emițător* și *receptor*, în selectarea informațiilor; accesibilizându-le, organizându-le și, mai ales, personalizându-le în funcție de destinatar și de cadrul în care se transmit; evident se ghidează inclusiv după program și manual;

- domnarea comunicării verbale inițiată și susținută de învățători precum și tutelarea de către învățători a actului de comunicare;
- funcțiile evaluativă și autoevaluativă, în egală măsură pentru educat și educator, ținând atingerea finalităților propuse, acoperirea nevoilor și intereselor elevilor [21, p. 18].

Calitatea comunicării pedagogice depinde de strategia folosită care poate fi proiectată prin interacțiunea următorilor factori :

1. scopul activității – vizează dimensiunea cognitivă –afectivă - fațională a personalității elevilor;
2. personalitatea copilului – abordabilă din perspectiva capacităților minime - maxime de receptare – înțelegere – interiorizare - reacție;
3. cadrul concret al activității – spațiale și timpul de desfășurare a activității;
4. personalitatea cadrului didactic – abordabilă din perspectiva capacităților minime-maxime de proiectare pedagogică a comunicării [67, p. 266].

Nici un proces de interacțiune nu poate avea loc în afara comunicării. Fiindcă una din nevoile fundamentale ale omului este cea de a comunica. Mai mult ca atât elevul modern are această necesitate pentru a exprima realitatea cu tot ceea ce conține nou în fiecare moment. Prin comunicare, elevul ajunge să se cunoască pe sine, dar află și multe lucruri despre semenii săi. Această nevoie fundamentală a devenit prioritară în procesul instructiv-educativ, proces care are drept scop formarea unor subiecți apti de a comunica eficient și a se integra într-o societate prosperă [62, p. 107].

Cu referire la *comunicarea efektivă* L. Iacob menționează, că o persoană capabilă să comunice eficient răspunde următoarelor expectanțe: utilizează metode adecvate pentru a comunica cu ceilalți; răspunde corespunzător atunci, când receptează mesaje; evaluează permanent eficiența comunicării [82, p. 223].

Accepțiunea propusă include câteva *axiome*:

- comportamentului uman, în ansamblul său, îi este intrinsecă dimensiunea informațională, care receptată și corect decodificată, devine comunicare;
- a comunica înseamnă cu mult mai mult decât a stăpâni cuvintele; putem vorbi fără să comunicăm și să ne „împărtășim” celorlalți fără a rosti nici un cuvânt. Prin natura misiunii sale, omul școlii este obligat să conștientizeze aceasta și să acționeze ca un profesionist al comunicării;
- absența intenției comunicative nu anulează comunicarea. Transmitem elevilor nehotărâre, neliniște, blazare, neputință etc. chiar și atunci când nu dorim. Ele se încorporează în baza relațională care, filtrează mesajul didactic centrat pe conținuturile disciplinei. Acest lucru

determină faptul, ca învățători diferiți, cu aceeași clasă și chiar aceeași temă, să obțină rezultate diferite [82].

Studiul comunicării didactice universitare a căpătat proporția unui domeniu științific autonom. Definită ca interacțiune sau tranzacție, comunicarea universitară presupune responsabilități colective și individuale, având în vedere exigențele grupului de studenți în raport de competența comunicativă a cadrelor didactice universitare. Literatura de specialitate acordă o pondere însemnată comunicării universitare. În acest sens, există o multitudine de accepțiuni acordate comunicării, de teorii și modele ce încearcă să surprindă acest proces extrem de complex, asimilând noile cuceriri din domeniile ciberneticii, informaticii, etc. Teoriile pun accent pe cunoașterea și explicarea mecanismelor profunde ale procesului comunicării, pe determinările sale cauzale. Centrate pe organizarea și orientarea comunicării spre scopuri eficiente – practic acționale, modelele descriu factorii implicați și condițiile de desfășurare a acesteia [36, p. 87].

În cadrul activităților profesionale educației deprind strategiile de construcție a relațiilor și preformarea unor roluri sociale, a unor modele de exprimare și a unui vocabular specific. Raportat la subiectul cercetării noastre, constatăm că studenții în perioada formării profesionale inițiale învață experiența mai multor tipuri de interacțiuni, care se conjugă într-un anumit stil de comunicare. Din comunicarea interpersonală a studenților din mediul universitar desprindem viziuni, sisteme de valori, modele, mecanisme, strategii și capacități de feedforward, feed-back, self-monitoring, auto-percepție și adaptare la situația de comunicare și context. Pentru a analiza stilul de comunicare, personalitatea studentului va fi analizată sincron și diacronic, ca mod de interacțiune în situații de comunicare și ca scenariu de dezvoltare. Este important de luat în considerație faptul că personalitatea studentului se definește în contextul de formare profesională. Modul de interacțiune comunicațională este dat de antrenarea acestora în exercitarea rolurilor profesionale. Mediul de comunicare profesională contribuie la formarea identității profesionale a studenților [19, p. 138].

În activitatea didactică se constată comportamente eficiente, dar și nefuncționale, negative ce influențează calitatea comunicării: *agresivitatea verbală*, manifestată prin atitudini critice ale învățătorului sau elevilor, afișarea ostilității față de grupul de elevi sau anumiți elevi, ceea ce generează conflicte cu grade diferite de acuitate și care stresează și uzează relația învățător-elevi; *discontinuitatea discursului didactic*, respectiv pauzele frecvente și lungi lipsite de semnificație, care desemnează un tonus neuropsihic scăzut concretizat în oboseală, stimă de sine scăzută, conceptualizare defectuoasă; *vorbirea în asalt*, caracterizată prin vorbirea precipitată incoerentă a frazelor care denotă lipsa de fluentă a vorbirii; *pronunție defectuoasă*, neclară, neglijentă sau neterminarea propozițiilor, contopirea

sunetelor provocând confuzii și afectând receptarea și decodificarea mesajului pedagogic; e. *căutare ostentativă a simpatiei*, are ca rezultat încercarea de a ai face pe ceilalți să accepte propriile judecăți, se concretizează prin vorbire mieroasă și nesinceră; *căutarea recunoștinței*, marcată prin fraze cu substrat sugestiv, destinate atragerii atenției asupra propriei persoane prin vorbire excesiv de tare și expunerea unor idei extreme; *intonația plată și monotonă* ce obosește ascultătorul și denotă un fond afectiv sărac și inhibiție în comportamentul social, lipsa de încredere și timiditate excesivă, modesta experiență de comunicare publică. Una din cele mai frecvente cauze ale perturbării comunicării rezidă în modificarea semnificațiilor [142, p. 96].

Perceperea interpersonală defectuoasă, comportamentul interpersonal ostil evitativ, caracterizat prin tendința de a profita de nevoile celuilalt, de a nu răspunde cerințelor sale, prin supraestimarea propriei competențe și autorități, lipsa exprimării adecvate a emoțiilor și intensitatea lor exagerată sunt considerate *variabile psihosociale de conflict* [7, p. 103]. În comunicarea didactică se impune decelarea (determinarea) atitudinilor fundamentale existente la nivelul cel mai profund al personalității învățătorului și al comportamentelor exteriorizate [91, p. 64-65].

Eficiența comunicării didactice depinde și de o serie de factori tehnici. Astfel, calitatea canalelor de informare (carte, film, computer, material demonstrativ: hărți, scheme, imagini etc.) favorizează schimbul de mesaje, previne distorsiunile și pierderile de informații. Mediul fizic, condițiile de igienă (lumină, căldură, absența zgomotelor perturbatorii) și condițiile estetice (design-ul încăperii, mobilierul, ambianța decorativă etc.) creează o atmosferă stenică și un tonus ridicat, favorabil actului comunicării.

Competența de comunicare a învățătorului, elucidată de M. Călin în studiile privind teoria și metateoria acțiunii educative, restrânge în acest cadru *disponibilități intelectuale, afective și volitive față de adresanți ca parteneri ai relației pedagogice și așteptări de comportament cultural*. Acestea influențează la alegerea și respectarea unor condiții și exigențe ale stilurilor funcționale ale limbii, în speță ale *limbajului învățătorului*. Dacă referitor la destinatarul comunicării, aceștia trebuie să fie capabili din punct de vedere psihologic și cultural să înțeleagă comunicarea învățătorului, să posede un fond de cunoștințe necesar receptării noilor informații și o motivație pentru primirea acestora, în ceea ce-l privește pe învățător se identifică mai multe exigențe. Autorul interpretează comunicarea ca întâlnire între cel puțin doi parteneri pentru ceva: unul află sau învață ceva de la celălalt. Definiția relevă funcționalitatea actului comunicativ. Comunicarea pedagogică apare divizată în una generală (utilizarea limbajului curent) și una de specialitate (limbajul științific al unei discipline de învățământ). Emițătorul posedă o competență comunicativă, care asigură

structurarea mesajului și respectarea unor exigențe ale limbajului învățătorului. Pentru o comunicare eficientă, atât învățătorul cât și elevii trebuie să posede abilități cu anumite capacități. În cazul învățătorilor acestea sunt: atribute fizice, psihologice și culturale; accesibilitate, precizie, simplitate și coerență; organizarea informației și cunoștințelor; autocultivarea rostirii. Elevii, la rândul lor, trebuie să stăpânească: atribute psihologice și culturale pentru a înțelege; un fond de cunoștințe necesar asimilării noilor informații; o motivație pentru primirea informațiilor [18, p. 166-172].

L. Ezechil consideră, că din punct de vedere al competențelor comunicative, măiestria și vocația învățătorului se recunosc și în capacitatea de a „produce” un interlocutor activ, dibace în „arta conversației” și apt de a iniția el însuși o situație de comunicare. Nu este suficient ca elevul să învețe să vorbească frumos și corect, să scrie corect și inteligibil, ci mai ales, să inițieze și să susțină un dialog, să elaboreze texte, să capteze și să mențină interesul unui interlocutor [48, p. 111].

A comunica, ca formă de interacțiune, presupune câștigarea și activarea *competenței comunicative*, care este deopotrivă aptitudinală și dobândită. Absența acesteia sau prezența ei defectuoasă explică, de cele mai multe ori, eșecul sau dificultățile pe care învățătorii foarte bine pregătiți în domeniul specialității lor le întâmpină sistematic în munca cu generații și generații de elevi. A fi învățător înseamnă a avea cunoștințe de specialitate temeinice (premisă necesară, dar nu și suficientă), dar și a avea capacitatea de a le „traduce” didactic sau, altfel spus, posibilitatea de a ști „ce?”, „cât?”, „cum?”, „când?”, „în ce fel?”, „cu ce?”, „cui?” etc. oferi. M. Bocoș propune suporturi practice - acționale, metodologice, elemente de fundamentare teoretică pentru demersurile de autoinstruire la disciplinele pedagogice [6, p.7].

O experiență îndelungată a școlii arată că elevii învață și se formează așa cum sunt călăuziți de către învățători. Fiindcă personalitatea elevului este educată de către personalitatea învățătorului. Învățătorul nu numai că prezintă persoana care propune conținuturi, ci dă lecții, formează sarcini, are anumite conduite, care au drept scop stimularea și întreținerea activismului elevilor. Comunicarea deschisă creează condiții pentru dezvoltarea gândirii divergente, spiritului de investigare, spontaneitate și receptivitate la elevi, curiozitate științifică și creativitate în rezolvarea problemelor [63, p. 417].

Referitor la competența de comunicare didactică S. Marcus și R. Gherghinescu consideră, că aceasta are înțelesul de a satisface scopurile educației, *competența învățătorului* în acțiunea educativă, desemnând abilitatea de a se comporta într-un anumit fel într-o situație pedagogică, fiind condiționată de performanțe și stilul de muncă al învățătorului [92, p. 42].

Demersul didactic de îmbunătățire a competenței de comunicare, potrivit concepției savanților Marcus S. și R. Gherghinescu poate fi analizat din perspectiva următorilor indicatori psihopedagogici:

1. În primul rând, eficiența comunicării poate crește atunci când mediul comunicațional este propice, atât mediul fizic, în sensul ergonomiei școlare, cât și mediul socio-psiho-pedagogic (spre exemplu, dacă un elev se va afla într-un grup, în care nu se simte bine și dorește să fie în alt grup, atmosfera în grupul în care este la momentul acela nu are cum să fie propice eficienței comunicării). Problema se plasează însă pe un continuum extrem de flexibil, deoarece, dacă luăm exemplul de mai sus și ne gândim că învățătorul dorește să îmbunătățească abilitățile competiționale ale unui elev mai timid, mutându-l pentru aceasta într-un grup mai dinamic, chiar dacă pentru moment elevul respectiv nu va avea o dispoziție comunicațională înaltă, obiectivele pe termen lung ale acestei opțiuni a cadrului didactic pot să fie benefice din punctul de vedere al dezvoltării abilităților de comunicare.
2. Un al doilea indicator devine, astfel, armonizarea scopurilor și obiectivelor activității pe care și-o propune învățătorul în structura comunicațională prezentă.
3. Activitățile de perfecționare a deprinderilor de comunicare la nivelul emițătorului sau receptorului (ascultarea interactivă) reprezintă un alt factor cu sferă de acțiune evidentă. În ceea ce-l privește pe emițător, elevii trebuie obișnuiți cu anumite aspecte legate de subiectul pe care vor să-l transmită (în ce măsură acesta întrunește necesitățile celor care vor recepționa mesajul, în ce măsură persoana emițătoare este îndeajuns de motivată și cunoaște subiectul, în ce măsură ocazia este potrivită pentru transmiterea acestui tip de mesaj etc. [Ibidem, p. 92].

Acestea sugerează o serie de acțiuni concrete pe care învățătorul le poate întreprinde în scopul eficientizării interacțiunilor de tip școlar cum ar fi: să știe să se raporteze la și să producă un interlocutor activ; să se asigure în mod continuu asupra utilizării de către parteneri a aceluiași cod în procesul comunicării; să lase interlocutorului libertatea emiterii răspunsului în ritmul său propriu; să lanseze și să citească mesaje prin multiple canale; să atenueze efectul surselor de zgomot intern și extern ori de câte ori este posibil.

Privind abordarea competenței de comunicare la studenți, L. Sadovei definește competența de comunicare didactică drept *ansamblu de comportamente comunicative de elaborare/transmitere/evaluare a discursului didactic și de asigurare a unor rețele comunicaționale productive în context educațional* [137, p. 26]. Competența de comunicare didactică solicită pe de o parte, formarea unor capacități, deprinderi, abilități, atitudini profesionale la nivelul discursului didactic, iar pe de altă parte, dezvoltarea comportamentelor relaționale, facilitând, astfel, integrarea studenților pedagogi în școala modernă. În acest sens, autoarea consideră că particularitățile de formare a competenței de comunicare didactică la

studentii pedagogi se exprimă, pe de o parte, în *capacitatea de a elabora/ține discursul didactic* (argumentare logică, explicație eficientă, descriere consecutivă, definire accesibilă, expresii verbale schematizate, comunicare convergentă, valorificare a limbajului para- și nonverbal, armonizare a mesajului verbal, para- și nonverbal, transpunere didactică a conținuturilor) și altă coordonată fiind *capacitatea de a dezvolta/întreține relații comunicative cu înalt nivel de retroacțiune* [Ibidem, p. 160].

Statutul prescris al profesorului îi impune acestuia instituirea unui anumit tip de relații interpersonale în general, comunicaționale în particular, comunicaționale cu studenții în special. Legitim, profesorul se așteaptă să i se recunoască din partea celorlalți, a societății în general, importanța muncii pe care o prestează și atributele cu care este investit pentru ca, în funcție de acest statut, să-și poată îndeplini rolurile speciale pe care le are. El adoptă acele comportamente pe care le consideră a fi în concordanță cu statutul său și la care, tot în funcție de acest statut, se așteaptă în mod legitim ceilalți. Autoritatea pe care i-o conferă statutul prescris este întărită de autoritatea sa morală și de competența profesională.

Fiind parte componentă a competenței profesionale, *competența didactică*, operaționalizată în procesul de învățământ, semnifică mult mai mult decât „tehnică” de realizare a sarcinilor școlare sau decât informațiile necesare în realizarea acestora; ea este o rezultată a *abilităților, aptitudinilor și atitudinilor* de care dispune profesorul, aflate în corespondență directă cu natura și complexitatea obiectivelor educaționale exercitarea *tuturor abilităților didactice*, întregul comportament socio - profesional al profesorului.

Într-o sinteză, M. Diaconu prezintă principalele atribuții (elemente ale competenței didactice), pe care le are un profesor eficient: stabilește cu claritate obiectivele educative pe care urmează să le realizeze; prezintă studenților performanțele cele mai înalte la care ei se așteaptă să se ridice în realizarea diferitor activități academice; identifică și concepe activități de învățare relevante pentru contexte reale de viață ale studenților; este preocupat de selectarea unor strategii de instruire și materiale de învățare adecvate situației pregătirii anterioare, valorilor culturale și nevoilor individuale de formare a studenților; creează și menține în sala de *studii un climat care favorizează învățarea*. Motivația intrinsecă a acesteia, dorința de a realiza sarcinile de lucru propuse; stimulează interacțiunea socială a studenților în discutarea și realizarea diverselor activități de învățare, oferă structuri de lucru care ghidează activitatea de învățare și conduita studenților în procesul educațional; facilitează prelucrarea sau procesarea intelectuală a informațiilor, stimulându-i pe studenți să stăpânească esențialul dintr-un material de studiu, ceea ce implică și din partea profesorului o capacitate de esențializare a informațiilor; propune studenților sarcini didactice incitante, interesante, de

natură să stimuleze dezvoltarea lor intelectuală; realizează o continuă monitorizare a progresului obținut de studenți în realizarea obiectivelor educaționale [44, p. 28].

Sarcinile unui profesor sunt numeroase și complexe. *Competența didactică*, care include și atribuțiile menționate, nu se identifică cu *aptitudinea pedagogică*, deși aceasta din urmă este implicată, *competența didactică* având o sferă mai largă și cuprinzând în structura ei, o serie de date referitoare la pregătirea de specialitate a profesorului, la valorile după care se conduce, la relațiile sociale în care acestea se integrează. Ea pare a fi o reuniune a mai multor competențe; *profesional-științifică, morală, comunicativă, psihologică, socială, pedagogică* etc. Dar toate acestea se educă în procesul de învățământ, suportă un proces de impregnare și specializare pedagogică, conferindu-li-se un caracter specific. De aceea, *competența didactică* nu este o simplă însumare de competențe, ci o structură după care se profilează un stil individual de activitate propriu cadrului didactic.

Cunoscutul pedagog și psiholog I. Popescu-Teiușan, consideră că educatorul model întrunește următoarele trăsături: „temeinica pregătire de specialitate, axată pe un larg orizont de *cultură generală*, capacitatea de a expune clar și sistematic cunoștințele predate, obiectivitate în relațiile cu studenți, în procesul evaluării și aprecierii cunoștințelor etc., exigență și, în același timp, respect al personalității studenților, încredere în ei, sinceritate, acceptarea dialogului (purtat de la egal la egal cu studenții), spirit de dreptate etc.” [128, p. 70].

În calitatea lui de model profesional-științific pozitiv profesorul exercită asupra studentului o atracție, o acțiune de apreciere față de știința pe care o reprezintă. Este posibil ca în acest fel studentul să se atașeze față de știința respectivă datorită *competenței profesional-științifice* a profesorului.

Se subliniază că, pe lângă pregătirea de specialitate dobândită în anii de studii în învățământul liceal și cel universitar, este necesar ca profesorul să fie permanent preocupat de *continua lui perfecționare profesional-științifică*, pentru a stăpâni la zi noutățile din domeniul lui de specialitate. Este necesar ca el să manifeste ingeniozitate și creativitate, contribuind el însuși, pe măsura capacităților personale, la dezvoltarea specialității sale [6, p. 260].

Competența profesional-științifică *implică o bogată cultură generală*, pentru că studenții emit judecăți de valoare asupra profesorilor și sub acest aspect, și-i doresc ca pe niște personalități cu un larg orizont cultural. Cultura contribuie la dezvoltarea aptitudinilor intelectuale, a sentimentelor și emoțiilor, a voinței și caracterului, adică completează și îmbogățește competența profesional-științifică, precum și cea didactică, în general.

Profesorul transpune în conștiința individuală a studentului *elemente ale conștiinței sociale* și ale culturii materiale și spirituale a omenirii. Un profesor cu un înalt nivel științific

și cultural contribuie, mai eficient, la formarea culturii de specialitate și generale a studenților săi, își dezvoltă și își afirmă totodată prestigiul personal.

În sinteză, I. Jinga arată că în competența profesional-științifică sunt cuprinse următoarele trei capacități principale: *cunoașterea materiei, capacitatea de a stabili legături între teorie și practică, capacitatea de înnoire a conținuturilor* în consens cu noile achiziții ale științei domeniului (dar și din alte domenii) [86, p. 81].

Dacă la competența profesional-științifică adăugăm faptul că profesorul conduce întregul proces educațional este imperativ să posede o temeinică pregătire pedagogică, să manifeste afecțiune pentru tineretul studios, să manifeste un comportament psiho-moral adecvat etc.

Competență psihopedagogică, o dimensiune fundamentală a competenței didactice. I. Jinga subliniază că în competența psihopedagogică sunt cuprinse următoarele aspecte: capacitatea de a cunoaște studenții și de a lua în considerare particularitățile lor de vârstă și individuale la proiectare și realizarea activităților educaționale; capacitatea de a comunica ușor cu studenții, de a-i influența și motiva pentru activitatea de învățare, în general, și pentru învățarea unei materii de studiu, în particular; capacitatea de a proiecta și realiza optim activități educaționale (precizarea obiectivelor didactice, selectarea conținuturilor esențiale, elaborarea corespunzătoare a formelor, modelelor și instrumentelor de evaluare etc.); capacitatea de a evalua obiectiv programe și activități de educație, pregătirea studenților, precum și șansele de reușită; capacitatea de a-i pregăti pe studenți pentru *autoinstruire și autoeducație* [Ibidem, p. 82].

În competența psihopedagogică un rol important îl au *aptitudinile psihopedagogice*. „Aptitudinile pedagogice, consemnează N.Mitrofan, *sunt modele de acțiune pedagogică, interiorizate și generalizate*, formarea și dezvoltarea lor depind de însăși organizarea și desfășurarea activității de învățare a profesiei de cadru didactic” [103, p. 51].

Trăsăturile aptitudinilor pedagogice sunt incluse în următoarele două componente esențiale ale competenței psihopedagogice: educaționalizarea proceselor și fenomenelor psihice ale profesorului (în special, a celor cognitive) și *măiestria pedagogică*.

Măiestria pedagogică exprimă nivelul superior al competenței didactice. Ea nu se confundă cu tehnica predării sau cu priceperea de a utiliza în activitatea didactică metodele și procedeele cele mai eficiente; măiestria pedagogică constă în *priceperea de a acționa permanent și adecvat în orice situație didactică în spiritul obiectivelor educaționale*. Este capacitatea profesorului de a gândi, proiecta, organiza și conduce în spirit creator și cu mare eficiență procesul educațional [95, p. 261].

Prin măiestria pedagogică se manifestă un complex de însușiri ale personalității, cum sunt atracția pentru activitatea cu studenții, calmul, răbdarea, simțul măsurii, suplețea, fermitatea, spiritul de inventivitate și creativitatea. După V. Pavelcu ea presupune: cunoașterea de sine, iubirea profesiei de cadru didactic și a studentului, axate pe optimism pedagogic și capacitatea de a forma și dezvolta la student o energie, o valoare, ea însăși creatoare de valori culturale, materiale și spirituale [116, p. 20].

Un factor care stă la baza măiestriei pedagogice este motivația. Motivația reprezintă ansamblul motivelor interne ale conduitei, înnăscute sau dobândite, conștiente sau inconștiente, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte [73, p. 286]. Ea este esențială în activitatea psihică și în dezvoltarea personalității: este primul element cronologic al oricărei activități, cauza ei internă; semnalează deficiți fiziologice și psihologice; selectează și declanșează activitățile corespunzătoare propriei satisfaceri și le susține energetic; contribuie, prin repetarea unor activități și evitarea altora, la formarea și consolidarea unor însușiri ale personalității [Ibidem, p. 286].

Capacitatea cognitivă componentă esențială a măiestriei pedagogice, constă, în general, în priceperea de a organiza materialul de învățat într-o formă accesabilă și atractivă. Această capacitate este corelată cu inteligența profesorului, implicată nemijlocit în selectarea materialului disciplinei de specialitate și în organizarea și sistematizarea lui, pentru a putea fi transmis în condiții optime. A preda, subliniază I. Radu și M. Ionescu, înseamnă a prezenta fapte, exemple, modele, exponate etc., a propune studenților o activitate asupra acestora, deci a-i conduce să le analizeze, să le compare, să lucreze cu acest material și să extragă din el esențialul, pe care să-l fixeze în *definiții, legi, principii* etc. [133, p. 37].

Predarea trebuie să fie atrăgătoare, sugestivă, antrenantă. Aceasta vizează cunoașterea capacităților personale de către fiecare profesor în parte. Supraestimarea calităților proprii, disprețul față de student și față de alte persoane, cu care intră în relație, provoacă incompatibilitate și desconsiderare. Se relevă că astfel de trăsături negative de personalitate dau naștere la numeroase conflicte între profesor și student și între profesor și colegii din instituția de învățământ respectivă. O corectă evaluare a calităților personale și, îndeosebi, a modestiei, dimpotrivă, atrag prețuirea și respectul atât din partea studenților, cât și din partea celorlalți profesori. Dar modestia și autoevaluarea corectă a capacităților și calităților personale nu trebuie să conducă la o autosubevaluare a acestor calități, la lipsa de încredere în forțele proprii, pentru că acest lucru este dăunător atât profesorului, cât și activității didactice în general.

Cunoașterea studentului este absolut necesară, întrucât procesului de predare nu se desfășoară la împlinire, ci avându-se în vedere cunoașterea particularităților de vârstă și

individuale ale acestuia. Profesorul are datoria de a-și adapta strategiile și metodele de predare-învățare în raport cu aceste particularități. De asemenea, este necesar ca el să posede informații referitoare la interesele și aptitudinile studenților, pentru a le potența în mod corespunzător și a le direcționa spre domeniul în care ele să fie dezvoltate și valorificate atât în favoarea studentului, cât și a societății.

Competența didactică și, totodată măiestria pedagogică, sunt de neconceput fără atașamentul față de student. Studentul simte când este acceptat și când nu este acceptat. El trăiește intens trebuința de afecțiune, de prietenie, de atașament, de atitudine plină de căldură și înțelegere din partea profesorului. Atitudinea rece, distantă este dăunătoare relațiilor interpersonale ale profesorului cu studenții săi.

Unul din mecanismele de dezvoltare și menținere a relațiilor colaborative dintre profesor și student este comunicarea asertivă, care se învață prin model. În cazul dat modelul îi revine profesorului. Comunicarea asertivă duce după sine comportamentul asertiv, care ulterior face ca relația dintre profesor și student să fie reușită.

Asertivitatea este cea mai bună și de dorit modalitate de rezolvare a problemelor interpersonale. Capacitatea de a comunica în mod asertiv sentimente, emoții, trăiri, gânduri fără a atenta în vreun fel la integritatea și drepturile celorlalți [70, p.83]. Pentru o descriere amplă a comportamentului asertiv am putea spune că este echidistant față de cei doi poli de comunicare: agresiv și pasiv.

Asertivitatea este cea mai eficientă modalitate de soluționare a problemelor interpersonale. Comunicarea directă, deschisă și sinceră permite recepționarea mesajelor fără blocaje și distorsiuni, ceea ce menține și îmbunătățește relațiile cu ceilalți. Capacitatea de a comunica în mod asertiv sentimentele, emoțiile și gândurile fără a leza integritatea celorlalți, reprezintă un mod eficient de comunicare. Lange și Jacobowski susțineau că „asertivitatea implică apărarea drepturilor personale și exprimarea gândurilor, sentimentelor și convingerilor în mod direct, onest și adecvat, fără a viola drepturile altei persoane”.

Comportamentul asertiv inhibă anxietatea și reduce depresia, conducând la o îmbunătățire a imaginii de sine [70, p. 83].

Desigur, atașamentul, atitudinea față de student nu trebuie confundată cu slăbiciunea și excluderea exigenței. Atașamentul față de student se intercalează armonios cu respectul față de personalitatea lui în formare. V. Pavelcu consideră, că „adevărata stimă pedagogică se deosebește de cea părintească, adesea oarbă și exclusivă; ea este îmbinată cu exigența, echilibrată de simțul interesului personal al educatorului...” [116, p. 203]. Stima pedagogică este dirijată de rațiune, este echilibrată nu pentru a-i face favoruri studentului și nu pentru a-i satisface unele slăbiciuni, ci pentru a-l educa și a-i dezvolta personalitatea.

Autoritatea își are izvorul în competența și prestigiul profesorului și exclude atitudinea de a ofensa studentul. Ea nu se bazează pe interdicții, ci pe sprijin și stimulente de mobilizare a energiilor. De asemenea, autoritatea nu duce la distanțarea, ci dimpotrivă, la apropierea de student, la înțelegerea nevoilor și a problemelor care îl frământă. Autoritatea se îmbină cu exigența. Un profesor exigent cu studenții săi este exigent, mai întâi, cu el însuși. Exigența, ca și autoritatea, întărește climatul de înțelegere reciprocă, în beneficiul întregii activități educaționale.

Crearea platformei de dezvoltare și formare profesională a studentului pedagog îi revine în primul rând profesorului. Această platformă duce la formarea competenței didactice ceea ce reprezintă indicele calității instruirii. Factorul uman și atitudinal își are rolul său aparte. Crearea conexiunii între student și profesor este posibilă doar printr-o comunicare didactică eficientă. Profunzimea cunoștințelor, al erudiției, măiestriei și atitudinii pedagogului față de lucru, nivelul de cultură generală, metodele de lucru, concepțiile formate, comportamentul, tactul pedagogic [4, p. 124], comunicarea didactică toate sunt premisele pentru formarea competenței didactice. Pentru viitorii pedagogi, conceptul formării deprinderii firii umane în condiții de instruire și educație capătă o importanță deosebită pentru domeniul educației [Ibidem, p. 148]. Însă comunicării didactice îi revine cea mai mare parte din această reușită, fiindcă ea răspunde de mesajul educațional elaborat de subiectul educației (profesorul), capabil să provoace reacția formativă a obiectului educației, în cazul dat, studentul.

1.3. Concluzii la capitolul 1

1. *Comunicarea* este activitatea psihofizică de punere în relație a două sau mai multe persoane în scopul influențării atitudinilor, convingerilor, comportamentelor destinatarilor și interlocutorilor ca proces de transmitere de informații, idei, opinii, păreri, fie de la un individ la altul, fie de la un grup la altul, care îmbracă fie o formă digitală, fie una analogică (verbală-nonverbală). *Comunicare didactică* este o formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică și asistată. Observăm că ambele sunt fenomene complexe și dinamice ale comunicării umane ca și parte componentă, esențială, în activitatea didactică.

2. *Competența* este o capacitate de a realiza o acțiune, un rol, o funcție, o valoare care se formează studentului, pornind de la o finalitate (Vl. Pâslaru) ca achiziții fundamentale ale educației ce includ următoarele caracteristici cum ar fi: *complexă, relativă, potențială*, exercitată într-o anumită situație, transferabilă [122]. *Competența de comunicare* este o abilitate de manifestare a aptitudinilor de comunicare. *Competența de comunicare didactică*

este un ansamblu al comportamentelor comunicative de elaborare/transmitere/evaluare a discursului și *competența didactică* ca totalitatea însușirilor personale și profesionale eficiente, orientate în activitatea didactică. Formarea competenței de comunicare didactică vizează în esență: *dezvoltarea competențelor profesionale și dezvoltarea competențelor personale; dezvoltarea competențelor de învățare; dezvoltarea competențelor sociale și de comunicare organizate*, calificate în termeni de valori ale competenței didactice. *Competența didactică* este totalitatea însușirilor personale și profesionale eficiente, orientate în activitatea didactică. Ea pare a fi o reuniune a mai multor competențe; *profesional-științifică, morală, comunicativă, psihologică, socială, pedagogică* etc. Dar toate acestea se educă în procesul de învățământ, suportă un proces de impregnare și specializare pedagogică, conferindu-li-se un caracter specific. De aceea, *competența didactică* nu este o simplă însumare de competențe, ci o structură după care se profilează un stil individual de activitate propriu cadrului didactic.

3. Cunoașterea teoretică a cursului *Etica pedagogică*, pentru pregătirea cadrului didactic constituie o premisă necesară (informativ), dar nu și suficientă (formativ). Ea trebuie să fie asimilată, personalizată, asumată de cadrul didactic ca *conștiință profesională* a dascălului, care conduce spre formarea învățătorului prin unitățile de conținut: etica pedagogică, concepte esențiale; geneza eticii pedagogice ca știință și problemele ei de cercetare; principiile eticii pedagogice; metodele de cercetare în etica pedagogică; esența și criteriile moralității pedagogice; funcțiile sociale ale moralei pedagogice; codul deontologic al pedagogului [4, p. 4], prin următoarele funcții ale eticii: *funcția cognitivă, funcția normativă, funcția persuasivă și funcția educativă*.

4. Modelul pedagogic de formare a competenței didactice în contextul predării-învățării „*Eticii pedagogice*” elaborat certifică metodologia acestui proces în termeni acționali, strategici, în raport cu obiectivele disciplinei „*Etica pedagogică*”, a elementelor componente ale acestor competențe, care sintetizează dimensiunea profesiei de învățător.

5. S-a determinat, din perspectivă teoretică și practică, că motivația competenței didactice la studenții pedagogi prin disciplina „*Etica pedagogică*” și în baza curriculumului didacticilor particulare, îndreptate spre formarea competenței didactice, constituie elementul-cheie al procesului de formare profesională a învățătorului în universitate. Învățarea este un proces complex, ce presupune dobândirea a noi comportamente în urma acțiunilor repetate, a unor stimuli asupra organismului și a formării unor reacții, comportamente de răspuns. Ea este o stimulare activă de informații, date, cunoștințe, însoțită de formare a noi deprinderi, comportamente și operații instrumentale.

6. În urma analizei subiectului în literatura de specialitate au rezultat **obiectivele cercetării** pentru: elucidarea noțiunii de comunicare, comunicare și competență, comunicare și

competență didactică; determinarea reperilor teoretico-metodologice de valorificare a competenței de comunicare didactică în procesul de învățământ; identificarea principiilor și condițiilor de formare a competenței didactice la studenții pedagogi; dezvoltarea competenței didactice în contextul aptitudine – atitudine în relația profesor-student; stabilirea unor strategii ale competenței didactice în contextul predării disciplinei „Etica pedagogică”; elaborarea, experimentarea și validarea Modelului pedagogic de formare a competenței didactice în contextul predării-învățării „*Eticii pedagogice*”; elaborarea Programului formativ în cadrul curriculumului la disciplinei „*Etica pedagogică*”, axat pe formarea competenței didactice.

2. METODOLOGIA FORMĂRII COMPETENȚEI DIDACTICE ÎN CONTEXTUL PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII DISCIPLINII „ETICA PEDAGOGICĂ”

2.1. Delimitări conceptuale în predarea-învățarea eticii pedagogice cu studenții pedagogi

Cunoașterea teoretică a disciplinei *Etica pedagogică*, pentru pregătirea cadrului didactic constituie o premisă necesară (informativ), dar nu și suficientă (formativ). Ea trebuie să fie asimilată, personalizată, asumată de cadrul didactic ca *conștiință profesională* a dascălului, care conduce spre formarea învățătorului prin unitățile de conținut [4, p. 6]: etica pedagogică, concepte esențiale; geneza eticii pedagogice ca știință și problemele ei de cercetare; principiile eticii pedagogice; metodele de cercetare în etica pedagogică; esența și criteriile moralității pedagogice; funcțiile sociale ale moralei pedagogice; codul deontologic al pedagogului, prin următoarele funcții ale eticii: *funcția cognitivă, funcția normativă, funcția persuasivă și funcția educativă etc.*

Etica pedagogică constituie un compartiment independent a eticii ca știință care studiază particularitățile moralei pedagogice, elucidează specificul realizării principiilor generale ale moralei în domeniul activității pedagogice, dezvăluie funcțiile, conținutul, principiile și categoriile ei fundamentale [Ibidem, p. 64]. *Etica pedagogică* îl obligă pe pedagog să respecte personalitatea elevului și să manifeste față de aceasta o exigență respectivă; să mențină propria reputație și reputația colegilor săi; să se îngrijească de credibilitatea morală a societății față de învățător [90, p. 15-16].

Înainte de orice tentativă de formare inițială, studentului pedagog necesită o formare sistemică din perspectiva percepției conceptului predare – învățare și o percepțiune corectă a dimensiunii metodologice aplicate în cadrul disciplinei „Etica pedagogică”.

Competențele generale se definesc pe obiectul de studiu și cu un grad sporit de generalitate și complexitate și au rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale ale studentului, dar după cum menționează S. Cristea structura de bază a competenței didactice este „integrarea cunoștințelor, strategiilor cognitive și a atitudinilor la nivelul unor capacități complexe care asigură realizarea sarcinilor specifice activității de educație/instruire în context deschis” [28].

Componenta fundamentală a programei analitice se referă la *sistemul de competențe specifice și conținuturi*. Competențele specifice se definesc pe obiect de studiu și se formează pe parcursul predării acestei discipline universitare. Ele derivă din competențele generale, fiind detalieri ale acestora. Competențelor specifice li se asociază prin programă unități de conținut.

Conținuturile sunt identice cu formulările din programă și sunt ordonate într-un mod, care facilitează accesibilitatea lor.

Unitatea de învățare reprezintă o anumită parte (entitate) a programei, care determină formarea la studenți a unui comportament generat de competențele specifice.

În acest context, propunem câteva variante de proiectări: identificarea și denumirea unității de învățare; identificarea *competențelor specifice*; *selectarea conținuturilor* în cadrul lor conținuturile din program (notate în planificare) pot fi detaliate sau pot avea anumite elemente care sporesc precizia; *analiza resurselor* (metode, materiale, resurse de timp, elemente de management al clasei, mediul educațional, nivelul inițial de atingere a obiectivelor de către elevi etc.); *determinarea activităților de învățare* care, utilizând conținuturile și resursele educaționale selecționate, pot duce la exersarea și formarea competențelor asumate; principalele activități de învățare sunt sugerate de programa școlară (unde sunt menționate ca exemple posibile, nu exhaustiv), dar pot fi imaginate și altele, în dependență de experiența personală și gradul de inventivitate ale cadrului didactic; *stabilirea instrumentelor de evaluare* și construirea lor [90, p. 53-67].

Tabelul 2.1. Componente ale unității de învățare

Conținuturi (detalieri)	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare	Lucru individual
------------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	----------------	-----------------	-----------------------------

Prima parte cuprinde „*Elemente de proiectare a instruirii*”, cu succesiunea și numerotarea lor interioară indicată în model, astfel:

- Primul element al oricărei proiectări îl reprezintă *formularea finalităților de învățare*. Acestea își au originea în identificarea competențelor menționate în programa școlară (care pot fi urmărite într-un mod predilect) și transformarea acestora în formulări simple, ușor de exprimat.

Aceste formulări, care reprezintă „finalitățile” de învățare (adică finalitățile prelegerii), nu sunt competențe specifice și nici obiective în sensul lor original. Ele sunt mai degrabă formulări, care se apropie de ceea ce am numi „sarcini și activități de învățare”, similare „obiectivelor de învățare”. Cu această ocazie, trebuie să precizăm că aceste formulări nu sunt și nu pot fi „obiective operaționale” (termen folosit în mod abuziv și impropriu pentru orice tip de obiectiv de învățare).

- *Identificarea resurselor educaționale* constituie, în mare măsură, o activitate intrată în obișnuința proiectării cursului și seminarelor la disciplina „Etica pedagogică”.
- Un element obligatoriu îl reprezintă opțiunea pentru o anumită strategie didactică predominantă de predarea disciplinei „Etica pedagogică” și sistemul activităților de învățare.

- Un element important al proiectării îl constituie vizualizarea modului în care este organizată succesiunea secvențelor de învățare, pornind de la noțiunile cheie.

Proiectarea didactică este un construct curricular care presupune un ansamblu unitar de acțiuni și operații de anticipare și pregătire a activității educaționale în toate componentele sale: obiective, competențe, conținuturi, strategii didactice, strategii de evaluare, mijloace de predare – învățare – evaluare - cercetare [77, p. 6].

Proiectarea didactică poate fi abordată din mai multe perspective curriculare:

- *Din perspectiva sistemică*, proiectarea didactică se definește ca un ansamblu coordonat de operații, ce anticipează realizarea procesului educațional și care sunt finalizate în proiecte diferențiate de instruire, ca un complex de operații de proiectare și organizare a instruirii.
- *Din perspectiva managerială*, proiectarea didactică este considerată ca o activitate de colaborare și luare de decizii flexibile și coerente.
- *Din perspectiva didactică*, proiectarea este centrată pe activitatea profesorului, oferind mijloace și forme standardizate de acțiuni în funcție de tipul cursului/seminarului, de tipul obiectivelor vizate, de strategiile didactice și de evaluare.
- *Din perspectiva acțională*, proiectarea didactică poate fi considerată ca fiind un mod specific de operare și intervenție, din partea profesorului, asupra fiecărei componente a procesului educațional, realizat la intervale și momente diferite (an, semestru, zi și oră) și la nivelul unor structuri logico-didactice: disciplină academică, capitol, temă, sistem de cursuri, seminare etc. Din această perspectivă, de obicei, în învățământul superior se desprind următoarele tipuri de proiectări didactice: proiectarea curriculum-ului disciplinar, proiectarea cursului universitar, proiectarea seminarului universitar, proiectarea cercetării științifice.

Proiectarea didactică se realizează în cadrul *mai multor etape*:

Etapa întâi cuprinde operațiile de identificare și formulare a obiectivelor corespunzătoare cursului predat. Formularea precisă și clară a acestora este condiția fundamentală a proiectării corecte a sistemului de cursuri și seminare universitare.

Etapa a doua este marcată de *stabilirea resurselor necesare pentru realizarea obiectivelor* formulate anterior. Operațiile integrate în această etapă vizează identificarea diferitelor tipuri de resurse, acestea fiind următoarele: *conținutul învățării*: informații, valori, norme, date, fapte și exemple concrete, modele atitudinale și comportamentale etc.; *resursele psihologice ale studenților*: experiența lor cognitivă anterioară (fondul apercetiv sau nivelul de pregătire); capacitățile de învățare (aptitudini școlare, nivelul funcțional al proceselor psihice implicate în această activitate); capacitățile intelectuale, motivația învățării etc.; *resursele materiale* (condiții didactico-materiale de care depinde buna desfășurare și finalizare a procesului de instruire și educare: spațiul de învățământ cu dotările

necesare, mijloacele de învățământ, materialele didactice); *timpul disponibil de instruire*, precizat în planurile de învățământ și curriculum-ul pe discipline.

În etapa a treia sunt stabilite strategiile și tehnologiile didactice (de predare-învățare) optime prin care sunt organizate, dirijate și realizate aceste activități și, implicit, obiectivele incluse în curriculum. Este necesar ca în proiectare și, mai ales, în utilizarea strategiilor să se pună accent pe îmbinarea și dozarea lor judicioasă și eficientă.

În etapa a patra (finală) sunt stabilite instrumentele (mijloace, metode, probe) și criteriile de evaluare a rezultatelor activității (de predare-învățare). Validitatea evaluării este condiționată de întemeierea ei pe anumite criterii și cerințe, în special pe obiectivele operaționale, fapt ce implică raportarea rezultatelor obținute la rezultatele anticipate, deci la obiective [77].

Proiectarea didactică pe unități de învățare (module).

Elementul generator al proiectării didactice este *unitatea de învățare*. Prin urmare, proiectarea la nivelul *unității de învățare* este o etapă fundamentală a organizării *demersului didactic*.

Proiectul de curs/seminar universitar este produsul curricular în care se reflectă „*scenariul didactic*”, adică felul în care se va desfășura activitatea didactică, astfel încât obiectivele propuse să fie îndeplinite. Acestea trebuie să fie îmbunătățite în funcție de observațiile realizate de profesor, pe parcursul și la sfârșitul secvențelor de instruire și trebuie să mijlocească obținerea unor performanțe cât mai bune.

Proiectul (planul) cursului/seminarului universitar operaționalizează, aplică, transpune în relația directă de comunicare didactică modelul proiectării macrosistemice.

Elaborarea *proiectelor de activitate didactică* nu trebuie să fie privită ca o activitate formală, ci, în limitele unei anumite rigori, ea trebuie să încurajeze creativitatea pedagogică a cadrului didactic. De multe ori, situații neprevăzute conduc la regândirea și reorientarea demersului didactic. În viziunea modernă, *proiectul de curs/seminar universitar* are un caracter orientativ, o structură flexibilă și adaptativă.

