



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 2 (84), 2014

Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)
Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIȘAN (România)
Constantin CUCOȘ (România)
Otilia DANDARA
Ion DEDIU
Gheorghe DUCA
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Vladimir GUȚU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Redactor:
Dan BOGDEA
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chișinău
Tiraj: 1000 ex.

Articolele publicate nu angajează în nici un fel
instituțiile de care aparțin autorii, tot așa cum nu
reflectă poziția finanțatorilor.

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, mun. Chișinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: (022)542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

EX CATHEDRA

Ion BOTGROS	
Cadrul didactic – un cercetător științific al activității educaționale personale (The teacher – a researcher of personal educational activity)	2
Rima BEZEDE	
Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin implementarea cercetării-acțiune (Professional development of teachers through the research-action implementation)	4
Lia SCLIFOS	
Cercetările acționale – o oportunitate pentru a face față noilor provocări în educație (Action researches – an opportunity for facing new challenges in education)	8
Larisa CUZNEȚOV	
Unele repere metodologice privind cercetarea psihopedagogică a familiei (Some methodological guidelines regarding to psycho-pedagogical family research)	13
Ludmila PELEVANIUC	
Modelul pedagogic de formare a culturii manageriale în cadrul instituțiilor preșcolare (Pedagogical model of formation of managerial culture in educational pre-school institutions)	18

CUVÎNT. LIMBĂ. COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU	
Interviul focus grup în cercetarea pedagogică (The Focus Group Interview in Pedagogical Research)	23
Viorela GUCEAC	
Valorizarea ascultării active la elevii de vîrstă școlară mică în contextul dezvoltării unei comunicări eficiente (Valuing active listening to early age pupils in the development of effective communication)	27

DOCENDO DISCIMUS

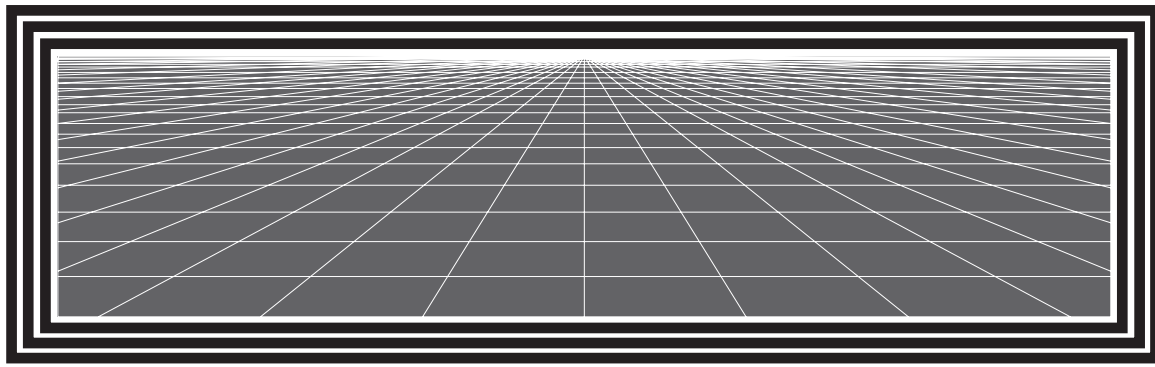
Larisa SADOVEI	
Rezultatele științifice ale cercetării: construcție teoretică și reflecție practică (The scientific results of the research: theoretical construction and practical reflection)	33
Ecaterina MOGA, Aliona EVTODIEV	
Personalitatea pedagogului și dimensiunea moral-spirituală în praxisul educațional (Teacher personality and moral-spiritual dimension in educational praxis)	37

EXERCITO, ERGO SUM

Silviu ANDRIEȘ-TABAC	
Elemente de sursologie în didactica istorică preuniversitară (The elements of source criticism in historical pre-university didactics)	40
Ludmila FRANȚUZAN, Lilia ZOTA	
Dimensiuni metodologice de formare a competenței de investigare științifică la elevi (Methodological dimensions of forming scientific investigation competence at pupils)	45
Tatiana RUSULEAC	
Aspecte teoretico-practice de utilizare a metodei investigației la matematică în clasele primare (Theoretical and practical aspects of using the method of investigation in mathematics in primary school)	49
Liuba OBADĂ	
Formarea competențelor profesionale prin metoda Proiectul la disciplina Proiectarea și crearea paginilor Web (Forming the professional competences through Project method at Design and creation of Web pages discipline)	52

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA	
Cercetarea pedagogică (Pedagogical research)	56