În practica educațională nu există un model unic de *proiect de activitate didactică*. Există mai multe modele de proiecte, cu diferite structuri ale componentei descriptive, în funcție de mai mulți factori ca, de exemplu:

- obiectivul fundamental și obiectivele cursului/seminarului universitar;
- nivelul de pregătire al studenților;
- natura conținutului științific;
- valențele predominant informative sau predominant formative ale acestuia;
- tipul strategiilor didactice etc. [25].

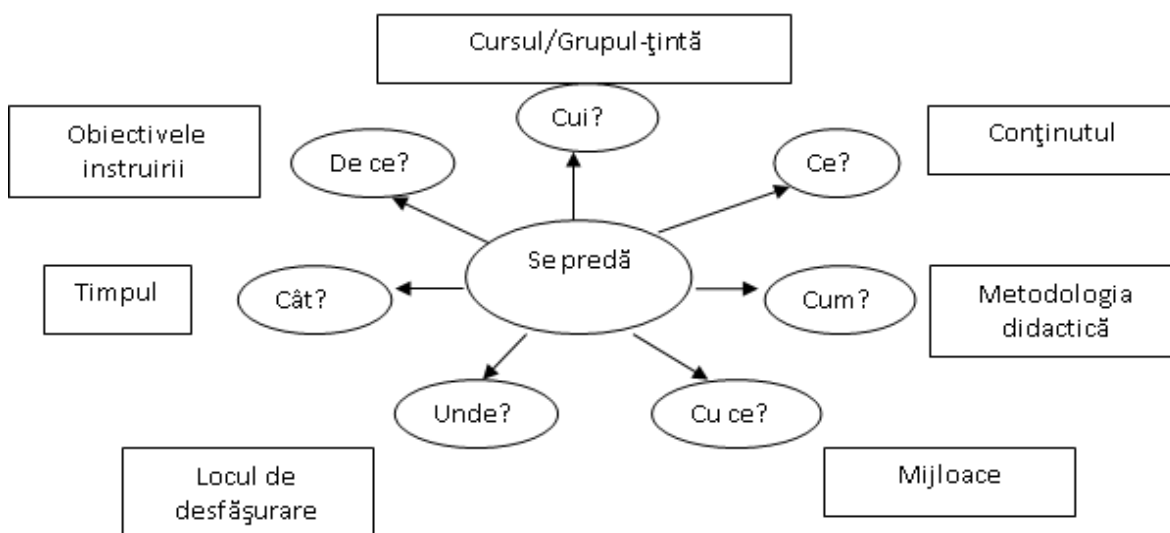


Figura 2.1. Proiect de activitate didactică

Proiectul de activitate didactică are valoarea unui ghid concret de acțiune, care poate fi realizat sub formă de tabel, dar și sub forma unei fișe de lucru.

Un proiect eficient se caracterizează prin [25]: adaptarea la situații didactice concrete;

- stabilirea clară a obiectivelor și resurselor de atingere a acestora; flexibilitate și adaptabilitate la evenimente noi, permisivitate la integrarea „din mers” a unor strategii decantate în cursul desfășurării procesului; operaționalitate și potențialitatea de a transfigura (descompune) în secvențe acționale și operațiuni distincte; economicitate sau parcimonie discursivă și strategică, încât într-un cadru strategic simplu să se realizeze cât mai mult din punctul de vedere practic.

În literatura de specialitate se vorbește despre o „proiectare științifică a instruirii” [28].

Prezentăm *configurația didactică a unui curs/seminar universitar*:

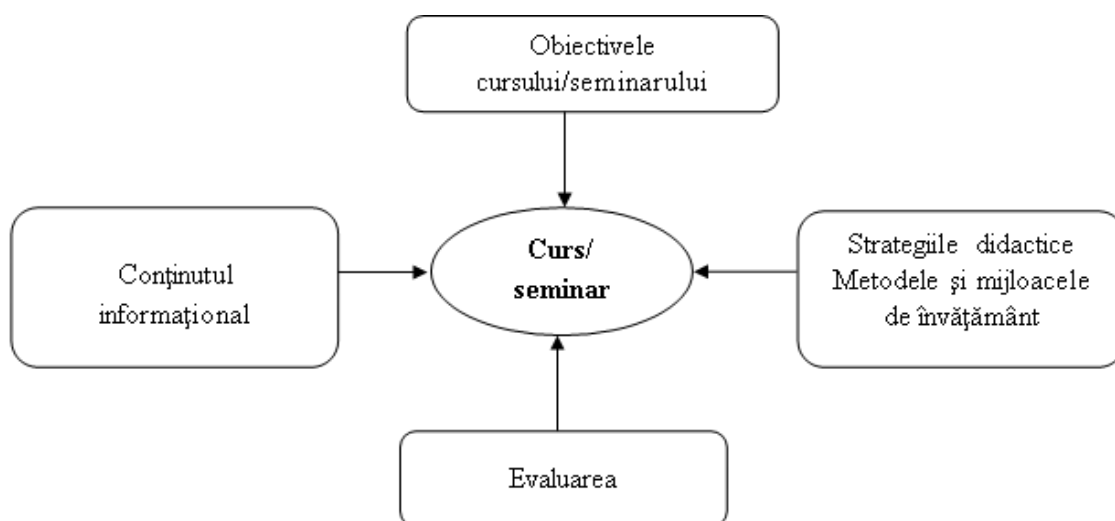


Figura 2.2. Configurația didactică a cursului/seminarului universitar

Caracteristicile subiecților supuși instruirii: este de la sine înțeles că momentul inițial al procesului de instruire trebuie să se bazeze pe o investigație obiectivă a nivelului anterior,

pe care îl au subiecții educabili, studenții. În acest sens, un ansamblu relativ simplu de instrumente de evaluare, poate să pună în evidență acest nivel apercetiv inițial.

Codul de etică funcționează ca un contract moral între membrii comunității universitare și comunitatea universitară ca un tot întreg, contribuind la coeziunea membrilor și la formarea unui climat bazat pe cooperare și competiție, după reguli cunoscute și corecte, la creșterea prestigiului Universității.

Curriculumul scris (programa analitică) - acest element determinant al procesului de instruire are o valoare funcțională deosebită, deoarece reprezintă elementul central după care, printr-o tradiție nescrisă, se produce predarea-învățarea disciplinei „*Etica pedagogică*” ca o sinteză a abilităților obținute de studenții la didacticele particulare.

Activitățile de învățare - există tendința unei mai largi diversificări și a unei nuanțări reale a activităților (tradiționale) în forme noi, influențate de multimedia și mijloacele auxiliare. Astfel, activitatea preponderentă a studentului nu mai este de a asculta, a lua notițe, a transcrie, a copia, ci de a interacționa cu suporturi construite, de a investiga individual sau în grup, adică de a se implica activ în procesul formării sale ca învățător.

Desfășurarea procesului de instruire evidențiază o serie de *corecții* față de proiectul inițial, care cuprind informații referitoare la: alocarea optimă a resurselor de timp; succesiunea momentelor instruirii; utilizarea nuanțată a curriculumului scris; utilizarea mijloacelor auxiliare; folosirea sistemelor multimedia; succesiunea etapelor proiectate în designul instrucțional; modificarea strategiilor de instruire; îmbinarea metodelor de predare, a activităților de învățare și a demersurilor evaluative; corelarea competențelor generale cu cele specifice; imaginarea unor strategii și modalități alternative. Aceste constatări pot fi concretizate pe parcurs în elemente reglatoare ale instruirii.

Acest capitol conține precizări referitoare la modul în care un învățător poate realiza proiectarea curriculară astfel încât, aplicând-o, să dezvolte la elevi competențele urmărite în programele școlare.

Proiectarea curriculară se face în mai multe etape: proiectarea globală (pentru întreaga perioadă de școlaritate); proiectarea multianuală; proiectarea anuală; proiectarea unităților didactice.

Parcursirea sistematică a acestor etape va asigura coerența și continuitatea activităților de predare – învățare - evaluare.

Comparativ cu modelele anterioare de proiectare, dezvoltarea competențelor-cheie presupune reconsiderarea unor elemente, precum: valorificarea experienței anterioare a studenților, elemente ale mediului școlar, așteptările comunității, învățarea diferențiată,

pregătirea studenților ca proces continuu etc., elemente care apropie școala de nevoile elevilor și de cerințele societății [146, p.47].

Proiectarea unităților de învățare. Structura interioară a unității de învățare constă în activități de învățare (frontale, diferențiate, individuale, într-o anumită ordine), secvențe de evaluare și alte activități. Are în vedere elementele pe care în mod obișnuit le regăsim într-o planificare: competențe specifice asumate, elemente de conținut, oportunități disciplinare și resurse. Resursele didactice sunt alese în funcție de tipul de învățare propusă pentru unitatea respectivă:

- *Activitățile de învățare bazate pe demersuri și structuri conversative* cuprind: formulare de întrebări; fixare, prin conversație a unor elemente de instruire anterioare; valorificarea experiențelor școlare sau din educația nonformală/informală; discutarea liberă, dirijată sau semidirijată a unor afirmații sau opinii pe o anumită temă (judecată expertă); colectarea și discutarea unor opinii formulate de studenți.
- *Activitățile de învățare bazate pe explorarea resurselor de instruire* presupune o mai mare implicare din partea studenților. Aceștia pot analiza documente oferite de profesor pentru clarificarea unei teme date; pot realiza analize prin prisma unor cerințe explicite sau pe baza unui demers exploratoriu individual; pot realiza prezentări libere a constatărilor rezultate din analiza unor resurse de instruire; pot integra elementele identificate de ei în structuri teoretice supraordonate.
- *Activități de investigație, cercetare și experimentare*, reale sau virtuale constau în: analiza și descrierea unor situații redată prin imagini dinamice (TV, video, calculator); analiza unor situații (reale sau simulate) redată în formă grafică (desene, diagrame, alte reprezentări grafice); analiza unor situații redată în fotografii, imagini satelitare, imagini raze „x” etc.; analiza unor situații redată sub forma unor modele; evaluarea activităților, autoevaluare și interevaluare; activități bazate pe explorarea informațiilor oferite de IT și pe alte mijloace tehnologice; activități bazate pe explorarea realității – a orizontului local.
- *Organizarea instruirii* în cazul unităților de învățare (designul instrucțional) reprezintă încercarea de a identifica succesiuni de activități de învățare de acest fel în structuri raționale, sub forma unui „continuum” pentru parcursul proiectat.

În aceste structuri (unități de învățare) se pot include activități de „aplicații” ale competențelor dobândite, în alte situații (la alte discipline, în structuri interdisciplinare sau transdisciplinare etc.), sub forme diferite, cum ar fi:

- *aplicări similare* (la alte discipline);
- *extinderi* (cu elemente de conținut și deprinderi care derivă din cele abordate în unitatea de învățare);

- *probleme deschise*, de interes pentru elevi și care pot constitui punct de pornire pentru următoarele unități de învățare;
- *aplicații în situații noi*, ca activități pe care profesorul intenționează să le desfășoare cu studenții în bugetul de timp avut la dispoziție (25% din timp) sau în afara orelor, în diverse formule (cercuri de studenți, proiecte la nivel de grup).
- *Elemente de evaluare secvențială*. Aceste activități presupun urmărirea așteptărilor, pe care le avem, pentru colectivul de studenți sau individual, la un moment dat [145].

Elementul nou ale proiectării instruirii pe competențe este Proiectarea instruirii în raport cu referențialul competențelor-cheie și al competențelor din curriculumul universitar obligă la o regândire a modului general de proiectare a instruirii, care să scoată în evidență, într-un mod mai pregnant, caracterul de continuitate al acesteia în raport cu nivelurile asumate (de la proiectarea „verticală”, la proiectarea unităților de învățare):

- Modelul de proiectare prezentat răspunde unor exigențe de structură a învățământului. În momentul trecerii succesive la o altă structură, modelul de proiectare va trebui să fie adaptat.
- Fiecare nivel de proiectare are o anumită funcție bine precizată și nu poate exista un nivel privilegiat în raport cu celelalte; deși proiectarea unităților de învățare reprezintă celula de bază a organizării raționale a instruirii, ea nu poate fi considerată ca un scop în sine fără a avea în vedere referențialul mai larg (care ajunge în zona competențelor-cheie).
- Modelul de proiectare elimină obligativitatea proiectării unor unități elementare care se desfășoară într-o oră didactică, deoarece nu aduce elemente suplimentare în raport cu proiectarea unităților de învățare, care reprezintă un sistem referențial suficient.
- Există anumite domenii de reflecție și abordare teoretică, empirică și practică. Acestea se referă la: diferențierea învățării, asumarea competențelor în raport cu nivelul general al colectivității instruite, modalitățile de dezvoltare în zone non-disciplinare, construirea unor situații de învățare personalizate, evaluarea în raport cu anumite standarde.
- Deși aparent poate fi interpretat ca o structură complexă, acest model de proiectare raționalizează demersul și îl înscrie într-o logică taxonomică preponderent deductivă, care pornește de la referențialul extern, sugerat de domeniile de competențe cheie care, în Codul Educației, reprezintă finalități ale sistemului de învățământ.

Există o multitudine de cauze care au un impact direct asupra performanțelor academice și, implicit, asupra modului prin care își reprezintă studenții activitatea de învățare. În general, acțiunea conjugată a 3 factori de bază subiecți implicați în actul educațional (contextul învățării și curricula) ce conduc la dezvoltarea academică și personală a studenților prin:

- angajamentul teoretic al profesorului și procedurile de predare/interacțiune care rezultă, din acesta, abilitățile personale și profesionale ale profesorului, tipul de influențe și strategii, utilizate în timpul predării/evaluării;
- caracteristicile personale ale studenților (capacitatea de procesare, nivelul, scopurile și intențiile, starea emoțională, reprezentarea pe care o are despre educație etc.), istoricul de învățare, influențele familiale și culturale etc.;
- contextul (grupul) în care are loc activitatea de învățare;
- tipul de conținuturi care trebuie achiziționate [98].

Predarea este definită ca, acțiune conjugată de prezentare organizată a unor informații / strategii și de ajutor, oferit studenților în scopul achiziției de cunoștințe și competențe de învățare [149]. Faptul că activitatea de predare are loc într-un context interpersonal, extrem de complex, aflat într-o dinamică continuă, face dificilă proiectarea unor algoritmi rigizi, care să ghideze profesorul pas cu pas în demersurile sale educaționale.

Cercetările asupra predării constituie o importantă sursă de informare a profesorilor, care este utilă atât pentru validarea practicilor curente de predare/evaluare, cât și pentru identificarea unor noi direcții de ameliorare a acestor practici.

Inteligența eficientă ca abilitate mentală necesară atingerii unor scopuri bine circumscrise, prin adaptarea, selectarea și restructurarea continuă a mediilor de viață, aflate în continuă schimbare. Această teorie se bazează pe ideea potrivit căreia un comportament *inteligent presupune interacțiunea a trei dimensiuni: gândirea analitică, gândirea creativă și gândirea practică* [136, p. 134].

Dintre *avantajele* pe care le întrunesc aceste principii menționăm:

- îl ajută pe profesor să-și evalueze propria activitate, pe baza unor criterii operaționale, elaborate în baza unei teorii educaționale bine articulate;
- ajută la îmbunătățirea atât a strategiilor de predare, cât și a modalităților de evaluare a studenților;
- creează premisele utilizării flexibile a practicilor de formare profesională inițială.

Principalul obiectiv al predării este dezvoltarea *bazei de cunoștințe* bine organizată, care să permită reactivarea rapidă a informațiilor de bază.

Unul dintre rolurile fundamentale ale predării este facilitarea *transferului informațiilor*, învățate în contexte variate (diferite de cele în care a avut loc achiziția).

Capacitatea de transfer este strâns relaționată cu abilitatea numită flexibilitate cognitivă. Acest tip de flexibilitate presupune, în primul rând, capacitatea de reprezentare a cunoștințelor acumulate din diverse perspective conceptuale și de categorizare în funcție de diferite criterii. Flexibilitatea ajută la elaborarea unui ansamblu de cunoștințe, ajustate nevoilor de înțelegere

ale studenților sau cerințelor impuse de rezolvarea sarcinilor . Utilizarea de către profesor a unor exemplificări cât mai variate crește nivelul de flexibilitate al categorizării (de exemplu, studenții vor reuși să treacă cu ușurință de la un criteriu de clasificare tematic la unul funcțional și invers) [136].

Predarea trebuie să se focalizeze pe dezvoltarea gândirii analitice, creative și pragmatic, reprezentate în tabelul 1 și care descrie unele acțiuni corespunzătoare fiecărui tip de gândire.

Tabelul 2.2. Operaționalizarea tipurilor de gândire [179].

Tip de gândire	Acțiunea corespunzătoare
<i>Gândirea analitică</i>	A analiza; a compara (a identifica asemănări/deosebiri); a evalua; a explica
<i>Gândirea creativă</i>	A crea; a proiecta; a imagina; a presupune
<i>Gândirea practică</i>	A utiliza; a aplica; a realiza; a executa

Similar activității de predare, evaluarea trebuie să vizeze *componente analitice, creative, practice*.

- Profesorul poate solicita studenților, în cadrul unei evaluări analitice, să formuleze anumite comentarii asupra unei teorii/legi (de exemplu, legea atracției universale) sau a unui experiment. Evaluarea creativă poate presupune conceperea unui experiment, care să permită testarea unei teorii, generalizarea unei teorii sau generarea unei teorii proprii, pornind de la cele existente.
- Evaluarea practică poate să vizeze modul, în care pot fi exploatate rezultatele unui experiment (teorie), respectiv în ce fel acestea ar putea fi aplicate în viața cotidiană [179, p.7].
- Rolul predării și al evaluării este de a-l ajuta pe student să maximizeze gradul de utilizare a *potențialului propriu de învățare*.
- Tipul de instruire care pune accent pe memorare este benefic studenților, caracterizați prin capacitate mnezică ridicată, punctul lor forte fiind acest tip de asimilare a informațiilor. Însă a solicita elevilor, caracterizați prin alte stiluri de învățare, să memoreze o cantitate mare de informații devine contraproductiv. Dacă materialul predat sau cerințele nu se pliază pe stilul de asimilare/învățare al studenților, performanțele acestora vor avea de suferit. Predarea optimă permite valorificarea punctelor forte ale majorității studenților. Într-adevăr cercetările dovedesc că performanțele elevilor se îmbunătățesc substanțial, dacă aceștia sunt stimulați să utilizeze metodele specifice stilurilor proprii de învățare [179, p. 87].

Instruirea și evaluarea trebuie să-i ajute pe studenți să-și identifice și să-și corecteze/compenseze punctele slabe.

Există cel puțin trei procese bazale care facilitează achiziția de noi cunoștințe: decodificarea selectivă, comparația selectivă, combinarea selectivă.

Instruirea și evaluarea trebuie să ia în considerare diferențele individuale dintre studenți.

Studiile arată că există diferențe mari privind modul în care studenții percep, își reprezintă, prelucrează și interpretează informația. Ca atare, predarea și evaluarea ar trebui să permită elevilor să utilizeze atât metode preferate pentru reprezentarea informației, cât și pe cele mai puțin preferate. Un manual bine conceput conține, alături de informații textuale, figuri și scheme care pot fi valorizate în timpul predării. Unii studenți învață mai bine din citirea textelor, pe când alții, din vizualizarea schemelor și a desenelor.

Instruirea optimă trebuie plasată în zona proximei dezvoltări a studenților.

Instruirea trebuie să ajute studenții: să se adapteze, să-și creeze și să-și selecteze mediul.

Studenții nu doar se adaptează la comportamentul profesorului, ci pot chiar să îl și modeleze. De exemplu, când privirea studenților exprimă confuzie sau incertitudine, profesorul va relua explicațiile sau va căuta explicații alternative. Dacă studenții par plictisiți, profesorul poate să accelereze ritmul predării. Reacțiile studenților pot avea un impact puternic asupra profesorului, determinându-l implicit să-și schimbe modul de predare.

Inteligența facilitează adaptarea, modelarea propriului comportament, precum și structurarea mediului de viață [179, p. 76]. În general, se așteaptă ca studenții să se adapteze la mediul universitar. Însă, totodată, ei trebuie să modeleze acest mediu, adică să-l personalizeze. Acest lucru poate fi realizat prin crearea oportunităților de a selecta anumite activități/teme pentru eseuri, portofolii etc. Astfel de oportunități (de selecție și modelare a mediului propriu) permit îmbunătățirea performanțelor cognitive și practice ale studenților.

Instruirea și evaluarea eficientă integrează cele trei dimensiuni ale inteligenței: analitică, creativă și practică.

Aceste componente aplicate în sarcini și situații relativ noi dobândesc prin utilizare repetată un grad sporit de automatizare. Principiile predării eficiente descrise mai sus derivă din modelul funcționării cognitive, descris de către Sternberg [Ibidem, p. 103]. Rolul acestor principii este de a transforma universitatea într-o „comunitate de gândire și de învățare”, asigurând o abordare a instruirii centrată pe student. Ele prescriu acțiuni bazate pe strategii active de învățare și conduc totodată la reflecții cu privire la posibilitățile de maximizare a potențialului de învățare al studenților. Totuși, aceste principii nu pot fi aplicate în mod mecanicist, ci trebuie adaptate în funcție de situația particulară din învățământul universitar [99, p. 262].

2.2. Principii și dimensiuni de proiectare și realizare a conținuturilor eticii pedagogice cu studenții pedagogi

Abordarea învățării prin prisma teoriei activității presupune acceptarea următoarelor principii :

- instruirea constă în *translarea experienței* acumulate de generațiile anterioare și nu poate fi redusă la transmiterea informațiilor; experiența poate fi transmisă numai prin *activitate*;
- la proiectarea și organizarea instruirii *primară este activitatea*, determinată de caracterul viitoarei specialități și de acțiunile, ce constituie această activitate, dar nu cunoștințele.
- obiectivul final al instruirii este *formarea modurilor de acțiune*, ce asigură realizarea viitoarei activități profesionale și nu memorarea informațiilor;
- conținutul instruirii îl constituie *sistemul de acțiuni*, determinat de caracterul viitoarei specialități și numai acele cunoștințe, care sprijină/fac posibile aceste acțiuni, dar nu un sistem prestabilit de cunoștințe;
- cunoștințele nu sunt autosuficiente, ele sunt numai *mijloace de instruire*, dar nu și finalitatea ei; cunoștințele îndeplinesc un rol ajutător, explicând și pregătind acțiunile practice;
- mecanismul de realizare al activității de învățare îl constituie rezolvarea/tratarea sarcinilor și nu procesarea informației (ex. dacă studentul nu rezolvă sarcini de învățare, acesta înseamnă că activitatea de învățare nu este organizată);
- în accepțiunea modernă a *cunoaște* semnifică următoarele: *a realiza* cu ajutorul cunoștințelor o anumită *activitate*; a cunoaște nu se reduce la memorarea anumitor fapte, noțiuni, principii, legi [183, p. 36].

Vom formula în continuare un șir de alte particularități ale activității de învățare:

1. Activitatea de învățare este proiectată și organizată nu de subiectul activității (student), ci de profesor.
2. Obiectivul activității de învățare este determinat nu de subiectul acestei activități, ci de altă persoană (profesorul) și *poate să nu fie cunoscut* de către subiect.
3. Studenților li se propun sarcini de învățare și obiectivul constă tocmai în rezolvarea/tratarea lor.
4. Produsele activității de învățare sunt schimbările produse în subiectul acțiunii (prin activitatea de învățare studentul se transformă și se redescoperă).
5. Produsul direct al activității de învățare sunt schimbările în subiectul activității, prevăzute de obiectivele activității.
6. Produsul colateral al activității de învățare îl constituie schimbările neprevăzute de obiectivele activității.
7. Produsul direct și cel colateral al activității de învățare coincid după formă.

8. Subiectul activității de învățare este, concomitent, și obiectul acestei activități.
9. Produsul activității de învățare, spre deosebire de produsele altor tipuri de activități, nu poate fi desprins/detașat de subiect.
10. Nucleul și esența activității de învățare îl constituie rezolvarea/tratarea sarcinilor didactice.
11. Sarcina didactică este orice sarcină propusă studentului, cu condiția că ea este orientată spre atingerea obiectivelor activității de învățare.
12. *În sarcina didactică valoros este nu răspunsul (unica cerință față de răspuns - să fie corect), ci procesul de căpătare a răspunsului* (modurile de acțiune sunt formate numai în procesul de rezolvare/tratare a situațiilor didactice).
13. Activitatea de învățare este obiectivul și produsul (rezultatul) activității studentului.
14. Pentru ca obiectivul și produsul direct al activității de învățare să coincidă, activitatea de învățare trebuie dirijată (de către profesor).

Menționăm că orice activitate este realizată prin rezolvarea/îndeplinirea sarcinilor specifice pentru activitatea respectivă. În activitatea de producere, de cercetare științifică, rezultatele realizării sarcinilor sunt produse directe ale activității. În aceste activități obiectivul constă în rezolvarea/îndeplinirea sarcinilor. În activitatea de învățare rezolvarea/îndeplinirea sarcinilor reprezintă mijlocul de atingere a obiectivului învățării și nu însuși obiectivul.

O schemă foarte simplificată a principalelor dispozitive didactice ar trebui să cuprindă: situația de învățare; transversalitatea, transferul; motivația de învățare; metacogniția.

Dacă încadrăm competențele în categoria numită *a ști să acționezi*, factorii motivaționali și metacognitivi, alături de valori, credințe, imaginea de sine și atitudinea de relaționare, reprezintă dispozitive cu rol în *declanșarea și orientarea acțiunii*. Primele două dispozitive țin de logica însăși a învățământului bazat pe competențe.

Deși nu agreăm tabelele de tipul „pedagogie tradițională” – „pedagogie modernă”, unde vechea pedagogie este termenul de comparație pus de către cea recentă în situație de inferioritate pe termen nelimitat, sugerăm dintre mai multe posibile, trei caracteristici des invocate ale învățământului centrat pe competențe [5, p. 34 – 41]:

Tabelul 2.3. Pedagogie tradițională –pedagogie modernă

În prezent	În trecut
<ul style="list-style-type: none"> - utilizarea diverselor resurse; - învățământ organizat în jurul conținuturilor; - cunoașterea văzută procesual și în relațiile sale reciproce 	<ul style="list-style-type: none"> - utilizarea manualului ca instrument principal în învățare; - învățământ organizat în jurul unor probleme; - cunoașterea considerată ca produs predefinit, divizat pentru a fi asimilat.

Vom analiza, pe scurt, aceste dimensiuni didactice noi, care au fost aplicate în cadrul disciplinei „Etica pedagogică”, cu scopul de a oferi colegilor noștri, profesori, un dispozitiv adecvat de reflecție.

Prin studii de caz, simulări, situații-problemă, studenților li se propun *situații de învățare cât mai apropiate* de cele din viața reală. Se negociază și se construiesc proiecte, profesorul organizând *demersuri pedagogice bazate pe proiecte*. Studenții sunt angajați în rezolvarea de probleme. Pentru rezolvarea problemei, studenții enunță și testează ipoteze. Profesorul furnizează instrumente și creează condiții pentru derularea activităților de *problem solving*.

Profesorul îi ajută pe studenți să-și aprecieze cunoștințele niște *resurse de exploatat*, ceea ce îi va determina pe aceștia să-și pună o serie de întrebări: Ce vreau să fac eu cu resursele acestea? Când și cum să le folosesc? În ce fel de context și în care condiții? Ce trebuie să aflu în vederea rezolvării temei?

Studenții *utilizează materialul care li se propune*. Profesorul sugerează piste de explorat și moduri de fructificare a materialului. Studenții la rândul lor propun materiale și exemple provenite din viața reală, din experiența proprie. Ei caută informațiile pertinente reieșite din diferite surse, fiind sprijiniți în acest sens de profesor.

Studenții au de realizat *sarcini semnificative și utile*. Ei cercetează, compară, analizează etc. Pentru modul în care vor proceda, profesorul le lasă studenților inițiativa luării deciziilor cu privire la rezolvarea problemei și comunicarea rezultatelor. În vederea comunicării a ceea ce au realizat, studenții exersează arta dezbaterii. Profesorul adaptează activitățile la nivelul de complexitate pe care diferiți studenți și-l pot asuma [146, p. 102].

Profesorul *organizează situații de interacțiune*. Studenții se confruntă cu opinii, concepții diferite de ale lor. În cadrul dispozitivului creat, profesorul simulează conflictul cognitiv și le furnizează studenților mijloace de facilitare a interacțiunii. Studenții învață să analizeze interacțiunile pentru a le organiza.

Fiecare student participă la activitatea de grup și își joacă rolul repartizat (raportor, moderator, gestionar al timpului etc.).

Profesorul prevede timp pentru reflecție și pregătește sugestii pentru a ghida „*sarcinile de reflecție*”. Studenții explică ce au făcut, reflectează asupra resurselor mobilizate și asupra efectelor activităților întreprinse. Ei conceptualizează demersurile, procedurile de învățare și de realizare a sarcinii vizate.

Studenții vor deprinde *diverse forme de evaluare* (autoevaluare, evaluare mutuală etc.) a învățării și a produselor acestei învățări. Studenții învață să își analizeze erorile (inclusiv în scopul de a le transforma în pârguri ale instruirii), fapt pentru care profesorul prevede timp și

instrumente relevante. De asemenea, ei sunt inițiați în lectura și interpretarea grilei de analiză criterială (propusă de profesor) și acumulează abilitatea organizării și utilizării instrumentelor de evaluare formativă și sumativă (cum ar fi portofoliile) [146].

În scopul de a facilita *integrarea noilor achiziții și fixarea lor în memoria de lungă durată*, studenții dezvoltă și exersează strategii de învățare personală (memorare, ascultare activă, luare de notițe etc.). Profesorul prevede timp pentru învățarea personală și evaluarea performanțelor rezultate de aici.

Studenții fac schimb de demersuri utilizate pentru învățare și realizarea sarcinilor, ceea ce îi poate ajuta să-și sistematizeze procedurile și principiile. Profesorul are rolul să organizeze cu atenție secvențele privind împărtășirea și analizarea de către studenți a respectivelor strategii.

Preocupat ca studenții să stabilească *legături* între lucrurile pe care le învață, profesorul propune sarcini îndreptate în această direcție. Studenții fac apel la resursele lor, universitare sau nonuniversitare, din perspectiva noilor conținuturi și competențe abordate. Profesorul încurajează și sprijină aceste demersuri prin suscitarea de evocări și legături. Studenții sunt deprinși să-și evalueze cunoștințele drept resurse de exploatat și să stabilească legături între ele în vederea unei ulterioare utilizări. Profesorul monitorizează ca studenții să racordeze între ele noile informații, abilități și competențe cu cele anterioare [144, p. 303].

Profesorul îi ajută și îi stimulează pe studenți nu doar să atingă scopuri de reușită, ci și să *dea sens activității de învățare*.

La sugestia profesorului, studenții evocă situații de viață în care își pot mobiliza resursele. Ei analizează caracteristicile situației de transfer, pârghiile și frânele asociate mobilizării la noua sarcină. Profesorul creează cadrul necesar analizei noii situații și reactivării achizițiilor studenților, acordându-le întrebări de genul: Ce vei face în noua situație? Cu ce instrumente? Care sunt impedimentele pe care le întrezezi? Studenții vor lucra pe materiale similare celor, ce vor fi utilizate în situația de transfer. Apoi ei își vor exercisa abilitățile, atitudinile și vor asimila noi cunoștințe în situații care dețin *o parte de inedit, de surpriză*. Studenții vor fi stimulați să-și exerseze în continuare competențele în situații similare.

Există încercări de clasificare a sarcinilor semnificativ-funcționale care pot fi recomandate studenților. Acestea pot fi:

- elaborarea unui text pe o anumită temă (o disertație) sau care pleacă de la o cerință slab structurată (a elabora un dialog, având o structură lingvistică despre care studenții au fost informați la oră);

- o problemă cu un caracter exploratoriu (a scrie cuiva un mesaj de răspuns în engleză, utilizând cunoștințe, care curând au fost predate);
- o activitate de observare în afara universității – la începutul sau la sfârșitul unui ansamblu de activități conexe;
- o sarcină complexă într-un context bine definit (a realiza o machetă, a pune la punct o campanie de informare);
- o activitate de laborator (care necesită elaborarea ipotezei, selectarea sau construirea instrumentelor de lucru etc.);
- un proiect de grup, care să conducă la o realizare concretă (conceperea unui videoclip de prezentare a universității).

O problemă presupune: un scop de atins; o dificultate de învins; o semnificație (conferirea de sens, valoare activității academice). În termeni generici situația-problemă este orice sarcină complexă, care îl pune pe student în fața unei provocări. Lucrul prin situația-problemă se referă la o situație organizată în jurul depășirii unui obstacol. Situația oferă o rezistență suficientă pentru a-l stimula pe student să-și mobilizeze cunoștințele. Tocmai această rezistență va induce repunerea lor în discuție și elaborarea unor noi cunoștințe. Important este ca „problema” să fie o „enigmă”, un paradox, ceva care deschide o controversă [178].

O situație-problemă bine construită înaintea condiții, astfel încât studenții să-și depășească propriile obstacole prin înaintarea întrebărilor către profesor, demăstrând nu doar cunoștințele acumulate ci interes și inițiativă. Pentru încurajarea unu ast fel de comportament motivant și participativ al studentului profesorul poate propune: o formulă care incomodează; un rezultat al experienței care nu pare logic; o idee, un text care intrigă, implică; o „capcană” pentru studenți; un model explicativ care vine în contradicție cu cel al studentului etc.

Construirea unei situații-problemă presupune:

- *o sarcină concretă* (a compune traseul unei drumeții; a realiza un document de promovare a unei zone turistice; a reconstitui cronologia unor evenimente etc.);
- *o sarcină adaptată* studenților, pentru ca ei să învețe ceva;
- *un mod de proiectare* care să garanteze realizarea sarcinii de lucru.

Sigur că ideal ar fi să se pornească de fiecare dată de la probleme reale de rezolvat, de natură să le permită studenților, prin explorare personală, să-și dezvolte competențele.

Când se poate propune o situație-problemă? În orice moment al procesului de predare-învățare:

- în debutul procesului, pentru a motiva studenții;

- pe parcurs (în faza de lansare a unei cercetări, în cea de experimentare, de achiziție, fixare sau consolidare a cunoștințelor, abilităților etc.);
- în faza de evaluare a celor învățate [178, p. 6].

În vederea transferului de competențe și abilități învățate, profesorul propune situații de învățare analoge sau diferite (dar cu o identitate de structură logică). Însă identitatea de structură sau procedură nu e identificată de student de la început: analogia nu provoacă de la sine ca răspuns un transfer. Faptul că studentul posedă un mod de operare într-o situație nu înseamnă că el este capabil să îl aplice într-o altă situație, care solicită același mod de operare. Studentul ar trebui să aibă dezvoltată abilitatea asemănării de structură dintre probleme și practici personale. Această conștientizare e discutată de Bernard Rey ca semnificație ce se atribuie situației, ceea ce ar dezvălui o intenție a subiectului în legătură cu respectiva situație. Așadar, reperarea izomorfismului dintre situații, a grupei căreia îi aparține o situație depinde hotărâtor de înțelegerea prealabilă a situației, de sensul care i se conferă acesteia. Ceea ce va atrage după sine considerarea situației ca obiect demn de atenția și interesul subiectului și, în consecință, ca loc de elaborare sau utilizare a competenței. Subiectul selectează dintr-un mănunchi de resurse pe cele considerate pertinente în situația dată (care conține o pluralitate de elemente obiective, capabile să determine multiple abordări și mobilizări). Elaborarea intenției va permite subiectului să perceapă situația ca necesitând o mobilizare a resurselor sale. Competența e un instrument de lucru, un câmp de posibilități aplicative subsumate unui act intențional. Acest act nu ține de mecanisme mentale, depășește referința psihologică; ține de o decizie, de un act al subiectului [178].

Transferul, operațiile de natură transversală, efectuate de student, implică existența unor dispoziții stabile ale acestuia. Iar, pe măsură ce studentul a stabilizat pe plan interpersonal ceea ce a experimentat pe cel interpersonal, rolul profesorului se estompează. Transferul se produce nu doar pentru că a ajuns să fie sesizată o transversalitate epistemologică (aptitudinea de utilizare a acelorași competențe metodologice în mai multe discipline, urmare a degajării unor similarități între invarianți structurali) și o transversalitate de factură psihologică (datorată omologiei dintre demersurile/strategiile de transfer), ci mai ales deoarece subiectul învățării a descoperit posibilități de a integra respectivele strategii în „dinamica sa personală și de a se constitui ca subiect al propriilor sale acte”.

Programele universitare pentru disciplinele obligatorii, prin flexibilitatea pe care o promovează, încurajează profesorii să abordeze în moduri personalizate atât elementele de conținut „tradiționale”, cât și pe cele introduse mai recent, în structuri diverse: *monodisciplinare, multidisciplinare sau transdisciplinaritate*.

Codul Educației acordă o anumită proeminență ideii de transdisciplinaritate, prin evocarea unor evaluări transdisciplinare la diferite grupe sau la examenele de licență [23, p. 68]. Justificarea acestor abordări este dată de „faptul că *educația* trebuie să fie o *pregătire pentru viață*, deși până acum rareori a fost așa. În viața reală problemele curente nu sunt împărțite în discipline, acestea trebuie abordate interdisciplinar” [43, p. 8].

Construirea noilor programe pe competențe în învățământul universitar (2009) a avut ca moment obligatoriu elaborarea „modelului curricular al disciplinei universitare”, neinclus în programa propriu-zisă, dar având funcția de reper reglator al dimensiunii metodologice a curriculumului.

Astfel, în programele de matematică, este subliniat faptul că profesorul poate să schimbe ordinea parcurgerii elementelor de conținut, păstrând logica internă a științei sau să grupeze în diverse moduri elementele de conținut în unități de învățare, cu respectarea logicii interne de dezvoltare a conceptelor matematice. Este menționată obligația profesorului de a parcurge integral o parte din elementele de conținut (cele obligatorii) și de a crea condiții favorabile pentru fiecare student, ca acesta să-și formeze și dezvolte competențele într-un ritm individual. Totodată este subliniată o exigență nouă în învățare: studenții trebuie să fie capabili să transfere cunoștințele și deprinderile *acumulate de la o disciplină la alta*. Aceste idei generoase sunt reluate în sugestiile metodologice [147, p. 204].

Programele noi pentru învățământul universitar se aplică în condițiile coexistenței lor cu manualele vechi (din perioada 1996 – 2000), care au conținuturi mai ample și nu încorporează dimensiunile metodologice actuale. În acest context se evidențiază o problemă inedită, derivată din aplicarea unui curriculum universitar nou, cu ajutorul unei resurse curriculare (manual universitar) vechi.

Această problemă poate fi formulată astfel: cum poate fi explorată și exploatată în procesul de instruire o resursă didactică de bază relativ „depășită” moral (manualul universitar). Există mai multe categorii de răspunsuri, printre care:

- considerarea *manualului ca una dintre resurse* (și nu resursa didactică exclusivă și normativă), integrabilă în procesul de instruire presupus de aplicarea curriculumului universitar;
- utilizarea selectivă și actualizată a informațiilor și a structurilor de învățare în raport cu exigențele competențelor asumate;
- utilizarea unor surse complementare (din TIC și mass-media) integrabile în proiectarea și realizarea instruirii.

Legitimitatea unei abordări integrate a curriculumului universitar este susținută și de existența domeniilor de competențe cheie, recomandate de Consiliul European și asumate,

prin introducerea lor, în Codul Educației, ca finalități ale învățământului universitar din Republica Moldova [23, p. 68].

În viziunea *Recomandării Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene* privind competențele cheie din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, *competența este capacitatea unei persoane sau a unui grup de a realiza sarcini majore de învățare (profesionale, sociale), la un nivel de performanță corespunzător unui criteriu sau standard, într-un context determinat.*

Într-o perspectivă apropiată, competența este un ansamblu structurat de cunoștințe, abilități și atitudini dobândite prin învățare, care permit dezvoltarea de probleme în situații noi.

Competențele-cheie europene apar sub forma unor combinații multidimensionale de cunoștințe, deprinderi și atitudini; acestea sunt grupate în structuri dinamice, adaptate la perspectiva învățării pe tot parcursul vieții. Sistemul de competențe-cheie nu se referă la disciplinele universitare sau teme aparținând unei discipline (deși unele dintre acestea se formează, în mare parte, în cursurile unei discipline), ci sunt legate de ideea transdisciplinarității și de educația pe tot parcursul vieții. În acest moment se încearcă compatibilizarea sistemelor de învățământ europene prin aplicarea acestui sistem de competențe în curriculum oficial [184].

Introducerea competențelor în programele școlare din învățământul universitar (între 2001 și 2009) creează baza teoretică și sistemul reglator al trecerii spre un învățământ integrat, centrat pe atingerea unor competențe. Programele universitare utilizează două niveluri de competențe: *competențe generale și competențe specifice.*

Competențe generale sunt definite pentru fiecare obiect de studiu și se formează pe durata unui ciclu de învățământ, deși abordează niveluri de formare diferite de la un an la altul. Diferă de obicei în funcție de specificul disciplinei, există însă similarități la nivelul disciplinelor „înrudite”, grupate tradițional în „arii curriculare”. Competențele generale exprimă rezultate durabile ale învățării, condiționează nivelul la care elevul învață noi sarcini și pot fi transferate la o mare varietate de sarcini specifice. Pot fi focalizate pe cunoaștere, pe anumite abilități și priceperi sau pe atitudini. Competențele specifice sunt considerate etape intermediare în dobândirea competențelor generale din care sunt derivate, se definesc la nivelul unui obiect de studiu și se formează într-un interval de timp mai mic.

D'Hainaut L. sugerează că interdisciplinaritatea este o modalitate de predare și învățare văzută ca proces, nu numai ca un produs [42, p. 43]. Scopul introducerii interdisciplinarității este realizarea mai eficientă și eficace a obiectivelor educației. Acesta nu ar trebui să fie

văzută ca un scop în sine, ci urmează să fie analizată prin prisma îmbunătățirilor pe care le poate aduce în educația generală.

D'Hainaut propune un model de curriculum bazat pe 20 de demersuri transdisciplinare, care acoperă și depășesc sfera cognitivă. Astfel, se poate afirma că și acest model transcende modelele anterioare și „depășește deficiența esențială a taxonomiilor obiectivelor pedagogice de tip Bloom - Krathwohl - Harrow” [Ibidem, p. 204]. În acest context, a ști nu este scop în sine, ci este conectat la finalitățile pregătirii. Astfel, se poate presupune că elementele de conținut vor fi altfel combinate, iar acestea „nu vor apărea prea des sub forma unor discipline tradiționale, ci a unor module transdisciplinare” [107, p. 225]. Există, în principiu, trei modalități de abordare integrată a curriculumului universitar, pe care le prezentăm, pe scurt, în continuare.

Pluridisciplinaritatea se referă *la studiul unui subiect dintr-o disciplină, folosind cunoștințele și deprinderile oferite de alte discipline*. Este o modalitate mai atrăgătoare de a organiza elementele curriculare, contribuind la stimularea apetitului studentului pentru studiu, analiza unui obiect, fenomen sau a unei situații din perspective diferite. Chiar în învățământul tradițional, anumite unități de învățare au un aspect pluridisciplinar. Un exemplu ar fi dat de istorie, care își propune de obicei să studieze conflicte, situații economice, sociale, arte și știință, încadrate într-o perioadă de timp clar delimitată. Dacă unitatea de învățare va cuprinde demersuri dinspre sociologie, psihologie, critică de artă, istoria științelor ș.a.m.d., precum și explicarea situației care a generat un fenomen istoric prezent, va fi înlesnită înțelegerea globală a situației respective.

Există și neajunsuri ale acestei modalități de integrare curriculară (printre care existența unei oarecare superficialități în tratarea subiectelor alese). Soluția posibilă ar fi intercalarea unor succesiuni de situații de învățare cu aspect pluridisciplinar, după succesiuni monodisciplinare (în care studenții abordează cunoștințele și competențe disciplinare). În cazul studenților, este recomandată înlocuirea rigorii științifice cu elemente mai intuitive și cu activități practice sau experimente simple. În învățământul universitar, exactitatea, ordinea și rigoarea devin importante pentru dezvoltarea intelectuală a studentului, și de aceea sunt necesare mai multe aplicații disciplinare. Deoarece elementele de conținut și metodele de rezolvare sunt din ce în ce mai complexe, demersurile pluridisciplinare pot fi elaborate cu efort mai mare din partea profesorului (deoarece pot exista defazări de la o disciplină la alta, ceea ce presupune reluarea unor situații parcurse la alte discipline sau explicații noi pentru elev).

Domeniul proiectării și al cercetării curriculumului integrat include:

- Construirea unei taxonomii a competențelor curriculumului universitar (pe 2 – 3 niveluri negociate și asumate), în corelație cu domeniile de competențe-cheie europene și finalitățile din Codul Educației [23];
- Identificarea legăturilor dintre taxonomia competențelor și posibilitățile disciplinare, multidisciplinare și transdisciplinare de atingere a acestora;
- Construirea decupajelor interioare posibile, a structurilor integrate (domenii de studii, domenii curriculare, domenii supradisciplinare) și a posibilităților de abordare transdisciplinare;
- Investigarea eficienței educaționale comparate între diferite modalități de abordare și accepții (disciplinară, interdisciplinară, crosscurriculară sau integrată) și abordarea tradițională, predominant disciplinară.

În domeniul *formării cadrelor didactice*, consecințele sunt evidente: o formare inițială modernă (cu module referitoare la competențe, instruirea pentru atingerea lor, proiectarea curriculară, evaluarea rezultatelor instruirii și a progresului universitar, proiectarea resurselor didactice etc.), o formare continuă centrată pe educația permanentă etc.

În domeniul evaluării va trebui experimentată și validată tehnica evaluării competențelor, evaluarea trasdisciplinară, evaluarea progresului universitar și optimizarea examenelor de licență.

Recurența componentelor *competenței de comunicare didactică* în diverse interpretări este explicată de teoria comunicării și a legităților didactice, aceasta fiind rezultatul unei construcții epistemologice cumulativ-sintetice și transformatiste asupra rezultatelor cercetărilor validate de practica psihopedagogică. L. Sadovei propune un model al competenței de comunicare didactică având la bază două componente ale competenței de comunicare didactică: discursivă și relațională. Perspectivă educațională privind valorificarea componentelor este exprimată de funcționalitatea/sincronizarea componentelor cognitivă și retorică pe dimensiunea discursivă și componentelor motivațională și conversațională pe dimensiunea relațională, reflectând comportamentele cognitive, aplicative și atitudinale rezultate din codarea și decodarea mesajului. Retroacțiunea comunicării didactice sau feedback-ul comunicațional, ca acțiune circulară în model, reprezintă o modalitate activă și eficientă de adaptare a demersurilor didactice la multitudinea de situații concrete, contribuind la formarea primei impresii corecte sau incorecte despre exprimarea capacităților comunicative individuale și la formarea convingerilor privind calitatea capacităților comunicative, în funcție de care partenerii își vor regla comportamentul comunicativ, orientându-se spre evaluarea/autoevaluarea competenței de comunicare didactică. Din acest punct de vedere competența de comunicare didactică formează o relație cu dublă finalizare:

una cognitivă (de învățare) de construire a sensului a ceea ce elevii ascultă și citesc, și alta educativ-formativă care conduce la dezvoltarea funcțiilor intelectuale ale elevului, dezvoltarea emoțională, stimularea motivației [137, p. 35]. L. Sadovei susține prin aceasta, că *formarea competenței de comunicare didactică* la studenții pedagogi devine posibilă de realizat prin predarea/învățarea/evaluarea disciplinelor modulului pedagogic și solicită pe de o parte, formarea unor capacități, deprinderi, abilități, atitudini profesionale la nivelul discursului didactic, iar pe de altă parte, dezvoltarea comportamentelor relaționale, facilitând, astfel, integrarea viitorilor profesori în școala modernă [Ibidem, p. 37].

Perspectiva sistemică asupra comunicării deschide mai multe categorii de probleme asupra comunicării didactice:

1. evidențierea componentelor comunicării didactice (participanții, scopurile, canalele de comunicare, mesajele și formele comunicării didactice);
2. dinamica procesului comunicațional (ordinea actelor de comunicare, respectiv măsura în care emiterea unui mesaj este urmată de reacția interlocutorului, prima stabilind cadrul pentru a doua, iar a doua validând sau nu înțelesul celei dintâi).

Perspectiva sistemică creează cadrul metodologic necesar surprinderii structurii actului comunicațional și al relațiilor dintre componentele acestuia, ea devine însă insuficientă din următoarele puncte de vedere:

- în context școlar, dificultățile sunt sporite de faptul că în cadrul unei lecții frontale interlocutorul este unul colectiv, fapt care necesită dezvoltarea capacității de a-i înțelege pe ceilalți, respectiv o capacitate empatică deosebită;
- oferta educațională a profesorului trebuie să corespundă nu doar așteptărilor generale ale clasei, ci și așteptărilor individuale și a fiecărui elev în parte.

În opinia lui E. E. Geissler [Apud 130, p. 90], la care se referă și Potolea D., având în vedere sesizarea de către autor a contradicțiilor dintre rolul și îndeplinirea acestora de către profesor: „ca informator, care transmite, păstrând distanța rece impusa de știință”, dar care oferă în același timp studenților valori și este preocupat de formarea dezvoltarea personalității studenților; ca partener al studentului, sfătuiește, apelează, îndrumă, sancționează, frânează, a determinat cercetarea spre elucidarea componentei limbajului pedagogic, în sensul de abordare a comunicării ca schimb de mesaje, acestea solicitând din partea actanților comunicării competența de *exprimare științifică și interpersonală* [130, p. 90].

O altă categorie specifică factorilor de emisie reprezintă *stilul exprimării* - stimulator, incitant, antrenant, atrăgător, contribuind la crearea ambianței favorabile comunicării. Concordanța dintre gândirea verbalizată și nonverbală mărește permeabilitatea circulației informației de la emițător la receptor. Empatia, capacitatea de a rezona la cerințele și dorințele

altora, facilitează circulația informației în sensul dorit și așteptat. Tactul comunicării în postura de emițător este deosebit de important și ridică nivelul eficienței circulației informației, prevenindu-se distorsiunile ei prin modul de adresare politicos, respectuos, stimulator și incitant către auditor, în captarea atenției și a bunăvoinței de a asculta și de a participa activ [143, p. 112- 114].

D. Potolea identifică următoarele roluri principale, în dependență de funcțiile asumate și realizate în plan didactic: „*de organizare și conducere a grupei ca grup social, de consiliere și orientare școlară și profesională, de îndrumare a activității extracurriculă, de perfecționare profesională și cercetare pedagogică, de activitate socioculturală*”. În acest sens, modelul teoretic în care au fost stabilite componentele competența de comunicare didactică a determinat includerea *componentei manageriale* prin care va fi reflectat rolul de organizator prin comunicare al grupului de studenți, condiționând astfel, *gestionarea socială a învățării* [131, p. 11-32].

T. Slama-Cazacu, cercetătoare în domeniul psiho-lingvisticii, precizează și dezvoltă pe larg teza potrivit căreia comunicarea „este un mijloc sau, poate, un factor esențial pentru educație” [151, p. 51]. Întreaga activitate în cadrul unui grup mediu care, în fapt, este un context social, comportă toate formele specifice actului de comunicare: educatorul este comunicator; orice comportament verbal sau nonverbal devine comunicare. În aspect pedagogic, comunicarea este un instrument didactic atunci, când produce efecte raționale și emoționale pozitive, când răspunde unor necesități.

În situațiile în care studentul se simte realmente ascultat, se exprimă cel mai bine, adică cel mai autentic. Profesorul este cel care trebuie să dorească să faciliteze exprimarea studentului, trebuie să manifeste o atitudine comprehensivă, să-și controleze reacțiile spontane. În analiza situației optime de comunicare, se pot distinge cele cinci principii propuse de J.C. Abric, care stau la baza definirii acestei structuri:

- *principiul non-interpretării* se poate deduce din examinarea atitudinii de interpretare și presupune că dacă profesorul dorește să îi permită studentului său să se exprime în mod autentic, el trebuie să evite interpretarea. Cu cât cadrul didactic interpretează mai mult, cu atât se diminuează posibilitatea celui alt de a se exprima personal și într-un mod caracteristic acestuia;
- *principiul non-evaluării* corespunde atitudinii de evaluare și afirmă că, cu cât profesorul evaluează mai mult studentul în procesul de comunicare, indiferent dacă este o evaluare pozitivă sau negativă, cu atât îi îngustează și micșorează posibilitatea de exprimare, conform propriilor credințe, sentimente, opinii;

- cel de-al treilea principiu este cel al *non-consilierii* sau al *non-ajutorului* care menționează, că o consiliere sau un ajutor oferit studentului diminuează șansa acestuia de a se exprima în mod real. Acest principiu nu trebuie înțeles greșit: nu se afirmă faptul că este total interzis orice sfat sau ajutor din partea cadrului didactic, dar propunerea unor astfel de idei trebuie să vizeze că studentul să-și poată exprima și expune în mod optim problemele sau cererile. Dacă studentul va avea posibilitatea de a se exprima, iar profesorul (în rol de consilier în activitatea didactică) va asculta cu atenție afirmațiile acestuia, el va deține mai multe elemente pertinente pentru a-l putea ajuta și sfătui. Acest ajutor trebuie să fie perceput, nu ca o propunere de soluții, ci ca o asigurare a condițiilor pentru dezvoltarea internă și externă a reflecției și a expresiei studentului. Toate acestea vor determina, într-un final, asumarea de către subiect a problemelor sale;
- următorul principiu este cel al *non-chestionării* sistematice, care presupune utilizarea minimală a întrebărilor din partea cadrului didactic, iar atunci când se dovedesc indispensabile, ele trebuie formulate, într-o manieră cât mai deschisă. Adresarea multor întrebări determină micșorarea șansei studentului de a se exprima într-un mod liber și profund;
- *non-canalizare* este cel de-al cincilea principiu și se referă la înțelegerea empatică a studentului cu mecanismele pe care le utilizează: invitație la aprofundare, climat relațional favorabil [1, p. 35-55].

Toate aceste principii caracterizează structura optimă de comunicare, dar, în același timp, definesc atitudinea, inițiată și dezvoltată de C. Roegiers, numită atitudine de ascultare activă sau „orientare non-directivă”, elaborată inițial într-un context terapeutic, dar și-a dovedit aplicabilitatea și în cadrul comunicării interpersonale [135, p. 30].

Relevanța ascultării în planul comunicării este susținută de studiile consacrate receptării care au concluzionat, că receptorul reține doar o treime din ceea ce dorește emițătorul să transmită. Procesul de ascultare are cinci etape, care dețin roluri diferite în relația de comunicare.

I. Vlădescu afirmă, că *învățarea este întotdeauna contextuală*, sugerând exploatarea contextului învățării și plasarea studentului într-o anumită rețea de relații cu materia de studiat [160, p. 20].

Am considerat oportun de a numi acest demers sau traseu de formare a competenței vizate drept *strategie*, având în vedere faptul, că aceasta *reprezintă o operație de proiectare, organizare și realizare a unui ansamblu* de situații de învățare, desemnând un demers acțional și operațional flexibil (ce se poate modifica, adapta), racordat la obiective și situații prin care se creează condițiile predării și generării învățării, ale schimbărilor de atitudini și de conduite

în contexte didactice diverse, particulare. *Strategia dezvoltării competența de comunicare didactică în cadrul disciplinelor pedagogice prin intermediul situațiilor de învățare* reprezintă o schemă procedurală, care vizează eficientizarea demersurilor didactice și este dimensionată astfel încât să prefigureze o realitate educațională generatoare de cunoaștere, mobiluri, credințe, valori la studenți în procesul de formare pedagogică. Aceasta conține un sistem de relații care reproduce logica internă a Modelului teoretic de referință „Structura competenței de comunicare didactică din perspectiva situațiilor de învățare” și reprezintă o consecință pragmatică a componentelor de comunicare didactică, un suport de optimizare a *pedagogiei situaționale*.

Procesul didactic prin care se realizează transformarea (prelucrarea) informației științifice pentru a se constitui în cunoaștere de tip școlar accesibilă studenților, este numit în didactica românească *transinformație didactică*, iar în literatura de specialitate străină, *transpoziție didactică*. Realizarea transpoziției didactice în raport cu activitatea didactică nemijlocită cu studenții conține două etape (niveluri): transpoziția externă și transpoziția internă. Treptele de cunoaștere (academică, de tip școlar și predată) specifice transinformației corespund nivelurilor epistemologice: epistemologia de referință, epistemologia universitară, respectiv epistemologia profesor-student. Instrumentarea tranzacțională a componentelor de comunicare didactică, *motivațională, limbajul pedagogic, managerială* va fi realizată, potrivit demersului metodologic de formare, prin două categorii generale de situații de învățare, acestea fiind determinate de formare *directă și indirectă: situații de învățare prin receptare* (formare directă) și *situații de învățare prin descoperire* (formare indirectă).

Data fiind marea varietate a condițiilor, metodelor, formelor de organizare prin care se încearcă formarea competențelor, există o mare varietate a strategiilor pedagogice la care se recurge pentru construirea situațiilor educative corespunzătoare. Analiza categoriilor situațiilor de învățare a condus la sintetizarea acestora în două categorii generale - *situații de învățare receptive și situații de învățare investigaționale* - care să ofere posibilitate de implementare și validare în învățământul superior a Strategiei formării competenței de comunicare didactică prin situații de învățare în cadrul *disciplinelor pedagogice*.

Calitatea intervențiilor este exprimată de componentele de comunicare didactică a profesorului, evaluată continuu de funcțiile feed-back-ului, ce vizează integrarea permanentă a retroacțiunii ca strategie de evaluare permanentă, fiind prezentă în model prin circularitatea conexiunii inverse realizată în relația didactică (formală) profesor-student.

Totalitatea situațiilor de învățare, propuse de profesor sau create de viață și a experiențelor specifice de învățare, la care este supusă o persoană, definește nemijlocit *conceptul de curriculum*. Unele dintre aceste situații de învățare sunt proiectate, conduse și

evaluate, mai mult sau mai puțin riguros, în cadru formal sau nonformal, ele fiind trăite ca experiențe de învățare specifice de către fiecare. „în funcție de specificul personalității sale și de contextul concret”, consideră D. Potolea și I. Neașcu [131, p. 357]. Toate situațiile de învățare înregistrează, așadar, anumite efecte, pozitive sau negative la nivelul celui supus acțiunii educaționale (formale, nonformale sau informale) trăite fiind ca experiențe particulare de învățare.

Nivelurile integrării curriculare sunt următoarele: intradisciplinar (monodisciplinar); multidisciplinar (pluridisciplinar); interdisciplinar; transdisciplinar.

Monodisciplinaritatea (sau intradisciplinaritatea) este centrată pe un obiect de studiu (independent). Informațiile și metodele se limitează la cele ale unei singure discipline. Integrarea la acest nivel presupune conjugarea unor conținuturi interdependente ale învățării care aparțin aceluiași domeniu de studiu. Este posibilă permeabilitatea frontierelor interne, între teme din aceeași disciplină. Adică monodisciplinar = conținuturi dintr-o singură disciplină.

Multidisciplinaritatea (pluridisciplinaritatea) este o modalitate de organizare curriculară, care se centrează pe o temă dintr-un domeniu anumit și care este abordată pe rând din perspectiva mai multor discipline, în mod independent, în raport unele cu altele. Astfel, tema va fi clarificată prin contribuții specifice fiecărei discipline. La acest nivel, *integrarea vizează conținuturile educaționale* [96, p. 56].

Relația dintre competențele-cheie europene și competențele generale din programele universitare pune în evidență anumite legături (relații) cu un anumit caracter supradisciplinar. Această relație reprezintă baza de plecare a predării interdisciplinare sau integrate.

Pentru învățământul superior remarcăm următoarele aspecte:

- Există competențe-cheie care se regăsesc în toate disciplinele, începând cu nivelul competențelor generale, începând cu competența de comunicare în limba maternă.
- Există competențe care se dezvoltă numai în cadrul unei discipline. De exemplu, competența de comunicare în limbi străine se regăsește integral în cadrul studierii unei limbi străine. Pe de altă parte, există o polarizare a unor competențe pe discipline. De exemplu, competența matematică și competența de bază în științe și tehnologie este, în cea mai mare parte, dezvoltată la disciplinele din aria curriculară matematică și științe, dar și la educația tehnologică.
- Există competențe din curriculum-ul universitar care excede competențele din sistemul european de competențe-cheie. De exemplu, competența matematică are, prin programa de gimnaziu 6 competențe generale, care au un grad de generalitate și dificultate mai mare decât cele ale competenței-cheie.

- Există competențe-cheie europene, care se regăsesc doar în 1-2 discipline. Un exemplu ar fi competența-cheie „Inițiativă și antreprenoriat”.

Între unele dintre competențele generale și competențele-cheie se identifică corespondențe cu dificultate. Un exemplu ar fi competențele de la disciplina educația plastică, care nu se regăsesc în competențele-cheie europene.

Realitatea socială revendică educației formarea unei personalități apte de adaptare la ritmul accelerat din societate [1, p. 7].

2.3. Structura competenței didactice în contextul aptitudine - atitudine și raportul profesor-student

Competența, formată „*de la finalitate*”, afirmă P. Popescu-Neveanu [126, p. 15] este în esență *integrativă*, ea absorbind un șir de capacități și cunoștințe omogene sau înrudite, care se referă la sferele largi ale culturii și activității profesionale. *Performanța* este o acțiune eficientă într-o situație dată, iar competența este un potențial al acțiunilor, eficientă într-un ansamblu de situații. Eficiența performanțelor, realizate în diferite situații, depinde de alegerea tipului de competențe ce vor fi inferate, căci o performanță se constată, iar o competență se inferează. De aceea, M. R. Perkins subliniază, că competența poate fi aplicată, implicit sau explicit, cu semnificație *de standard de performanță*: o persoană competentă semnifică că aceasta corespunde standardelor recunoscute de mediul în care își exercită sau va exercita o activitate [176, p. 8].

Conceptului *integrator* și de *finalitate educațională* al competenței subscriu și autorii autohtoni N. Socoliuc și V. Cojocar, care sugerează și anumite niveluri ale acesteia, ce pot fi dezvoltate în funcție și apreciate ca rezultate școlare [152].

Structura competenței Cea mai simplă și laconică definiție a competenței, cea a lui X. Roegiers, care a cucerit necondiționat și spațiul educațional din R. Moldova, descoperă următoarele caracteristici ale competenței: structura triadică; natura integratoare; dinamismul și automatismul.

Anume a treia caracteristică este definitorie competenței în cea mai mare măsură, delimitând-o de obiectivul educațional (competența proiectată) și de finalitatea educațională (însușire de durată). Astfel obiectivul activității educaționale este formarea unei însușiri care se manifestă în comportamente independente [135, p. 37].

O competență este un sistem funcțional integrativ ce cuprinde trei elemente: cunoștințe, abilități, atitudini:

a. Conform lui M. Minder, competența reprezintă *cunoștințe dinamice* – mobilizabile

într-un mare număr de situații diferite [101], dar și noi cunoștințe care trebuie mobilizate, completează E. Joița;

b. *capacitatea cuiva de a se pronunța asupra unui lucru*, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție [87];

c. un *comportament* posibil/vizat, un rezultat așteptat sau, ceea ce cunosc în realitate elevii și ceea ce pot face ei, deci este finalitate la cum afirmă Vl. Pâslaru [121, p. 4].

Competențele sunt rezultatul învățării. Competența didactică este un factor, proces multifuncțional de transmitere și formare/autoformare a aptitudinilor, abilităților și atitudinilor profesionale pe tot parcursul vieții.

Aptitudinea este o latură instrumental-operațională a personalității, este o însușire sau un complex de însușiri psihice și fizice care determină performanțele într-o activitate. După cum susține P. Popescu - Neveanu aptitudinile sunt o însușire sau un sistem de însușiri ale subiectului, mijlocind reușita într-o activitate sau posibilitatea de a acționa și de a obține performanțe [126, p. 16].

Aptitudinea înseamnă capacitatea de a aplica cunoștințe și de a utiliza know-how pentru a duce la îndeplinirea sarcinii și a rezolva probleme. În contextul Cadrului European al Calificărilor, aptitudinile sunt descrise ca fiind cognitive (implicând utilizarea gândirii logice, intuitive și creative) sau practice (implicând dexteritate manuală și utilizarea de metode, materiale, unelte și instrumente) [187, p. 6].

Aptitudinea apare ca o congruență între starea psihologică a persoanei și situațiile din mediul social în care această persoană se află. Aptitudinea arată ce poate individul, dar nu ce știe. La baza ei stau predispozițiile, care la rândul său sunt înnăscute. Una din formele supreme ale aptitudinii este talentul, care permite realizarea unei activități într-un mod original și creativ. Fiindcă ea este o componentă a personalității, care reprezintă un ansamblu de însușiri de ordin instrumental operațional, caracterizat prin rapiditatea, precizia, eficiența și originalitatea de care dă dovadă un individ, în cazul nostru este vorba despre profesor și student.

Aptitudinea în procesul educațional este considerată ca un prim factor în realizarea activității didactice de succes. Ea reprezintă un factor dominant în asigurarea calității, ceea ce reprezintă finalitatea unui proces. Ea este importantă fiindcă favorizează succesul profesional. Orice realizare al studentului privită de către profesor sub unghiul eficienței, antrenată în timp devine o aptitudine. Ea pornește de la autoinstruire și autoeducație, care ulterior prin modelul propriu este transmis studenților care ulterior o dezvoltă la elevi. Un exemplu de formare al aptitudinilor de autoeducație îl întâlnim la V. Andrițchi, care pune

accent pe cele 4 grupe de condiții orientate spre formarea aptitudinilor de autoeducație cum ar fi: autocunoașterea, autoeducația, autoorganizarea și autostimularea [3, p. 17].

În materializarea competenței pedagogice (didactice) în performanțe notabile, un rol important îl are aptitudinea pedagogică (didactică). Aceasta implică modele de acțiune pedagogică, care sunt interiorizate și generalizate și a căror forme depind de însăși organizarea și desfășurarea activității de învățare. N. Mitrofan definește aptitudinea pedagogică ca „ o formațiune psihologică complexă, care, bazată pe un anumit nivel de organizare și funcționalitate a proceselor și funcțiilor modelate sub forma unui sistem de acțiuni interiorizate, constituit genetic conform modelului extern al activității educaționale, facilitează un comportament eficient al cadrului didactic prin operaționalizarea adaptativ al întregului conținut al personalității sale... ” [103, p. 39].

În viziunea lui N. Mitrofan aptitudinea pedagogică implică trei componente:

1. profesional-științifică care ține de o solidă pregătire de specialitate;
2. psihopedagogică – asigurată de ansamblul capacităților necesare pentru exercitarea influențelor educaționale asupra personalității celor educați (abilitatea de determinare a gradului de dificultate al materiei de învățat, abilitatea de accesibilizare a materiei care trebuie transmise, abilitatea de a înțelege nevoile, dispozițiile afectiv, emoționale și comportamentale educaților, creativitatea în activitatea didactică etc.);
3. psihosocială care cuprinde abilitățile necesare optimizării relațiilor cadru didactic-elev, abilitatea de adaptare a unor roluri diferite, sociabilitatea, abilitatea de a influența și conduce grupul de persoane educate , capacitatea de comunicare , abilitatea de utilizare adecvată a puterii și autorității [103].

Corelația dintre aptitudine, care ține de personalitatea fiecăruia și atitudinea care reprezintă un set complex de comportamente la baza cărora stau valorile, sunt importante în formarea competenței didactice.

Climatul educațional și cultura organizațională școlară, educația în general, au o influență deosebită asupra formării și consolidării unor *atitudini* și *comportamente*, contribuind, totodată, la schimbarea acestor două variabile interdependente în beneficiul educației, prin intermediul performanțelor academice obținute și optimul educațional și, în ultimă instanță, a societății [88].

În opinia unor psihologi, atitudinea reprezintă un „*tot psihologic complex și multidimensional*”, iar pentru alți psihologi „*cheia de boltă a psihologiei*. Conceptul de atitudine ca a fi „*cel mai distinctiv și indispensabil concept*” al psihologiei sociale, deci, după cum se poate observa acest concept este revendicat, în primul rând, de psihologie și psihologia socială.

Este suficient să emitem următoarele aprecieri în acest context și cu referință directă la *atitudine*: profesorul X are o anumită atitudine față de studenți și grup; studentul Y are o atitudine pozitivă față de colegi și profesorii săi. Managerii universității au luat o atitudine față de acei studenți, care lipsesc nemotivat de la ore etc., pentru a ne putea da seama de importanța atitudinii atât în climatul psihosocial și educațional, cât și în diferențierea unor culturi ce au ca principală variabilă independentă atitudinea pozitivă sau negativă față de problematica academică. Se subînțelege că între atitudine și universitate - educație în general - se instituie raporturi de intercondiționare și complementaritate funcțională.

Dacă ar fi să analizăm *rolul atitudinii* în raportul și interdependența funcțională a elementelor implicate în această interacțiune, ne-am putea da seama de funcția sa în formarea *intereselor, aspirațiilor și idealurilor educaționale* și de *viață*, coroborate, desigur, cu un anumit suport afectiv, volitiv. În raport cu dimensiunea conotivă a atitudinii (vom reveni asupra structurii atitudinii), același autor citat definește atitudinea ca o „*structură - reglatorie proprie sistemului persoanei*”. Cu alte cuvinte, atitudinea îndeplinește o funcție reglatorie și chiar dinamizatoare în eforturile întreprinse de student în procesul devenirii sale, unde se subînțelege rolul determinant al *educației* și al *socializării*.

Fiind un concept cu o semantică relativă și destul de eterogenă, există, desigur, și alte puncte de vedere. Într-o altă sursă bibliografică clasică, „Dicționarul de psihologie” Larousse, N. Sillamy, definește *atitudinea* ca a fi acea structură psihică care desemnează „*orientarea gândirii, dispozițiile profunde ale ființei noastre, starea de spirit proprie nouă în fața anumitor valori...*” [150]. Din această definiție rezultă și mai explicit *rolul educației asupra atitudinii și motivației*, orice resursă motivațională trecând prin filtrul atitudinilor, fiind reconvertită în ultimă instanță în plan axiologic ca o principală valoare individuală și/sau socială, cu impact direct în plan acțional - comportamental.

În literatura de specialitate se disting mai multe categorii de atitudini, la baza tipologizării acestora stând anumite criterii operaționalizabile. Se desprind astfel atitudinile *stabile* și *generalizate-durabile*, unde impactul educațional se face mai resimțit. Aceste atitudini beneficiază nu numai de suportul și aportul educațional, ci și de convingerile puternice pe care le deține individul în raport cu necesitatea pregătirii și educației. De aici așa-numitele atitudini *personale* care au la bază *natura intereselor și convingerile*, față de atitudinile *sociale*, care au un caracter sociocentric și, totodată, o incidență și emergență socializatoare.

În tipologia *atitudinilor*, cele mai marcante și evidențiate sunt cele de natură duală și antitetică: pozitive și negative; progresive și regresive; favorabile și defavorabile; tolerante și intolerante; constructive și distructive; de acceptare și de respingere etc. *Atitudinile simple* în

raport cu atitudinile multidimensionale sau atitudinile centrale în raport cu cele periferice (izolate), cele dominante cu cele subordonate [180, p. 72].

De asemenea, se pot desprinde *atitudinile valori*, *atitudinile intelectuale* sau *atitudinile corelative* cu obiectul cu care se face referință: *atitudini morale, religioase, estetice, politice, etice, culturale* etc. După alți autori ar mai exista *atitudinile caracteriale*.

B. Ananiev a grupat atitudinile după conținutul lor, desprinzând patru categorii devenite deja clasice: *atitudinea față de muncă; atitudinea față de oameni; atitudinea față de propria persoană; atitudinea față de societate*.

Am continua această listă cu *atitudinea față de profesie și atitudinile creative*.

Prezentăm, în continuare, configurația structurală a acestor atitudini, desprinzând principalele dimensiuni și elemente ce compun aceste atitudini:

- *Atitudinea față de profesie* structurează următoarele elemente: dorința de performanță, interesul constant, perseverența în profesie, dragostea față de profesie, dorința de perfecționare și autodepășire, aprecierea deosebită a carierei și profesiei alese.

- *Atitudinea față de muncă - pregătire profesională* structurează elementele: inițiativa, conștiinciozitatea, dragostea față de muncă-pregătire profesională, sârguința, hărnicia, disciplina în muncă.

- *Atitudinea față de propria persoană* cuprinde elementele: siguranța de sine, stăpânirea de sine, demnitatea personală, încrederea în forțele proprii, spiritul hotărât, perseverența, curajul și bărbăția, modestia, amorul propriu.

- *Atitudinea față de societate* presupune ca elemente: sociabilitatea, umanismul, cinstea, independența, principialitatea, spiritul critic și autocritic, combativitatea, încrederea în oameni și în structurile sociale.

- *Atitudinile creative* structurează ca elemente dezirabile: interesele cognitive, de cunoaștere, încrederea în forțele proprii, încrederea puternică în realizarea de sine, devotamentul pentru profesia aleasă, dragostea și receptivitatea pentru nou, simțul valorii [180].

Pe de altă parte Vl. Pâslaru susține că atitudinile se manifestă: în sfera afectivă - prin emoții, sentimente, stări sufletești; în sfera dezirabilului - prin dorințe, aspirații, vise, idealuri; în sfera evaluării - prin opinii, aprecieri/autoaprecieri, acte evaluative; în sfera volitivă - prin acte de voință; în sfera conceptuală - prin convingeri, idei, principii, concepții etc. personale; în sfera comportamentală - prin toate acțiunile și faptele, inclusiv cele de simțire și gândire, dezirabile și voite, de evaluare și conceptuale [120, p. 56].

Aceste *atitudini* sunt influențate de *componenta educațională* și socializatoare, de modalitățile perceptive asupra unor elemente de ordin moral și axiologic din societate și care în mod indirect își pun amprenta asupra pregătirii profesionale și a idealului de viață.

Numeroși psihologi stăruie în delimitarea rolului și funcțiilor atitudinilor, asociindu-le și relaționându-le cu alte structuri și procese psihice. Perspectiva behavioristă (comportamentistă) arată că atitudinile o dată formate, determină sensul faptelor (unul și același fapt este interpretat diferit de anumiți indivizi în funcție de orientarea și determinarea axiologică, coroborată cu substratul motivațional - natura intereselor), contribuie la organizarea faptelor (le atribuie date, pe care în mod obiectiv nu le conțin), justifică faptele, selectează faptele (le rețin pe cele, cu care sunt în acord). De aici rezultă că atitudinile reprezintă o modalitate specifică de abordare și raportare față de anumite ființe, lucruri, fapte, fenomene, procese acțiuni, în structura lor regăsindu-se atât elemente de natură rațional-logică cât și motivațională, iar în anumite situații dimensiunea afectiv-emoțională devansând-o pe cea rațională. Se știe că ura, emoțiile negative, în general, formează atitudini negative, iar sentimentele și emoțiile pozitive, dimpotrivă, contribuie la formarea și consolidarea unor atitudini pozitiv-constructive.

Dintr-o perspectivă mai psihosociolizantă M. Zlate definește atitudinea ca a fi o „*modalitate internă de raportare la diferitele laturi ale vieții sociale, la alții, la sine, la activități și de manifestare în comportament*”. Punând un mai mare accent asupra raportului *atitudine-comportament*, același autor aprecia că *atitudinea este concomitent, fapt de conștiință*, dar și reacție comportamentală, presupunând o asemenea dimensiune structural-funcțională [163]. Unii psihologi chiar îi delimitează o asemenea structură, alături de cea *cognitivă, afectivă și conativă*. Din acest punct de vedere, P. Popescu-Neveanu definea atitudinea ca a fi un „*invariant vectorial al conduitei, exercitând o funcție atitudinală și evaluativă și una instrumental-lucrativă*” [127].

Pe lângă faptul că educația este un fenomen și o acțiune socială și ca atare se manifestă prin comportamente ce vizează predarea și învățarea, în același timp educația influențează comportamentul, în mod deosebit comportamentul școlar - educațional și cultural.

Dar să definim comportamentul în general și să facem trimiteri, totodată, la comportamentul școlar ca parte intrinsecă a celui general.

În același timp comportamentul este diferențiat de anumitele rol-statuturi deținute de către indivizi. Un anumit comportament este adoptat într-o colectivitate de către liderul grupului și altul de către indivizii egali din punct de vedere ierarhic. Comportamentul este, de fapt, acel ceva care îmbracă rolul și ca atare în funcție de el este consolidat statutul său. Intrarea efectivă în rol și satisfacerea exigentelor statuturilor se realizează prin intermediul

comportamentului, care la rândul lui, poartă amprenta însușirilor psihice subiective ale persoanei.

Raportul profesor – elev/student permite constituirea unor roluri active, dinamice, deoarece profesorul se raportează în primul rând la elevi/studenti. Astfel, J. Withal (1949) distinge 7 roluri ale profesorului în raport cu elevii/studentii: îi ajută și îi sprijină, îi confirmă, le pune probleme, se arată indiferent, îi îndrumă, îi dezaprobă, îi încurajează să se ajute singur. Prin comportamentul său, profesorul poate confirma sau infirma așteptările celorlalți față de el, confirmarea ducând la o echilibrare a rolurilor, iar infirmarea generând un conflict de rol [Apud 69, p. 63].

Gradul socializării - asimilării sarcinilor, obligațiilor, reieșite din rol (aici un rol esențial revenind și socializării anticipative), determină anumite comportamente diferențiate, acestea, la rândul lor, implicând și reclamând diverse componente psihice, cum sunt: *trebuințele, aspirațiile, motivațiile, interesele, temperamentul, caracterul și atitudinile*, care la nivelul comportamentului școlar sunt specifice. Între rol-statuturi și comportament se instituie, așadar, o relație de implicație, comportamentul însemnând tocmai interpretarea efectivă a rolului, sistemul de răspunsuri față de anumiți stimuli.

Așadar, comportamentul suportă un proces de specializare și de diferențiere în funcție de anumite variabile independente, cum ar fi: vârsta, sexul, mediul, ocupația, categoria socio-profesională. De aceea, ele sunt tipologizate într-o gamă multiplă și completă, printre care și cel socio-cultural și școlar care sunt diferențiate în funcție de nivelul educației și socializării atinse de individ (raportul individului față de valorile spirituale ale societății).

Fără îndoială că la baza oricărui tip de comportament stă latura spirituală, comportamentele culturale și școlare, fiind determinate de aceasta, nivelul conștiinței individuale și sociale. În acest sens, A. Dicu arată că *stadiul dinamicii și finalității comportamentului uman, în mod inevitabil, trebuie să se confrunte cu problema conștiinței și a nivelului conștient de integrare-reglare*". Punând la bază principiul conștient-inconștient, autorul citat formulează un mare model comportamental de tip interacționist și o nouă modalitate de analiză și interpretare conceptuală, în care predomină, desigur, elementele de factură psihică, întrucât orice comportament este un act conștient și implică cu necesitate conștiința, care la rândul ei este în funcție de un anumit grad socializator. Desigur, încercări de interpretare a comportamentului în afara actului conștient au mai existat, și nu puține, la baza acestor teorii stând inconștientul și instinctul [40].

Deci, comportamentul în cadrul grupurilor poate constitui drept factor de autoreglare, fiecare comportament decodificând un anumit sistem atitudinal, motivațional, determinat, bineînțeles, de *dimensiunea cognitivă și de cea situațională*. Toate acestea sunt rezultatul unor

reflectări, rolul fundamental în structura personalității revenind *conștiinței*. Conștiința nu numai că cenzurează diferite acte comportamentale, dar le și determină.

Un punct de vedere mai apropiat de concepția materialistă este cel exprimat de A. Adler, care consideră ca motivatori principali ai comportamentului uman „*relațiile care leagă personalitatea umană cu ambianța sa socială și care reflectă procesul autoafirmării, excluzând tendințele și tentațiile înnăscute*” [164, p. 347]. O concepție relativ asemănătoare, aceea care-și centrează atenția pe influența factorilor mediului social, este și a psihologilor Horney și Sullivan, în centrul concepției lor (cu precădere a celui din urmă) stând relațiile interpersonale.

Desigur, un rol fundamental în diferențierea diferitelor tipuri de comportamente îl au factorii educaționali și socializatori. „Rezultatele obiective ale activității social-istorice devin elemente componente ale structurii culturale, surse de informație specific umană, care, pe măsură ce se acumulează în timp, exercită o influență tot mai acceleratoare asupra dezvoltării ulterioare a structurilor psiho - comportamentale și a relațiilor de interacțiune, interdependență în interiorul grupurilor sociale. În opinia unui alt psiholog român, Șt. Zisulescu, „*conștiința deliberată are totuși cel mai important rol în formarea atitudinii* (și, implicit, a reacției comportamentale - n.n.), *întrucât ea luminează calea și orientează pe individ spre valorile sociale*” [162, p. 87].

Comportamentul nu trebuie analizat în manieră unilaterală, ca fiind legat numai de atitudine sau conștiință, „*el se realizează atât prin stăpânirea legilor de manifestare și devenire a existenței, cât și prin mijlocirea complexului de motivație*”. Motivația socială decurge din experiențe structurate și norme, motivația muncii rezultă, de asemenea, din experiența anterioară a subiectului și este un produs al motivării și socializării. Deci, orice acțiune umană - implicit comportamentul - este determinată de un anumit scop și de o anumită structură motivațională. Cu cât gradul conștientizării necesității sale este mai ridicat, cu atât temeiurile motivaționale sunt mai puternice. Motivația joacă un rol important în actul comportamental, ea îndeplinește *funcția de activizare, de organizare și de direcționare a comportamentului*” [125, p. 76], dar asupra motivației și mai ales a celei școlare am făcut referință într-un alt capitol al lucrării, iar asupra unor aspecte ce vizează intermedierea raportului dintre atitudine și comportament vom face precizări și în acest capitol. Fiind un concept cu amplă rezonanță în istoria personalității și a comportamentului, motivația a beneficiat de multiple analize și interpretări.

Un aspect ce merită a fi semnalat, este cel ce vizează raportul dintre comportament și anticipare. Din acest punct de vedere, suntem de acord cu opinia autorului citat mai jos,

conform căreia „*comportamentul oamenilor este determinat din punct de vedere biologic, social psihic, dar și de felul în care el anticipează viitorul*” [Ibidem, p. 87].

Toate cele prezentate până în prezent au rol argumentativ și de susținere a afirmației, conform căreia atitudinea și comportamentul, în strânsa lor unitate dialectică, sunt rezultanta firească a *procesului socializării și educației*.

Relația atitudine-comportament, implicit comportamentul școlar și cultural pot fi analizate din mai multe perspective, inclusiv din cea socializant - relaționistă. Din acest punct de vedere, atitudinile nu sunt altceva decât relații sociale interiorizate, gradul socializării și nivelul educațional fiind expresia atitudinilor și manifestărilor indivizilor și grupurilor umane. Astăzi tot mai mult își pune amprenta asupra atitudinilor și comportamentului școlar însuși sistemul de învățământ, politica școlară, fenomenul abandonului școlar și cel al analfabetismului în continuă creștere, relevante și probatorii din acest punct de vedere.

Dimensiunea *cognitivă atitudinală* se face tot mai mult resimțită în influența comportamentală alături de cea conativă și normativ-axiologică. Atât în plan normativ cât și axiologic, atitudinile structurează și dimensionează nivele specifice ale culturii organizaționale școlare: atitudinea față de școală, învățatură și cadre didactice, alături de atitudinea față de sine și alte tipuri atitudinale. Totodată, această componentă psihică prescrie comportamentul virtual al elevilor și studenților, atitudinea putându-se constitui din acest punct de vedere într-un predictor comportamental, iar, așa cum am arătat, comportamentul rezidă, în ultimă instanță, într-o atitudine explicită - manifestă.

În colaborare cu *influențele sociale* ale comportamentului și, implicit, ale atitudinilor, devine tot mai transparentă *influența psihosocială*, comportamentul fiind diferențiat de anumite rol-statuturi și anticipat de anumite atitudini legate de aceasta. Întrucât statutul de elev și student este scăzut în prezent, nici atitudinile și suportul motivațional nu sunt suficient de relevante în comportamentul și motivația școlară. De cele mai multe ori și de către cei mai mulți elevi/studenți se adoptă principiul minimei rezistențe, evidențându-se *atitudinile negative* și motivațiile extrinseci sau de evitare a eșecului în raport cu cele *pozitive* și de *performanță*. De aceea, între motivație și comportament se instituie un raport indirect, fiind mediat de *atitudine*, și mai ales de convingere și conștiință. Comportamentul nu poate fi disociat conștiinței, și cu atât mai puțin atitudinii, ele sunt elemente ce se întrepătrund și intercondiționează, orice reacție comportamentală conștientă având determinări spiritual-conștiente.

Întrucât orice act comportamental este un act conștient și care implică cu necesitate conștiința, comportamentul trebuie perceput ca o reacție care are la bază, în primul rând,

latura conștient-spirituală, natura comportamentului fiind corelativă cu nivelul spiritual, educațional și socializator al individului.

Vom întreprinde în cele ce urmează o succintă analiză asupra raportului atitudine - motivație, iar ulterior asupra relației motivație - comportament, plecând de la premisa conform căreia motivația, la fel ca și educația, intermediază raportul atitudine - comportament, implicit raportul atitudine - conduită. Experiența fiecăruia a demonstrat faptul că nu întotdeauna între atitudine și comportament - conduită se instituie o relație liniară, existând anumiți factori, variabile independente care distorsionează acest raport. Este suficient să exemplificăm printr-o anumită atitudine față de cinste și corectitudine, pentru a ne da seama că natura intereselor scuză mijloacele prin care se ajunge la îndeplinirea scopurilor sau dorința de promovare cu eforturi minime, conducând la atitudini și motivații școlare scăzute, comportamentul școlar fiind influențat atât de atitudine cât mai ales de substratul motivațional.

Rezultă că pe lângă componenta *cognitiv-educatională* a atitudinii, un rol la fel de important revine *componentei motivaționale*. Atitudinea are o bază motivațional-afectivă deservită intelectual și realizată voluntar. Cu alte cuvinte atitudinile nu sunt condiționate numai de nivelul cunoașterii și educației, ci depind, în mare măsură, de substratul motivațional, premergător actelor comportamentale - conduitei, coroborate cu anumite valori și structuri afective. Din acest punct de vedere, Doob consideră că atitudinea produce motive [166, p. 125], iar T. Newcomb apreciază că *atitudinile* sunt acompaniate de motive. Pe aceeași poziție se situează [175, p. 302] și H. Murray atunci când relaționează atitudinile cu anumite trebuințe specifice și comportamentul - conduita emergentă în vederea realizării acestora [173, p. 374].

2.4. Strategii ale formării competenței didactice în contextul predării-învățării disciplinei „Etica pedagogică”

„*Strategia didactică*” reprezintă componenta esențială a curriculum-ului în contextul predării-învățării eticii pedagogice care poate fi abordată și definită din mai multe perspective, ce se completează reciproc: ca mod integrativ de abordare și de acțiune; ca structură procedurală; ca înlănțuire de decizii; ca interacțiune optimă între strategiile de predare și strategiile de învățare. [77, p. 48].

Ca *mod integrativ și de acțiune*, strategia este înțeleasă ca o formă specifică de abordare sau de reprezentare a unei situații de învățare, care presupune:

- rezolvarea unei situații de învățare printr-un anumit mod de a gândi sau de a concepe punerea studenților în contact cu subiectul (tema) de studiu;

- determinarea celui mai potrivit tip de experiență de învățare, în care vor fi angajați studenții (învățare prin receptare, învățare prin descoperire/euristică, învățare prin problematizare, cercetare etc.).

Ca mod de acțiune, strategia presupune asocierea de metode, suporturi didactice, mijloace și forme de organizare. Toate acestea trebuie să acționeze „nu ca entități distincte, ci ca resurse interdependente, ce acționează după principiul complementarității funcțiilor, al compensației și susținerii (întăririi) reciproce” [109, p. 300].

Mai mult ca atât, *strategia presupune integrarea metodelor, procedeele în structuri operaționale superioare*, în cadrul cărora se stabilesc ierarhii funcționale. Strategiile didactice reprezintă astfel un grup de două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură operațională, angajată la nivelul activității de predare – învățare - evaluare, pentru realizarea obiectivelor curriculare.

În această perspectivă de abordare a strategiilor de instruire pot fi integrate următoarele definiții:

- „un ansamblu de forme, metode, mijloace tehnice și principiile de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturile în vederea atingerii obiectivelor” ;
- „ansamblul mijloacelor puse în lucru pentru a atinge scopul fixat, începând de la organizarea materială și alegerea suporturilor, până la determinarea sarcinii de învățare și a condițiilor de realizare. Toate acestea vor depinde de obiectivele propuse a fi atinse și de fazele formării trăite de subiect” [Ibidem, p. 310].

Ca *structură procedurală*, strategia se definește ca un ansamblu de acțiuni și operații de predare-învățare, structurate și programate în mod deliberat, în vederea atingerii obiectivelor prestabilite în condiții de maximă eficacitate [Ibidem, p. 312]. O asemenea interpretare evidențiază ordonarea specifică a acțiunilor și operațiilor ce urmează a fi realizate, a comportamentelor de predare și învățare.

„Strategia constituie o schemă procedurală astfel dimensionată încât să prefigureze o realitate educațională în condiții ce se pot modifica ” [19, p. 148].