EX CATHEDRA



Ion BOTGROS

dr., conf. univ., Institutul de Științe ale Educației

Cadrul didactic – un cercetător științific al activității educaționale personale

Rezumat: În acest articol se analizează valoarea profesională a cadrului didactic ca cercetător științific al activităților instructiv-educative personale. Profesorul este un autentic cercetător al demersurilor didactice, care identifică dificultățile educaționale apărute, propune modalități de depășire a acestora și implementează propriile inovații la nivelul clasei de elevi. Se menționează importanța competenței de investigare, care contribuie la elaborarea unor soluții optime

pentru problemele pe care le scoate la iveală procesul educațional, în conformitate cu exigențele personale ale profesorului și elevului. Succesul profesional al cadrului didactic presupune o cercetare pedagogică critică, orientată în sensul eficientizării procesului educațional.

Abstract: This article examines the professional value of a teacher as a scientific researcher of his own teaching activities. The teacher is a true student of the teaching process that identifies educational difficulties which arise, proposes ways to overcome and implement his own innovations in the classroom. It mentions the importance of investigative competence that contributes to the development of optimal solutions on problems educational process unearth and the issues come under the personal requirements of the teacher and the student. Teacher's professional success requires a critical pedagogical research, oriented in the efficiency of educational process.

Keywords: teacher performance, investigative competence, personal development, metacognition.

Școala a fost mijlocul cel mai important de transmitere a cunoștințelor de la o generație la alta în toate timpurile. Acest lucru este valabil și astăzi, în societatea bazată pe cunoaștere, al cărei progres depinde și mai mult de potențialul școlii, de aici și rolul important al educației.

Cu regret, școala este văzută doar ca un instrument de transmitere tinerei generații a unei mari cantități de cunoștințe. Dar cunoștințele nu trebuie privite ca ceva abstract, izolat de context, ele trebuie să servească vieții personale și sociale. În acest sens, instituția de învățămînt are misiunea să le formeze tinerilor calitățile și capacitățile care prezintă o plusvaloare ce contribuie la bunăstarea tuturor. Aceasta nu înseamnă că societatea trebuie să devină o comunitate de indivizi standardizați, fără originalitate și scopuri personale, fără posibilități

de dezvoltare. Dimpotrivă, ținta trebuie să fie educarea unor personalități caracterizate prin acțiune și gândire independentă, care văd menirea supremă a vieții lor în dezvoltarea societății.

Cum putem atinge acest ideal? Drumul spre formarea personalității nu poate fi însoțit numai de vorbe înflăcărâte, el presupune muncă și perseverență. În spatele oricărei realizări stă *motivația*: pe aceasta se bazează profesorul și, grație activității, o întărește și o alimentează. Asume la capitolul dat întâlnim mari dificultăți, motivația avînd o importanță crucială pentru succesul demersului educațional.

Cel mai simplu model al situației pedagogice implică trei componente: *cunoașterea, profesorul și elevul*. În context didactic, acest model evidențiază prioritar relația între doi subiecți – *profesor și elev*, pe cînd *cunoașterea*

rămîne în interioritatea fiecăruia. Conceptul de *cunoaștere* „se referă la interacțiunea dintre profesor și elev, în care se asigură cea mai înaltă formă de reflectare a realității” [1]. Cunoașterea obiectivă este una dintre cele mai înalte valori de care este capabil omul. Dezvoltarea acesteia, atît la profesori, cît și la elevi, ocupă locul central în sistemul științelor educației.

În continuare, ne vom referi la postura cadrului didactic de cercetător al activităților didactice personale. În sens larg, cercetarea pedagogică este abordată ca un sistem de acțiuni, ca un proces îndelungat, ca o strategie, ca un scop de realizat, ca un nivel formativ de atins sau ca mijloc de perfecționare etc. [6]. Spre deosebire de alte domenii, aceasta are cîteva caracteristici distincte:

- urmărește cunoașterea în educație în colaborare cu alte științe;
- studiază procesul de formare a competențelor, analizate în dinamica lor sub aspectul progreselor înregistrate de o persoană;
- este o acțiune de sistem, care pornește de la o problemă ce trebuie rezolvată teoretic și practic.

O cercetare pedagogică demarează atunci cînd în fața individului apare o *problemă*, fie teoretică, fie practică, care se cere a fi soluționată într-un mod sistemic pînă la formularea unor concluzii. Orice cercetare pedagogică, în linii mari, se efectuează în trei etape: *organizare*, *desfășurare* și *finisare* [6; 2].