Ca *rezultat al contopirii strategiei de predare și strategiei de învățare*, strategia didactică se constituie la intersecția strategiilor celor doi parteneri ai procesului de instruire: profesorul și elevii. Pentru profesor, strategia de predare reprezintă „performanțele sale în materie de prezentare, într-un fel sau altul, a unui subiect (conținut) nou”, iar pentru elev strategia de învățare constituie „modul activ de percepere, de organizare, de elaborare și precizare față de respectivul subiect sau conținut nou care i-a fost supus atenției” [109, p. 224].

Strategiile didactice comportă o împărțire și o clasificare după mai multe criterii [Ibidem, p. 226]:

După *domeniul conținuturilor instrucționale adiacente*: strategii cognitive; strategii psihomotrice; strategii afectiv-atitudinale; strategii mixte.

După *operațiile cognitive predominante, demersul (logica) gândirii*: *strategii inductive* (pe traiectoria de la concret la abstract); *strategii deductive* (de la abstract la concret), *strategii analogice* (bazate pe translarea unor note sau explicații de la un domeniu la altul), *strategii transductive* (prin apelul la raționamente mai sofisticate, de natură metaforică, eseistică, jocuri de limbaj), *strategii ipotetice* (rezolutive), bazate pe construcția de ipoteze, pe problematizare; centrate pe gândirea convergentă sau divergentă, *strategii analitice*, care pun accent pe examinarea unui obiect, fenomen, proces, în cele mai mici unități, pentru a-l explica și interpreta teoretic și a stabili relațiile dintre elementele componente, *strategii integrative* sau *de sinteză*, ce îmbină gândirea cu acțiunea, studiul teoretic cu activitatea practică, *strategii descriptive*, centrate pe organizarea și clasificarea sau enumerarea datelor, pe generalizarea prin modele taxonomice, *strategii interpretative*, *strategii lucide*, *strategii mixte* (prin imprimarea procedeelelor de mai sus).

După *gradul de structurare a sarcinilor de instruire (gradul de dirijare/nondirijare a învățării)*: *strategii algoritmice*, prescriptive sau directive (pe bază de structuri fixe, repetitive de acțiuni mintale sau de altă natură); din această categorie fac parte strategiile: algoritmice propriu-zise; bazate pe principiul programării; computerizate; semialgoritmice; *strategii semiprescise*, nealgoritmice (cu registre largi privind libertatea de intervenție, schimbarea traiectelor etc.); *strategii euristice* (ce încurajează căutarea, explorarea, descoperirea pe cont propriu, prin încercare și eroare etc.); ele se pot baza pe învățarea prin: descoperire (euristică), rezolvare de situații-problemă, observarea investigațiilor, elaborarea de proiecte, conversație euristică, interactivă (prin cooperare), inductiv-experimentală etc., *strategii mixte*, combinatorii, în cadrul cărora un tip aparține și constituie strategiile creative, care nu sunt formulate în mod explicit, elevii având posibilitatea să meargă pe trasee inedite; ele pun accentul pe promovarea gândirii productive a elevilor, lăsând câmp deschis manifestării spontaneității, originalității și gândirii divergente [109, p. 240].

După *principalele clase de obiective educaționale vizate* :

- strategii care au ca obiectiv pedagogic prioritar *stăpânirea materiei*, în termeni de cunoștințe și capacități (strategia conversației euristice, strategia prelegerii problematizate, strategia demonstrației, strategia cercetării experimentale, strategia algoritmizării etc.);
- strategii care au ca obiectiv prioritar *transferul funcțional al cunoștințelor și capacităților* dobândite (strategia problematizării, strategia modelării etc.);

- strategii care au ca obiectiv pedagogic prioritar *exprimarea personalității elevului* (strategia jocului didactic, strategia lucrărilor practice, strategia asaltului de idei, strategia dezbaterii problematizate).

După *acțiunea predominantă în cadrul activității de predare – învățare - evaluare*:

- *strategia didactică bazată prioritar pe acțiunea de comunicare;*
- *strategia didactică bazată prioritar pe acțiunea de cercetare;*
- *strategia didactică bazată prioritar pe acțiunea practică;*
- *strategia didactică bazată prioritar pe acțiunea de programare specială* (cum ar fi instruirea asistată de calculator).

După *implicarea creatoare/noncreatoare a profesorului în activitatea didactică*:

- *strategii bazate pe obișnuință, automatism, rutinare, ca aplicare a unor rețete rezultate în baza repetiției îndelungate, a stereotipizării și șablonizării;*
- *strategii bazate pe complexe de deprinderi, ca moduri mai generale, globale și suple de abordare a predării, ușor aplicabile în situații de mare varietate;*
- *strategii novatoare ce dau frâu liber imaginației și inteligenței profesorului;*
- *strategii imitative care presupun a merge pe căi bătătorite, urmându-i pe alții.*

După *modul de grupare a studenților*:

- *strategii frontale;*
- *strategii de grup (colective);*
- *strategii de microgrup (echipă);*
- *strategii de lucru în perechi (duale);*
- *strategii individuale (bazate pe munca individuală);*
- *strategii mixte.*

După *factorul de impuls al învățării*:

- *strategii externe, pentru care stimularea învățării vine din exterior, este impusă sau exercitată de profesor;*
- *strategii interne, de „self-management”, de „autoconducere” a învățării.* [109].

Dincolo de aceste clasificări de natură didactică, în contextul concret al procesului de instruire nu putem delimita strict strategiile în funcție de anumite criterii, fiind vorba, de cele mai multe ori, de forme mixte ale strategiilor.

Metodele de proiectare a secvențelor de învățare pun în evidență un număr mare de activități de învățare relative motivației, achiziției și performanței. Activitățile de învățare constituie un ansamblu de acțiuni întreprinse pentru a provoca un anumit număr de comportamente ale elevului. Așadar, este posibil de a proiecta învățătura potrivit următoarelor activități: *activități inițiale* care permit elevului să recepționeze conținutul de învățat;

activități de învățare propriu-zise care servesc la prezentarea noului conținut, la asigurarea participării elevilor și la realizarea unui feed-back corespunzător; *activități de „reinvestire”* care permit realizarea activității corective, de aprofundare și îmbogățire. Ansamblul acestor activități reprezintă cadrul general al proiectării instruirii [79].

Referindu-se la concepția actuală asupra predării, profesorul D. Salade [141, p. 6], evocă o definiție a acesteia, formulată de un grup de specialiști canadieni: „arta de a prezenta un model, de a arăta procedeele de urmat pentru a-l realiza și de a permite celui care învață să se antreneze în realizarea modelului prezentat”. Ne permitem să completăm această definiție, adăugând că în instruirea modernă, interactivă, li se solicită celor care învață modificarea modelului prezentat de profesor (desigur, în concordanță cu anumite scopuri și obiective operaționale bine precizate) și apoi construirea de alte modele, eventual inițial izomorfe, apoi diferite de modelul prezentat. Acest lucru devine posibil grație practicilor educative specifice instruirii interactive, care se bazează, așa cum am văzut mai sus, în bună măsură, pe cooperarea dintre studenți, dintre studenți și profesor și dintre studenți și obiectul de învățământ. Astfel, este de dorit ca profesorii să meargă mai aproape de: cooperarea, construcția, cunoașterea constrângerilor și chiar evaluarea”, la nivelul specific al actelor pedagogice. Profesorii elaborează împreună cu studenții modele și modalități de lucru, reglementări și reguli care acționează în dispozitivele de învățare și formare, jaloane pentru evaluare etc. [8, p. 72].

Tabelul 2.4. Caracteristici ale activităților de învățare [79]

Activități de învățare	Componente	Acțiuni
Activități inițiale (Cum motivăm și interesăm studentul?)	motivarea studentului	<ul style="list-style-type: none"> - propunerea unui element declanșator al activității - crearea unei situații - atragerea atenției asupra unor aspecte - provocarea unui dezechilibru care să suscite întrebări
	proiectarea/formularea obiectivelor	<ul style="list-style-type: none"> - informarea elevilor asupra obiectivelor - aceste obiective pot avea mai multe forme, în funcție de populația-țintă (în unele cazuri trebuie de avut în vedere ca formularea obiectivelor să nu descurajeze studenții)
	reamintirea	<ul style="list-style-type: none"> - formarea noilor achiziții pe baza celor

	achizițiilor anterioare	anterioare - prevederea unor exerciții de reamintire
Activități propriu zise (Cum se prezintă conținutul învățării și cum se provoacă apariția performanțelor la studenți ?)	prezentarea conținuturilor	- determinarea cu exactitate a informației de prezentat - alăturarea informației la obiectivul urmărit - adaptarea informației la publicul-țintă - definirea noilor concepte - furnizarea de exemple adecvate - prevederea unor întrebări și a unor intervenții judicioase - susținerea interesului (referiri la practică, anecdote, ilustrații etc.)
	acțiunea practică a studentului	- ghidarea învățării - determinarea acțiunilor și comportamentelor așteptate - crearea situațiilor practice - transferul abilităților
	prezența feed-back-ului	- verificarea înțelegerii de către studenți - realizarea unui feed-back corespunzător
Activități de „reinvestire” (Care sunt soluțiile care își vor aduce aportul la rezultatele feed-back-ului ?)	bilanțul învățării	- rezumarea celor învățate - ridicarea noilor întrebări
	prezentarea activităților corective, de îmbogățire și de aprofundare	- prevederea unor activități următoare (muncă independentă, tutorat etc.)

Vom încerca să conturăm *profilul practicilor de predare activizată*, pornind de la ideea că *a preda este cel mai bun mod de a amorsa, impulsiona, încuraja, promova și de a continua învățarea*. Modul în care sarcinile de instruire sunt concepute și aduse la cunoștința studenților, configurația situațiilor educaționale organizate, sunt menite să declanșeze, să susțină și să catalizeze implicarea și activitatea studenților. De aceea, personalitatea și prestația didactică a profesorului sunt deosebit de importante în contextul asigurării participării active a studenților în procesul didactic și al asigurării unei atmosfere care să întrețină o astfel de participare.

În instruirea interactivă, practicile de predare sunt *interactive* și deplasate spre un *rol mai mult factitiv decât activ*. În general, profesorul acționează și intervine la cererea studenților în scopul de a le *facilita învățarea*, de a-i implica în activitate și de a-i determina să învețe și să devină activi, actori și autori ai propriilor cunoștințe, ai propriei cunoașteri declarative, procedurale și strategice. Cum? Prin a-i ajuta să găsească *strategii de învățare și de lucru personalizate și adaptate procesului propriei formări, propriei personalități, propriului profil de inteligență, propriilor obiective* etc. Așadar, profesorul nu mai transmite, ci (inter)mediază cunoașterea, grație unor strategii didactice foarte atent și riguros (dar, în același timp, flexibil) imaginate și aplicate, care să se constituie în ghiduri și jaloane ale instruirii interactive, corect percepute și ulterior acceptate și asumate de către studenți. Dintre elementele constitutive ale strategiilor didactice de importanță majoră în instruirea interactivă, amintim: *sistemul metodologic, sistemul mijloacelor de învățământ, formele de organizare a activității studenților și modurile de gândire*. Proiectarea unei activități de intermediere a învățării, care, în mod firesc, urmărește eficientizarea acesteia, înseamnă, practic, a combina în sisteme operante, funcționale, aceste patru categorii de elemente, astfel încât să se valorifice optim valențele lor formative [8, p.84].

Predarea activizată este o predare strategică, bazată pe rezultate și principii formulate ca urmare a cercetărilor din psihologia cognitivă, care situează elevul în centrul construcției învățării.

Predarea strategică favorizează dobândirea de către elevi atât a cunoașterii declarative, cât și a celei strategice și a celei procedurale; aceste ultime două tipuri de cunoaștere presupun atingerea de nivele taxonomice superioare ale gândirii și favorizează câștigarea autonomiei în învățare. *Predarea strategică modelează strategiile de învățare ale studenților și strategiile de motivare superioară intrinsecă pentru dobândirea progresivă a unei cunoașteri tot mai complex* [Ibidem, p. 88].

Pentru a desprinde mai ușor caracteristicile *funcției predării strategice*, vom lua în atenție cele trei mari etape/faze care pot interveni în procesul de construire a noului de către studenți și vom identifica principalele obiective ale acestei predări. Se impune aici o diferențiere între obiectivele predării strategice și obiectivele operaționale ale activității didactice. Desigur că toți itemii pe care această predare (și, în general, orice predare) îi urmărește, se subordonează atingerii anumitor *obiective operaționale*, stabilite, cu grijă, în prealabil.

- *În etapa de contextualizare, predarea activizată, strategică, își propune să îi stimuleze pe studenți în vederea desfășurării activității, respectiv să declanșeze/inducă/impulsioneze procesul autentic de construire a cunoștințelor, procesul învățării, propunându-și, îndeosebi:*

- să realizeze un mecanism de feed-forward eficient;
- să investigheze achizițiile anterioare empirice și științifice ale studenților, să le identifice și să le analizeze reprezentările și concepțiile;
- să identifice eventualele lacune pe care le au studenții, greșelile pe care ei le fac, obstacolele epistemologice care îi împiedică să acceadă la nou;
- să se asigure că studenții dețin achizițiile minime necesare *realizării noii învățări și construirii noilor cunoștințe*;
- să identifice segmentele de conținuturi care prezintă relevanță pentru studenți;
- să îi motiveze pe studenți intrinsec pentru a depăși obstacolele epistemologice ș.a.
- *În etapa de contextualizare, predarea activizată, strategică, își propune să îi sprijine și să îi ghideze pe studenți să aplice cunoașterea declarativă, procedurală și strategică în identificarea de instrumente intelectuale și materiale adecvate și în conceperea de strategii de învățare originale, respectiv, să potențeze procesul de construire a cunoștințelor, procesul învățării, urmărind:*
 - să realizeze un mecanism de feed-back formativ eficient;
 - să activeze și să deplaseze reprezentările studenților, să le deconstruiască puțin și să le restructureze la loc;
 - să favorizeze operaționalizarea achizițiilor studenților;
 - să ajute studenții să proceseze informațiile, să reflecteze asupra lor și să își însușească cunoștințele, dezvoltându-și baza de cunoștințe;
 - să sprijine imaginarea de către studenți a unor strategii de învățare, de valorificare a cunoașterii declarative și procedurale;
 - să trateze, să organizeze și să stocheze cunoștințele în memorie ș.a.
- *În etapa de recontextualizare, predarea activizată, strategică, își propune să îi determine pe studenți să își valorifice achizițiile în contexte noi, respectiv să își valideze propriul proces de construire a cunoștințelor, propriul proces de învățare, mai ales căutând:*
 - să realizeze un mecanism de feed-back formativ eficient;
 - să determine activarea, restructurarea și valorificarea anumitor achiziții anterioare și să le utilizeze în contexte noi;
 - să creeze premisele realizării transferului de achiziții;
 - să sprijine imaginarea de către studenți a unor strategii de învățare, de valorificare a cunoașterii declarative, procedurale și strategice;
 - să creeze premisele personalizării achizițiilor studenților, ale integrării lor în sistemul cognitiv propriu într-o viziune sistemică (arta profesorului constă în crearea de situații didactice, în care, chiar dacă se reprezintă numai un fragment al realității, vizându-se

atingerea unui obiectiv cognitiv modest, sensul rezidă în întregime, studenții pot sesiza întregul și nu achiziționează doar cunoștințe fragmentate) ș.a. [8].

În calitatea sa de componentă a instruirii, *predarea* se caracterizează prin complexitate, conferită mai ales de faptul că pretinde atât competențe și comportamente exteriorizate, cât și interiorizate și de faptul că este *interactivă* și se află în relație cu celelalte funcții principale ale procesului de învățământ: *învățarea*, *evaluarea*, *feed-back-ul* și *feed-forward-ul*. Astfel, predarea activizată presupune nu doar realizarea de activități, acțiuni și interacțiuni în cadrul secvențelor didactice, ci și *activități în amonte*, prin mecanismul de feed-forward și prin proiectarea didactică și *activități în aval*, prin mecanismul de feed-back, prin reglarea, ameliorarea și chiar inovarea instruirii.

Vom lua în atenție aceste demersuri, abordându-le în spiritul și în sprijinul *instruirii interactive* și vom oferi câteva sugestii cadrelor didactice, convinși fiind de faptul că nu se pot da rețete pentru o instruire interactivă, universal valabile și aplicabile în mod rigid în diversitatea contextelor educaționale. Însă, la fel de adevărat, este faptul că schimbarea în direcția creșterii eficienței instruirii interactive nu face absolut necesare modificările de anvergură; de multe ori se pot obține aceleași efecte pozitive, cu investiții rezonabile de timp și de resurse.

Așadar, realizarea *activității de proiectare didactică* și *elaborarea proiectului educativ-didactic pentru instruirea interactivă*, presupune:

- să analizeze atent ce cunoștințe trebuie să dobândească studenții, care este stadiul de cunoaștere vizat: declarativ, procedural sau strategic;
- să contureze într-o manieră cât mai exactă, particularitățile studenților, cu care lucrează (vârstă, nivelul de pregătire, experiența anterioară, reprezentări, concepții, lacune, obstacole cognitive, interese, nevoi ș.a.m.d.) și plecând de la ceea ce există, de la ideile corecte sau greșite ale studenților, de la cunoștințele lor științifice sau empirice;
- să facă din diversitatea studenților o pârgie pentru reușită, neconsiderând-o o dificultate, un obstacol pentru predare și învățare;
- să-și imagineze parcursuri/traectorii de formare intelectuală și afectivă adecvate, strategii adaptate fiecărui student, propriilor profiluri de inteligență, propriilor stiluri și demersuri de înțelegere a eticii pedagogice;
- să proiecteze strategiile didactice ca sisteme coerente și deschise la neprevăzut, care lasă loc pentru reflecția despre, în și pentru acțiune, pentru imaginație și creativitate, astfel încât să fie adaptabile și să orienteze actul educativ în circumstanțele principiilor eticii pedagogice;
- să anticipeze reacțiile și dificultățile studenților prin reajustări succesive, pe baza a ceea ce cunoaște profesorul despre ei și a experienței practicii pedagogice,

- să aplice în practică proiectul educativ-didactic, respectiv a organizării, realizării și conducerii instruirii interactive. [6, p, 64].

Profesorul trebuie să încerce să adopte o atitudine flexibilă, pentru a fi receptiv la reacțiile de moment ale studenților și în cadrul activității:

- să-i facă pe studenți să conștientizeze faptul, că nu își formează anumite convingeri și nu dobândesc cunoașterea procedurală și strategică și uneori nici pe cea declarativă numai pentru că este scris undeva sau spus, ci pentru că au văzut, trăit, experimentat, cercetat etc. pe viu cu implicații ale altor discipline universitare și a propriei experiențe didactice;

- să autosizeze ce segment din activitățile proiectate poate fi realizat de către studenții înșiși, cel puțin în parte: documentări, corelări, exerciții, aplicații, rezumate, sinteze, planuri de lucru, inventare, activități evaluative de responsabilizare a studentului, pentru a-i oferi ocazia și timpul necesar pentru cercetarea subtilităților predării-învățării disciplinei „Etica pedagogică”;

- să nu furnizeze cunoștințe gata construite, chiar dacă sunt bine structurate; dacă profesorul dorește să transmită unele elemente de conținut gata prelucrate (în cazurile în care ele nu pot fi descoperite de către studenți sau pentru a câștiga timp), utilizează un teren pregătit de către studenți în prealabil la practica pedagogică, având ca suport didacticele particulare;

- să nu transmită noile cunoștințe. Studenții trebuie să fie stimulați și lăsați să învețe, eventual ei sunt ghidați (nu sunt lăsați singuri când au dificultăți), sunt implicați în diferite situații de a-și forma competența didactică în contextul predării-învățării disciplinei „Etica pedagogică”;

- să depășească modelele conformiste, să multiplice sursele de informație și să orienteze pe studenți să le stăpânească, pentru a nu-i menține dependenți de profesor;

- să colaboreze cu studenții pentru a alege conținuturi, pentru a formula probleme, pentru a stabili strategii de lucru în vederea formării competenței didactice;

- să permită fiecărui student să urmeze parcursul educațional în ritmul său, în mod real și rațional intervențiile verbale din timpul activității, atât din punct de vedere calitativ, cât și cantitativ prin claritate, rigoare, logică, suport informațional suficient și corespunzător calitativ, pertinentă, urmărind ca studenții să vorbească, să interacționeze și să acționeze pentru propria devenire;

- să nu predea expozitiv și impozitiv, ci, dimpotrivă, studenții sunt puși în situația de a exersa și de a articula procesele gândirii reflexive, logice, critice, imaginative și creatoare, în unitatea conținuturilor disciplinei;

- să-i facă pe studenți să se simtă parte activă în instruire, interesată, captivată de achiziția noului spre dorința de a se implica în activitate, punând întrebări (fără să se uite faptul, că o

întrebare bună implică întotdeauna un răspuns posibil), făcând remarci etc., expunând ideile și argumentele proprii, căutând activ, cercetând, descoperind, imaginând, creând, provocând toate capacitățile studentului: atenție, reflecție, gândire critică, memorie, comprehensiune, sensibilitate, imaginație, creativitate, voință etc. [6, p. 76];

- *să încerce să fie un profesor comprehensiv*, să instaureze respect mutual și încredere între profesor și studenți, o bună înțelegere și schimburi intelectuale eficiente. În instruirea interactivă, studenții și profesorii sunt interlocutori autentici, se comportă ca parteneri într-o relație dinamică și interactivă, care întreține un raport complex cu cunoștințele, astfel încât fiecare din cei trei poli ai triunghiului pedagogic (student, cunoștințe și profesor) este implicat profund în ceea ce se întâmplă în auditoriu;

- *să nu uite că lucrurile nu se descoperă întotdeauna cu aceeași logică cu care sunt expuse; discursul trebuie construit atent, punct cu punct, dar flexibil, adaptat profilurilor de inteligență ale studenților și cu multiple intrări și ramificații*, în funcție de reacțiile studenților, în așa fel încât să îi determine să intervină efectiv, activ și interactiv în desfășurarea activității și să îi modifice variabilele. *Profesorul trebuie să realizeze operaționalizarea cunoștințelor pe care le predă, să favorizeze dobândirea de cunoștințe sistematizate, structurate, cu complexitate crescândă și să propună situații de învățare care să îi ajute să își construiască progresiv cunoștințe complexe cu deschideri spre competență didactică;*

- *să încerce să realizeze ghidarea studenților prin intermediul sarcinii de rezolvat și al produsului de realizat și mai puțin prin punere de întrebări*, care ar putea distra studenții de la rezolvarea unei sarcini, unei probleme, o acțiune sau un comportament; mai degrabă decât motive pentru emiterea de judecăți, trebuie să fie surse de întrebări pe care profesorul și le pune sie înșiși și le pune studenților;

- *fără să riște subminarea sau pierderea autorității, trebuie să știe să glumească și să organizeze momente de respiro, de pauză*, pentru a detensiona atmosfera, a înviora studenții, și a le da un nou impuls pentru a învăța. Folosirea controlată a atitudinii umoristice poate ajuta studenții să se elibereze pentru o clipă de elementele ce caracterizează *situația educațională* și chiar să aibă o lectură nouă a lucrurilor, mai productivă în informație;

- *să realizeze un feed-back formativ, permanent, continuu, pentru a verifica rezultatele cu care s-au însușit noile cunoștințe, calitatea achizițiilor, înainte de a trece la o etapă următoare*. Profesorul trebuie să evidențieze reușitele, aspectele pozitive ale studenților și să realizeze „întăririle” necesare, în fiecare etapă a achiziției noii cunoașteri, pentru a-i motiva să continue învățarea și să realizeze construcții epistemologice în lumina impactului predării-învățării disciplinei „*Etica pedagogică*” cu deschideri de formare a competenței didactice;

- să determine studenții să reflecteze interior asupra demersurilor efectuate, asupra strategiilor cognitive și metacognitive utilizate și, ceea ce este foarte important, să facă posibilă prelungirea reflecției personale și după terminarea activității didactice, prin trezirea curiozității, a dorinței de a afla, de a căuta, de a cerceta etc.;
- să se întrebe în ce măsură secvențele didactice realizate au răspuns la întrebările, pe care studenții și le-au pus sau pe care nu și le-au pus. *De altfel, este esențial ca profesorul să reflecte asupra pedagogiei utilizate, să dezvolte o privire metacognitivă asupra pregătirii și desfășurării activităților didactice, asupra conduitei didactice proprii ca exemplu pentru viitorul cadru didactic.*

Prin *strategie* putem înțelege „un sistem de operații pe termen lung, multidimensionale și interactive:

- *pe termen lung*: strategiile se disting de tactici, care se concep pe termen scurt, ele implicând în mod clar evoluția viitoare;
- *multidimensionale*: deciziile nu se reduc la simple optimizări, ci pun în joc seturi întregi de obiective, mijloace și constrângeri;
- *interactive*: deciziile sunt luate încercând să se anticipeze inițiativele și reacțiile participanților la activitate (ale elevilor și studenților) [57, p. 9].

Prima constatare care rezultă din cercetarea și documentarea științifică asupra strategiilor didactice a fost aceea a pluralității semantice a conceptului [109, p. 289].

În viziunea noastră, strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile, care stau la bază formării inițiale a învățătorului. Strategia didactică se constituie dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevii, în vederea realizării eficiente a învățării.

În acest sens, I. Cerghit subliniază faptul că „strategiile schițează evantaiul modalităților practice de atingere a țintei prevăzute și au valoarea unor instrumente de lucru” [19, p. 273]. El atribuie conceptului de strategie didactică patru conotații care se întregesc reciproc: „mod integrativ de abordare și acțiune”; „structură procedurală”; „înlănțuire de decizii”; „o interacțiune optimă între strategii de predare și strategii de învățare”.

Același autor privește strategiile didactice ca: „adoptare a unui anumit mod de abordare a învățării (prin problematizare euristică, algoritmică, factual - experimentală etc.); „opțiune pentru un anumit mod de combinare a metodelor, procedurilor, mijloacelor de învățământ, formelor de organizare a elevilor”; „mod de programare (selectare, ordonare și ierarhizare)

într-o succesiune optimă a fazelor și etapelor (evenimentelor) proprii procesului de desfășurare a lecției date” [Ibidem, p.59].

Trei sunt factorii în raport cu care se definește strategia, în opinia lui D. Potolea:

1. „natura specifică a situației la care se aplică (caracterul problematic, lipsit de determinare riguroasă);
2. rolul strategiei în rezolvarea situației respective (reduce câmpul tatonărilor și conferă acțiunii un grad sporit de probabilitate de reușită);
3. structura strategiei (sisteme de operații, etape, reguli de decizie etc.)” [131, p. 144].

Parametrii de construcție a unei strategii didactice, enumerând șase, fiecare cu câte trei variante: organizarea studenților; organizarea conținutului; modul de prezentare - asimilare a cunoștințelor; frecvența, continuitatea intervențiilor profesorului; modul de programare a exercițiilor aplicative; natura probelor de evaluare.

Strategiile didactice interactive ca strategii de grup, presupun munca în colaborare a elevilor organizați pe microgrupuri sau echipe de lucru în vederea atingerii unor obiective preconizate (soluții la o problemă, crearea de alternative). Se bazează pe sprijinul reciproc în căutare-cercetare și învățare, stimulează participările individuale, antrenând subiecții cu toată personalitatea lor (abilități cognitive, afective, volitive, sociale). Solicită efort de adaptare la normele de grup, toleranță față de opiniile, părerile colegilor, dezvoltând capacitățile autoevaluative. Sunt strategii de interacțiune activă între participanții la activitate (elev-elev, elev-profesor, student-student, student-profesor) [125, p. 30].

Interacțiunea socială (interactivitatea) favorizează emergența conflictelor socio-cognitive, stimulative pentru învățare, modifică reprezentările personale și favorizează două principii de învățare:

1. primul principiu este dedus din constructivismul piagetian: prin intermediul acțiunii asupra obiectelor se modifică schemele de asimilare – acomodare - echilibrare (conflict cognitiv);
2. al doilea principiu este dedus din psihologia socială a dezvoltării: confruntarea punctelor de vedere poate să opereze transformări ale reprezentărilor prin conflict socio-cognitiv și restructurare cognitivă [170, p. 59].

Construirea unei corelații între legăturile psihosociale ale grupei și structura cognitivă a grupului creează resurse de progres în învățare pentru toți elevii.

Interacțiunea socială semnifică o acțiune reciprocă de influențare cognitivă, socială și afectivă în cadrul grupurilor. În psihologia socială o interacțiune e o relație dinamică, de comunicare și de schimb de informații între doi sau mai mulți indivizi în interiorul unui grup, care depinde de influențele, conduitele, conflictele socio-cognitive desfășurate și de sintonia grupului.

Cercetători ca Vîgotsky L. S. [181] și Bruner J. [165] pun accentul pe interacțiunile sociale și pe socializare, ca factori importanți în dezvoltare și învățare. Primul vorbește despre învățarea în relație cu adulții și despre „zona proximei dezvoltări”, al doilea dezbate problema interacțiunii de tip autoritar.

Deoarece interacțiunea interpersonală are la bază influența mutuală, schimburile verbale sau nonverbale de tip cognitiv, afectiv-emoțional și social, ea are și valoare terapeutică pentru membrii grupului, deoarece au loc procese de aprobare, transfer, adaptare, echilibrare, constituire de atitudini și convingeri, (auto)evaluări ale schemelor cognitive și trăsăturilor de personalitate, educarea calităților voinței și ale atenției etc.

Participarea în cadrul grupului la interacțiune poate avea la bază următoarele criterii: *cât s-a dat, cât s-a primit, cine inițiază dialogul, ce tip de schimburi sunt realizate, cine întreabă, cine răspunde, cine aprobă, cine dezaproabă etc.*

Profesorul mediator este un facilitator al relațiilor educaționale complexe de comunicare, de inter-învățare, de întrajutorare, de asistență și consiliere, de dirijare și cooperare. „Una din calitățile unui bun mediator este aceea de a fi atent cu cel care învață” *Strategiile de învățare interactivă* stimulează participarea subiecților la acțiune, socializându-i și dezvoltându-le procesele cognitive complexe, trăirile individuale și capacitățile de înțelegere și (auto)evaluare a valorilor și situațiilor prin folosirea metodelor active. În *Pedagogie: Dictionnaire des concepts clés. Apprentissages formation et psychologie cognitive*, metodele active sunt „toate metodele care implică în mod real pe cel ce învață, ținând să-l facă pe acesta să-și construiască singur propria cunoaștere, plecând de la studii de caz, jocuri de rol, situații propuse de el sau de formator, în care partea de implicare a celui ce învață este puternică.”

Elementele componente ale unei strategii didactice:

Operaționalizarea unei strategii didactice se constituie ca un exercițiu de rezolvare creativă a unei situații-problemă ce implică abordări și soluții metodologice complexe din partea profesorului.

Cadrul de organizare a strategiilor instruirii propus de Dan Potolea [130, p. 83] cuprinde următoarele componente: modul de organizare (frontal, individual, în grup); tipul de învățare; - sarcina de învățare comună/diferențiată; dirijarea învățării (controlată, semi-independentă, independentă); metode și mijloace.

Profesorul I. Cerghit enumeră 4 categorii de elemente componente ale unei strategii didactice:

- „modurile de abordare (tipurile de experiențe de învățare: prin receptare, prin descoperire, prin problematizare, prin cooperare, programată etc.)”;

- „metodele”;
- „suporturile didactice (materiale didactice clasice și moderne, tehnici audio-video, noi tehnologii, echipamente etc.)”;
- „formele de organizare a activității (frontală, colectivă, microgrupală, în perechi, individuală, mixtă etc.)” [19, p. 279].

Raportul dintre *strategia didactică* și *metoda didactică* evidențiază diferențele existente la nivelul *timpului pedagogic, angajat în proiectarea și realizarea activităților de instruire/educație*. Astfel, „*metoda didactică* reprezintă o acțiune care vizează eficientizarea învățării în termenii unor *rezultate imediate*, evidente la nivelul unei anumite activități de predare - învățare-evaluare. *Strategia didactică* reprezintă un model de acțiune cu valoare normativă, angajată pe *termen scurt, mediu și lung*, care se integrează în structura sa de funcționare pedagogică:

- metodele, considerate „*cons substanțiale strategiilor în calitatea lor de elemente operaționale sau tactice* [131, p. 144];
- stilurile educaționale, de tip autoritar, permisiv sau democratic, care plasează decizia profesorului într-un câmp psihosocial favorabil sau nefavorabil situațiilor de învățare concrete;
- resursele de optimizare a activității [28, p. 350].

Metoda este o „*sucesiune de etape mari prin care ajutăm elevii să dobândească o cunoștință sau să stăpânească o capacitate*” [91, p. 198].

Strategiile didactice presupun selecționarea, organizarea metodelor, tehnicilor și mijloacelor și aplicarea lor în încercarea de a atinge obiectivele pedagogice specifice [164, p. 347 – 349]. În elaborarea unei strategii didactice, aceeași autori prezintă următoarele variabile pe care le poate alege profesorul:

1. Tipul de demers/raționament (inductiv, deductiv, dialectic și analogic).
2. Metodele (expozitive, interogative, active etc.).
3. Tehnicile: de animare, întrebare, sintetizare, reformulare, încurajare, stimulare, revenire; de experimentare, expozitive; exerciții aplicative; de declanșare; de instruire programată.
4. Mijloacele și materiale didactice.
5. Modul de organizare a colectivului: frontal, grupai, individual.
6. Nivelul de performanță atins de studenți.

Combinând aceste elemente se pot concepe diferite strategii. Alegerea strategiei didactice se va face în funcție de obiectivele specifice prioritare, ponderea unei variabile din cele enunțate, situația (contextul pedagogic) și stilurile didactice.

Iată care este și propunerea noastră cu privire la elementele care determină opțiunea pentru o anumită strategie didactică în general, și interactivă, în special:

- stilul de conducere al activității instructiv - educative;
- modul în care se va produce învățarea (prin cooperare, prin competiție, prin colaborare, prin cercetare, prin descoperire, prin problematizare, prin experimentare, prin aplicații practice, prin receptare activă etc.);
- căile și modalitățile care vor conduce la provocarea învățării dorite: metode, procedee, tehnici, mijloace de învățământ (materiale didactice, echipamente, noi tehnologii etc.);
- formele de organizare a activității (frontală, colectivă, pe grupe, în microgrupe, individuală, mixtă);
- modul de participare al studenților la activitate;
- timpul necesar aplicării strategiei alese;
- tipul de dezvoltare vizat (cognitivă, afectivă, socială, practic-aplicativă);
- modul de prezentare a conținuturilor (de la înalt structurate către cele mai puțin structurate, de la algoritmice către cele euristice, incluzând și nivelurile intermediare);
- cadrul în care are loc experiența de învățare (în clasă, în afara clasei, în laborator etc.).

Harta conceptuală a unei strategii didactice interactive reprezintă rețelele conceptuale care se stabilesc între aceste elemente și relațiile dintre acestea.

Cooperarea este o „formă de învățare”, de studiu, de acțiune reciprocă, interpersonală/intergrupală, cu durată variabilă care rezultă din influențările reciproce ale agenților implicați [81, p. 50]. Învățarea prin cooperare presupune acțiuni conjugate ale mai multor persoane (elevi, studenți, profesori) în atingerea scopurilor comune prin influențe de care beneficiază toți cei implicați.

Colaborarea se axează pe relațiile implicate de sarcini, iar *cooperarea* pe procesul de realizare a sarcinii.

Condițiile unei învățări prin colaborare eficiente:

Condițiile unei învățări prin colaborare eficiente țin de următorii trei factori: *compoziția grupului, sarcina și scopul grupului, normele de grup.*

Compoziția grupului este un factor definit prin mai multe variabile:

- a. vârsta și nivelul de pregătire al participanților (cognitiv, social, afectiv);
- b. mărimea grupului;
- c. diferențele dintre membrii grupului.

Pentru eficiența muncii în grup este necesar un anumit nivel de dezvoltare cognitivă și social-afectivă pentru ca subiecții să colaboreze. Pentru a asigura progresul individual se

dorește promovarea eterogenității din punct de vedere al vârstei, gradului de dezvoltare cognitivă, inteligenței emoționale și interrelaționale și al performanțelor școlare.

Atunci când se folosesc *strategiile didactice de interacțiune* pentru prima dată, profesorul trebuie să-i lase pe studenți să-și aleagă partenerii de lucru. Odată ce confortul interrelațional a fost stabilit, pentru a asigura maximum de beneficii, profesorul se va asigura de eterogenitatea grupului (din punct de vedere al nivelului de pregătire intelectuală și afectiv - emoțională, al capacităților sociale și de comunicare, al sexului etc.)

Pentru a asigura succesul interacțiunii în grup, profesorul trebuie să le dezvolte elevilor anumite abilități cum ar fi:

1. capacități de comunicare și parafrizare a ceea ce au reținut pentru a verifica înțelegerea;
2. capacitatea de a ajunge la consens;
3. capacități de a trimite și a primi feed-back-uri;
4. capacitatea de a asculta activ, de a fi receptiv și tolerant la părerile colegilor, de a susține și a accepta diferențele de opinie;
5. capacitatea de a reflecta asupra celor discutate și a se concentra asupra priorităților;
6. capacitatea de a oferi și de a primi ajutor din partea colegilor și de a nu prelua controlul întregului grup.

Complexitatea sarcinii trebuie să crească proporțional cu mărimea grupului. Grupul poate rezolva cu succes orice sarcină, care ar putea depăși capacitățile unui student, dacă ar lucra individual, ba chiar mai mult decât atât, în grup se pot rezolva probleme, discuta asupra unei teme/subiecte fără ajutorul direct al profesorului, se pot genera noi idei sau construcții de idei, plecând de la ceea ce s-a învățat. Ceea ce aduc în plus strategiile didactice interactive, față de lucrul individual este potențialul grupului de a împărți/repartiza sarcinile între membrii săi și plăcerea de a împărtăși bucuria reușitei [148, p. 28].

Instrucțiunile clare, țintele urmărite și organizarea timpului sunt elemente importante pentru eficiența activității într-o strategie didactică colaborativă. Este la fel de important ca fiecare membru să aibă un rol/funcție de îndeplinit în cadrul grupului, o responsabilitate: secretar care notează datele, monitor, observator, facilitator, reporter, vorbitor etc. Rolurile trebuie însă schimbate periodic astfel încât, fiecare membru să aibă șansa de a exersa/practica, noi roluri, noi responsabilități.

Profesorul trebuie să dezvolte o anumită cultură de grup ce include anumite așteptări, un anumit nivel de gălăgie, respectarea regulilor, dar într-o atmosferă de încredere și de sprijin reciproc, în care este stimulată participarea egală a tuturor membrilor. Este important ca studenții să se antreneze unii pe alții în efectuarea muncii colaborative și să dorească să lucreze împreună.

Însăși grupul de elevi/studenți, privită în ansamblu, reprezintă o resursă didactică: prin autorefecție, participanții pot lua contact direct și practic cu problemele generale ale comunicării, înțelegerii și cooperării, solicitând responsabilizare și implicare activă a fiecărui individ.

Strategiile didactice bazate pe cooperare și colaborare sunt folosite de profesor pentru a detrona ierarhizarea tradițională a elevilor în clasă, focalizând interesul pe ajutor reciproc, pe discutarea împreună a situațiilor și pe contribuția fiecăruia în activitate. Ca strategii instrucționale, aceste modalități de lucru cu elevii/studenții au la bază organizarea activității pe grupuri mici (4-5 indivizi), desfășurate astfel încât, subiecții să poată lucra împreună și fiecare să-și îmbunătățească performanțele personale, contribuind în același timp, la creșterea performanțelor celorlalți membri ai microgrupului. Abilitatea de a lucra împreună cu ceilalți devine, în zilele noastre, o cerință tot mai prezentă pe piața locurilor de muncă [109, p. 104].

Relația dintre învățarea prin cooperare și învățarea prin competiție

Învățarea prin cooperare determină dezvoltarea personală prin acțiuni de autoconștientizare în cadrul grupurilor mici. Ea solicită toleranță față de modurile diferite de gândire și simțire, valorizând nevoia elevilor de a lucra împreună, într-un climat prietenos, de susținere reciprocă.

Principiile învățării prin cooperare

Învățarea prin cooperare este bazată pe următoarele principii:

1. *Interdependența pozitivă*, conform căreia succesul grupului depinde de efortul depus în realizarea sarcinii de către toți membrii. Elevii sunt dirijați către un scop comun, stimulați de o apreciere colectivă, rezultatul fiind suma eforturilor tuturor.
2. *Responsabilitatea individuală*, care se referă la faptul că fiecare membru al grupului își asumă responsabilitatea sarcinii de rezolvat.
3. *Formarea și dezvoltarea capacităților sociale*, stimularea inteligenței interpersonale care se referă la abilitatea de a comunica cu celălalt, de a primi sprijin atunci când ai nevoie, de a oferi ajutor, la priceperea de a rezolva situațiile conflictuale. Elevii sunt învățați, ajutați, monitorizați în folosirea capacităților sociale colaborative care sporesc eficiența muncii în grup.
4. *Interacțiunea față în față* ce presupune un contact direct cu partenerul de lucru, aranjarea scaunelor în clasă astfel încât să se poată crea grupuri mici de interacțiune în care elevii să se încurajeze și să se ajute reciproc.
5. *Împărțirea sarcinilor în grup și reflectarea* asupra modului cum se vor rezolva sarcinile de către fiecare membru în parte și de către colectiv [31].

În învățarea prin cooperare se respectă principiile egalitarist, antiierarhic și antiautoritar, precum și al toleranței față de opiniile celorlalți și al evitării etichetării. Profesorul se integrează în activitatea colaborativă a elevilor, putând fi unul dintre membri, oferindu-și ajutorul, ori animând și stimulând activitatea. Agenții educaționali se privesc reciproc ca oameni, nu ca roluri. Evaluarea este un exercițiu democratic al puterii într-o muncă în comun a dascălilor cu elevii.

Învățarea prin cooperare valorizează schimburile intelectuale și verbale și mizează pe o logică a învățării care ține cont de opiniile celorlalți.

Competențele profesorului necesare susținerii învățării prin cooperare

Învățarea prin cooperare solicită efort intelectual și practic atât din partea studenților, cât și din partea profesorului care coordonează bunul mers al activității. Utilizând strategia învățării prin cooperare, profesorul trebuie să dețină următoarele competențe:

- *competența energizantă* are în vedere capacitatea profesorului de a-i face pe studenți să dorească să se implice în activitate, în rezolvarea problemei date. Elevii trebuie încurajați și stimulați să nu se oprească la prima soluție descoperită, ci să se antreneze în căutarea de soluții alternative;
- *competența empatică* presupune abilitatea de a lucra cu elevii/studenții reușind să se transpună în situațiile pe care aceștia le parcurg. În acest mod, profesorul își va cunoaște mai bine discipolii și va îmbunătăți comunicarea cu ei;
- *competența ludică* se referă la capacitatea profesorului de a răspunde jocului elevilor săi prin joc, favorizând integrarea elementelor ludice în activitatea de învățare pentru a o face mai atractivă și pentru a întreține efortul intelectual și fizic al elevilor;
- *competența organizatorică* are în vedere abilitatea cadrului didactic de a organiza colectivul în echipe de lucru, de a menține și a impune respectarea regulilor care privesc învățarea prin cooperare, în grup. Totodată, profesorul este cel care poate interveni în situații limită, în situații de criză, aplanând conflictele și favorizând continuarea activității pe direcția dorită. El menține legătura dintre intervențiile participanților în subiectul discuției, evitând devierile;
- *competența interrelațională* presupune disponibilitatea de a comunica cu studenți săi, menită să dezvolte și la aceștia abilitățile sociale necesare integrării optime în colectiv. Toleranța și deschiderea față de nou, precum și încurajarea originalității răspunsurilor studenților va avea ca efect crearea de disponibilități asemănătoare elevilor săi în relațiile cu ceilalți [106].

Alături de aceste competențe nu trebuie neglijate cele necesare și specifice tuturor cadrelor didactice:

- *competențele științifice*, care se referă la corectitudinea științifică, la calitatea, structurarea, logic-internă și transpoziția didactică a conținuturilor, care vor contribui la atingerea obiectivelor stabilite și la dezvoltarea la elevi a structurilor operatorii, afective, motivaționale, volitive și acționale;
- *competențele psihopedagogice și metodice* prin care se asigură eficiența psihopedagogică a demersurilor instructiv-educative, logica didactică, profesorul mediind legătura studentului cu obiectul de învățământ;
- *competențele manageriale și psihosociale* ce țin de managementul educațional și de organizarea relațiilor sociale în clasa de studenți.

Rolurile profesorului se redimensionează și capătă noi valențe, depășind optica tradițională, prin care el era doar un furnizor de informații. În organizarea învățării prin cooperare el devine un coparticipant, alături de student la activitățile desfășurate. El însoțește și încadrează studentul pe drumul către cunoaștere. Dimensiunile procesului de învățământ (predarea – învățarea - evaluarea) capătă, în cazul strategiilor de lucru în echipă, valențe formative și formatoare, încurajând progresul individual și colectiv, personal și social.