- I. Etapa organizare** începe cu alegerea temei, definirea ipotezei și a obiectivelor de realizat. Această etapă se derulează după o schemă generală, caracteristică unei cercetări științifice: *tema-obiectul-scopul-ipoteza-obiectivele*.
- II. Etapa desfășurare** poate fi reprezentată în următoarea succesiune de activități: selectarea/determinarea metodelor necesare pentru rezolvarea problemei – realizarea obiectivelor stabilite – formularea unor concluzii prealabile.
- III. Etapa finisare** include descrierea rezultatelor/produselor obținute, interpretarea lor în conformitate cu ideile teoretice și datele experimentale obținute etc. și elaborarea unui raport (o teză științifică; o lucrare de licență, de masterat sau metodică etc.).

Despre cercetarea pedagogică se poate polemiza într-un cîmp de semnificații foarte larg: de la cercetările pedagogice fundamentale, în baza cărora se concep noi teorii/strategii de dezvoltare a sistemului educațional, pînă la cercetări de „orizont mai îngust”, cum ar fi activitatea didactică zilnică. Din aceste considerente, profesorul este un cercetător permanent la clasă, care monitorizează atît derularea eficientă a procesului de formare a personalității elevului, cît și schimbările ce țin de propria personalitate.

Competența de investigare este una dintre competențele profesionale ale cadrului didactic, care urmărește,

prioritar, optimizarea procesului educațional. Activitatea profesorului poate fi considerată o microcercetare pedagogică, deoarece realizarea unui proiect didactic al lecției parcurge toate etapele unei cercetări pedagogice:

- I. Etapa organizare** – elaborarea proiectului didactic al lecției: determinarea temei, precizarea problemei, definirea obiectivelor;
- II. Etapa desfășurare** – reprezintă scenariul lecției, care cuprinde realizarea obiectivelor stabilite prin activități de formare a elevilor, utilizînd metode, procedee, materiale didactice adecvate;
- III. Etapa finisare** – include evaluarea activităților desfășurate în cadrul lecției în vederea determinării eficienței acestora în formarea personalității elevului.

Competența de investigare (numită și competența de cercetare științifică în domeniul didacticii), în cazul dat, contribuie la elaborarea de soluții la problemele pe care le scoate la iveală procesul educațional, ținînd cont de exigențele personale ale profesorului și ale elevului. Valorificarea competenței de investigare sau, altfel spus, inițierea unei cercetări pedagogice privind activitatea didactică proprie necesită o organizare riguroasă, bine planificată, condusă de principiile cunoașterii științifice, de principiile pedagogice și psihologice ale cunoașterii. Această investigație trebuie să dispună de o anumită flexibilitate, deoarece pe parcurs ea poate fi modificată, în funcție de diferite variabile (vîrsta elevilor, capacitățile cognitive personale, materia de studiu utilizată, competențele necesare a fi formate etc.). În acest sens, Galileo Galilei menționa că un bun cercetător trebuie să dețină trei calități: să fie „un generator de idei, un erudit și un bun critic”.

Competența de investigare științifică a propriei activități ține de *metacogniție* sau de *cunoașterea despre cunoaștere*, pe care cadrul didactic o deține și se referă la funcționalitatea și eficiența propriei cogniții, la procesele care dirijează activitățile cognitive în procesul executării lor. Aspectul fundamental al metacogniției este autocunoașterea, adică o mai bună cunoaștere de sine, a propriilor calități forte și slabe, pentru a deveni mai flexibil în antrenarea potențialului intelectual în activitățile/strategiile didactice utilizate în diverse condiții educaționale.

În cadrul unei lecții, profesorul realizează, în același timp, atît activități de formare a personalității elevului – prin *învățare*, cît și de dezvoltare a propriilor competențe profesionale – prin *predare*. Elaborarea unui proiect didactic al lecției este o activitate de planificare a unei microcercetări pedagogice, al cărei scop variază în funcție de problema lecției. Conștientizarea acestui fapt de către profesor îl conduce spre o cercetare metacognitivă – activitate pedagogică superioară, care poate fi și o adaptare la propriul spirit. Pedagogul trebuie să resimtă nevoia de a da sens demersurilor personale în procesul

educațional atât la moment, cât și în perspectivă.