- *Cultura comunicativă a profesorului* constituie un complex de cunoștințe, priceperi și deprinderi, care asigură eficiența schimbului informațional, emoțional-psihologic cu grupul și care implică priceperea de a formula gândul, de a-l transmite accesibil, aptitudinea de a produce idei, prezentarea emoțional-imaginară a fenomenului examinat, dirijarea motivației studenților, logica raționamentelor, tehnica vorbirii, cultura vorbirii etc.
- *Măiestria metodică* a cadrului didactic prevede lucrul metodic: participarea la organizarea și realizarea seminarului; elaborări metodice; participarea la elaborarea și perfecționarea curriculei disciplinare; elaborarea conținutului informației, evidența documentației; calificarea; ridicarea măiestriei prin formarea continuă; transmiterea realizărilor metodice și elaborărilor altor colegi.
- *Componenta creativă în activitatea didactică* este concepută ca potențial, proces, product, mediu și psihoterapie, urmărind: tendința cadrului didactic de a aplica creativ metodele, mijloacele, formele de instruire și cercetare, evaluarea didactică; existența produselor de creație a profesorului în procesul de învățământ; aplicarea de către profesor a realizărilor și elementelor de cultură, artă, tehnologii, în procesul de învățământ; manifestarea creativității în procesul de studiu.
- *Performanțele colectivului în domeniul instructiv-cognitiv*: reușita lor la disciplina predată la examene; insuccesul la disciplina predată.
- *Performanțele personale ale cadrului didactic* reprezintă autorealizarea personalității profesorului prin posibilitatea instruirii, schimbul internațional; efectuarea experimentelor

pedagogice; realizarea diferitor proiecte, care-i permit să fie cunoscut în societate, să i se recunoască ideile și concepțiile în învățământ.

- *Activismul în autoperfecționare* are mai multe laturi expresive, precum ar fi: interesul față de publicațiile noi, experiența colegilor, frecventarea seminarelor, conferințelor, expozițiilor profesionale, însușirea tehnologiilor noi, metodelor și formelor de lucru etc.
- *Cultura și tactul pedagogic* constituie nivelul de formare a deprinderilor comunicării de afaceri; lexicul general, armonia interrelațiilor cu colegii, studenții, administrația; posedarea artei oratorice, a artei de rezolvare a conflictelor; conduita neconflictuală, respectarea eticii profesionale.
- *Stilul general al activității include* unitatea dintre cuvânt și faptă, obligativitatea în relații; lipsa contrariului în intenții, acțiuni, cheltuieli optime de timp pentru activități noi, lipsa dificultăților în activitate; aducerea la sfârșit logic a acțiunilor, realizarea obiectivelor preconizate.
- *Încadrarea în viața instituției de învățământ* prevede activismul în cadrul senatului, seminarelor pe problemele perfecționării și ridicării nivelului calității procesului de învățământ; participarea la reuniuni metodice, diverse comisii, manifestarea inițiativei în activități.
- *Activitatea științifică de cercetare și experimentare* arată gradul de participare a cadrelor didactice în perfecționarea procesului de învățământ în baza aplicării potențialului științei: efectuarea experimentului formativ pedagogic; publicarea în analele științifice a materialelor cercetărilor personale; participarea la simpozioane și conferințe științifice.
- *Nivelul culturii evaluative* include capacitatea de a elabora și a aproba metode și procedee de evaluare a calității și a managementului calității proceselor și fenomenelor în activitatea de instruire.
- *Cultura generală a profesorului* include în sine componentele: cunoștințe și reprezentări din domeniul științei, artei, eticii, curentelor religioase, problemele generale ale dezvoltării umanității, armonie în dezvoltarea spirituală și fizică, cultura timpului liber și odihnă, modul sănătos de viață [148].

Vom întreprinde în cele ce urmează o succintă analiză asupra raportului *atitudine-motivație*, iar ulterior asupra relației *motivație-comportament*, plecând de la premisa conform căreia motivația, la fel ca și educația, intermediază raportul atitudine-comportament, implicit raportul atitudine-conduită. Experiența fiecăruia a demonstrat faptul că nu întotdeauna între atitudine și comportament-conduită se instituie o relație liniară, existând anumiți factori, variabile independente care distorsionează acest raport. Este suficient să exemplificăm atitudinea față de cinste și corectitudine, pentru a ne da seama că natura intereselor scuză

mijloacele prin care se ajunge la îndeplinirea scopurilor sau dorința de promovare cu eforturi minime, conduce la atitudini și motivații școlare scăzute, comportamentul școlar fiind influențat atât de atitudine, dar mai ales de substratul motivațional.

Rezultă că pe lângă componenta *cognitiv-educatională* a atitudinii, un rol la fel de important revine *componentei motivaționale*. În acest sens, A. Covaliov și V. Measiscev consideră că atitudinea are o bază *motivațional-afectivă* deservită intelectual și realizată voluntar. Cu alte cuvinte atitudinile nu sunt condiționate numai de nivelul cunoașterii și educației, ci depind, în mare măsură, de substratul motivațional, premergător actelor comportamentale-conduitei, dar și de empatie în educație [182, p. 102].

- *Empatia în educație este altceva sau mai mult decât simpatie*. Separația lor este evidentă. Simpatia este specifică tipurilor de comportamente cu coloratură subiectivă, puternic afective, care include exprimări de tipul „a simți cu” sau „ca și cum” și fiind specifice empatiei, induc o stare pozitivă celeilalte persoane, generează aprecieri de tip „acord” cu ceea ce simte celălalt aflat în relații apropiate. Se creează astfel o reacție emoțională observatorului, pe motiv că el percepe ceea ce altul are ca experiență emoțională, pentru că a trăit sau simulează nemanipulativ o aceeași trăire.

- *Empatia în educație este altceva sau mai mult decât emoționalitate pură*. Poate, mai clar spus, ceva mai mult decât afectivitatea, iar în ciuda unor trăiri dihotomice, este o combinație între raționalitate și cognitivitate (a explica + a cunoaște), pe deoparte, și afectivitate (a trăi pentru altul), pe de altă parte. Explicit, empatia înseamnă *a înțelege* emoțional realitatea celui alt prin tine.

- *Empatia în educație este altceva sau mai mult decât atribuire*. Din această perspectivă, atribuirea este mai degrabă un proces care pune în mișcare o judecată apreciativă asupra celui alt, plecând de la comportamentele perceptibile, prin proiectarea asupra altuia a punctelor sale de vedere. Empatia înseamnă (re)trăirea și (trans)punerea prin sensibilitate la trebuințele și valorile celui alt (zona interpersonală). Se poate spune că empatia este și un moment al atribuirii.

- *Empatia în educație este altceva sau mai mult decât implicare*. Ea presupune, mai degrabă, o relaxare a controlului rațional, chiar o suspendare a judecății critice, fără a pierde sau a refuza conștiința/existența unei filtrări de natură cognitivă.

- *Empatia în educație este altceva sau mai mult decât voința de a fi cu celălalt*. Ea semnifică și voința, manifestată însă pe fundalul dorinței de a participa prin efort imaginar la viața celui alt, încercarea de anticipare și înțelegere a unui alt Eu, o (pre)vizionare pozitivă a potențialităților ei/lui, fără a crea o dependență afectivă sau a se afla într-o situație de totală identificare emoțională.

- *Empatia în educație este altceva sau mai mult decât asertivitate prin imagine de sine puternică.* Sunt autori care declară deschis: capacitatea de emfazare este dependentă de abilitatea subiectului de a modula exterior (un *cathesis special*) manifestarea imaginii de sine. Contextualizarea temporară a *selfului* face ca imaginea de sine să fie necesară (utilă) empatiei, favorizând stările efective de securizare afectivă a celor cu care suntem în relație.

- *Empatia în educație este altceva sau ceva mai mult decât experiența stimei de sine (self-esteem) exprimate ad-hoc.* Abordările de acest tip sunt întâlnite mai ales în situațiile în care: empatia este gândită și utilizată pentru înțelegerea conduitei altor oameni, bazându-se pe experiența propriei conduite [182];

- *Empatia este văzută ca fenomen simbiotic al mentalului cu alte self-uri sau ca sursă a ieșirii din propriul Ego către un non Ego.*

- *Empatia este altceva sau ceva mai mult decât interpretarea rolului celuilalt.* Exprimăm rezerve cu privire la abordările care fie apropie, fie separă complet profesia didactică de cea artistică (scenică), suprapunând empatia cu capacitatea actului de interpretare actoricească. Astfel, se afirmă: „empatia este reversul interpretării; noi percepem o altă emoție și ne schimbăm propria noastră stare fiziologică și subiectiv emoțională”. De aici, și logica experimentului spre a diferenția actul imaginativ specific artei actoricești de cel al empatiei. Important pentru empatia actoricească este conținutul următorului set de caracteristici:

- să-ți imaginezi tu cum s-ar simți personajul în această poziție (rol);
- să-ti imaginezi cum o simți tu;
- care sunt reacțiile psihofizice specifice acestei stări.

Aceste structuri de competențe didactice formate în cadrul facultății pedagogice de formare a cadrului didactic au fost aprofundate în cadrul predării-învățării disciplinei „Etica pedagogică”, pornind de la funcțiile eticii spre bazele teoretice ale eticii pedagogice:

- *funcția cognitivă* ce include în sine treptele: descriptivă, analitico-sintetică și explicativă;
- *funcția normativă sau axiologică* cu un șir de motivații deficitare ca obiectivismul științific, estetismul amoral, pluralismul moral, dogmatismul etic;
- *funcția persuasivă* ca funcție de convingere [4, p. 14].

Calitatea de învățător nu este înnăscută. Tactul, măiestria și talentul se obține prin studii special, numai îmbinarea competențelor științifice, practice și personale creează profesorul modern, competent și eficient [72, p. 171].

2.5. Concluzii la capitolul 2.

1. Orice activitate este realizată prin rezolvarea/îndeplinirea sarcinilor specifice pentru activitatea de învățare. În activitatea de producere, de cercetare științifică, rezultatele realizării

sarcinilor sunt produse directe ale activității. În aceste activități obiectivul constă în rezolvarea/îndeplinirea sarcinilor. În activitatea de învățare rezolvarea/îndeplinirea sarcinilor reprezintă mijlocul de atingere a obiectivului învățării și nu însuși obiectivul.

2. *Proiectarea didactică* este un construct curricular care presupune un ansamblu unitar de acțiuni și operații de anticipare și pregătire a activității educaționale în toate componentele sale: obiective, competențe, conținuturi, strategii didactice, strategii de evaluare, mijloace de predare – învățare – evaluare - cercetare [77, p. 6]. Elementul generator al proiectării didactice este *unitatea de învățare*. Prin urmare, proiectarea la nivelul *unității de învățare* este o etapă fundamentală a organizării demersului didactic. În practica educațională nu există un model unic de *proiect de activitate didactică*.

3. *Predarea* este definită ca, acțiune conjugată de prezentare organizată a unor informații/strategii și de ajutor, oferit studenților în scopul achiziției de cunoștințe și competențe de învățare. Faptul că activitatea de predare are loc într-un context interpersonal, extrem de complex, aflat într-o dinamică continuă, face dificilă proiectarea unor algoritmi rigizi, care să ghideze profesorul pas cu pas în demersurile sale educaționale.

Cercetările asupra predării constituie o importantă sursă de informare a profesorilor, care este utilă atât pentru validarea practicilor curente de predare/evaluare, cât și pentru identificarea unor noi direcții de ameliorare a acestor practici.

Orice activitate este realizată prin rezolvarea/îndeplinirea sarcinilor specifice pentru activitatea respectivă. În activitatea de producere, de cercetare științifică, rezultatele realizării sarcinilor sunt produse directe ale activității. În aceste activități obiectivul constă în rezolvarea/îndeplinirea sarcinilor. În activitatea de învățare rezolvarea/îndeplinirea sarcinilor reprezintă mijlocul de atingere a obiectivului învățării și nu însuși obiectivul.

4. Programele universitare pentru disciplinele obligatorii, prin flexibilitatea pe care o promovează, încurajează profesorii să abordeze în moduri personalizate atât elementele de conținut „tradiționale”, cât și pe cele introduse mai recent, în structuri diverse: *monodisciplinare, multidisciplinare sau transdisciplinaritate*. Codul Educației acordă o anumită proeminență ideii de transdisciplinaritate, prin evocarea unor evaluări transdisciplinare la diferite grupe sau la examenele de licență [23, p. 68]. Justificarea acestor abordări este dată de „faptul că *educația* trebuie să fie o *pregătire pentru viață*, deși până acum rareori a fost așa. În viața reală problemele curente nu sunt împărțite în discipline, acestea trebuie abordate interdisciplinar” [43, p. 8].

5. *Strategia dezvoltării competența de comunicare didactică în cadrul disciplinelor pedagogice prin intermediul situațiilor de învățare* reprezintă o schemă procedurală, care vizează eficientizarea demersurilor didactice și este dimensionată astfel încât să prefigureze o

realitate educațională generatoare de cunoaștere, mobiluri, credințe, valori la studenți în procesul de formare pedagogică în cadrul disciplinei „Etica pedagogică”. Aceasta conține un sistem de relații care reproduce logica internă a Modelului teoretic de referință „Structura competenței de comunicare didactică din perspectiva situațiilor de învățare” și reprezintă o consecință pragmatică a componentelor de comunicare didactică, un suport de optimizare a *pedagogiei situaționale*.

6. Relația dintre competențele-cheie europene și competențele generale din programele universitare pune în evidență anumite legături (relații) cu un anumit caracter supradisciplinar. Această relație reprezintă baza de plecare a predării interdisciplinare sau integrate. *Pentru învățământul superior* remarcăm următoarele aspecte: există competențe-cheie care se regăsesc în toate disciplinele, începând cu nivelul competențelor generale, începând cu competența de comunicare în limba maternă; există competențe care se dezvoltă numai în cadrul unei discipline; există competențe din curriculum-ul universitar care excede competențele din sistemul european de competențe-cheie; există competențe-cheie europene, care se regăsesc doar în 1-2 discipline; între unele dintre competențele generale și competențele-cheie se identifică corespondențe cu dificultate. Un exemplu ar fi competențele de la disciplina educația plastică, care nu se regăsesc în competențele-cheie europene.

7. Competențele sunt rezultatul învățării. Competența didactică este un factor, proces multifuncțional de transmitere și formare/autoformare a aptitudinilor, abilităților și atitudinilor profesionale pe tot parcursul vieții.

Aptitudinea apare ca o congruență între starea psihologică a persoanei și situațiile din mediul social în care această persoană se află. Aptitudinea în procesul educațional este considerată ca un prim factor în realizarea activității didactice de succes. Ea reprezintă un factor dominant în asigurarea calității, ceea ce reprezintă finalitatea unui proces. Ea este importantă fiindcă favorizează succesul profesional. Corelația dintre aptitudine, care ține de personalitatea fiecăruia și atitudinea care reprezintă un set complex de comportamente la baza cărora stau valorile, sunt importante în formarea competenței didactice.

Climatul educațional și cultura organizațională școlară, educația în general, au o influență deosebită asupra formării și consolidării unor *atitudini și comportamente*, contribuind, totodată, la schimbarea acestor două variabile interdependente în beneficiul educației, prin intermediul performanțelor academice obținute și optimul educațional și, în ultimă instanță, a societății [88].

8. *Strategia presupune integrarea metodelor, procedeele în structuri operaționale superioare*, în cadrul cărora se stabilesc ierarhii funcționale. Strategiile didactice reprezintă astfel un grup de două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură

operațională, angajată la nivelul activității de predare – învățare - evaluare, pentru realizarea obiectivelor curriculare. strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile, care stau la bază formării inițiale a învățătorului. Strategia didactică se constituie dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu elevii, în vederea realizării eficiente a învățării.

9. Strategia didactică este modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe studenți să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele și emoțiile. Ea se constituie dintr-un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității, complementare, pe baza cărora profesorul elaborează un plan de lucru cu studenții, în vederea realizării eficiente a învățării [109, p. 216].

10. Experiența educațională demonstrează că eficiența sistemelor de formare a cadrelor didactice depinde de *substanța conceptuală, pe care se fundamentează*. În acest context, *Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2020”* edifică în calitate de prioritate „racordarea sistemului învățământului la cerințele pieții forței de muncă în scopul sporirii productivității forței de muncă și majorării ratei de ocupare în economie” ca un imperativ al formării profesionale inițiale a specialiștilor economiei naționale [185, p. 35].

III. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A EFICIENȚEI MODELULUI ȘI A PROGRAMULUI DE FORMARE A COMPETENȚEI DIDACTICE DIN PERSPECTIVA ETICII PEDAGOGICE

3.1. Modelul pedagogic de formare a competenței didactice în contextul predării- învățării eticii pedagogice

Modelul de formare a competenței didactice, derivat din studiul literaturii de specialitate, este o construcție teoretică necesară pentru valorificarea componentelor determinate ale comunicării didactice, reliefând o viziune sistemică și procesual-instrumentală asupra competenței de comunicare didactică a studentului-pedagog.

Modelul pedagogic (figura 3.1) în cercetarea noastră constituie un sistem axat pe două abordări conceptuale: *abordare teoretică și abordare metodologică*. Abordarea teoretică cuprinde aspecte ale dezvoltării orizontului de cunoaștere din domeniul Eticii pedagogice, iar etapa metodologică este o etapă a exersării practice.

Am parcurs faza formativ-aplicativă a studenților-pedagogi, realizând-o în cadrul disciplinei „*Etica pedagogică*” (curs și seminar). Demersul formativ a urmat predarea – învățarea - evaluarea, pornind de la definirea unor noțiuni, recapitularea altora, crearea unor situații-problemă, metode interactive, metode de învățare prin cooperare etc., pentru a elucida rolul competenței didactice în sistemul de formare profesională inițială, realizată în mediul universitar. Anterior am menționat importanța complementarității funcționale dintre toate formele și etapele formării competenței didactice. Considerăm că este necesară continuitatea strategiei elaborate și în cadrul stagiilor de practică (faza aplicativ-formativă). În cadrul acestei faze demersul formativ a pornit de la realitatea educațională.

Modelul se axează pe doi poli - profesorul și studentul. Profesorul se situează în model în prim plan, pentru că el este organizatorul, inițiatorul și cel, care stabilește dimensiunile, sensul și finalitățile actului educațional, implicit comunicarea cu studenții. Plasarea studentului pe planul doi este pur convențională, deoarece el este coparticipant la procesul propriei formări și beneficiar al întregului proces educațional.

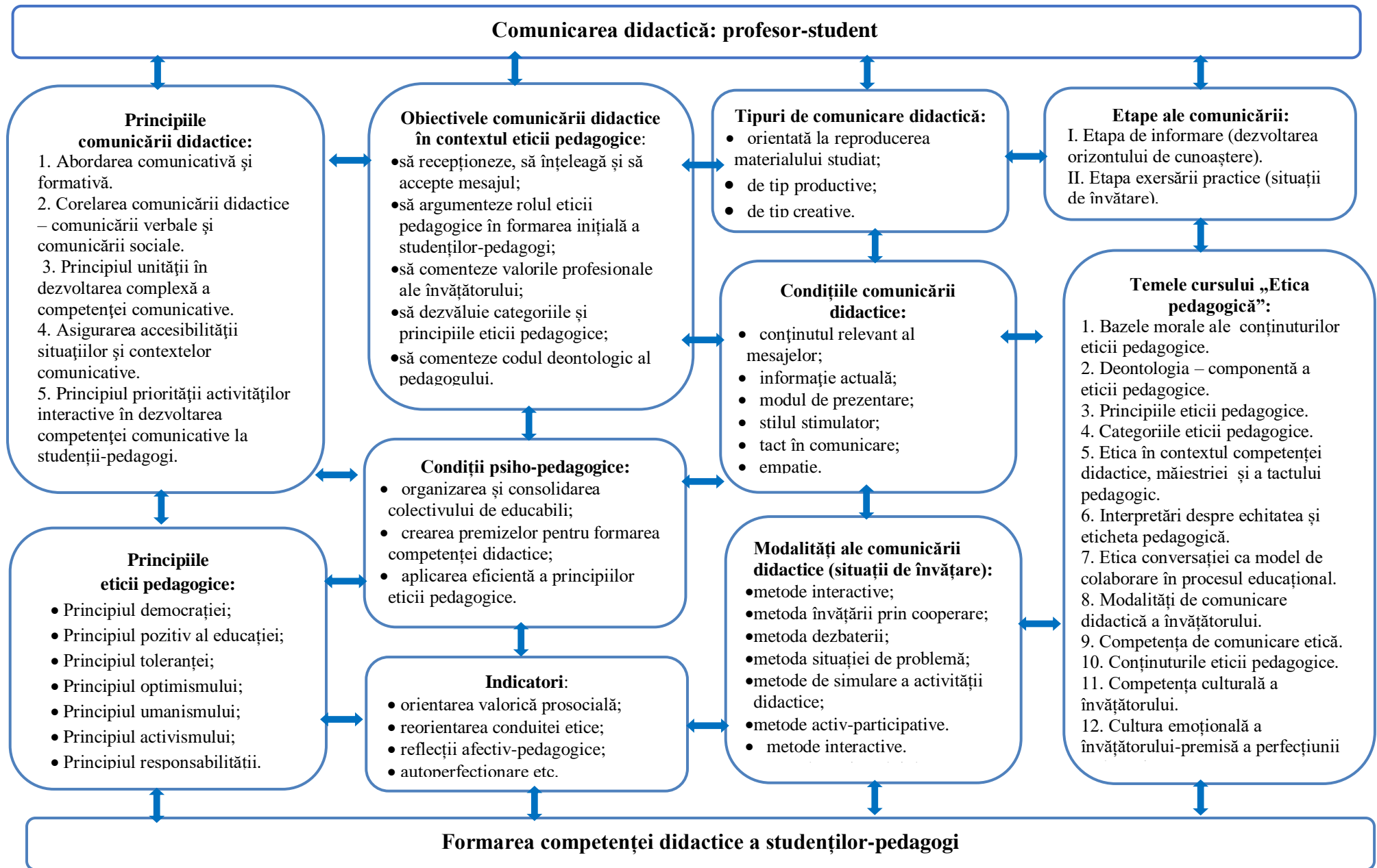


Figura 3.1. Modelul pedagogic de formare a competenței didactice în contextul predării-învățării „Etica pedagogică”

Comunicarea didactică este eficientă atunci când, atât profesorul, cât și studenții respectă anumite cerințe:

a. Cerințele profesorului:

- claritatea mesajelor;
- precizia acestora (evitarea formulării ambigue);
- utilizarea unui limbaj adecvat și accesibil (potrivit nivelului de înțelegere al studenților și în corespundere cu vârsta);
- structura logică a mesajelor transmise;
- prezentarea interesantă a materiei predate;
- asigurarea unui climat adecvat comunicării.

b. Cerințele studenților:

- să aibă capacitate de concentrare (pentru a putea recepționa și înțelege mesajul profesorului);
- să posede cunoștințele necesare învățării care urmează;
- să fie motivați pentru a învăța (în general și la un anumit obiect de studiu, în particular).

Comunicarea didactică reprezintă activitatea cadrului didactic privind:

- constituirea unui proiect pedagogic viabil în sens curricular;
- elaborarea mesajului educațional ținând cont de particularitățile de vârstă ale studenților, câmpul psihosocial etc.;
- focalizarea mesajului educațional pe fiecare student;
- asigurarea repertoriului comun cu studentul prin raportarea corelației subiect– subiect simultan la nivelul de comunicare intelectuală – afectivă – motivațională.
- stăpânirea deplină a conținutului mesajului educațional;
- valorificarea deplină a mijloacelor de emisie a mesajului educațional.

Perfecționarea continuă a canalelor de comunicare a mesajului educațional, controlabile din perspectiva efectelor realizate în conformitate cu obiectivele concrete asumate.

Comunicarea didactică constituie baza pe care se desfășoară procesul de predare– învățare–evaluare. În cadrul interacțiunii didactice se creează mai multe tipuri de relații, care facilitează, sau pot să blocheze eficiența comunicării. Dintre acestea enumerăm:

- relația de schimb informațional, cu condiția ca acesta să fie înțeles;
- relația de influențare reciprocă a comportamentului, pe baza înțelegerii și acceptării mesajului transmis și receptat;
- relații socio-afective între emițător-profesor și receptor-student;
- relații democratice, de cooperare profesor-studenți și de cooperare între studenți în cadrul comunicării didactice sau educaționale.

Comunicarea didactică are o serie de caracteristici:

- dimensiunea explicativă a discursului didactic este pronunțată, deoarece vizează înțelegerea conținutului propus, condiție primară și obligatorie pentru continuarea procesualității învățării;
- structurarea comunicării didactice conform logicii pedagogice, fără a face abatere de la criteriul adevărului științific, are ca primă cerință facilitarea înțelegerii unui adevăr și nu simpla lui enunțare;
- rolul activ pe care îl are profesorul față de conținuturile științifice cu care va opera - acesta va acționa ca un filtru, el va selecta, organiza și personaliza conținuturile literaturii de specialitate, ținând cont de curriculum și manual;
- pericolul transferării autorității de statut asupra conținuturilor, sub forma argumentului autorității;
- o serie de particularități de ritm, de formă, de conținut;
- personalizarea comunicării didactice face ca același cadru instituțional, același conținut formal, același potențial uman să fie explorate și exploatate diferit și cu rezultate diferite, de profesori diferiți.

Argumentarea teoretică a modelului pedagogic, în al doilea rând, presupune stabilirea unui ansamblu de principii care se deduc din analiza problemelor vizate. Acest ansamblu de principii poate fi prezentat astfel:

- Comunicarea este inevitabilă.
- Comunicarea se dezvoltă în planul conținutului și cel al relației.
- Comunicarea este un proces continuu și nu poate fi abordat în termeni de cauză-efect sau stimul-reație.
- Comunicarea are la baza vehicularea unei informații de tip digital și analogic.
- Comunicarea este un proces ireversibil.
- Comunicarea presupune raporturi de putere între participanți.
- Comunicarea implică necesitatea acomodării și ajustării comportamentelor.

Comunicarea didactică reprezintă „un demers axiomatic al activității de educație care presupune un mesaj educațional elaborat de subiect (cadrul didactic), capabil să provoace reacția formativă a obiectului/subiectului educației (studentului), evaluabilă în termeni de conexiune inversă externă și internă”, de unde și *principiile comunicării didactice*:

1. Principiul abordării comunicative și formative.
2. Principiul corelării comunicării didactice – comunicării verbale și comunicării sociale.
3. Principiul unității în dezvoltarea complexă a competențelor comunicative.

4. Principiul asigurării accesibilității a situațiilor și contextelor comunicative.
5. Principiul priorității activităților interactive în dezvoltarea competențelor comunicative la studenți.

Comunicarea didactică se realizează prin analizarea unui program de sugestii și reguli practice prezent în fiecare din componentele actelor interpersonale: a conversa, a argumenta, a sugestia, a manipula, a tăcea, a asculta, a scrie, de unde putem distinge următoarele tehnici:

- *Tehnici de comunicare în relațiile interpersonale. Comunicarea interumană se realizează pe trei niveluri: verbal, nonverbal și paraverbal. Vorbim astfel de comunicare verbală, nonverbală și paraverbală. Comunicarea nonverbală și paraverbală au menirea de a accentua comunicarea verbală; astfel, profesorul poate întări prin anumite elemente de mimică sau de gestică, prin utilizarea unui anumit ton, anumite aspecte din mesajul, pe care îl transmite studentului. În același timp, comunicarea nonverbală și paraverbală, completează mesajul transmis pe cale verbală.*

- *Tehnici de comunicare publică: discursul, dezbateră.*

Comunicarea eficientă trebuie să întrunească anumite condiții:

- conținut relevant al mesajelor, informație actuală, bine structurată și organizată, selectată potrivit particularităților grupului și în momentele lecției; argumentare logică, exemple riguros selecționate, limbaj corect și riguros, nivel de conceptualizare adecvat;
- modul de prezentare: coerență logică, strategie de abordare variată, adecvată conținutului și scopului, alternarea strategiilor (inductivă, deductivă, analogică), implicare afectivă prin exprimarea interesului, pasiunii, convingerea studenților de autoritatea și competența profesorului;
- stilul stimulator, incitant, antrenant, atrăgător al exprimării verbale, pentru a crea o ambianță favorabilă comunicării;
- concordanță între exprimarea verbalizată și limbajul trupului;
- empatie pentru a putea imprima circulației informaționale sensul dorit;
- tact în comunicare pentru a putea preveni distorsiunile: mod politic de adresare, incitant, stimulator, pentru a putea capta atenția studenților și bunăvoința lor de a asculta și de a participa activ la comunicare.
- deprinderile se consolidează în funcție de relevanța informației primite.

Ca finalitate, competența didactică a studenților-pedagogi, pe care o apreciem drept o macrocompetență, se formează (trebuie să se formeze) ca rezultat al studiului și Eticii pedagogice ce se integrează în contextul formării profesionale.

3.2. Nivelul preexperimentale de diagnosticare a competenței didactice la studenții-pedagogi

Comunicarea didactică este o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare, este o formă de interacțiune profesor-educabil, prin care profesorul transmite mesajul său didactic, folosind procesul de predare – învățare - evaluare, în scopul realizării obiectivelor și formarea competențelor.

Activitatea didactică a unui cadru didactic este un proces continuu prin care el, elaborează proiecte pedagogice viabile în sens curricular; elaborează mesaje educaționale, ținând cont de particularitățile de vârstă ale elevilor, câmpul psihosocial etc.; focalizează mesajul educațional asupra fiecărui elev; asigură repertoriul comun cu elevul prin proiectarea corelației subiect simultan la nivel de comunicare intelectuală – afectivă - motivațională.

Cercetarea experimentală s-a bazat pe datele investigației teoretice, urmărindu-se particularitățile formării competenței didactice la studenții-pedagogi, și s-a realizat pe parcursul a trei ani de studii (2011-2014).

Experimentul pedagogic a inclus trei etape:

I. **Etapa de constatare a cercetării** s-a bazat pe analiza formării competenței didactice în procesul de formare pedagogică inițială a cadrelor didactice.

II. **Experimentul de formare** a inclus implementarea modelului de formare a competenței didactice în cadrul disciplinei „*Etica pedagogică*” prin *Programul formativ* elaborat și a algoritmului de lucru cu metodele specifice disciplinei nominalizate. Aceste intervenții s-au realizat în grupa experimentală.

III. **Experimentul de control** a avut ca obiectiv validarea formării competenței didactice, compararea și interpretarea rezultatelor înregistrate de eșantionul experimental (E.E) și de control (E.C.).

Eșantionul experimental a fost constituit din 102 subiecți din anul III, Facultatea Pedagogie, de la Universitatea de Stat din Tiraspol, dintre care 52 de studenți au fost incluși în etapa de formare.

Scopul experimentului de constatare a fost diagnosticarea nivelului de formare a competenței didactice în procesul de formare inițială a cadrelor didactice.

Obiective:

- interpretarea gradului formării/dezvoltării competenței didactice la studenți;
- interpretarea *modelului competenței didactice* în viziunea studenților;
- identificarea calităților cadrului didactic în comunicarea reușită/nereușită cu studenții în procesul de învățământ;

- argumentarea relațiilor dintre profesor-student în cadrul cursului universitar/seminarului.

Chestionarul (Anexa nr. 2) conține 10 itemi și a fost aplicat celor 102 studenți. Răspunsurile studenților au fost înregistrate și interpretate la fiecare item.

1. Ce înțelegeți prin comunicare? Răspunsurile studenților au fost variate, rezultatele sunt prezentate în tabelul 3.1.

Analizând răspunsurile studenților-pedagogi este dificil de a evidenția definiția corectă a comunicării, un lucru atât de simplu despre care toți „știm” atât de multe. Sunt foarte multe definiții, acceptate de diferiți subiecți, dar niciuna nu este unanim acceptată. Abordările multidisciplinare ale comunicării se reflectă și în numărul mare de tipologii conturate în jurul acestei noțiuni. Din analiza definițiilor prezentate de studenții-pedagogi, putem contura o serie de particularități distincte ale comunicării. Tabelul 3.1 și figura 3.2. ne evidențiază ideea că cei 102 studenți au avut păreri diferite, precum și principiul identității fiecare persoană este identică cu sine însuși.

Tabelul 3.1. Conceptul de comunicare

Nr.	Răspunsurile studenților	Nr. de studenți	Procentaj
1.	Dialog dintre două sau mai multe persoane.	9	8.82%
2.	Proces de interacțiune dintre emițător și receptor.	9	8.82%
3.	Metodă de transmitere a unor mesaje de către cei 2 poli educaționali.	7	6.86%
4.	Proces care se desfășoară în relaționarea dintre două sau mai multe persoane, discuție, convorbire.	7	6.86%
5.	Schimb de informații între două sau mai multe persoane.	7	6.86%
6.	O modalitate de exprimare, schimb de idei, păreri.	6	5.88%
7.	Proces ce realizează un transfer complex de informații.	6	5.88%
8.	Cale eficientă de transmitere a mesajului prin intermediul comunicării: verbale, nonverbale, paraverbale la care participă doi sau mai mulți indivizi.	5	4.9%
9.	O discuție între două persoane.	5	4.9%
10.	Proces complex care se realizează între două entități, indivizi sau grupuri, care își asumă rolul de emițător și receptor.	5	4.9%
11.	Proces de exprimare a gândurilor.	5	4.9%
12.	Proces de transmitere a unei informații de la o persoană la alta, schimb de cunoștințe.	5	4.9%
13.	Proces orientat spre un scop bine determinat și spre formarea proceselor cognitive.	5	4.9%
14.	Mod de înțelegere între două sau mai multe persoane.	4	3.92%
15.	Traseu ce ne permite transmiterea mesajelor.	4	3.92%
16.	Proces de transmitere a informației de la o persoană la	3	2.94%

	alta prin mesaje verbale sau nonverbale.		
17.	Abilitatea de a face un schimb de informații.	2	1.96%
18.	Mesajul transmis de la o persoană la alta.	2	1.96%
19.	Receptarea și transmiterea mesajului eficient bine înțeles atât pe cale verbală, nonverbală, cât și paraverbală.	2	1.96%
20.	Este o acțiune a unei persoane în discuție cu o altă persoană.	1	0.98%
21.	Informație raportată între mai multe persoane.	1	0.98%
22.	Relație între două persoane cu scopul de a influența partenerul.	1	0.98%
23.	Un discurs/discuție.	1	0.98%

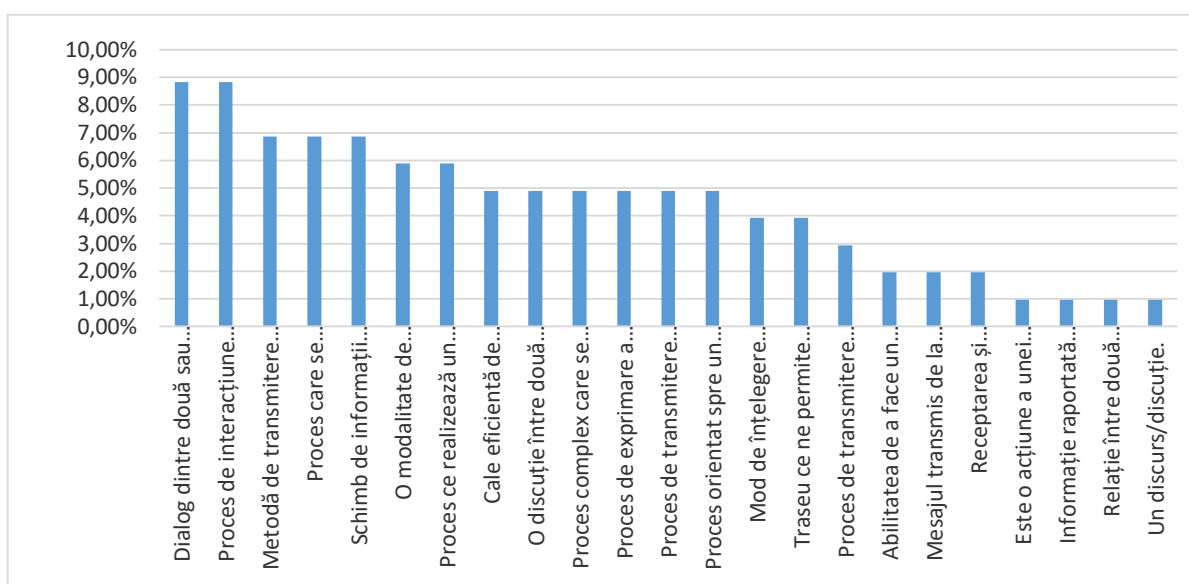


Figura 3.2. Definiții ale comunicării

Astfel, la un prim nivel de interpretare a noțiunii de comunicare, toate aceste formulări promovează, presupun sau implică existența următoarelor accepțiuni:

- dialog/dezbateră/discuție/discurs - 15 studenți
- proces - 45 de studenți
- modalitate/metodă/traseu/cale - 26 de studenți
- informații/mesaj - 10 studenți
- relație - 1 student
- abilitate - 2 studenți
- acțiune - 1 student

2. Explicați conceptul de comunicare didactică.

Răspunsurile studenților au fost incluse în tabelul 3.2.

Tabelul 3.2. Conceptul comunicării didactice

Nr.	Răspunsurile studenților	Nr. de studenți	Procentaj
1.	Tipul de comunicare eficient și cursiv, care e utilizat de către cadrele didactice pentru a expune un studiu.	9	8,82%
2.	Comunicarea dintre cadrul didactic și discipol, utilizând termeni de specialitate.	9	8,82%
3.	Discursul unui pedagog/dialogul dintre pedagog-elevi /Discuția dintre cadrele didactice cu copiii, elevii, studenții.	8	7,84%
4.	Comunicarea dintre doi poli educaționali: profesor-elev din cadrul procesului de învățământ într-un context educațional.	8	7,84%
5.	Comunicarea realizată de profesor, subiect al educației, și elev, obiect al educației.	7	6,86%
6.	Se realizează în cadrul instituțiilor educaționale și are un aspect educativ.	6	5,88%
7.	Comunicarea în cadrul cursului cu termeni pedagogici, cu tact pedagogic	6	5,88%
8.	Schimbul de informații dintre cadrul didactic și elevi, efectuate cu scopuri educative.	5	4,9%
9.	Felul profesorului de a comunica cu elevii, și respectiv, de a fi înțeles de elevi, după nivelul lor de dezvoltare.	5	4,9%
10.	Dialogul dintre învățător-elev, pe baza căreia elevul acumulează cunoștințe, informații noi.	5	4,9%
11.	Arta profesorului pentru a reda fiecărui elev esența veridică a cuvântului.	4	3,92%
12.	Capacitatea profesorului de a discuta cu elevii/studenții astfel ca el să înțeleagă esența discuției și presupune mesaj educațional.	4	3,92%
13.	Interacțiunea profesor-elev.	3	2,94%
14.	Fenomenul educațional în ansamblul său cu partenerii implicați.	3	2,94%
15.	Realizează fenomenul educațional în ansamblul său, indiferent de conținuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicați.	3	2,94%
16.	Comunicarea dintre educator și elev, care are la bază o explicație mai amănunțită pe înțelesul elevilor și urmărește un anumit scop.	2	1,96%
17.	Felul unui profesor de a comunica cu elevii, a intra ușor în discuții și a înțelege elevul.	2	1,96%
18.	Comunicarea prin care pedagogul folosește în conversație un limbaj simplist, în termeni pedagogici, pentru relatarea conținuturilor.	2	1,96%
19.	Transmiterea informației sau a preda ceva prin proiect didactic.	2	1,96%
20.	Transmiterea mesajului cu aspect educațional de către învățător la elev.	2	1,96%
21.	Modalitățile de transmitere a unui conținut în fața unui contingent de elevi cu anumite competențe.	2	1,96%
22.	Este formă a comunicării umane indispensabilă în vehicularea	2	1,96%

	unor conținuturi determinate, specifice actului instructiv.		
23.	Un procedeu specific cadrelor didactice care îl aplică în timpul comunicării didactice.	2	1,96%
24.	Ansamblul ideilor dintre elev, pe de o parte, și profesor pe de altă parte ce-și asumă succesiv și simultan rolurile în conținuturi dezirabile în procesul instructiv-educativ.	1	0,98%

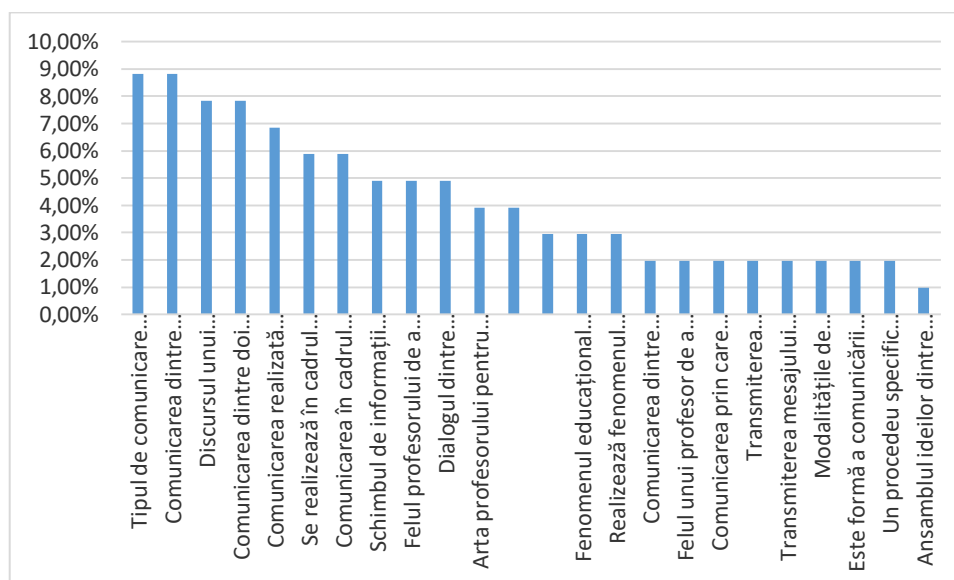


Figura 3.3. Definiții ale comunicării didactice

Comunicarea didactică reprezintă un aspect al comunicării și poate fi definită din diverse aspecte. Ea este precisă și expresivă, în același timp, prin claritate și concizie, facilitând atât transferul, cât și înțelegerea mesajului transmis. Ea este direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare, de aceea presupune cadre didactice. În comunicarea didactică, prezentarea și exprimarea cunoștințelor îmbracă forme diferențiate, în funcție de auditoriul cărui îi sunt destinate, de aceea se poate spune că limbajul didactic are un destinatar precis definit, variabil după nivelul, interesul, formele de utilizare viitoare a celor comunicate.

Analizând definițiile comunicării didactice concluzionăm ideea că include cuvinte generice: *cadre didactice, conținuturi, proces educațional, elevi*. Acestea formulate concis redau ideea de bază caracteristică domeniului enunțat.

3. Descrieți succint noțiunea competenței de comunicare.

Răspunsurile studenților au fost incluse în tabelul 3.3, repartizate conform elementelor caracteristice.

Tabelul 3.3. Noțiunile competenței de comunicare

Cunoștințe	Capacități și deprinderi	Atitudini
comunicarea este un proces	felul de a vorbi la un nivel	un proces orientat spre o

<p>bine determinat în scopul formării vorbirii coerente la copil;</p> <p>include toate metodele, formele și mijloacele de comunicare;</p> <p>este noțiunea ce integrează posibilități de a comunica eficient, cursiv o informație;</p> <p>persoana deține o vorbire clară, o vorbire cursivă, deține arta oratorică;</p> <p>strategii folosite în comunicare (intonație, empatie) care diferă de la o persoană la alta;</p> <p>transmiterea unui mesaj cât mai eficient;</p> <p>are în context educațional statutul de concept integrator, unificând elementele din semantica generativă, structurală și pragmatic.</p>	<p>înalt și pe înțeles;</p> <p>arta omului de a ști cum să comunice;</p> <p>mijlocul, prin care, profesorul își exprimă gândurile;</p> <p>nivelul la care se efectuează comunicarea;</p> <p>comunicarea eficientă;</p> <p>exprimarea clară și coerentă a gândurilor;</p> <p>totalitatea abilităților, deprinderilor, aptitudinilor de comunicare;</p> <p>ansamblul de aptitudini, capacități și deprinderi ale cadrului didactic în transmiterea mesajului educațional;</p> <p>nivelul de antrenare periodică în comunicare bazat și pe cunoștințe, aptitudini, priceperi, motivație, interes;</p> <p>capacitatea, abilitatea, priceperea și deprinderea unei persoane de a comunica, a transmite informația clar, coerent succint și la temă;</p> <p>capacitatea de a comunica și a fi capabil să te realizezi ca personalitate în societate prin ceea ce tu dorești să spui, să</p>	<p>activitate de dezvoltare a comunicării eficiente;</p> <p>posibilitatea de a vorbi într-un mod plăcut adecvat, de a putea ține un discurs pe înțelesul tuturor;</p> <p>posibilitatea de a putea comunica.</p>
---	---	---

	te expui.	
--	-----------	--

Din cele expuse în tabelul 3.3. concluzionăm că *competențele de comunicare* reprezintă *capacități* care includ ansambluri de *cunoștințe* structurate și deprinderi, *atitudini* dobândite prin învățare, care fac elevul competent în anumite situații de comunicare. Dintre toate componentele studenții au evidențiat *capacitățile*, care stau la bază și sunt exersate sistematic și progresiv în anumite situații de comunicare.

Studenții confundă *capacitatea de a comunica cu competența de comunicare*. Din cele enunțate au enumerat *capacitățile*:

- Capacitatea de a vorbi;
- Capacitatea de a vorbi coerent, de a transmite informația;
- Capacitatea unei persoane de a-și exprima gândurile, fiind și la temă;
- Aptitudinea unor persoane de a putea participa la procesul de comunicare, de a folosi un limbaj adecvat, un comportament potrivit;
- Aptitudinea fiecăruia de a putea menține un dialog;
- Aptitudinea de a comunica;
- Abilitatea fiecărei persoane în parte de a susține o comunicare, un discurs;
- Aptitudinea de comunicare, felul de a-ți expune părerea, stilul de comunicare propriu.

În acest sens vom apela la abordarea cercetătoarei L. Ezechil [48, p. 84], care susține că *capacitatea de a comunica* reprezintă posibilitatea de a interacționa cu semenii, de a realiza cu ei un schimb informațional și de a uza de semne și simboluri a căror semnificație este stabilită în mod convențional.

Competența de comunicare se afirmă în exercițiul curent al relaționării, ca demers interacțional cu caracter psihosocial marcat de performanță și care angajează, din această cauză, acțiuni bine conștientizate, raționalizate.

4. Comentați succint sintagma „comunicarea didactică”.

Răspunsurile studenților au fost incluse în tabelul 3.4. Ei au confundat noțiunea *comunicare didactică* cu explicarea acestei sintagme. Noțiunea de *comunicare didactică* presupune un proces, o modalitate, tip, fel etc., pe când sintagma de *comunicare didactică* intercalează caracteristici, termeni specifici, ce-o face să fie explicită tuturor.

Tabelul 3.4. Sintagma „comunicarea didactică”

Definirea comunicării didactice	Explicarea sintagmei „comunicarea didactică”
<ul style="list-style-type: none"> • proces în care participă profesorul și elevul; • proces care ține cont de scop, 	<ul style="list-style-type: none"> are la bază dezvoltarea intelectuală; este de a preda succint și de a fi un profesionist; trebuie să fie clară, bine înțeleasă cu o reflectare

<p>forme, căi și strategii didactice;</p> <ul style="list-style-type: none"> • reprezintă modul, felul, abilitățile profesorului de a susține un discurs; • tipul de comunicare aplicat în cadrul orelor; • felul de a comunica studenților/elevilor, de a explica anumiți termeni sau obiective operaționale; • un discurs al pedagogului bine gândit și chibzuit cu elevii; • comunicarea între profesor-student care are ca scop dezvoltarea competențelor generale; • procesul de exprimare, de educare, de transmitere a informației de către cadrul didactic elevilor; • între profesor-elev cu scopul de a instrui, a educa elevul, a verifica cunoștințele elevului. 	<p>obiectivă adecvată realității;</p> <p>toată informația care circulă de la profesor către elev și invers cu scopul de a-i familiariza pe discipolii săi cu informație interesantă, și nu, în ultimul rând, utilă;</p> <p>îndeplinirea obiectivelor, care au ca finalitate învățarea;</p> <p>pedagogul prin diferite mijloace, procedee influențează dezvoltarea personalității elevilor;</p> <p>trebuie să conțină termeni adecvați, să fie calmă pentru a fi înțeleasă de elevi;</p> <p>abilitatea de a comunica corect și adecvat cu elevii și transmiterea informației veridice;</p> <p>un limbaj pedagogic, arta pedagogică;</p> <p>se realizează în instituțiile de învățământ;</p> <p>arta pedagogică a specialistului în domeniu de a aduce la cunoștință eșantionului educațional mesajul didactic, cât mai clar, logic, concis și accesibil;</p> <ul style="list-style-type: none"> • comunicarea în termeni didactici, în care se aplică factorii care fac comunicarea să devină interesantă atât pentru pedagogi, cât și pentru elevi; • cartea de vizită a fiecărui pedagog.
---	--

5. Dezvăluți succint relația profesor-student în cadrul cursului/seminarului.

Actualmente se vehiculează ideea despre învățământul centrat pe student, care are la bază o relație exemplară de colaborare profesor-student. Parteneriatul ia adesea forma unei relații de tip maestru-discipol, comunicarea directă fiind un element care influențează performanțele studenților în procesul de învățare.

Rezultatele studenților au fost diverse. Ei au enumerat relații, care se pot stabili atât în cadrul cursurilor și seminariilor universitare, cât și în ale activității. Putem afirma că există două domenii de comunicare între profesor și student. Unul se referă la interacțiunea de ordin profesional, altul la cea de ordin psihologic, ambele reprezentând domenii de importanță majoră pentru cei doi agenți educaționali.

Răspunsurile studenților au fost înregistrate în tabelul 3.5.

Tabelul 3.5. Relațiile profesor-student

Interacțiunea de ordin profesional	Interacțiunea de ordin psihologic
relații de comunicare; relații facilitare; relații de ajutor în cadrul orelor; relații de colaborare; relații constructive; relații de cooperare; relații de responsabilizare; relații profesionale; relații individualizate; relații de tip autoritar; relații bazate pe conexiune; relații de comunicare activă; relații de tip tolerant; relații de tip directiv; relații de feed-back.	relații apropiate; relații prietenoase; relații de parteneriat; relații comune; relații frumoase; relații axate pe respect reciproc, înțelegere, amabilitate, indulgență; relații bune; relații normale; relații binevoitoare; relații bazate pe sinceritate; relații deosebite, deoarece profesorul este un exemplu; relații de intercunoaștere; relații deschise.

Din punct de vedere profesional, cadrul didactic contribuie la dezvoltarea capacităților studentului, pe de o parte, și a personalității profesorului, pe de altă parte. El este chemat să realizeze obiectivul major - aspectul formativ al instruirii, să modeleze personalitatea studentului de azi, specialist cu diplomă de licențiat.

Din punct de vedere psihologic cadrul didactic este un cunoscător al artei de comunicare cu studenții prin schimbul liber de gânduri și sentimente. Nu trebuie doar să știm să-i convingem pe alții, dar și cum să stăpânim arta de a asculta, fără prejudecăți, argumentele care ni se aduc.

Personalitatea puternică a cadrului didactic universitar este prezența lui de spirit, dinamismul, agerimea minții, competența, ethosul, capacitatea de a menține în auditoriu o atmosferă de spirit degajat, creativ, adăugându-se aici și carisma, elocvența, limbajul variat, tonul flexibil, ținuta sobră și decentă, aspectul exterior.

6. Cum înțelegeți comunicarea student-student în cadrul cursului/seminarului?

Comunicarea student-student este un element foarte important în evoluția profesională a studentului, motiv pentru care ar trebui controlată, verificată și valorificată. Aceasta este rezultatul combinărilor tipurilor celor doi protagoniști. O comunicare optimă este datorată interesului pe care profesorii îl dovedesc în meseria lor.

Studenții se clasifică în funcție de necesități și posibilități în trei categorii: cei *independenți*, *dependenți* și *neutri*.

Studenții independenți sunt cei care au o capacitate foarte mare de asimilare, gestionare și separare. Se luptă pentru ce-și doresc și elimină orice variabilă străină care le amenință evoluția. Aceștia nu se lasă influențați de autoritate, pe care nu o percep ca atare.

Studentii dependenți au nevoie de o bandă rulantă care să concretizeze toate informațiile și au capacitatea de a asimila perfect, inclusiv semnele de punctuație, pentru o scurtă perioadă. Deși fapt conștientizat, nu este un element de care să se plângă. Volumul depozitului este foarte redus, motiv pentru care informațiile sunt păstrate doar pentru o scurtă perioadă, apoi sunt eliminate, făcând loc altor informații. Aceștia pot fi modelați și ajutați, însă de multe ori se complac în situația în care sunt.

Studentii neutri sunt cei care nu-și manifestă capacitățile, dovedind un dezinteres perfect conturat, plasat pe un fond numit comoditate, din care cu greu – aproape imposibil – se mobilizează.

Răspunsurile studenților conțin caracteristici specifice celor trei categorii de studenți, printre care:

- susținerea reciprocă prin idei;
- exprimarea liberă a ideilor;
- ascultarea reciprocă;
- completarea gândurilor;
- autocunoaștere;
- schimb de informație;
- dezbateri;
- colaborare;
- cooperare;
- act productiv de învățare, cercetare;
- comunicare eficientă;
- formarea abilităților de comunicare;
- perceperea unui anumit conținut.

7. Enumerați 5-6 calități ale cadrului didactic universitar pentru o comunicare reușită cu studentul.

Răspunsurile studenților au fost înregistrate în tabelul 3.6.

Tabelul 3.6 Calități ale cadrului didactic universitar pentru o comunicare reușită

Nr.	Răspunsurile studenților	Nr. de studenți	Procentaj
1.	competent	102	100%
2.	explicit	98	96.04%
3.	versat	92	90.16%
4.	comunicabil	89	87.22%
5.	versat	79	77.42%
6.	profesionist	78	76.44

7.	inteligent	72	70.56%
8.	interactiv	67	65.66%
9.	receptiv	67	65.66%
10.	calm	65	63.7%
11.	flexibil	57	55.86%
12.	deștept	49	48.02%
13.	sociabil	45	44.1%
14.	îndulgent	45	44.1%
15.	optimist	45	44.1%
16.	practician	43	42.14%
17.	obiectiv	42	41.16%
18.	convingător	41	40.18%
19.	tacticos	39	38.22%
20.	exigent	38	37.24%
21.	omenos	35	34.3%
22.	prietenos	34	33.32%
23.	inovator	34	33.32%
24.	amabil	34	33.32%
25.	înțelept	34	33.32%
26.	principial	33	32.34%
27.	sufletist	32	31.36%
28.	empatic	32	31.36%
29.	ambitios	32	31.36%
30.	tolerant	28	27.44%
31.	iscusit	23	22.54%
32.	democrat	23	22.54%
33.	îngăduitor	23	22.54%
34.	sincer	21	20.58%
35.	spirit de observație	18	17.64%
36.	înțeleghător	17	16.66%
37.	charismatic	17	16.66%
38.	ascultător	13	12.74%
39.	respectuos	12	11.76%
40.	creativ	12	11.76%
41.	grijuliu	10	9.8%
42.	calm	9	8.82%
43.	atent	9	8.82%
44.	încrezut	9	8.82%
45.	serios	9	8.82%
46.	binevoitor	8	7.84%
47.	prietenos	8	7.84%
48.	participant	8	7.84%
49.	autoritar	7	6.86%

50.	moderator	7	6.86%
51.	discret	6	5.88%
52.	politicos	6	5.88%
53.	ingenios	5	4.9%
54.	străduitor	5	4.9%
55.	corect	4	3.92%
56.	loial	4	3.92%
57.	răbdător	3	2.94%
58.	educat	3	2.94%

Calitatea serviciului educațional, oferit în mediul universitar este condiționată în mare măsură de calitatea resurselor umane, adică de calitatea profesională a cadrelor didactice. Un aspect important al eficienței profesorului este reprezentat de interacțiunea autentică și de dialogul dintre profesor și student. Din tabelul 3.6. rezultă că pentru o comunicare reușită un cadru didactic universitar trebuie să fie: *competent - 100%, explicit - 96.04%, comunicabil - 87.22%, versat - 77.42%, profesionist - 76.44, inteligent 70.56%, receptiv 65.66% etc.* Aceste calități reies din:

- *cultura*: este vorba de cultura generală și filosofică, de specialitate și psihopedagogică;
- *componenta atitudinală*: atitudine pozitivă față de oameni, corectitudine, onestitate, demnitate, răbdare, autocontrol, responsabilitate;
- *componenta aptitudinală*: aptitudini cognitive (calități ale gândirii precum capacitatea de analiză și sinteză, flexibilitatea, originalitatea, calități ale memoriei, ale imaginației, inteligența), abilitate verbală, abilități de relaționare, aptitudine pedagogică. Celelalte calități ale cadrului didactic au acumulat un procentaj mai mic.

8. Enumerați 5-6 calități ale cadrului didactic universitar pentru o comunicare nereușită cu studentul.

Răspunsurile studenților au fost înregistrate în tabelul 3.7.

Tabelul 3.7 Calități ale cadrului didactic universitar pentru o comunicare nereușită

Nr	Răspunsurile studenților	Nr. de studenți	procentaj
1.	mândru	72	70.56%
2.	incompetent	72	70.56%
3.	exigent	67	65.66%
4.	superior	65	63.7%
5.	supraapreciere	65	63.7%
6.	netacticos	43	42.14%

7.	subiectiv	42	41.16%
8.	incorect	39	38.22%
9.	neînțelegător	34	33.32%
10.	autoritar	33	32.34%
11.	sever	32	31.36%
12.	arogant	21	20.58%
13.	impulsiv	17	16.66%
14.	netacticos	9	8.82%
15.	neclar	8	7.84%
16.	intolerant	7	6.86%
17.	tacit	2	1.96%
18.	neatenț	2	1.96%
19.	brutal	2	1.96%
20.	îngâmfat	2	1.96%
21.	necomunicabil	1	0.98%
22.	rușinos	1	0.98%
23.	iritabil	1	0.98%
24.	lipsă de experiență	1	0.98%
25.	agresiv	1	0.98%
26.	repulsiv	1	0.98%
27.	timid	1	0.98%
28.	orgolios	1	0.98%
29.	neorganizat	1	0.98%
30.	intolerant	1	0.98%
31.	emotiv	1	0.98%
32.	neclar	1	0.98%
33.	ursuz	1	0.98%

Uneori se întâmplă să existe între cadrul didactic universitar și student anumite divergențe, care contribuie la o comunicare nereușită. Din tabelul 3.7 evidențiem calitățile cadrului didactic universitar, care provoacă o comunicare nereușită, enumerate de studenți, cum ar fi: *mândru* - 70.56%, *superior* - 63.7%, *exigent* - 65.66%, *supraapreciere* - 63.7%, *subiectiv* - 41.16%, *netacticos* - 42.14%, *neînțelegător* - 33.32% etc. Celelalte calități au acumulat un procentaj mai mic.

9. Cât de suficiente sunt cursurile pentru formarea competențelor de comunicare didactică?

Răspunsurile studenților au fost înregistrate în tabelul 3.8.

Tabelul 3.8. Cursuri predate suficient/insuficient

Răspunsurile studenților	Nr. de studenți	procentaj
suficient	88	86.24%
insuficient	14	13.72%

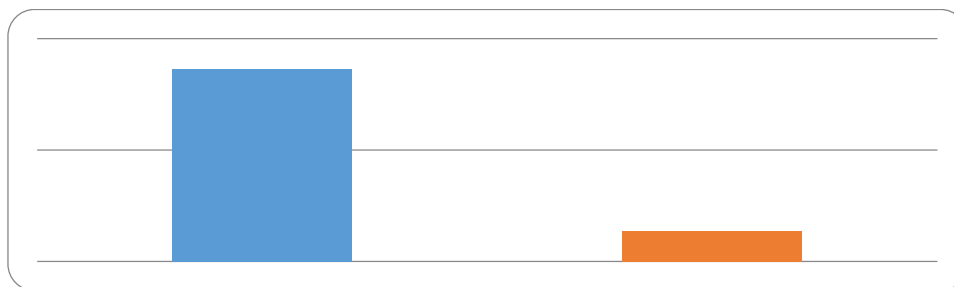


Figura 3.4 Cursuri predate suficient /insuficient pentru formarea competenței didactice

În contextul procesului de învățământ formarea competenței de comunicare didactică are rol deosebit. 86.24% dintre studenți consideră, că cursurile universitare sunt suficiente pentru formarea de competențe, iar 13.72% consideră că nu sunt suficiente pentru formarea de competențe, deoarece competențele se dezvoltă pe parcursul întregii vieți și acest domeniu este în continuă schimbare.

10. Comentați care va fi competența profesională după absolvirea UST.

Competențele profesorului au constituit dintotdeauna o problemă și rămân a fi o problemă, deoarece, deși există sintagma „profesor ideal”, în realitate, din păcate, nimeni nu poate ajunge la a fi ideal. Competențele necesare unui bun cadru didactic, ancorat în realitățile mileniului III, sunt de ordin general și se consideră că se referă la anumite caracteristici ale educației și ale sistemului de învățământ preuniversitar actual.

Răspunsurile studenților au fost variate, dintre care majoritatea le-au enumerat: *Competențe științifice, metodice și psihopedagogice; Competențe manageriale; Competențe de evaluare; Competențe decizionale; Competențe de relaționare; Competențe de formare.*

Ei au enumerat anumite competențe profesionale, evidențiind ideea că vor utiliza în activitatea profesională competențe științifice, metodice, psihopedagogice, de evaluare.

3.3. Nivelul de formare a competenței didactice a studenților-pedagogi

Cercetarea experimentală s-a axat pe rezultatele investigației teoretice, privind conceptul de formare a competenței didactice la studenții-pedagogi.

Această etapă experimentală a fost realizată în perioada anului 2013-2014.

Etapa de formare a experimentului a avut drept scop formarea competenței didactice în cadrul disciplinei „Etica pedagogică” și validarea eficienței activităților de predare – învățare - evaluare proiectate în procesul de formare a competenței didactice a studenților pedagogi.

În acest scop au fost stabilite *obiectivele:*

- evidențierea posibilelor soluții în vederea formării competenței didactice la studenți în cadrul disciplinei „Etica pedagogică”;
- stabilirea contribuției programului formativ privind formarea competenței didactice la studenți în vederea certificării pentru profesia didactică – nivel I cu dreptul de a preda în învățământul general obligatoriu;
- construcția și validarea instrumentarului de evaluare a componentelor competenței didactice;
- rezumarea ideilor finale în concluzii ca urmare a rezultatelor înregistrate de studenții din grupul experimental.

Scopul acestei etape a fost determinat de aplicarea Modelului de formare a competenței didactice în cadrul disciplinei „Etica pedagogică”.

A fost elaborat un program de formare, la care au participat 52 de studenți, subiecți din eșantionul experimental, care își realizează studiile la Facultatea Pedagogie, Universitatea de Stat din Tiraspol, pentru a li se conferi dreptul de a ocupa posturi didactice în învățământul preuniversitar obligatoriu (Nivelul I).

Având la bază structura de organizare a sistemului de învățământ superior: *discipline obligatorii, practica pedagogică și program individual de formare* am considerat oportună formarea competenței didactice în cadrul *disciplinelor pedagogice, și anume în cadrul disciplinei „Eticii pedagogice”*. Din acest considerent a fost elaborat Programul formativ în cadrul curriculumului la disciplina „Etica pedagogică” (Anexa nr.3).

În baza programului formativ realizat în cadrul disciplinei „Etica pedagogică”, am aplicat la cei 52 de studenți ai Facultății Pedagogie un chestionar format din 6 itemi (Vezi Anexa 4).

La itemul 1 *Precizați care dintre principiile eticii codului deontologic le veți aplica în cadrul practicii pedagogice*, răspunsurile studenților au fost înregistrate în tabelul 3.9.

Tabelul 3.9. Principiile eticii pedagogice

Principiile	Nr .de studenți	procentaj
Principiul democrației	52	100%
Principiul toleranței	48	92,16%

Principiul optimismului	46	88,32%
Principiul umanismului	45	86,4%
Principiul pozitiv al educației	44	84,48%
Principiul responsabilității	29	55,68%
Principiul activismului	8	15,36%

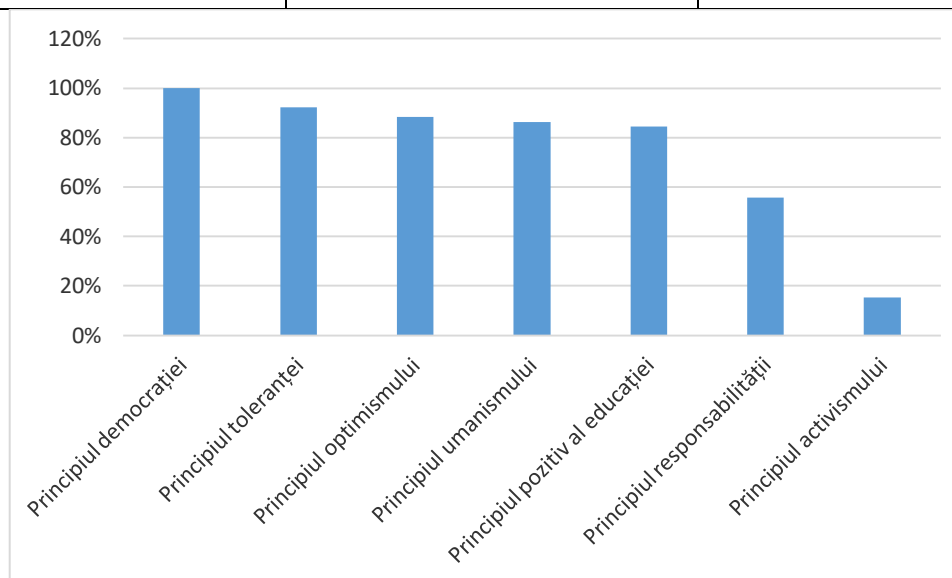


Figura 3.5. Principiile eticii pedagogice

Studenții au indicat că în timpul practicii pedagogice vor aplica toate principiile eticii pedagogice, deoarece ele promovează valori.

În orice activitate profesională este nevoie să te conduci de principii. Această trebuie să pornească de la esența idealului social, iar, în cazul pedagogilor, și de la esența idealului educațional. Principiile eticii vor ajuta pedagogii să construiască relații bune cu elevii, vor reglementa aceste relații, vor contribui la evitarea neînțelegerilor, agresivității, violenței. Un pedagog cu convingeri nu se va lăsa influențat de acele opinii, care nu reflectă principiile sale. Convingerile se formează în baza principiilor elaborate de etica pedagogică [74, p.142].

Principiul democrației a fost enumerat de către cei 52 de studenți, ceea ce constituie 100% dintre respondenți. Acest principiu se axează pe recunoașterea tuturor participanților la procesul educațional ca parteneri egali și stimulează susținerea inițiativei și independenței elevilor în gândirea și acțiunile lor.

Principiul toleranței a fost bifat de 48 de studenți, din considerentul că acest principiu solicită respectarea drepturilor fundamentale ale elevului. Principiul toleranței presupune că fiecare membru trebuie să dea dovadă de răbdare și respect față de personalitatea educatului, a priori, se recunoaște dreptul elevului la greșeală; să renunțe la stereotipul de etichetare a elevilor, să nu evidențieze unii elevi din contul umilirii demnității altora; să nu supraaprecieze succesul obținut și să nu utilizeze critica distructivă la constatarea gafelor. Toleranța dă

naștere și dezvoltă așa trăsături de personalitate, care îi vor permite copilului în continuare să fie tratat ca o personalitate irepetabilă și originală.

Principiul optimismului a fost bifat de 46 studenți, ceea ce constituie 88.32% din numărul respondenților. Acest principiu presupune un ansamblu de acțiuni în cadrul procesului educațional, care predispun la perceperea lumii înconjurătoare într-o ambianță echitabilă, veselă și binevoitoare. Acest lucru, cu siguranță, va ajuta elevii să asimileze cunoștințe despre obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare prin prisma celui care instruieste mai ușor, cu mai multă plăcere, mai liber, mai încrezător în forțele proprii, fără a dispera în caz de nereușită. Atitudinea pozitivă față de valorile: bunătate, dreptate și frumos inspiră sesizarea noului. Recunoașterea acestor valori, deși atractive, nu este posibilă în limita unui cadru normal. Toate aceste valori, în corelație nu există fără rău, nedreptate, suferință, tot așa cum nu există lumina fără umbră.

Principiul umanismului a fost ales de 86.4% dintre studenți. Acest principiu include valorile umane: viața și sănătatea personalității omului, dezvoltarea lui liberă; manifestarea respectului și dragostei pentru personalitatea fiecărui elev; protecția drepturilor și libertăților lor; acceptarea punctului de vedere al elevului, poziția lui; protecția onoarei și demnității elevului/studentului; acceptarea discipolilor așa cum sunt, păstrând chipul lor irepetabil; renunțarea la aplicarea violenței fizice și psihologice în cadrul dezvoltării capacităților elevului/studentului.

Principiul pozitiv al educației a fost enumerat de către 44 de studenți, ceea ce constituie 84.48%. Acest principiu în concepția lui VI. Pâslaru, [119] presupune orientarea pozitivă a tuturor acțiunilor de influență educativă, căci omul este esențialmente o ființă pozitivă. El este mereu îndemnat - de părinți, familie, rude, prieteni, învățători și profesori, de întreaga omenire - să devină mai bun, adică mai drept, mai frumos, cu mai mult adevăr, să-și îngrijească ființa, ca aceasta să devină tot mai liberă - libertatea fiind o stare a sufletului și nu una dată exclusiv de condiția socială. E nevoie să fim mai buni, e bine să ne ajutăm unii pe alții să devenim mai buni, adică să realizăm mereu, oriunde și cu plinătate actul educației, ca să nu permitem degradarea ființei umane, a vieții sale și a societății, în care omul se produce ca ființă umană.

Centrarea pe principiul pozitiv în educație este condiția Binelui. Frumosului, Adevărului, Dreptății și Libertății - valori fundamentale ale omenirii, peste care dănuie veșnic *Sacralitatea*.

Principiul responsabilității a fost enumerat de 29 de studenți, deoarece, în opinia lor, un cadru didactic îl are deja interiorizat. Responsabilitatea se formează încă din familie, grădiniță.

Cu regret *principiul activismului* a fost enumerat doar de 8 studenți, ceea ce constituie 15,36% dintre respondenți. Aceștia au argumentat că activismul la elevi, depinde de organizarea colectivului de către cadrul didactic.

La itemul 2 *Propuneți modalități de depășire a blocajelor de comunicare*, răspunsurile studenților, înregistrându-se în tabelul 3.10, au fost diferite.

Tabelul 3.10. Modalități de depășire a blocajelor de comunicare

Modalități de depășire a blocajelor de comunicare	Nr. de studenți	procentaj
Studierea literaturii de specialitate	52	100%
Dreptul la comunicare, la opinia proprie	50	96%
Utilizarea diverselor forme de comunicare	50	96%
Comunicarea zilnică cu cei din jur	49	94,08%
Utilizarea jocurilor didactice în cadrul lecțiilor	48	92,16%
Aplicarea strategiilor didactice interactive	47	90,24%
Stabilirea relațiilor de parteneriat	46	88,32%
Organizarea activităților de stimulare a interesului pentru învățare	45	86,4%
Crearea climatului favorabil pentru comunicare	44	84,48%
Îmbogățirea vocabularului profesional	43	82,56%
Respectarea regulilor în comunicare	40	76,8%
Modelarea vocii cadrului didactic	39	74,88%
Lucrul în grup	34	65,28%
Ședințe de consiliere	28	53,76%
Corectarea greșelilor	27	51,84%

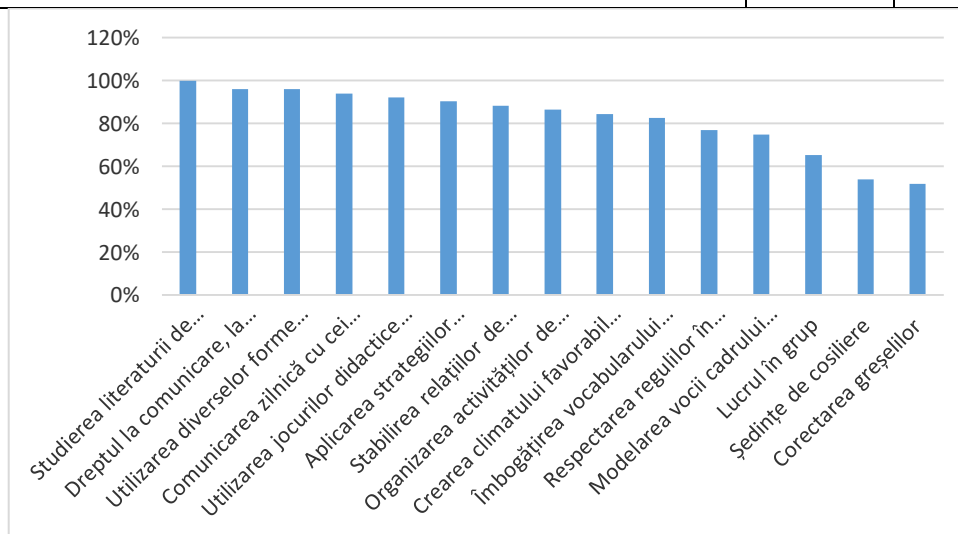


Figura 3.6. Modalități de depășire a blocajelor de comunicare

Totuși uneori există un șir de bariere care duc la blocaje în comunicare. Orice pedagog este și un creator de modele, de proiecte educaționale, de profile, de metode și procedee, un inovator, de aceea una dintre sarcinile lui constă în identificarea diverselor modalități de depășire a blocajelor din comunicare. Cei mai mulți studenți au enumerat următoarele modalități de depășire a barierelor de comunicare: *studierea literaturii de specialitate* - 52 studenți; *dreptul la comunicare, opinia proprie* - 50 studenți; *utilizarea diverselor forme de comunicare* - 50 studenți; *comunicarea zilnică cu cei din jur* - 49 studenți; *utilizarea jocurilor didactice în cadrul lecțiilor* - 48 studenți; *aplicarea strategiilor didactice interactive* - 47 studenți; *stabilirea relațiilor de parteneriat* - 46 studenți; *crearea climatului favorabil pentru comunicare* - 44 studenți; *îmbogățirea vocabularului profesional* - 43 studenți.

Cu regret următoarele modalități au fost enumerate de un număr mai mic de studenți: *Corectarea greșelilor* – 27 studenți, *ședințe de consiliere* -28 de studenți. Într-adevăr vorbim o limbă împânzită de greșeli și ne este rușine să-l corectăm pe cel din jurul nostru, iar ședințele de consiliere se organizează, de obicei, în centre psihologice.

La itemul 3 *Enumerați modalități de comunicare eficientă pentru facilitarea relațiilor interpersonale cu discipolii*, studenții au enumerat diverse modalități studiate în cadrul disciplinei „*Etica pedagogică*”.

Tabelul 3.11. Modalități de comunicare eficientă

Modalități de comunicare eficientă	Nr. de studenți	Procentaj
Pregătirea atentă a mesajului și constituirea de mesaje clare, concise (exprimate cu cuvinte și expresii uzuale)	52	100%
Participarea la discuție	51	97,92%
Diverse tipuri de comunicare	50	96%
Comunicarea sa fie securizată (nu un prilej de abuz afectiv, emoțional al unuia asupra celorlalți)	49	94,08%
Ascultare inteligentă în sensul acordării atenției asupra pronunției timbrului vocii, gesturilor	48	92,16%
Evitarea suprapunerilor mesajelor (intervenția peste cuvântul celuilalt)	47	90,24%
Crearea unei stări de spirit favorabilă ascultării	43	82,56%
Orientare pozitivă a comunicării (fapte plăcute, stimulative)	37	71,04%
Verificarea înțelegerii mesajului	36	69,12%

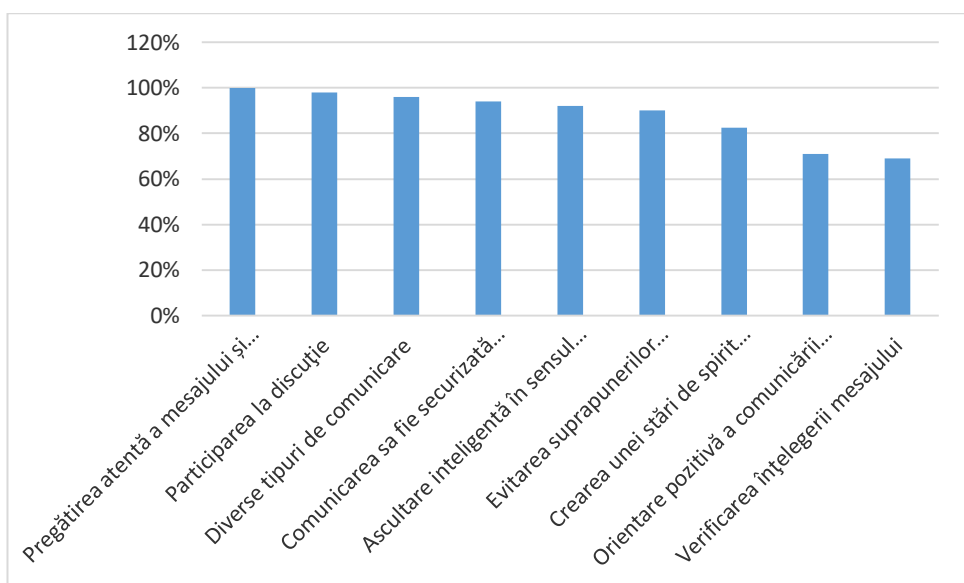


Figura 3.7. Modalități de comunicare eficientă

Modalitățile de comunicare eficientă se realizează cu ajutorul limbajului verbal, nonverbal, paraverbal, prin care se schimbă mesaje (informații, simboluri, semnificații, idei, sentimente, intenții, interese), pentru a influența într-un anumit sens, mai ales calitativ, comportamentul celuilalt. De aceea comunicarea didactică are o influență majoră asupra reușitei sau eșecului școlar. Cele mai eficiente modalități de comunicare, enumerate de studenți, au fost următoarele: *Pregătirea atentă a mesajului și constituirea de mesaje clare, concise* – 52 studenți; *participarea la discuție* – 51 studenți; *diverse tipuri de comunicare* – 50 studenți, *comunicarea să fie securizată* – 49 studenți; *ascultare inteligentă în sensul acordării atenției asupra pronunției timbrului vocii, gesturilor* – 48 studenți; *Evitarea suprapunerilor mesajelor* – 47 studenți, *crearea unei stări de spirit favorabilă ascultării* – 43 studenți.

Itemul 4 *Indicați 10 termeni, cel mai frecvent folosiți în comunicarea didactică.* Termenii enumerați au fost înregistrați în tabelul 3.12.

Tabelul 3.12. Termeni specifici comunicării didactice

Termeni specifici	Nr. de studenți	Procentaj
Relația învățător-elev	52	100%
Forme de comunicare	52	100%
Modalități de comunicare	52	100%
Bariere în comunicare/blocaje	50	96%
Competență	50	96%
Principii ale comunicării	49	94,08%
Discuție	48	92,16%

Factorii comunicării didactice	43	82,56%
Ascultare eficientă	40	76,8%
Cod	40	76,8%
Interlocutor	36	69,12%
Stiluri de comunicare	36	69,12%

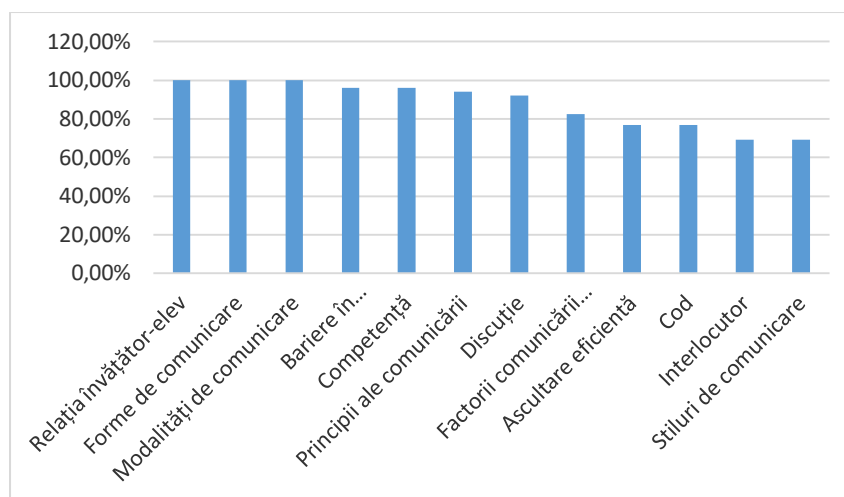


Figura 3.8. Termeni specifici comunicării didactice

Comunicarea reprezintă un aspect esențial al activităților de predare – învățare - evaluare. Cei doi agenți ai procesului educativ, profesorul și elevul, sunt legați printr-un sistem de comunicare reciprocă realizată în contexte situative diverse.

De aceea, analizând tabelul 3.13.și figura 3.8 concluzionăm că studenții au enumerat cei mai specifici termeni ai comunicării, dintre care: relația învățător-elev – 52 studenți; modalități de comunicare – 52 studenți; forme de comunicare - 52 studenți; bariere în comunicare/blocaje - 50 studenți; mesaj - 50 studenți; principii ale comunicării - 49 studenți; discuție - 48 studenți; factorii comunicării didactice – 43 studenți; cod - 40 studenți; stiluri de comunicare - 36 studenți; interlocutor - 36 studenți.

Itemul 5 *Enumerați și comentați 5 tehnici adecvate de comunicare în grup*

Tabelul 3.13. Tehnici de comunicare în grup

Tehnici de comunicare în grup	Nr. de studenți	Procentaj
dezbaterele	52	100%
seminare	52	100%
trainingurile	50	96%
comunicarea rotativă	49	94,08%
masa rotundă	48	92,16%
brainstormingul	36	69,12%

scaunul fierbinte	34	65,28%
pixuri în pahare	28	53,76%

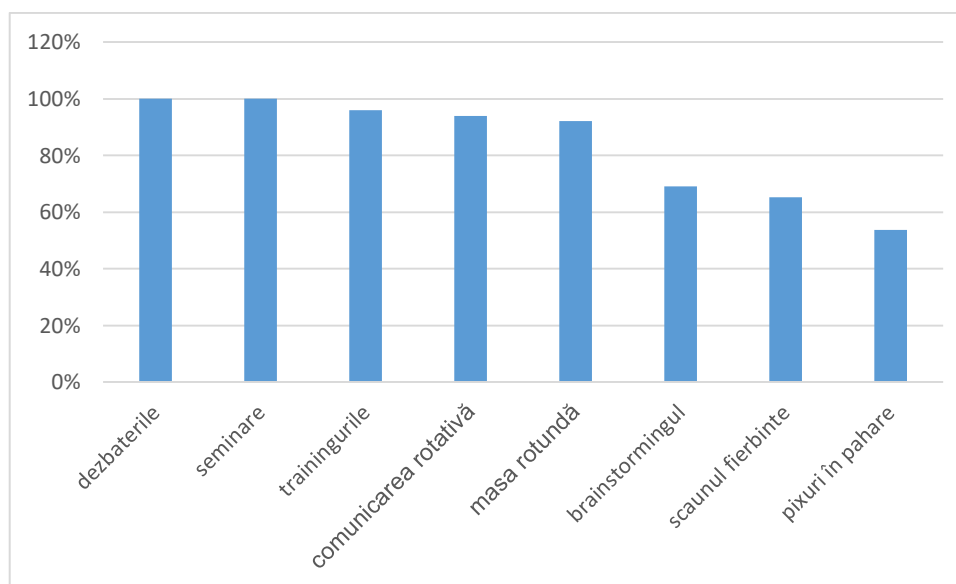


Figura 3.9. Tehnici de comunicare în grup

În momentul comunicării în grup se pot sesiza foarte ușor subiecții, care contribuie activ sau pasiv, de aceea enunțăm ideea că există tehnici variate de comunicare, specifice grupului. Studenții au enumerat cele mai frecvente tehnici de grup, dintre care dezbaterile – 52 studenți, seminarele - 52 studenți; trainingurile – 50 studenți; comunicarea rotativă - 49 studenți; masa rotundă - 48 studenți, brainstormingul - 36 studenți; scaunul fierbinte - 34 studenți; pixuri în pahare -28 studenți.

Itemul 6 *Enumerați diverse situații, în care profesorul trebuie să stăpânească tactul pedagogic.* Studenții au enumerat diverse situații, care au fost înregistrate în tabelul 3.14.

Tabelul 3.14. Situații specifice

Situația	Nr. de studenți	Procentaj
Elevii sunt agresivi, impulsivi, nedisciplinați.	52	100%
Elevii sunt timizi, lipsiți de curaj, retrași, prea liniștiți, dependenți, interiorizați.	50	96%
Elevii nu respectă normele școlare.	50	96%
Elevul nu-și pregătește sistematic lecțiile.	49	94,08%
Elevii sunt prea ambițioși.	45	86,4%
Elevii au un comportament nepolitic.	45	86,4%
Elevul își recunoaște greșeala.	44	84,48%
Elevii sunt prea sensibili.	42	80,64%

Elevii au complexe de inferioritate.	34	65,28%
Elevii trec prin anumite emoții sufletești.	32	61,44%
Au fost soluționate situațiile de conflict.	32	61,44%
Elevii obțin rezultate excepționale la învățătură.	23	44,16%
Se comite un furt.	22	42,24%

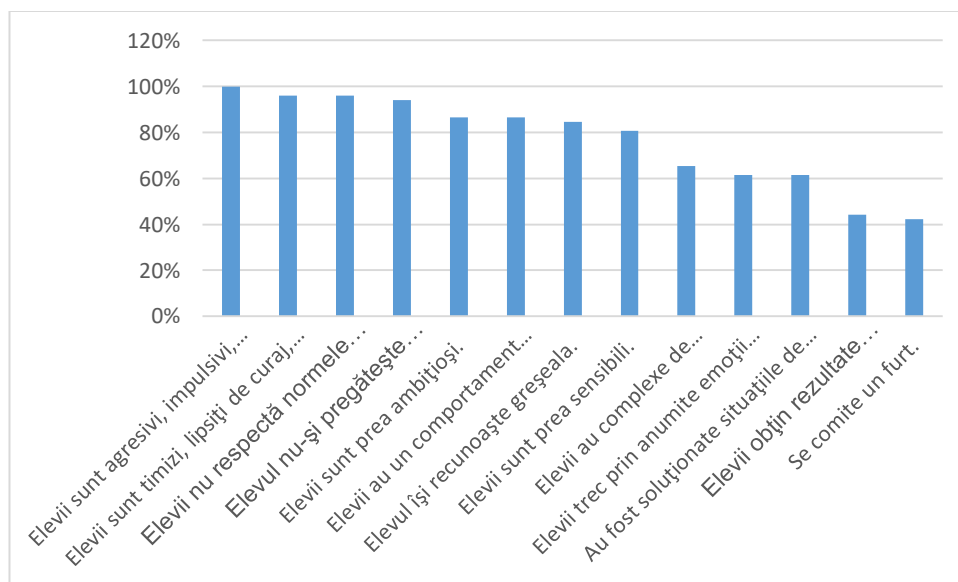


Figura 3.10. Situații ce necesită tact pedagogic

Astfel, în opinia profesorilor, tactul pedagogic se exprimă în: capacitatea de a înțelege elevul, respectarea personalității elevului, stăpânire de sine, calm, echilibru, aprecierea corectă activitatea pedagogică. Profesorul trebuie să se comporte cu tact pedagogic, în interesul îndeplinirii conștiincioase a obligațiilor sale, înscrise în codul propriei sale profesii, deoarece numai astfel va putea dobândi deplina mulțumire și satisfacție de pe urma activității pedagogice profesate.

Din tabelul 3.14. și figura 3.10 evidențiem ideea că studenții au enumerat atât situații pozitive, cât și situații negative. Dintre cele negative sunt: *elevii sunt prea sensibili, sunt timizi, lipsiți de curaj, retrași, prea liniștiți, dependenți, interiorizați, sunt agresivi, impulsivi, nedisciplinați, au complexe de inferioritate, sunt prea ambițioși, nu respectă normele școlare, au un comportament nepolitic, nu-și pregătesc sistematic lecțiile.*

Situațiile pozitive care necesită tact pedagogic sunt: *elevii obțin rezultate excepționale la învățătură, își recunosc greșelile, au fost soluționate situațiile de conflict.* Reiese că orice situație pedagogică necesită tact pedagogic.

3.4. Interpretarea și validarea comparativă a datelor experimentale

La sfârșitul studierii disciplinei „*Etica pedagogică*”, în cadrul căreia s-au transmis conținuturi teoretice și practice specifice, în conformitate cu curriculumul disciplinei, realizând însă și programul formative, propus în cazul grupei experimentale, cei 102 studenții au completat chestionarul de autoapreciere a competențelor didactice (Anexa 4). Acest chestionar cuprinde lista competențelor necesare în cadrul viitoarei cariere didactice și pe care va trebui să le dețină studenții la absolvire, la încheierea programului de pregătire psihopedagogică.

Tabelul 3.15. Indicatori și descriptori ale competenței didactice

Competență	Indicatori	Înalt	Mediu	minim
		Descriptori		
Competența A: Facilitarea învățării și predării inovatoare, centrate pe elev	A1: Elaborarea planificărilor pentru a susține activitatea de învățare a elevilor	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.	Nivelul 3 se manifestă prin: pregătirea unor experiențe de învățare utile, care răspund nevoilor elevilor; planificarea timpului necesar activităților de predare, învățare și evaluare; stabilirea unor conexiuni coerente între rezultatele învățării și viitoarele experiențe de învățare propuse elevilor.	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;
	A2: Folosirea bazei de cunoștințe profesionale în conceperea experiențelor de învățare pentru elevi	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.	Nivelul 3 se manifestă prin: conceperea unor experiențe de învățare care iau în considerare conceptele, principiile și teoriile pedagogice; aplicarea teoriilor învățării în crearea unor experiențe de învățare pentru elevi.	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime.

	A3: Stimularea independenței elevilor în învățare	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate	Nivelul 3 se manifestă prin: explicarea clară a conceptelor, relațiilor, procedurilor și proceselor; încurajarea elevilor pentru a-și asuma responsabilități sporite în atingerea scopurilor învățării; stimularea abilităților de comunicare ale elevilor.	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime.
	A4: Acordarea atenției diferitelor stiluri de învățare și nevoi ale elevilor	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.	Nivelul 3 se manifestă prin: adaptarea experiențelor de învățare pentru a corespunde stilurilor de învățare și nevoilor elevilor sau ale unor grupuri de elevi; furnizarea programelor individualizate și a ajutorului pentru elevii cu cerințe speciale.	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime.
	A5: Administrare a proceselor de predare, învățare, evaluare	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.	Nivelul 3 se manifestă prin: stabilirea și comunicarea explicită a așteptărilor în ceea ce privește procesul de învățare al elevilor; organizarea, alocarea și administrarea timpului, a materialelor didactice și a spațiului pentru sprijinirea procesului de învățare; folosirea	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime.

			încurajărilor pentru a stimula respectul de sine al elevilor și pentru a le canaliza energiile către efortul de învățare.	
A6: Folosirea resurselor de instruire și a TIC (tehnologia informațiilor și a comunicării) pentru îmbunătățirea procesului de învățare al elevilor	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.	Nivelul 3 se manifestă prin: folosirea resurselor de instruire și a TIC în cadrul experiențelor de învățare ale elevilor; oferirea unor oportunități elevilor de a folosi TIC într-o varietate de scopuri: cercetarea, comunicarea, accesul la resurse, expunerea ideilor.	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime.	
A7: Oferirea unor experiențe de învățare pentru elevi, care promovează rezolvarea problemelor, gândirea critică, cercetarea și creativitatea	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.	Nivelul 3 se manifestă prin: organizarea experiențelor de învățare care oferă oportunități de colaborare pentru elevi, rezolvarea de probleme, cercetare și creativitate; promovarea unei atitudini conștiente a elevilor cu privire la propriile procese de gândire și folosirea reflecției; oferirea unor oportunități elevilor de a adresa întrebări și de a răspunde întrebărilor	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime.	

			adresate de diferite persoane; utilizarea diferitelor forme de comunicare.	
Competența B: Monitorizarea și evaluarea rezultatelor predării și învățării	B1: Înregistrarea rezultatelor învățării elevilor	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.	Nivelul 3 se manifestă prin: înregistrarea rezultatelor învățării elevilor cu exactitate și consecvență; utilizarea metodelor de evaluare cu scopul îmbunătățirii procesului de instruire; alegerea metodelor de evaluare obiective, practice, convenabile din punct de vedere administrativ și eficiente din punct de vedere financiar.	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime.
	B2: Raportarea progreselor învățării către persoanele responsabile de educația elevilor	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.	Nivelul 3 se manifestă prin: furnizarea unor rapoarte scrise sau orale exacte și detaliate cu privire la progresele elevilor; realizarea unui dialog constructiv permanent cu părinții și alți factori interesați, referitor la progresele și realizările elevilor.	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime.
	B3: Elaborarea și aplicarea unor practici	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități	Nivelul 3 se manifestă prin: aplicarea unor strategii de evaluare corecte, care iau în	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;

	de evaluare corecte și incluzive	dezvoltate.	considerare nevoile individuale de învățare ale elevilor, în funcție de: sex, dezabilități, rasă, etnie, religie, limbaj, stiluri de învățare; eliminarea barierelor, care inhibă posibilitatea elevilor de a-și demonstra rezultatele învățării; practicarea unor strategii de evaluare inovatoare; alocarea timpului necesar elevilor pentru rezolvarea sarcinilor de evaluare.	b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime.
	B4: Realizarea unor judecăți de valoare consistente și consecvente în legătură cu progresele elevilor	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.	Nivelul 3 se manifestă prin: colectarea și analiza informațiilor din surse diferite pentru a aprecia rezultatele elevilor; utilizarea unor criterii juste și obiective în evaluare.	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime.
Competența C: Planificarea și aplicarea curriculum-ului, orarelor materialelor	C1: Înțelegerea și aplicarea cadrului curricular, a politicilor privind curriculumul	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.	Nivelul 3 se manifestă prin: înțelegerea structurii cadrului curricular; identificarea și utilizarea documentelor relevante, care pot fi de ajutor în proiectarea de	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități

de formare și a metodelor didactice			curriculum.	minime.
	C2: Participarea la activități de sprijinire a echipelor de lucru în cadrul unor proiecte	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate	Nivelul 3 se manifestă prin: strângerea datelor de la clasă necesare pentru programele de dezvoltare educațională; cooperarea cu membrii echipelor pentru a formula răspunsuri referitoare la problemele cercetate, respectând părerile celorlalți; acceptarea responsabilității de îndeplinire a sarcinilor încredințate de echipă	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime.
	C3: Oferirea de ajutor în elaborarea politicilor curriculare și/sau altor proiecte	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.	Nivelul 3 se manifestă prin: analizarea surselor de informații cu privire la problemele educaționale contemporane, a tendințelor și cercetărilor care ar putea să influențeze politicile curriculare; acordarea de ajutor în activitățile echipelor formate pentru planificarea, managementul, implementarea și	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime.

			evaluarea politicii curriculare și a inițiativelor de proiect.	
Competența D: Formarea de parteneriate în interiorul și în afara comunităților școlare	D1: Stabilirea și menținerea parteneriate lor cu elevii în procesul de învățare	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.	Nivelul 3 se manifestă prin: respectarea elevilor ca persoane cu experiențe, abilități, talente și interese diferite; venirea în întâmpinarea nevoilor emoționale ale elevilor prin oferirea ajutorului adecvat; acceptarea și valorificarea diversității elevilor și tratarea elevilor în mod echitabil; ascultarea întrebărilor, comentariilor, opiniilor, gândurilor, ideilor și tăcerii elevilor; modificarea stilurilor de comunicare pentru a răspunde diverselor nevoi ale elevilor.	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime.
	D2: Interacțiunea eficace cu părinții și alți factori interesați	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.	Nivelul 3 se manifestă prin: inițierea contactelor cu părinții și alți factori interesați pentru comunicarea progreselor sau pentru solicitarea de ajutor; ascultarea activă, pentru a stabili și clarifica preocupările și cerințele părinților;	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime.

			negocierea soluțiilor pentru a rezolva problemele împreună cu părinții sau factorii interesați; însușirea sfaturilor, preocupărilor și cererilor de ajutor din partea părinților sau ale factorilor interesați.	
	D3: Realizarea de activități în cooperare cu colegii	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate	Nivelul 3 se manifestă prin: participarea la activități școlare colegiale organizate pentru a îmbunătăți procesul de învățare a elevilor; ascultarea punctelor de vedere ale colegilor, în încercarea de a rezolva problemele și provocările; asocierea cu diferiți membri ai personalului didactic și nedidactic pentru a satisface nevoile de învățare ale elevilor.	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime.
	D4: Stabilirea de parteneriate cu membrii comunității școlare extinse pentru a sprijini învățarea	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.	Nivelul 3 se manifestă prin: demonstrarea unor abilități interpersonale în stabilirea și îmbunătățirea parteneriatelor; implicarea în rezolvarea problemelor și preocupărilor	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime.

	elevilor		partenerilor printr-o atitudine respectoasă și înțelegătoare.	
Competența E: Implicarea în procesul de dezvoltare profesională și individuală	E1: Reflecția asupra experiențelor profesionale	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.	Nivelul 3 se manifestă prin: obținerea de feedback personal dintr-o varietate de surse; manifestarea unei atitudini reflexive; stabilirea de scopuri pentru propria dezvoltare profesională; implicarea în dialog constructiv cu colegii cu privire la probleme profesionale; folosirea observațiilor la clasă, a informațiilor despre elevi, a cunoștințelor și a cercetării pedagogice ca surse de reflecție activă, de revizuire și dezvoltare continuă.	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime.
	E2: Promovarea dezvoltării profesionale continue	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.	Nivelul 3 se manifestă prin: dezvoltarea personală pe baza activităților la clasă: activități de cercetare pedagogică, asistarea la	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; b) Nivelul 2:

			activitățile altor profesori, etc.; participarea la activități în rețeaua școlară: ateliere de lucru, conferințe, seminarii sau cursuri, lecturi profesionale.	viitor cadru didactic cu capacități minime.
	E3: Manifestarea deschiderii față de inovațiile pe plan profesional	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.	Nivelul 3 se manifestă prin: actualizarea continuă a cunoștințelor; exersarea deprinderilor profesionale în contexte noi; aplicarea la clasă a unor metode și mijloace didactice de strictă actualitate; asumarea de roluri profesionale diferite.	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime.
	E4: Împărtășirea cunoștințelor profesionale, a experiențelor și abilităților	Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.	Nivelul 3 se manifestă prin: împărtășirea cu diverse ocazii a strategiilor de planificare, realizare, evaluare a activității educative; realizarea unor prezentări în fața colegilor a experiențelor obținute la diverse activități de dezvoltare profesională; susținerea de lecții demonstrative pentru cadre didactice sau părinți.	Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu; b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime.

Rezultatele obținute în urma testării ambelor eșantioane la finele experimentului sunt prezentate în tabelul 3.16.

Tabelul 3.16. Categoria de studenți

Categoria	I	II	III
$n_1 = 52$	$0_{11} = 17$	$0_{12} = 27$	$0_{13} = 8$
$n_2 = 50$	$0_{21} = 11$	$0_{22} = 26$	$0_{23} = 13$

unde:

0_{1i} – reprezintă numărul studenților primului eșantion care au demonstrat rezultatele i ($i = 1, 2, 3$);

0_{2i} – reprezintă numărul studenților eșantionului al doilea care au rezultatele i ($i = 1, 2, 3$);

În baza datelor Tabelul 3.16, putem verifica ipoteza nulă: $H_0 : P_{1i} = P_{2i}$ pentru toate $C = 3$ categorii (adică $P_{11} = P_{21}, P_{12} = P_{22}, P_{13} = P_{23}$) și cea alternativă $H_1 : P_{1i} \neq P_{2i}$ barem pentru una din $C = 3$ categorii.

În vederea verificării ipotezei date, calcularea statistică a criteriului X^2 – numărul categoriilor este $C = 3$ și se efectuează după formula

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \cdot \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 \cdot 0_{2i} - n_2 \cdot 0_{1i})^2}{0_{1i} + 0_{2i}} \quad (*)$$

În cazul $c = 3$, relația (*) în formă desfășurată va avea forma

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \cdot \left(\frac{(n_1 \cdot 0_{21} - n_2 \cdot 0_{11})^2}{0_{11} + 0_{21}} + \frac{(n_1 \cdot 0_{22} - n_2 \cdot 0_{12})^2}{0_{12} + 0_{22}} + \frac{(n_1 \cdot 0_{23} - n_2 \cdot 0_{13})^2}{0_{13} + 0_{23}} \right)$$

(**)

Valoarea T pentru indicii din Tabelul 1 conform formulei (**) va fi:

$$T = \frac{1}{52 \cdot 50} \cdot \left[\frac{(52 \cdot 11 - 50 \cdot 17)^2}{17 + 11} + \frac{(52 \cdot 26 - 50 \cdot 27)^2}{27 + 26} + \frac{(52 \cdot 13 - 50 \cdot 8)^2}{8 + 13} \right] = 2,46.$$

În conformitate cu tabelul valorilor lui X^2 [Anexa nr.4] și gradelor de libertate $V = C - 1 = 3 - 1 = 2$, obținem semnificația critică a criteriului statistic $T : X_{1-\alpha} = 5,90$ pentru $P = 0,05$ și 7,38 pentru $P = 0,025$. În pedagogie este adecvat $P = 0,05$, care reprezintă o siguranță convenabilă.

Se observă că valoarea T calculată este cuprinsă între aceste două valori. Astfel ipoteza alternativă nu este întâmplătoare, iar sporirea rezultatelor formării competenței didactice a studenților-pedagogi se produce în 95 de cazuri din 100.

Autoaprecierea competențelor studenților din grupul experimental este, în mod evident, de nivel mai ridicat decât cea a studenților din grupul de control, astfel încât putem afirma că demersul experimental a avut efecte benefice asupra studenților. Chiar dacă diferențele nu sunt spectaculoase, progresul grupului experimental nu poate fi ignorat.

Deoarece în contextul lucrării de față chestionarul de autoapreciere are mai mult valoare prognostică și motivațională decât valoare diagnostică, pentru a verifica rezultatele experimentului pedagogic am utilizat și alte metode de colectare a datelor.

Pentru a aprecia eficiența cursului „*Etica pedagogică*”, studenții din grupul experimental și cei din grupul de control au fost monitorizați în anul universitar următor, când au desfășurat activități de practică pedagogică în școlile de aplicație, urmând să valorifice practic setul de capacități și competențe psihopedagogice dobândite.

3.5. Concluzii la capitolul 3

1. Modelul pedagogic de formare a competenței didactice este o construcție teoretică necesară pentru valorificarea componentelor determinate ale comunicării didactice, reliefând o viziune sistemică și procesual-instrumentală asupra competenței de comunicare didactică a studentului-pedagog. Modelul pedagogic în cercetare este o etapă metodologică axată pe exersarea practică.

Faza formativ-aplicativă a studenților pedagogi, a fost realizată în cadrul disciplinei Etica pedagogică. Demersul formativ a urmat predarea – învățarea - evaluarea, pornind de la definirea unor noțiuni, recapitularea altora, crearea unor situații-problemă, metode interactive, metode de învățare prin cooperare etc., pentru a elucida rolul competenței didactice în sistemul de formare profesională inițială, realizată în mediul universitar.

Modelul sa axat pe doi poli - profesorul și studentul. Profesorul se situează în model în prim plan, pentru că el este organizatorul, inițiatorul și cel, care stabilește dimensiunile, sensul și finalitățile actului educațional, implicit comunicarea cu studenții. Plasarea studentului pe planul doi este pur convențională, deoarece el este coparticipant la procesul propriei formări și beneficiar al întregului proces educațional.

Ca finalitate, competența didactică a studenților-pedagogi, pe care o apreciem drept o macrocompetență, se formează (trebuie să se formeze) ca rezultat al studiului și eticii pedagogice ce se integrează în contextul formării profesionale.

2. Analiza chestionarului în experimentul de constatare a avut atât scop diagnostic (testarea studenților și identificarea nivelului real de stăpânire a competenței didactice), cât și

scop prognostic, cu intenția de a oferi studenților ocazia să conștientizeze propriile puncte forte și puncte slabe cu privire la propriile capacități. Studenții au conștientizat că trebuie să studieze mai aprofundat, deoarece răspunsurile lor nu au fost complete sau foarte generale. De asemenea, cadrele didactice primesc astfel o imagine complexă asupra ariei de competențe existente în rândul studenților, identifică capacitățile, care trebuie formate și dezvoltate, pentru ca studenții să se apropie, la absolvire, de un model profesional dezirabil.

3. Programul formativ, urmat de analize și discuții, a fost utilizat în cadrul disciplinei „*Etica pedagogică*”, o oră fiind destinată activităților curs și alta de seminar obișnuit, planificate în documentele curriculare. Astfel, nu toate seminarele au fost folosite doar în scopul realizării demersului experimental, ci s-au desfășurat și activități obișnuite, planificate pentru seminar, în vederea clarificării și aprofundării unor teme predate la curs.

Impresia generală este că acest gen de activități cu caracter practic, care solicită foarte mult implicare activă a studenților, le permite să învețe mai multe aspecte despre profesia didactică. Semnificația chestionarului a cuprins lista competențelor necesare viitorului cadru didactic, pe care trebuie să le dețină studentul la absolvirea programului.

4. Autoaprecierea competențelor studenților din grupul experimental este, în mod evident, de nivel mai ridicat decât cea a studenților din grupul de control, astfel încât putem afirma că demersul experimental a avut efecte benefice asupra studenților. Chiar dacă diferențele nu sunt spectaculoase, progresul grupului experimental nu poate fi ignorat. Deoarece în contextul lucrării de față chestionarul de autoapreciere are mai mult valoare prognostică și motivațională decât valoare diagnostică, pentru a verifica rezultatele experimentului pedagogic am utilizat și alte metode de colectare a datelor.

5. Pentru a aprecia eficiența cursului „*Etica pedagogică*”, studenții din grupul experimental și cei din grupul de control au fost monitorizați, când au desfășurat activități de practică pedagogică în școlile de aplicație, urmând să valorifice practic setul de capacități și competențe psihopedagogice dobândite. Chestionarul aplicat în experimentul de control la studenți a evidențiat aspecte mai bune în grupa experimentală, în sensul de cunoștințe profunde despre personalitatea cadrului didactic.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Rezultatele teoretice și practice, obținute în cadrul cercetărilor efectuate, au contribuit la soluționarea problemei ce ține de domeniul *competenței didactice a învățătorului* în devenire prin fundamentarea, argumentarea și proiectarea modelului de formare a competenței didactice a învățătorului în cadrul disciplinei „*Etica pedagogică*” cu ajutorul căreia a fost demonstrată realizarea scopului și au fost validate rezultatele experimentale.

Sinteza aspectelor teoretice și aplicative ne-a permis formularea următoarelor concluzii:

1. Cercetarea implică mai multe abordări privind învățământul universitar din Republica Moldova care, vizează formarea inițială a studenților-pedagogi prin *competența didactică* și în cadrul disciplinei „*Etica pedagogică*”. În sensul acesta, punctăm că, astăzi, într-o eră a globalizării, a europenizării educaționale, anume *competența didactică are rolul hotărâtor în formarea profesională inițială* mai mult decât oricând. Formarea inițială trebuie să cuprindă o pregătire complexă prin care să se creeze condițiile cunoașterii [24, p. 74], capacități, atitudine și metacunoaștere. O pedagogie a *competențelor didactice* și aducerea acestora în prim-plan ar relaționa eficient componentele devenirii învățătorului.

2. Din perspectiva valorificării situațiilor de învățare indicatori ai eficienței și descriptori ai comunicării didactice devine gradul de formare a componentelor competenței didactice: (a) *motivațională*, reprezentând convingerile/atitudinile privind necesitatea autoeducației pentru comunicare inteligibilă în mediul educațional; (b) componenta *limbaj pedagogic* care se rezumă la utilizarea adecvată a conceptelor pedagogice în analiza metodologică a fenomenelor educaționale, asigurând specificitate didactică discursurilor și comunicării interpersonale; (c) *componenta managerială* reprezentând capacități de monitorizare a conduitei comunicative. Demersul comunicativ nu presupune doar o căutare de noi procedee implicite și explicite vizând să realizeze o competență de comunicare, dar și un schimb de perspective în relații, care se stabilesc între profesor și student” [23, p. 102].

3. S-a determinat din perspectivă teoretică și practică că motivația competenței didactice la studenții pedagogi prin disciplina „*Etica pedagogică*” și în baza curriculumului didacticilor particulare, îndreptate spre *formarea competenței didactice*, constituie elementul-cheie al procesului de formare profesională a învățătorului în universitate. „Prin urmare motivația stă la baza tuturor deciziilor, atitudinilor și acțiunilor umane” [28, p. 286].

4. S-a constatat că în cadrul predării-învățării disciplinei „*Etica pedagogică*”, la studenți s-a format competența didactică prin proiectarea activității didactice, conducerea și monitorizarea procesului de învățare, evaluarea activității educaționale etc. „Analiza comparativă a situațiilor de învățare și a strategiilor interactive, au orientat procesul de învățământ spre

student reflectând noile relații social-culturale și tendințele educaționale în ansamblu” [26, p. 52].

5. Formarea și dezvoltarea competenței didactice devine o prioritate a formării inițiale și continue a învățătorului în condițiile în care aceasta competență didactică este definitivă în formarea competenței profesionale, asigurând realizarea eficientă a rolurilor învățătorului în societate. Viitorul învățător trebuie să cumuleze o serie de calități importante fiind: pregătirea științifică temeinică, deschiderea spre nou, manifestarea tactului pedagogic și a competenței de comunicare eficientă [25, p. 282], care, incontestabil, stau la baza formării competenței didactice.

6. Modelul pedagogic elaborat certifică metodologia acestui proces în termeni acționali, strategici, în raport cu obiectivele disciplinei „*Etica pedagogică*”, a elementelor componente ale acestor competențe, care sintetizează dimensiunea profesiei de învățător. Educația are o misiune dificilă în transmiterea culturală acumulată de-a lungul secolelor, pregătind în același timp un viitor [25, p. 282].

7. Rezultatele experimentului pedagogic desfășurat au confirmat valabilitatea premiselor cercetării și au demonstrat funcționalitatea *Modelului pedagogic* prin realizarea conținuturilor la disciplina „*Etica pedagogică*” în eficientizarea formării competenței didactice a studenților pedagogi. Chestionarul de autoapreciere a avut mai mult o valoare prognostică și motivațională decât valoare diagnostică.

8. Implementarea modelului de formare a competenței didactice în cadrul disciplinei „*Etica pedagogică*” prin programul formative în cadrul curriculei la disciplina „*Etica pedagogică*” a demonstrat aplicativitatea și a valorificat potențialul formative a studenților-pedagogi din perspectiva predării cursului „*Etica pedagogică*”, dar și a unor abilități formate în cadrul practicii pedagogice.

9. Prin fundamentarea științifico-aplicativă a fost **soluționată problema științifică importantă**: valorizarea dimensiunii comunicativ-didactică prin funcționalitatea Modelului pedagogic de formare a competenței didactice a studenților pedagogi în contextul curriculumului la disciplina „*Etica pedagogică*” axat pe programul formativ în situații de învățare, ce a contribuit la dezvoltarea competențelor didactice a studenților pedagogi.

În baza concluziilor și rezultatelor cercetării pentru optimizarea procesului de formare profesională inițială în universități am formulat următoarele **recomandări**:

1. Strategia de formare a competenței didactice a învățătorului și curriculumul la disciplina „*Etica pedagogică*” pot fi aplicate și în alte instituții de învățământ superior.

2. Strategia de formare a competenței didactice a învățătorului, cât și Modelul pedagogic elaborat în această cheie și programul de implementare a acestuia pot fi aplicate în instituțiile de învățământ superior pentru formarea inițială a cadrelor didactice în formarea profesională inițială a pedagogului la orice specialitate.
3. Concepătorii de curricula, politici educaționale și managerilor universitari, vor lua în considerație imperativele reformei/europenizării față de formarea profesională inițială a învățătorului.
4. Implementarea Ghidului la disciplina „Etica pedagogică” și la alte discipline din învățământul universitar.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. ABRIC J. C. Psihologia comunicării. Iași: Polirom, 2002. 208 p.
2. AGABRIAN M. Strategii de comunicare eficientă. Iași: Universitatea europeană, 2008. 202 p.
3. ANDRIȚCHI V. Metodologia formării aptitudinilor de autoeducație la elevii de vârstă școlară mică. Chișinău: Univers pedagogic, 2006. 64 p.
4. AXENTII I. A. Etica pedagogică. Suport de curs. Cahul, 2012. 270 p.
5. BADEA D. Competențe și cunoștințe - fața și reversul abordării lor. În: Revista de Pedagogie, 2010, nr. 58 (3) 2010, p. 34 – 41.
6. BOCOȘ M. Didactica disciplinelor pedagogice: Un cadru constructivist. Pitești: Paralela 45, 2008. 428 p.
7. BOCOȘ M. Comunicarea și managementul conflictului. Pitești: Paralela 45, 2009. 153 p.
8. BOCOȘ M. Instruire interactivă. Editura: Polirom, 2013. 472 p.
9. BOTNARI V., LAȘCU L. Competența comunicativă-condiție importantă a adaptării adolescenților în noi medii socio-culturale. În: Învățământul universitar din Republica Moldova la 80 de ani. Probleme actuale ale Științelor filologice, psihologice, pedagogice și social-politice. UST, Chișinău, 2010, vol. I. p. 143-150.
10. Cadrul Național al Calificărilor din Republica Moldova. În: Monitorul Oficial nr. 421-427 din 01.12.2017.
11. Cadru de referință al curriculumului universitar. Chișinău, 2015. 128 p.
12. CALLO T. Principiul politeții al interacțiunii prin limbaj. În: Dimensiunea spirituală a comportamentului civilizat, Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „ Ion Creangă”, 2002, p. 311-313.
13. CALLO T. Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003. 148 p.
14. CALLO T. Școala științifică a pedagogiei transcendente. Chișinău: Pontos, 2010. 319 p.
15. CAPCELEA V. Etica și conduita umană, Manual pentru instituțiile de învățământ superior. Editura ARC, 2010. 325 p.
16. CARAGEA V-M. Paradigma învățământului centrat pe student. Abordarea etnografică a unei comunități profesionale. Rezumatul tezei de doctor. București, 2011. 29 p.
17. CĂLIN M. Teoria Educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative. București: All, 1996. 350 p.
18. CĂLIN M. Teoria și metateoria acțiunii educative. București: Aramis, 2003. 207 p.
19. CERGHIT I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Aramis, 2002. 400 p.
20. CHIȘ V. Activitatea profesorului între curriculum și evaluare. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2001. 176 p.
21. CIOBANU O. Comunicarea didactică. București: A.S.E, 2003. 132 p.
22. COCORADĂ E. Introducere în teoriile învățării. Iași: Polirom, 2010. 216 p.
23. Codul Educației al Republicii Moldova. 2014. 68 p.
24. COJOCARU-BOROZAN M. ș.a. Pedagogia culturii emoționale. Chișinău, 2014. 200 p.
25. COJOCARU V. GH. Reforma învățământului obiective, orientări, direcții. Chișinău, 2005. 176 p.
26. COJOCARU V. Repere strategice inovatoare în contextul cunoașterii. În:

- Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar. Conf. științifico-practică națională cu participare internațională. Chișinău: UST, 2017, Vol. I, p. 55-60.
27. CRISTEA S. Dicționar de pedagogie. Chișinău - București: Grupul editorial Litera, 2000. 398 p.
 28. CRISTEA S. Curriculum pedagogic. București: Didactică și Pedagogică, Vol. I, 2006. 552 p.
 29. CRISTEA S. Curriculum pedagogic. Vol. I, ediția a 2-a. București: Didactică și Pedagogică, 2014. 536 p.
 30. CUCOȘ C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2014. 536 p.
 31. Curriculum și competențe, traducere de Iulia Mateiu. Cluj-Napoca: ASCR, 2010. 172 p.
 32. CUZNEȚOV L. Educație prin optim axiologic. Chișinău: S.n., 2010. 159 p.
 33. DANDARA O. Proiectarea carierei: dimensiuni ale procesului educațional. Chișinău: CEP USM, 2009. 91 p.
 34. DANDARA O. (coordonator). Pedagogie. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2010. 216 p.
 35. DERMENJI-GURGUROV S. Formarea competenței didactice a studenților filologi. Autoreferatul tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2014. 30 p.
 36. DEWEY J. Fundamente pentru o știință a educației. București: Didactică și Pedagogică, 1992. 376 p.
 37. Dicționarul explicativ al limbii române. București: DEEF, 2009. 1230 p.
 38. Dicționar de Etică. Chișinău: Cartea Moldovenească, 1998. 350 p.
 39. Dicționar de psihologie. București: Univers Enciclopedic, 2000. 347 p.
 40. DICU A. Conștiință și comportament. București: Facla, 1977. 150 p.
 41. Didactica universitară: studii și experiențe (coord. Șevciuc M.). Chișinău: CEP USM, 2011. 294 p.
 42. D'HAINAUT L. Programe de învățământ și educație permanentă. București: EDP, 1981. 224 p.
 43. D'HAINAUT L. Linii de forță ale elaborării unui curriculum, în vol. Programe de învățământ și educația permanentă (trad.). București: EDP, 1986. 8 p.
 44. DIACONU M. Competențe profesiei didactice. În: Standarde profesionale pentru profesia didactică. Sibiu: POLSIB, 2002, p. 28-29.
 45. DULAMĂ M. E. Fundamente despre competențe. Teorie și aplicații. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010. 435 p.
 46. DUMBRAVEANU R., PÂSLARU VL., CABAC V. Competențe ale pedagogilor: interpretări. Chișinău, 2014. 192 p.
 47. DUMITRIU GH. Comunicare și învățare. București: Didactică și Pedagogică, 1998. 256 p.
 48. EZECHIL L. Comunicarea educațională în context școlar. București: Didactică și Pedagogică, 2002. 184 p.
 49. EZECHIL L. Învățarea situativă în contextul teoriilor învățării sociale. În: Sesiunea de comunicări științifice DPPD. Volumul: Schimbări de paradigmă în științele educației. Cluj-Napoca: Risoprint, 2005, p. 58-65.
 50. FRUMOS F. Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitiviste. Iași: Polirom, 2008. 216 p.

51. FRUNZĂ V. Teoria comunicării didactice. Constanța: Ovidius University Press, 2003. 252 p.
52. GAGNE R. Condițiile învățării. București: E. D. P., 1975. 336 p.
53. GALPERIN P. J. Studii de psihologia învățării. București: Didactică și Pedagogică, 1975. 232 p.
54. GARȘTEA N. Formarea competențelor profesionale la studenții pedagogi în contextul noilor educații. Chișinău: Garomond Studio SRL, 2009. 200 p.
55. GARȘTEA N. Valențele competenței profesionale în activitatea cadrului didactic. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Chișinău: UST, 2010, Vol. I, p. 82-86.
56. GHERGHINESCU R. Conceptul de competență didactică. În: Competența didactică. Marcus S. (coord.). București: Editura All, 1999. 173 p.
57. GHIAȚĂU R. Codul deontologic al profesiei didactice Principii de întemeiere și conținut. Iași: Universitatea Alexandru Ioan Cuza, 2011. 214 p.
58. GOLU P., MITROFAN N. Dimensiuni psihologice ale competenței didactice. În: Revista de psihologie, 1982, nr. 2, p.129-149.
59. GORAȘ-POSTICĂ V. Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare. În: Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2009. 48 p.
60. GOREA S. Cadrul didactic-model pentru formarea competențelor comunicative la discipoli. În: Identitatea instituției de învățământ în comunitate. Unitate prin diversitate. Conf. internațională. Chișinău, 2011, p. 101-106.
61. GOREA S., EȘANU D. Problematika comunicării în pedagogia modernă. În: Revista de științe socioumane a UPS „I. Creangă”. Chișinău, 2015, nr. 3 (31), p. 72-84.
62. GOREA S. Comunicarea didactică – fundamentul formării competenței comunicative la elevi. În: Învățământul din Republica Moldova la 80 de ani. Conf. științifică internațională UST Chișinău. 2010, p. 106-109.
63. GOREA S. Stilul de comunicare și manifestarea lui asupra personalității elevului. În: Repere teoretice și implicații practice în consilierea psihologică și educațională. Conf. Națională cu participare internațională. Constanța, România, 2010 p. 417-420.
64. GOREA S. Comunicarea – factor prioritar al reușitei școlare. În: Experiențe didactice și psihopedagogice de succes. Simpozion internațional ediția I-a. Poarta Albă, România, 2010 p. 16-17.
65. GOREA S. Rolul comunicării didactice în educația și instruirea tinerii generații. În: Tendințe actuale în Științele educației. Conf. internațională ediția a X-a. Suceava, România, 2011, p. 282-285.
66. GOREA S. Ponderea comunicării pedagogice în sistemul de învățământ modern. În: Dialoguri chișinăuiene. Forum de idei pedagogice. Chișinău, 2011, p. 50-52.
67. GOREA S. Cadrul didactic – model în dezvoltarea competențelor comunicative la discipoli. În: Surse și resurse ale consilierii psihologice și educaționale. Conf. Internațională. Constanța, România, 2011, p. 266-269.
68. GOREA S., MAXIMENCO L. Comunicarea didactică eficientă - prim condiția unei educații de calitate. În: Responsabilitate publică în educație. Simpozion internațional ediția a IV-a. Constanța, România, 2012, p. 57-60.
69. GOREA S., MELNIC A. Ponderea comunicării în contextul procesului educațional. În: Dialoguri chișinăuiene. Forum de idei pedagogice. Chișinău, 2012, p. 62-64.

70. **GOREA S.** Comunicarea asertivă – cheia educației de succes. În: Identitatea instituției de învățământ în comunitate. Unitate prin diversitate. Conf. internațională, ediția a IV-a. Chișinău, 2012, p. 83-86.
71. **GOREA S.** Rolul comunicării în dezvoltarea inteligențelor multiple. În: Paradigmele inteligenței în psihologia contemporană. Conferința internațională științifico-practică a psihologilor. Chișinău, 2012, p. 192-197.
72. **GOREA S.** Inițiere în competența profesională –pedagogică. În: Standarde europene pentru o educație de calitate. Conf. Internațională. Chișinău, 2013, p. 169-172.
73. **GOREA S., MAXIMENCO L.** Motivația-factor dominant în procesul de instruire. În: Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere. Conf. științifico-metodică. Volumul I, Chișinău, 2014. p. 286-297.
74. **GOREA S.** Valorificarea principiilor etice în sistemul multidimensional al formării studenților pedagogi. În: Revista științifică Acta et commentationes. Științe ale educației, UST, Chișinău, 2018, p.142-149.
75. **GOREA S.** Semnificația Comunicării didactice în formarea competenței didactice la studenții pedagogi. În Revista științifică STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIE, USM, Chișinău, 2018, nr 9 (119), p. 341-346.
76. **GUSTI D.** Introducere la cursul de Istoria filozofiei grecești, etică și sociologie. În: Opere I. București: Academiei, 1968. 30 p.
77. **GUȚU VL., DANDARA O., MURARU E.** Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar. În: CEP USM, Chișinău, 2003. 86 p.
78. **GUȚU VL., SILISTRARU N., PLATON C.** Teoria și metodologia curriculum-lui universitar. Chișinău: CEP USM, 2003. 234 p.
79. **GUȚU VL.** Proiectarea didactică în învățământul superior. Monografie. Chișinău: CEP USM, 2007. 250 p.
80. **GUȚU VL.** Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013. 505 p.
81. **HANDRABURA L.** Învățarea prin cooperare: ipoteze de lucru. În: Didactica Pro, 2003, nr. 1 (17), Chișinău, 50 p.
82. **IACOB L.** Comunicarea în câmpul social. Iași: Euroart, 1997. 295 p.
83. **IACOB L.** Comunicare didactică. În: Psihologia școlară. Iași: Polirom, 1998. 304 p.
84. **IACOB L.** Comunicarea în contextul educativ și didactic. În Revista Didactica Pro, Chișinău, 2004, nr. 2 (24), p. 34-40.
85. **JINGA I.** Competența profesională a educatorilor. În: Manual de pedagogie (coord. Jinga I., Istrate E.). București: ALL Educațional, 1998. 81 p.
86. **JINGA I., NEGREȚ– DOBRIDOR I.** Inspecția școlară și designul instrucțional. București: Aramis, 2004. 448 p.
87. **JOIȚA E., ș.a.** Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă. București: Didactică și Pedagogică, 2007. 400 p.
88. **JUDE I.** Psihologie școlară și optim educațional. București: Didactică și Pedagogică, 2002. 363 p.
89. **KANT IM.** Critica rațiunii practice. Întemeierea metafizicii moravurilor. București: IRI, 1995. 288 p.
90. **LUNGU V.** Etica profesională. Chișinău: CEP USM, 2011. 192 p.
91. **MANOLESCU M.** Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației. În: Revista de pedagogie, 2010, nr 58 (3), p. 53-65.

92. MARCUS S., Gherghinescu R. Competența didactică. București: ALL, 1999. 103 p.
93. MÂNDÎCANU V. Etica pedagogică. Chișinău: Sirius, 2000. 190 p.
94. MÂNDÎCANU V. Etica și arta comportamentului civilizat. Chișinău: Sirius, 2001. 152 p.
95. MÂNDÎCANU V. Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice. Chișinău: Sirius, 2009. 358p.
96. MÂNDRUȚ O. Didactica formării competențelor. Arad: „Vasile Goldiș” University Press ARAD, 2012. 57 p.
97. MECU C. EU, PROFESOR?! EU?...PROFESOR!. București: Arhiepiscopia romano-catolică, 2003. 299 p.
98. MIHĂILESCU I. Universitățile în schimbare. București: Ars Docend, 2003. 208 p.
99. MIH V. Psihologie educațională. Vol. I. Cluj-Napoca: Cluj-Napoca, 2010. 302 p.
100. MIH V. Psihologie educațională. Vol. II. Cluj-Napoca: Cluj-Napoca, 2010. 262 p.
101. MINDER M. Didactica Funcțională, obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier educațional, 2003. 340 p.
102. MITROFAN N. Aptitudinea pedagogică și eficiența activității instructiv-educative. În: Revista de pedagogie, 1986, nr.7, p.7-10.
103. MITROFAN N. Aptitudinea pedagogică. București: Academiei, 1988. 216 p.
104. MITROFAN N., MITROFAN L. Testarea psihologică. Inteligența și aptitudinile. Iași: Polirom, 2005. 280 p.
105. MUREȘAN V. Competența pedagogică în activitatea didactică și extradidactică. Timișoara: Mirton, 1997. 122 p.
106. NEACȘU I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. Iași: Polirom, 2015. 319 p.
107. NEGREȚ-DOBRIDOR I. Teoria generală a curriculumului educațional. Iași: Polirom, 2008. 225 p.
108. OBOROCEANU V. Formarea competențelor profesionale a cadrelor didactice prin tehnologii informaționale și comunicaționale. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2015. 207 p.
109. OPREA C – L. Strategii didactice interactive. București: EDP, 2008. 316 p.
110. OROSAN D. Comunicarea didactică - model de formare a competențelor comunicative la elevii ciclului primar. Teză de dr. în pedagogie. Chișinău, 2005. 157 p.
111. PANICO V., GUBIN S., PANICO D., MUNTEANU T. Conceptul și modelul educației pentru schimbare și dezvoltare a elevilor de vîrstă școlară mică. Chișinău, 2011. 100 p.
112. PAPUC L. Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar. Chișinău: Tipografia Centrală, 2006. 206 p.
113. PATRAȘCU D., PATRAȘCU L. Fundamentele metodelor active. În: Tehnologii educaționale moderne. Vol. IV. Chișinău: UPSC, 1996, p.19-21.
114. PATRAȘCU D., PATRAȘCU L., MOCRAC A. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Chișinău: Știința, 2003. 252 p.
115. PATRAȘCU D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005. 698 p.
116. PAVELCU V. Personalitatea profesorului. În: Psihologie Pedagogică. București: Didactică și Pedagogică, 1967. 205 p.
117. PÂNIȘOARĂ I.O. Comunicarea eficientă de interacțiune educațional. Iași: Polirom, 2004. 220 p.
118. PÂNIȘOARĂ O. Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică. Iași:

- Polirom, 2009. 336 p.
119. PÂSLARU VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: CIVITAS, 2003. 320 p.
 120. PÂSLARU VI., PAPUC L. (coordonatori). Construcție și dezvoltare curriculară. Cadrul teoretic. Chișinău: Tipografia Centrală, 2005. 170 p.
 121. PÂSLARU VI. "A preda" sau „a forma” cunoștințe? În: Învățătorul modern, 2012, nr.3 (21) p. 4-5.
 122. PÂSLARU VI., ș.a. Competențe ale pedagogilor: Interpretări. Chișinău: Continental grup, 2014. 192 p.
 123. PĂUN E., POTOLEA D. Pedagogie. Fundamente teoretice și demersuri aplicative. Iași: Polirom, 2002. 248 p.
 124. PERETTI A., LEGRAND J., BONIFACE J. Tehnici de comunicare. Iași: Polirom, 2001. 392 p.
 125. PETROVICI C. Principii și criterii de evaluare a competențelor profesionale ale învățătorilor debutanți. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006. 155 p.
 126. POPESCU-NEVEANU P. Creativitatea și învățare. În: Revista de Pedagogie, 1980, nr.1, p. 14-16.
 127. POPESCU-NEVEANU P. Personalitatea pedagogică și aptitudinile didactice (II). În: Revista de pedagogie, nr. 9, 1982, p. 8-10.
 128. PEPEȘCU-TEIUȘAN I. Însemnări despre arta educatorului. Craiova: AIUS, 1995. 75 p.
 129. POTÂNG A., BOTNARI V. Antrenamentul competențelor comunicative: Culegere de texte, tehnici, exerciții pentru studenți. Chișinău: CEP USM, 2013. 132 p.
 130. POTOLEA D. Profesorul și strategiile conducerii învățării. În: Structuri, strategii și performanțe în învățământ. București: Academiei, 1989. 103 p.
 131. POTOLEA D., NEAȘCU I. Pregătirea psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008. 544 p.
 132. RACU IG., ș.a. Psihologia dezvoltării și psihologia pedagogică. Chișinău: Tipografia centrală, 2007. 160 p.
 133. RADU, I., IOPNESCU M. Experiență didactică și creativitate. Cluj- Napoca: Dacia, 2010. 39 p.
 134. RĂDULESCU-MOTRU C. Personalismul energetic și alte scrieri. București: Eminescu, 1984. 806 p.
 135. ROEGIERS X. Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ. În: Didactica Pro, 2001, nr. 2 (6), p. 31-39.
 136. RUSU E. Formarea inteligenței emoționale a studenților pedagogi. Chișinău, 2015. 218 p.
 137. SADOVEI L. Competența de comunicare didactică. Repere epistemologice și metodologice. Chișinău: UPS „ Ion Creangă”, 2008. 172 p.
 138. 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, 462-471 p.
 139. SALADE D. Competență, performanță, competiție. În: Revista de pedagogie, 1990, nr.1, p.17-20 .
 140. SALADE D. Receptarea noului în practica școlară. În: Dezbateri de didactica aplicativă. Cluj – Napoca: Presa Universității Clujene, 1997. 232 p.
 141. SALADE D. Educația - un front unitar în continuă alertă. În: "Studii de pedagogie. Omagiu profesorului Dancsuly Andrei".Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană,

- 2001, p.7-20.
142. SĂLĂVĂSTRU C. Logică și limbaj educațional. București: Didactică și Pedagogică, 1995. 312 p.
 143. SĂUCAN D-Ș. Comunicarea didactică. București: Atos, 2003. 240 p.
 144. SILISTRARU N. Evaluări inovative în învățământul universitar (ciclul II) de determinare a competențelor cadrului didactic. UST: Materialele CȘI, 2010, Vol. I, p. 302-307.
 145. SILISTRARU N. Interacțiunea metodelor în învățământul superior. Ghid metodologic. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2011. 171 p.
 146. SILISTRARU N. Oportunități metodologice ale învățământului superior. Chișinău: UST 2011. 142 p.
 147. SILISTRARU N., CALMAȚCHI L. Curriculum și competențe. În: Tendințe actuale în științele educației. Materialele Conf. Internaționale Universitatea Ștefan cel Mare. Suceava, 2011, p. 202-206.
 148. SILISTRARU N. Ghid metodologic. Cercetarea pedagogic. Chișinău, 2012. 100 p.
 149. SILISTRARU N., GOLUBIȚCHI S. Ghid metodologic. Pedagogia învățământului superior. Chișinău, 2013. 192 p.
 150. SILLAMY N. Dicționar de psihologie. București: Univers Enciclopedic, 2000. 352 p.
 151. SLAMA-CAZACU T. Psiholingvistica - o știință a comunicării. București: ALL Educațional, 1999. 825 p.
 152. SOCOLIUC N., COJOCARU V. Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. 160 p.
 153. ȘCHIOPU U., PISCOI V. Psihologia generală și a copilului, manual pentru clasele IX-X, licee pedagogice. București: E.D.P, 1982. 363 p.
 154. ȘCHIOPU U. Dicționar enciclopedic de psihologie. București: Babel, 1997. 740 p.
 155. ȘCHIOPU C. Metodica predării literaturii române. Chișinău: CARMINIS, 2009. 336 p.
 156. ȘOITU L. Pedagogia comunicării. București: Didactică și Pedagogică, 2002. 280 p.
 157. ȘTEFĂNEȚ D., MORARU E., **GOREA S.**, ș.a. Familia – garant al stabilității emoționale a copilului. Chișinău, 2010. 104 p.
 158. ȘTEFĂNEȚ D., MORARU E., **GOREA S.**, ș.a. Organizarea activității serviciului de asistență psihologică. Chișinău, 2011. 90 p.
 159. ȘTEFĂNEȚ D., SIOMINA-GHIȚU L., **GOREA S.**, ș.a. Particularitățile adaptării școlare a elevilor din clasele gimnaziale. Chișinău, 2014. 264 p.
 160. VLĂDESCU I. Particularitățile formării competenței de comunicare didactică în contextul situațiilor de învățare. Autoreferat tezei de dr. În pedagogie. Chișinău, 2013. 324 p.
 161. ZBÂRNEA A. Referențialul formării profesionale a cadrelor didactice. În: Revista Univers Pedagogic, 2007, nr.1, p. 34-37.
 162. ZISULESCU ȘT. Caracterul. București: Didactică și Pedagogică, 1978. 232 p.
 163. ZLATE M. Psihologia socială a grupurilor școlare. București: Politica, 1972. 300 p.
- În limba engleză:**
164. ADLER R.B., Towne N., „Looking Out Looking”. In the: Interpersonal Communication, 2006. 457 p.
 165. BRUNER J. Going Beyond the Information Giron. New Work: Norton, 1973. 526 p.
 166. DOOB L. Pursuing Perfection: People, Groups and Siciety. USA: British Library, 1999. 220 p.

167. ERICKSON L. Concept-Based Curriculum and Instruction. San Francisco: Corwin Press, 2002. 225 p.
168. GAGNE R. M., BRIGGS L. J., & WAGER W. W. Principles of instructional design. London: Harcourt Brace Jovanovich, 1992. 184 p.
169. JONNAERT PH. Sur quels objets evaluer des competences? In the: Education & Formation, 2011. [http://www.cudc.uqam.ca/publication/ref/15 evaluation. pdf](http://www.cudc.uqam.ca/publication/ref/15%20evaluation.pdf)
170. KOLB D. A. The Kolb Learning Style Inventory. Boston: Hay Group, 1999. 308 p.
171. MIALARET G. Pedagogie generale. Paris: PUF, 1991. 598 p.
172. MILLER G. Langage et communication. Paris: PUF, 1956. 189 p.
173. MURRAY H. Learning styles and approaches to learning, distinguishing between concepts and instruments. In the: British Journal of Educational Psychology, 1994, nr. 64, p.373-388.
174. MURRAY H. G. Simulation of networks of spiking neurons: review of tools and strategies. In the: Journal of Computational Neuroscience, 2007, vol 23, p. 349-398.
175. NEWCOMB T. Reciprocity af international atraction. A noncofortion of a plausible hypothesis. In the: Social Psychology Quaterly, 1979, nr. 42 (4), p. 299-306.
176. PERKINS M. R. Minimum competency testing: What? Why? Why not? Educational Measurement: Issues and Practice, Bloomington. In the: Phi Delta Kappa Center on Evaluation, Development and Research, nr. 1(4), 26, 1982, p. 5-9.
177. PIAGET J. Science of education and the psychology of the chaild. New York: Orion Press, 1970. 186 p.
178. REY B. Travail enseignant et transmission scolaire. In the: Recherches en éducation, nr. 10, 2011, p. 8-14.
179. STERNBERG R. J. Thinking styles. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 180 p.

În limba rusă:

180. АНАНИЕВ Б. Избранные психологические труды в 2-х томах, Т.2, Под пед. А. А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Н.В. Кузьминой. Москва: Лабиринт, 1980. 102 с.
181. ВЫГОДСКИЙ Д. Мышление и речь. Москва: Лабиринт, 1999. 352 с.
182. КОВАЛЕВ А., МЯСИЩЕВ В. Психологические особенности человека. Том 1. Ленинград: Ленинградский университет, 1951. 264 с.
183. ОВЧЕРЕНКО Н. Дидактическая деонтология. Курс лекций. Кишинэу: Реклама, 2005. 128 с.

Resurse electronice:

184. Standarde și linii directoare pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior (ESG). www.mecc.dov.md/ro/
185. Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2020”. <http://www.e-democracy.md/files/parties/strategia-moldova-2020.pdf>
186. Strategia învățământului superior din Republica Moldova în contextul Procesului Bologna. www.mecc.dov.md/ro/
187. Cadrul european al calificărilor. www.mecc.dov.md/ro/

GLOSAR DE TERMENI

Abilitatea este produsul activității și învățării.

Aptitudinea desemnează substratul constitutiv al unei capacități.

Aptitudinile pedagogice sunt modele de acțiune pedagogică, interioritate și generalizate, formarea și dezvoltarea lor depinzând de însăși organizarea și desfășurarea activității de învățare a profesiei de cadru didactic.

Canalul de comunicare este mijlocul prin care trece mesajul. Sunt canale formale/prestabilite și canale nonformale (relații de prietenie, preferințe, interese). Orice canal are ca suport tehnic mijloacele de comunicare (telefon, fax, telex, calculator, radio, TV, video etc.).

Capacitatea de comunicare este calitatea de a interacționa cu semenii, de a realiza un schimb informațional și de a utiliza semne și simboluri a căror semnificație este stabilită în mod convențional.

Comunicarea este activitatea psihofizică de punere în relație a două sau mai multe persoane în scopul influențării atitudinilor, convingerilor, comportamentelor destinatarilor și interlocutorilor ca proces de transmitere de informații, idei, opinii, păreri, fie de la un individ la altul, fie de la un grup la altul, care îmbracă fie o formă digitală, fie una analogică (verbală-nonverbală).

Comunicarea didactică este un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale al informației între două entități (indivizi sau grupuri) ce-și asumă simultan și succesiv rolurile de emițători și receptori, semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ.

Competența este capacitate/abilitate de a realiza diverse sarcini determinate de obiectivele activității profesionale, capacitatea de a rezolva situații-problemă prin transferul și conexiunea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor.

Competența didactică include cunoștințele de specialitate ale învățătorului, priceperile, deprinderile și abilitățile de a lucra cu elevii, aptitudinile pedagogice pe care le posedă, caracterul lui etc., adică trăsăturile lui personale, dar și contextul în care acestea sunt implicate.

Competența comunicativă reprezintă un nivel de performanță bazat pe cunoștințe, capacități, atitudini și un optim motivațional care determină eficiența subiectului într-o activitate. Ea reprezintă nivelul de performanță care asigură eficiența transducerii și recepționării mesajului.

Competențe generale sunt definite pentru fiecare obiect de studiu și se formează pe durata unui ciclu de învățământ, deși abordează niveluri de formare diferite de la un an la altul.

Competența profesională este performanța realizată într-o anumită sferă de activitate, de formare profesională și reprezintă sisteme de priceperi-deprinderi, capacități, aptitudini și atitudini psihopedagogice.

Competența cognitivă este utilizarea teoriei și a conceptelor, precum și a capacităților de cunoaștere dobândite tacit și informal prin experiență.

Competența etică presupune demonstrarea anumitor valori personale și profesionale.

Competența funcțională sunt deprinderi

sau capacități de utilizare a cunoștințelor într-o situație de muncă dată, capacitatea de îndeplinire a sarcinilor necesare într-un domeniu de activitate, context de învățare sau activitate socială.

Competențele specifice sunt considerate etape intermediare în dobândirea competențelor generale din care sunt derivate, se definesc la nivelul unui obiect de studiu și se formează într-un interval de timp mai mic.

Competența personală este capacitatea adoptării unei atitudini și/sau comportament adecvat într-o situație particulară.

Competența în învățământ este o aptitudine de a se conduce după exigențele unui rol dat în vederea atingerii obiectivelor educative, fixate de un sistem școlar determinat.

Competența învățătorului în acțiunea educativă este abilitatea de a se comporta într-un anumit fel într-o situație pedagogică, fiind condiționată de performanțe și stilul de muncă al învățătorului.

Codarea este transpunerea în simboluri, semne, cuvinte a ceea ce este de transmis (gânduri, intenții, sentimente, atitudini etc.).

Codul este ansamblu de semne, semnificații verbale și/sau nonverbal care trebuie să fie comune partenerilor comunicaționali.

Contextul comunicării este mediul în care se comunică.

Decodare este identificarea echivalentului exact și corect al mesajului, materializat în gând/ idee.

Emițătorul este un individ, un grup, o instituție care: posedă informație bine structurată, are o stare de spirit deosebită (motivație), are un scop bine precizat, declanșează actul comunicării, inițind și formulând mesajul și are grade diferite de credibilitate sau de prestigiu.

Factorii perturbatori sunt bariere de comunicare de diverse naturi.

Măiestria pedagogică constă în priceperea de a acționa permanent și adecvat în orice situație didactică, în spiritul obiectivelor educaționale.

Receptorul este un individ, un grup, o instituție căruia îi este adresat mesajul sau care intră în posesia mesajului în mod întâmplător/conștient.

Mesajul este o informație structurată după anumite reguli și o componentă complexă a procesului de comunicare, care se transmite apelând la limbajul verbal, nonverbal, paraverbal.

Predarea este o acțiune conjugată de prezentare organizată a unei informații/strategii de ajutor oferit discipolilor în scopul achiziției de cunoștințe și competențe de învățare.

Proiectarea didactică este un construct curricular care presupune un ansamblu unitar de acțiuni și operații de anticipare și pregătire a activității educaționale în toate componentele sale: obiective, competență, conținuturi, strategii didactice, strategii de evaluare, mijloace de predare – învățare – evaluare - cercetare.

Sistemul de competențe profesionale reprezintă ansamblul de competențe ce vizează formarea coerentă și unitară a cadrelor didactice garantând eficiența profesională a cadrelor didactice din învățământul.

Strategia didactică reprezintă componenta esențială a curriculum-ului în contextul predării-învățării eticii pedagogice care poate fi abordată și definită din mai multe perspective, ce se completează reciproc: ca mod integrativ de abordare și de acțiune; ca structură

procedurală; ca înlănțuire de decizii; ca interacțiune optimă între strategiile de predare și strategiile de învăța.

Unitatea de învățare reprezintă o anumită parte (entitate) a programei, care determină formarea la studenți a unui comportament generat de competențele specific.

Chestionar nr.1 (experimentul de constatare)

Grupa _____

Completați spațiile de mai jos.

1. Ce înțelegeți prin noțiunea de comunicare?

2. Explicați conceptul de comunicare didactică?

3. Descrieți succint noțiunea competenței de comunicare.

4. Comentați succint sintagma Comunicarea didactică.

5. Dezvăluți succint relația profesor-student în cadrul cursului/seminarului.

6. Cum înțelegeți comunicarea student-student în cadrul cursului/seminarului.

7. Enumerați 5-6 calități ale cadrului didactic universitar pentru o comunicare reușită cu studentul:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

8. Enumerați 5-6 calități ale cadrului didactic universitar pentru o comunicare nereușită cu studentul:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

9. Considerați cursurile predate suficiente pentru formarea competențelor de comunicare didactică?

10. Comentați care vor fi competențele profesionale după absolvirea UST

Anexa nr. 3

Programul formativ în cadrul curriculei la disciplinei „*Etica pedagogică*”

<i>Epistemologic</i>	<i>Conținutul</i>	<i>Teleologic</i>	<i>Metodologic</i>	<i>Extindere</i>
Competențe vizate	Conținuturi tematice	Etape de formare a competenței didactice	Activități de predare – învățare - evaluare	Activitatea individuală
Competențe științifice psihopedagogice metodice psiho-sociale	I. Bazele morale ale conținuturilor eticii pedagogice	I. Identificare	<ul style="list-style-type: none"> • analiza surselor științifice; • selectarea informației necesare în scopul completării cunoștințelor profesionale; • determinarea termenilor cheie: <i>moral, etic, etică profesională, etică pedagogică</i>; • evidențierea termenilor-cheie. 	
		II. Receptare	<ul style="list-style-type: none"> • lecturarea conținutului științific și explicarea conceptelor-cheie; • analiza selectivă a unor materiale autentice în scopul selectării și extragerii informației despre istoria apariției eticii, despre concepțiile etice ale îndrumătorilor omenirii; • selectarea informației și precizarea rolului eticii în viața omului; • evidențierea învățămintelor din importanța cunoașterii și posedării virtuților; 	

			<ul style="list-style-type: none"> • punctarea ideilor de bază ale eticii pedagogice. 							
		III. Exprimare	<ul style="list-style-type: none"> • descrierea funcțiilor eticii; • explicarea obiectului de studiu al eticii; • argumentarea interacțiunii eticii cu etica profesională, cu etica pedagogică; • analiza comparativă a sintagmelor „omului nobil”, și a „omului vulgar” descris de Confucius, cu omul din societatea contemporană în contextul acestor calități; • elaborarea schemei <i>Conceptele-cheie ale eticii pedagogice</i>. 	Învățăturile etice ale filozofilor morali: Socrate, Epicur, Im. Kant, L. Tolstoi, M. Gandhi, M.L. King, D. Guști						
		IV. Testare	<ul style="list-style-type: none"> • complinirea tabelului cu exemple proprii: <i>Problemele de etică în societatea contemporană și căutarea soluțiilor</i>. <table border="1" data-bbox="862 858 1469 973"> <thead> <tr> <th>Nr.</th> <th>Probleme</th> <th>Soluții</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> • elaborarea unui program/proiect: <i>Modalități de formare și dezvoltare a virtuților etice la elevi/studenti</i>. 	Nr.	Probleme	Soluții				
Nr.	Probleme	Soluții								
	II. Deontologia - componentă a eticii pedagogice	I. Identificare	<ul style="list-style-type: none"> • definirea noțiunii de deontologie; • selectarea informației despre codul de etică; • analiza primului cod de etică profesională 							
		II. Receptare	<ul style="list-style-type: none"> • explicarea termenilor <i>cod „genetic”, „cod rutier”, „cod civil”, „cod penal”, „cod lingvistic”</i>; 							

			<ul style="list-style-type: none"> • evidențierea importanței „Jurământul lui Hipocrate” pentru elaborarea Codurilor deontologice pentru alte profesii. 	
		III. Exprimare	<ul style="list-style-type: none"> • evidențierea sarcinilor deontologice; • explicarea conceptului <i>Codul de etică educațională</i>; • caracterizarea codurilor etice și a principiilor codului deontologic; • analiza unui cod deontologic al pedagogului; • comentarea elementelor competenței deontologice; • argumentarea consecințelor respectării/ nerespectării <i>Codului deontologic al profesorului</i>. 	
		IV. Testare	<ul style="list-style-type: none"> • exemplificarea rolul competenței deontologice prin studiu de caz; • elaborare unui <i>Cod deontologic al cadrului didactic</i>; • comentarea în contextul funcțiilor sociale ale moralei pedagogice conceptul expus de George Văideanu: „<i>Profesorul chemat să predea o disciplină artistică aruncă sămânța și sistemul de valori, iar atmosfera școlii și atitudinea favorabilă a tuturor dascălilor o pot face să rodească</i>”. 	
	III. Principiile eticii	I. Identificare	<ul style="list-style-type: none"> • selectarea informației despre principiile eticii pedagogice; • identificarea evoluției principiilor eticii pedagogice din 	

pedagogice		<p>literatura de specialitate;</p> <ul style="list-style-type: none"> • analiza științifică a corelației principiilor eticii, eticii profesionale și eticii pedagogice. 						
	II. Receptare	<ul style="list-style-type: none"> • lecturarea surselor din domeniu și identificarea noțiunilor: principiu și principiu al eticii pedagogice; • expunerea orală a lecturilor de ultimă oră cu privire la principiile: <i>umanismului, democratismului, optimismului; toleranței; pozitiv al educației.</i> 						
	III. Exprimare	<ul style="list-style-type: none"> • explicarea principiilor eticii pedagogice; • determinarea condițiilor generale de aplicare a principiilor eticii pedagogice; • evidențierea regulilor caracteristice fiecărui principiu; • elaborarea schemei <i>Principiile eticii pedagogice</i> 	Principiile eticii profesionale					
	IV. Testare	<ul style="list-style-type: none"> • completarea tabelului <table border="1" data-bbox="1032 1027 1529 1187"> <thead> <tr> <th>Nr.</th> <th>Principiile eticii pedagogice</th> <th>Reguli de aplicare</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> • elaborarea și prezentarea eseului pedagogic: <i>Centrarea pe principiul pozitiv în educație este condiția Binelui. Frumosului, Adevărului, Dreptății și Libertății - valori fundamentale ale omenirii.</i> 	Nr.	Principiile eticii pedagogice	Reguli de aplicare			
Nr.	Principiile eticii pedagogice	Reguli de aplicare						

IV. Categoriile eticii pedagogice	I. Identificare	<ul style="list-style-type: none"> • analizarea critică a calităților și competențelor manifestate de profesorii din universitate; • selectarea informației despre categoriile eticii pedagogice. 	
	II. Receptare	<ul style="list-style-type: none"> • lecturarea informației științifice despre categoriile eticii pedagogice; • identificarea termenilor specifici eticii pedagogice 	
	III. Exprimare	<ul style="list-style-type: none"> • explicarea categoriilor: datoria profesională a pedagogului; dreptatea (corectitudinea) pedagogică în procesul de învățământ; onoarea profesională și demnitatea pedagogului; autoritatea pedagogului; • compararea noțiunii autoritatea versus autoritarismul în pedagogie; • caracterizarea stilului didactic: pedagog grijuliu; • propunerea soluțiilor de dezvoltare a autorității pedagogice; • elaborarea schemei: <i>Profilul profesional al cadrului didactic eficient (accentuând cerințele, calitățile și competențele pe care trebuie să le dețină.)</i> 	Stilul didactic al pedagogului
	IV. Testare	<ul style="list-style-type: none"> • schițarea proiectului: <i>Portretul pedagogului cu autoritate;</i> • argumentarea contradicției dintre: <i>Cum veți acționa în cazul când, datoria profesională vă obligă să fiți corect, onest, demn</i> 	

			<i>în anumite împrejurări , dar sunteți nevoit să treceți cu vederea faptele constatate? Este posibilă o ieșire din asemenea situații?</i>	
	V. Etica pedagogică în contextul competenței măiestriei și tactului pedagogic	I. Identificare	<ul style="list-style-type: none"> • explicarea conceptelor de măiestrie și tact pedagogic; • prezentarea surselor științifice temei de studiere. 	
		II. Receptare	<ul style="list-style-type: none"> • definirea conceptelor <i>măiestrie pedagogică, tact pedagogic</i>; • caracterizarea calităților personale ale profesorului; • stabilirea factorilor ce contribuie la formarea tactului pedagogic și la manifestările lipsei de tact pedagogic; • identificarea componentelor interacțiunii profesor-elev (personalitatea profesorului; personalitatea elevului; situațiile pedagogice create de relațiile profesor-elev). 	
		III. Exprimare	<ul style="list-style-type: none"> • evidențierea importanței trăsăturilor specifice tactului pedagogic; • explicarea calităților didactice (profesionale); calităților personale; atitudinii (comportării) profesorului față de elevi și părinții acestora. 	Etica salutului și etica adresării cu cei din jur

		IV. Testare	<ul style="list-style-type: none"> distingerea situațiilor reale în care profesorul trebuie să dea dovadă de tact pedagogic; completarea tabelului: <i>Indicați și comentați, în ce măsură, învățătorul trebuie să dețină capacitățile specifice a următoarelor competențe, utilizând indicatorii: 1- foarte bună dezvoltare a capacității; 2-bună dezvoltare a capacității; 3- minim dezvoltare a capacității;4-nu are nevoie de asemenea capacitate.</i> <table border="1" data-bbox="862 683 1561 951"> <thead> <tr> <th>Competențe</th> <th>Cunoștințe</th> <th>Capacități</th> <th>Deprinderi</th> <th>Atitudini</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Științifice</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Comunicativ-lingvistice</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Inovaționale</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Sociale</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>de depășire a situațiilor de criză/conflict.</p>	Competențe	Cunoștințe	Capacități	Deprinderi	Atitudini	Științifice					Comunicativ-lingvistice					Inovaționale					Sociale					<ul style="list-style-type: none"> e laborare a unei strategii de
Competențe	Cunoștințe	Capacități	Deprinderi	Atitudini																									
Științifice																													
Comunicativ-lingvistice																													
Inovaționale																													
Sociale																													
	VI. Interpretări despre echitatea și eticheta pedagogică	I. Identificare	<ul style="list-style-type: none"> determinarea noțiunilor de morala pedagogică și moralitatea pedagogică; analiza surselor științifice temei de studiere; enumerarea funcțiilor sociale ale moralei. 																										
		II. Receptare	<ul style="list-style-type: none"> definirea noțiunii <i>conștiință pedagogică</i>; analiza componentelor culturii comportării pedagogului; recunoașterea valorilor profesional-pedagogice. 																										

		III. Exprimare	<ul style="list-style-type: none"> • identificarea punctelor forte a autorității morale a pedagogului; • argumentarea importanței stilul didactic personal al pedagogului; • explicarea relației autoritate-autoritar. 	Eticheta pedagogică				
		IV. Testare	<ul style="list-style-type: none"> • proiectarea unei analize sub formă de schemă a <i>Impactului autorității cadrului didactic în relațiile învățător-elev prin prisma echității și etichității pedagogice.</i> • completarea și argumentarea exemplificată a componentelor tabelului <table border="1" data-bbox="862 742 1547 911"> <tr> <td>Stilul didactic</td> <td>Exemple, situații specifice</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Stilul didactic	Exemple, situații specifice			
Stilul didactic	Exemple, situații specifice							
	VII. Etica conversației ca model de colaborare în procesul educațional	I. Identificare	<ul style="list-style-type: none"> • analiza surselor despre cultura comunicativă a învățătorului; • explicarea conceptelor: <i>istorioarele și miturile, valorile organizaționale, norme de comportament, obiceiurile, ritualurile și ceremoniile.</i> 					
		II. Receptare	<ul style="list-style-type: none"> • definirea conceptelor: <i>responsabilitate, responsabilitate socială;</i> • explicarea funcțiilor culturii organizaționale; • determinarea componentelor culturii organizaționale. 					

		III. Exprimare	<ul style="list-style-type: none"> • caracterizarea tipologiei culturii organizaționale; • explicarea elementelor componente ale modelului culturii organizaționale; 	Cultura comunicativă a pedagogului
		IV. Testare	<ul style="list-style-type: none"> • elaborarea schemei <i>Modelul de dezvoltare a culturii organizaționale.</i> 	
	VIII. Modalități de comunicare didactică a învățătorului	I. Identificare	<ul style="list-style-type: none"> • selectarea surselor despre comunicarea didactică a pedagogului; • documentarea științifică despre tipurile de comunicare. 	
		II. Receptare	<ul style="list-style-type: none"> • explicarea funcțiilor comunicării didactice; • determinarea aspectelor referitoare la procesul de comunicare; • enumerarea regulilor de conduită ale pedagogului în relațiile cu elevii săi. 	
		III. Exprimare	<ul style="list-style-type: none"> • caracterizarea modalităților de comunicare didactică; • dezvăluirea specificului comunicării didactice; • explicarea relației dintre comunicarea verbală-comunicarea nonverbală-comunicarea paraverbală. 	Comunicarea didactică în instituțiile de învățământ
		IV. Testare	<ul style="list-style-type: none"> • elaborarea eseului <i>Etica comunicării didactice în mediul educațional;</i> • crearea schemei <i>Comunicarea didactică.</i> 	
	IX.	I. Identificare	<ul style="list-style-type: none"> • analiza literaturii de specialitate despre competența de 	

	Competența de comunicare etică		<p>comunicare etică;</p> <ul style="list-style-type: none"> • asalt de idei al termenului <i>comunicare etică</i>. 	
		II. Receptare	<ul style="list-style-type: none"> • definirea conceptelor: <i>competență de comunicare, competență comunicatională, competență de comunicare etică</i>; • determinarea elementelor competenței de comunicare etică; • identificarea mijloacelor și metodelor de comunicare. 	
		III. Exprimare	<ul style="list-style-type: none"> • explicarea corelației dintre etica pedagogică și comunicarea etică; • argumentarea rolului competenței de comunicare etică pentru cadre didactice. 	Dezideratele comunicării etice
		IV. Testare	<ul style="list-style-type: none"> • exemplificarea situațiilor de comunicare etică în cadrul lecțiilor; • elaborarea eseului <i>Competența de comunicare etică în contextul competenței didactice</i>. 	
	X. Conținuturile eticii pedagogice	I. Identificare	<ul style="list-style-type: none"> • documentarea studenților despre conținuturile eticii pedagogice; • prezentarea surselor științifice despre tema nominalizată. 	
		II. Receptare	<ul style="list-style-type: none"> • definirea conceptelor: <i>conceptualizare, paradigmă, model</i>; • identificarea criteriilor de selectare a conținuturilor eticii pedagogice. 	

		III. Exprimare	<ul style="list-style-type: none"> • caracterizarea conținuturilor eticii pedagogice; • dezvăluirea aspectelor importante ale eticii pedagogice. 	Sursele conținuturilor eticii pedagogice
		IV. Testare	<ul style="list-style-type: none"> • crearea schemei la tema studiată. 	
	XI. Competența culturală a învățătorului	I. Identificare	<ul style="list-style-type: none"> • documentarea studenților despre cultura învățătorului; • prezentarea surselor științifice. 	
		II. Receptare	<ul style="list-style-type: none"> • definirea conceptelor: <i>cultură, competență culturală</i>; • identificarea componentelor competenței culturale. 	
		III. Exprimare	<ul style="list-style-type: none"> • caracterizarea competenței culturale a învățătorului; • dezvăluirea aspectelor importante ale culturii învățătorului. 	Formarea inițială a învățătorului
		IV. Testare	<ul style="list-style-type: none"> • Eseu <i>Competența culturală a învățătorului</i>. 	
	XII. Cultura emoțională a învățătorului- premiză a perfecțiunii pedagogice	I. Identificare	<ul style="list-style-type: none"> • analiza surselor științifice; • explicarea conceptului: <i>inteligentă emoțională</i>. 	
		II. Receptare	<ul style="list-style-type: none"> • definirea conceptelor: <i>cultură emoțională, emoție</i> 	
		III. Exprimare	<ul style="list-style-type: none"> • explicarea specificului culturii emoționale a învățătorului; • determinarea componentelor culturii emoționale. 	Aspecte ale inteligenței emoționale a învățătorului
		IV. Testare	<ul style="list-style-type: none"> • caracterizarea culturii emoționale. 	
		I. Identificare	<ul style="list-style-type: none"> • elaborarea schemei <i>Modelul de dezvoltare a culturii emoționale a învățătorului</i>. 	

La finalizarea cursului „Etica pedagogică” studentul trebuie să:

- a. analizeze în baza unui algoritm conceptele cheie a cursului Etica pedagogică;
- b. identifice modalități de transfer a cunoștințelor, capacităților și abilităților însușite în cadrul cursului Etica pedagogică în practica pedagogică (metacunoașterea);
- c. analizeze esența și conținutul disciplinei Etica pedagogică, ca premisă a dezvoltării competenței profesionale;
- d. elaboreze modele (personale) atitudini moral-etice și competențe de comunicare didactică eficientă ca prim etapă în dezvoltarea competenței profesionale.

Chestionar nr.2 (experimentul de formare)

Grupa _____

Completați spațiile de mai jos.

1. Precizați care din principiile eticii, codului deontologic le veți aplica în cadrul practicii pedagogice?
 1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
2. Propuneți modalități de depășire a blocajelor de comunicare.
 1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
3. Enumerați modalități de comunicare eficientă pentru facilitarea relațiilor interpersonale cu discipolii.
 1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
4. Indicați 10 termeni, cel mai frecvent folosiți în comunicarea didactică.
 1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
 6. _____
 7. _____
 8. _____
 9. _____
 10. _____

5. Enumerați și comentați 5 cele adecvate tehnici de comunicare în grup.

6. Enumerați diverse situații, în care profesorul trebuie să stăpânească tactul pedagogic.

Situația	Principiul

Chestionar nr.3 (experimentul de control)

CHESTIONAR DE ANALIZĂ A NEVOII DE DEZVOLTARE

Acest chestionar cuprinde lista competențelor care vă vor fi necesare în viitoarea carieră didactică și pe care va trebui să le dețineți la absolvire. Vă rugăm să marcați, pentru fiecare dintre itemii de mai jos, nivelul dumneavoastră în prezent, ca viitor cadru didactic. Sinceritatea și obiectivitatea sunt foarte importante. În vederea autoaprecierii exacte a nivelului de competență la care vă situați, vă sugerăm să folosiți ca reper descrierea performanței de nivel mediu (nivel 3), pe care am oferit-o pentru fiecare item. Vă mulțumim!

Competența A: Facilitarea învățării și predării inovatoare, centrate pe elev**A1: Elaborarea planificărilor pentru a susține activitatea de învățare a elevilor**

- a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;
- b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;
- c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;
- d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: pregătirea unor experiențe de învățare utile, care răspund nevoilor elevilor; planificarea timpului necesar activităților de predare, învățare și evaluare; stabilirea unor conexiuni coerente între rezultatele învățării și viitoarele experiențe de învățare propuse elevilor.

A2: Folosirea bazei de cunoștințe profesionale în conceperea experiențelor de învățare pentru elevi

- a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;
- b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;
- c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;
- d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: conceperea unor experiențe de învățare care iau în considerare conceptele, principiile și teoriile pedagogice; aplicarea teoriilor învățării în crearea unor experiențe de învățare pentru elevi.

A3: Stimularea independenței elevilor în învățare

- a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;
- b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;
- c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;
- d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: explicarea clară a conceptelor, relațiilor, procedurilor și proceselor; încurajarea elevilor pentru a-și asuma responsabilități sporite în atingerea scopurilor învățării; stimularea abilităților de comunicare ale elevilor.

A4: Acordarea atenției diferitelor stiluri de învățare și nevoi ale elevilor

a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;

b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;

c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;

d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: adaptarea experiențelor de învățare pentru a corespunde stilurilor de învățare și nevoilor elevilor sau ale unor grupuri de elevi; furnizarea programelor individualizate și a ajutorului pentru elevii cu cerințe speciale.

A5: Administrarea proceselor de predare, învățare, evaluare

a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;

b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;

c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;

d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: stabilirea și comunicarea explicită a așteptărilor în ceea ce privește procesul de învățare al elevilor; organizarea, alocarea și administrarea timpului, a materialelor didactice și a spațiului pentru sprijinirea procesului de învățare; folosirea încurajărilor pentru a stimula respectul de sine al elevilor și pentru a le canaliza energiile către efortul de învățare.

A6: Folosirea resurselor de instruire și a TIC (tehnologia informațiilor și a comunicării) pentru îmbunătățirea procesului de învățare al elevilor

a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;

b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;

c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;

d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: folosirea resurselor de instruire și TIC în cadrul experiențelor de învățare ale elevilor; oferirea unor oportunități elevilor de a folosi TIC într-o varietate de scopuri: cercetarea, comunicarea, accesul la resurse, expunerea ideilor.

A7: Oferirea unor experiențe de învățare pentru elevii, care promovează rezolvarea problemelor, gândirea critică, cercetarea și creativitatea

a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;

b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;

c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;

d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: organizarea experiențelor de învățare, care oferă oportunități de colaborare pentru elevi, rezolvarea de probleme, cercetare și creativitate; promovarea unei atitudini conștiente a elevilor cu privire la propriile procese de gândire și folosirea reflecției; oferirea unor oportunități elevilor de a adresa întrebări și de a răspunde întrebărilor adresate de diferite persoane; utilizarea diferitelor forme de comunicare.

Competența B: Monitorizarea și evaluarea rezultatelor predării și învățării

B1: Înregistrarea rezultatelor învățării elevilor

a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;

b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;

c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;

d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: înregistrarea rezultatelor învățării elevilor cu exactitate și consecvență; utilizarea metodelor de evaluare cu scopul îmbunătățirii procesului de instruire; alegerea metodelor de evaluare obiective, practice, convenabile din punct de vedere administrativ și eficiente din punct de vedere financiar.

B2: Raportarea progreselor învățării către persoanele responsabile de educația elevilor

a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;

b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;

c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;

d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: furnizarea unor rapoarte scrise sau orale exacte și detaliate cu privire la progresele elevilor; realizarea unui dialog constructiv permanent cu părinții și alți factori interesați, referitor la progresele și realizările elevilor.

B3: Elaborarea și aplicarea unor practici de evaluare corecte și incluzive

a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;

b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;

c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;

d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: aplicarea unor strategii de evaluare corecte, care iau în considerare nevoile individuale de învățare ale elevilor, în funcție de: sex, dizabilități, rasă, etnie, religie, limbaj, stiluri de învățare; eliminarea barierelor care inhibă posibilitatea elevilor de a-și demonstra rezultatele învățării; practicarea unor strategii de evaluare inovatoare; alocarea timpului necesar elevilor pentru rezolvarea sarcinilor de evaluare.

B4: Realizarea unor judecăți de valoare consistente și consecvente în legătură cu progresele elevilor

- a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;
- b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;
- c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;
- d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: colectarea și analizarea informațiilor din surse diferite pentru a aprecia rezultatele elevilor; utilizarea unor criterii juste și obiective în evaluare.

Competența C: *Planificarea și aplicarea curriculum-ului, orarelor materialelor de formare și a metodelor didactice*

C1: Înțelegerea și aplicarea cadrului curricular, a politicilor privind curriculumul

- a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;
- b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;
- c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;
- d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: înțelegerea structurii cadrului curricular; identificarea și utilizarea documentelor relevante, care pot fi de ajutor în proiectarea de curriculum.

C2: Participarea la activități de sprijinire a echipelor de lucru în cadrul unor proiecte

- a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;
- b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;
- c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;
- d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: strângerea datelor de la clasă necesare pentru programele de dezvoltare educațională; cooperarea cu membrii echipelor pentru a formula răspunsuri referitoare la problemele cercetate, respectând părerile celorlalți; acceptarea responsabilității de îndeplinire a sarcinilor încredințate de echipă

C3: Oferirea de ajutor în elaborarea politicilor curriculare și/sau altor proiecte

- a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;
- b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;
- c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;
- d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: analiza surselor de informații cu privire la problemele educaționale contemporane, a tendințelor și cercetărilor care ar putea să influențeze politicile curriculare; acordarea de ajutor în activitățile echipelor formate pentru planificarea, managementul, implementarea și evaluarea politicii curriculare și a inițiativelor de proiect.

Competența D: Formarea de parteneriate în interiorul și în afara comunităților școlare

D1: Stabilirea și menținerea parteneriatelor cu elevii în procesul de învățare

- a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;
- b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;
- c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;
- d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: respectarea elevilor ca persoane cu experiențe, abilități, talente și interese diferite; venirea în întâmpinarea nevoilor emoționale ale elevilor prin oferirea ajutorului adecvat; acceptarea și valorificarea diversității elevilor și tratarea elevilor în mod echitabil; ascultarea întrebărilor, comentariilor, opiniilor, gândurilor, ideilor și tăcerii elevilor; modificarea stilurilor de comunicare pentru a răspunde diverselor nevoi ale elevilor.

D2: Interacțiunea eficace cu părinții și alți factori interesați

- a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;
- b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;
- c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;
- d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: inițierea contactelor cu părinții și alți factori interesați pentru comunicarea progreselor sau pentru solicitarea de ajutor; ascultarea activă, pentru a stabili și clarifica preocupările și cerințele părinților; negocierea soluțiilor pentru a rezolva problemele împreună cu părinții sau factorii interesați; însușirea sfaturilor, preocupărilor și cererilor de ajutor din partea părinților sau ale factorilor interesați.

D3: Realizarea de activități în cooperare cu colegii

- a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;
- b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;
- c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;
- d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: participarea la activități școlare colegiale organizate pentru a îmbunătăți procesul de învățare a elevilor; ascultarea punctelor de vedere ale colegilor, în încercarea de a rezolva problemele și provocările; asocierea cu diferiți membri ai personalului didactic și nedidactic pentru a satisface nevoile de învățare ale elevilor.

D4: Stabilirea de parteneriate cu membrii comunității școlare extinse pentru a sprijini învățarea elevilor

- a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;
- b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;
- c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;

d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: demonstrarea unor abilități interpersonale în stabilirea și îmbunătățirea parteneriatelor; implicarea în rezolvarea problemelor și preocupărilor partenerilor printr-o atitudine respectoasă și înțelegătoare.

Competența E: Implicarea în procesul de dezvoltare profesională și individuală

E1: Reflecția asupra experiențelor profesionale

a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;

b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;

c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;

d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: obținerea de feed-back personal dintr-o varietate de surse; manifestarea unei atitudini reflexive; stabilirea de scopuri pentru propria dezvoltare profesională; implicarea în dialog constructiv cu colegii cu privire la probleme profesionale; folosirea observațiilor la clasă, a informațiilor despre elevi, a cunoștințelor și a cercetării pedagogice ca surse de reflecție activă, de revizuire și dezvoltare continuă.

E2: Promovarea dezvoltării profesionale continue

a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;

b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;

c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;

d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: dezvoltarea personală pe baza activităților la clasă: activități de cercetare pedagogică, asistarea la activitățile altor profesori, etc.; participarea la activități în rețeaua școlară: ateliere de lucru, conferințe, seminarii sau cursuri, lecturi profesionale.

E3: Manifestarea deschiderii față de inovațiile pe plan profesional

a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;

b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;

c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;

d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: actualizarea continuă a cunoștințelor; exersarea deprinderilor profesionale în contexte noi; aplicarea la clasă a unor metode și mijloace didactice de strictă actualitate; asumarea de roluri profesionale diferite.

E4: Împărtășirea cunoștințelor profesionale, a experiențelor și abilităților

a) Nivelul 1: viitor cadru didactic fără capacități în acest domeniu;

b) Nivelul 2: viitor cadru didactic cu capacități minime;

c) Nivelul 3: viitor cadru didactic cu capacități de nivel mediu;

d) Nivelul 4: viitor cadru didactic cu capacități dezvoltate.

* Nivelul 3 se manifestă prin: împărtășirea cu diverse ocazii a strategiilor de planificare, realizare, evaluare a activității educative; realizarea unor prezentări în fața colegilor a experiențelor obținute la diverse activități de dezvoltare profesională; susținerea de lecții demonstrative pentru cadre didactice sau părinți.

Tabelul valorilor lui X^2

df	.10	.05	.02	.01	.001
1	2.71	3.84	5.41	6.64	10.83
2	4.60	5.99	7.82	9.21	13.82
3	6.25	7.82	9.84	11.34	16.27
4	7.78	9.49	11.67	13.28	18.46
5	9.24	11.07	13.39	15.09	20.52
6	10.64	12.59	15.03	16.81	22.46
7	12.02	14.07	16.62	18.48	24.32
8	13.36	15.51	18.17	20.09	26.12
9	14.68	16.92	19.68	21.67	27.88
10	15.99	18.31	21.16	23.21	29.59
11	17.28	19.68	22.62	24.72	31.26
12	18.55	21.03	24.05	26.22	32.91
13	19.81	22.36	25.47	27.69	34.53
14	21.06	23.68	26.87	29.14	36.12
15	22.31	25.00	28.26	30.58	37.70
16	23.54	26.30	29.63	32.00	39.25
17	24.77	27.59	31.00	33.41	40.79
18	25.99	28.87	32.35	34.80	42.31
19	27.20	30.14	33.69	36.19	43.82
20	28.41	31.41	35.02	37.57	45.32
21	29.62	32.67	36.34	38.93	46.80
22	30.81	33.92	37.66	40.29	48.27
23	32.01	35.17	38.97	41.64	49.73
24	33.20	36.42	40.27	42.98	51.18
25	34.38	37.65	41.57	44.31	52.62
26	35.56	38.88	42.86	45.64	54.05
27	36.74	40.11	44.14	46.96	55.48
28	37.92	41.34	45.42	48.28	56.89
29	39.09	42.56	46.69	49.59	58.30
30	40.26	43.77	47.96	50.89	59.70

Teme pentru ulterioare cercetări

1. Formarea competenței didactice a învățătorului la modulele:
 - Didactica limbii române;
 - Didactica matematicii;
 - Didactica educației plastice;
 - Didactica educației tehnologice;
 - Didactica educației muzicale;
 - Didactica educației fizice;
 - Didactica istoriei;
 - Didactica științei.
2. Formarea profesională inițială a învățătorului la Modulul:
 - Științe psihologice;
 - Științele educației.
3. Formarea profesională inițială a învățătorului din perspectiva constructivității.

DECLARAȚIA

privind asumarea răspunderii

Subsemnata, Gorea Svetlana, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Gorea Svetlana

Data: 30.08.2019

CV-ul autorului

Svetlana Gorea

svgorea@gmail.com

Născută: 18 ianuarie 1975

Cetățenia: MDA

Experiență profesională:

2017– asistent universitar, Institutul de științe ale educației, mun. Chișinău

2013 până în prezent – șef al Centrului psiho-socio-pedagogic, din cadrul Direcției generale educație, tineret și sport mun. Chișinău.

2012 până în prezent – membru al Consiliului de mediere al Republicii Moldova.

2015-2016 – președintele Consiliului de mediere al Republicii Moldova.

2010- Specialist coordonator metodist, psihologul Direcției Generale Educație Tineret și Sport mun. Chișinău.

2009 - Specialist principal - metodist serviciul psihologic mun. Chișinău, Centrul Metodic Municipal, Direcția Generală Educație Tineret și Sport mun. Chișinău.

2009-2010 - lector, facultatea Asistență Socială și Psihologie, catedra Psihologie, Universitatea Liberă Internațională din Moldova.(cursurile : Organizarea serviciului psihologic în instituții, Consilierea psihologică; Psihopedagogie; Managementul clasei; Pedagogie).

2007 - până în prezent - lector - asistent catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, facultatea Pedagogie, Universitatea de Stat din Tiraspol. (cursurile : Cultura comunicării pedagogice, Etica pedagogică, Conflictologie).

2004-2009 - psiholog, Liceul Teoretic “Orizont” filiala Ciocana (fost Liceul “Moldo-Turc”) din or. Chișinău.

2004-2004 - bibliotecar, Universitatea “Univers Moldova”.

2003-2003 - abager relații publice, SRL ”Agentelegi TUR”.

2001-2002 - psiholog, SRL ”Medicom”.

Studii:

2015 – Grad didactic I (seria CDÎ nr. 000001891), ME al RM

2014 – certificat de formare profesională, calitatea de Formator (Seria 1 nr. 00402187) România.

2011- atestat pentru desfășurarea activității de mediator (Nr. 145 din 28.10.2011), legitimație CM-093

2009 - doctorandă, specialitatea Pedagogie universitară, Universitatea de Stat din Tiraspol, catedra Pedagogie și Psihologie Generală, din mun. Chișinău, R. Moldova

2009 - Gradul didactic II, la specialitatea psihologie (seria CDD nr. 059955)
2007 - diploma de master în psihologie, Universitatea Liberă Internațională din Moldova (Seria AM nr. 009103)
2001- certificat de studii, secretar-referent, categoria „D”, Centrul de studii profesionale Romexpress, mun. Chișinău, R. Moldova
1998 - diplomă de licență cu specialitatea psihologie, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din mun. Chișinău, R. Moldova (seria AL nr. 010805)
1994 - diplomă de studii medii de specialitate, specialitatea - învățământ preșcolar, Colegiul Pedagogic din or. Soroca, R. Moldova (nr. 494034532721)
1991- Atestat de studii medii școala Nr.1 din or. Soroca, R. Moldova

Cursuri și formări de dezvoltare profesională:

2016 Certificate has taken part in training workshop on group-related Mediation Odessa, Ucraina.
2015 Stagiu de formare „Transformarea sistemului rezidențial de îngrijire a copilului și promovarea educației incluzive”
2014 Curs de instruire „Convenția europeană pentru drepturile omului – domeniul nediscriminare”
2014 Curs de instruire „ Abordarea individualizată a copiilor cu cerințe educaționale speciale”.
2014 Curs de formare de formator
2012 Participarea la trainingul din cursul de instruire profundă în mediere, proiectul “Advancing and consolidation of the higher education in intercultural multi-party mediation for conflicts in community and organization in Moldova” 40 ore
2012 – Managementul și elaborarea programelor/proiectelor 40 ore (certificat nr. 21238 din 23.03.2012)
2011- Curs de formare inițială a mediatorilor 80 ore (certificat nr.19774 din 21.10.2011)

Abilități personale și competențe:

Abilități și competențe sociale: capacitate de comunicare, spirit de echipă, abilitate de consiliere psihologică, abilitate de consiliere și îndrumare profesională, sociabilitate, adaptabilitate, flexibilitate, capacitatea de mediere și negociere, perseverență, capacitatea de autoperfecționare.

Abilități și competențe organizatorice: capacitatea de a organiza, conduce, coordona și controla, obiectivitate în apreciere, competență decizională, asumarea responsabilităților, creativitate și spirit de inițiativă, capacitatea de motivare.