Considerăm binevenit a invoca concepția lui Vygotsky despre *zona proximei dezvoltări*, care exprimă distanța dintre două niveluri de dezvoltare: *actual* și *potențial*. Vygotsky demonstrează că nivelul actual măsoară evoluția trecută, în timp ce zona proximei dezvoltări măsoară potențialul evoluției. Existența acestei zone se fundamentează pe două axiome: *posibilitatea dezvoltării* și *necesitatea medierii socioculturale*. Zona proximei dezvoltări este relevantă nu numai pentru dinamica evoluției intelectuale a elevului ca reușită a procesului de învățare, ci și pentru autodezvoltarea potențialului intelectual al profesorului [Apud. 3].

Astfel, autoconștientizarea potențialului intelectual și profesional, a creșterii pe plan cognitiv, a acțiunilor ce l-au determinat să progreseze și a celor ce l-au împiedicat să o facă constituie competențe metacognitive necesare cadrului didactic pentru reușita personală, fiind, totodată, și caracteristicile unui cercetător științific. Conștientizarea propriei dezvoltări îl determină să creeze și să investigheze; să își verifice în permanență convingerile, atitudinile și comportamentul. Doar reflectînd asupra activității, ne referim aici la o reflecție profesională personală, putem asigura precondiții pentru succesul în cariera didactică.

Demnitatea profesională constă în ceea ce face din sine profesorul ca profesor, iar împlinirea de sine influențează substanțial calitatea procesului educațional.

Formarea personalității elevului, atingerea idealului educațional țin de responsabilitatea cadrului didactic, care, pentru a-și desăvîrși competența profesională, trebuie să fie și un bun cercetător științific al propriei activități la clasă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Pitești: Paralela 45, 2008.
2. Enăchescu C. Tratat de teoria cercetării științifice. Iași: Polirom, 2007.
3. Minder M. Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003.
4. Neacșu I., Botgros I., Bursuc O. Metodologia predării și învățării fizicii. Chișinău: Cartier educațional, 2001.
5. Orșan Fl. De la pedagogie la științele educației. București: EDP, 2007.
6. Patrașcu D., Patrașcu L., Mocrac A. Metodologia cercetării și creativității. Chișinău: Știința, 2003.



Rima BEZEDE

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova
președinte, C.E. PRO DIDACTICA

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin implementarea cercetării-acțiune

Rezumat: Articolul se referă la conceptul de cercetare-acțiune, abordat ca oportunitate importantă pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, pentru îmbunătățirea activității la clasă și pentru o mai bună funcționare a școlii. Profesorii-lideri sînt implicați într-un demers de cercetare, identificînd și prioritizînd probleme din contexte educative concrete. Cercetarea-acțiune presupune parcurgerea mai multor etape. După analiza situațiilor, se colectează și se procesează date, apoi se propun și se testează cele mai potrivite căi de soluționare a problemelor identificate. Rezultatele obținute sînt diseminate, oferind comunității pedagogice șansa de a realiza un schimb dirijat de practici de succes, de a-și perfecționa, prin colaborare, cunoștințele profesionale.

Abstract: The article refers to concept and approach of the action research activity as an opportunity for professional development of teachers, for improving classroom activity and for better functioning of the school. Teachers leaders are involved in an action research program; they identify and prioritize issues of concrete educational contexts. This research involves several steps. After analyzing the situations they collect and process data, and then they propose and test the most appropriate solutions for the problems initially identified. Action research results are disseminated and provide educational opportunities for teaching community to exchange the best practices, and to build together professional knowledge.

Keywords: action research activity, reflect-in-action, reflective practitioner, professional development, educational partnership.

Reformele actuale, care se realizează atât la nivel de sistem educațional, cât și la nivel instituțional, au declanșat, în mod firesc, transformări importante și în sistemul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice. Aceste

transformări țin de abordarea conceptuală, de metodologie, de conținuturi și finalități, determinând anumite schimbări de accent privind ansamblul competențelor profesionale ale cadrelor didactice necesare pentru o integrare socioprofesională de succes. În baza studiilor realizate la scară națională și internațională (J. Dewey, K. Lewin, E. Calhoun, A. C. Miller, D. Frost), putem conchide că, pentru o prestație adecvată, este esențial ca profesorul să posede nu doar competențe ce vizează achiziționarea și prelucrarea informației, prin utilizarea tehnologiilor informaționale, ci și abilități de identificare și soluționare a problemelor în situații educative concrete, de luare a deciziilor și de cercetare, care ar asigura dezvoltarea competenței de investigare și, implicit, îmbunătățirea activității la clasă.

Cadrul didactic, asemeni reprezentanților altor profesii, este încadrat în luarea deciziilor independente și colective, în determinarea aspectelor problematice ale activității, în depășirea obstacolelor ce țin de proces, relații și rezultat, atât în clasa de elevi, cât și la nivel de școală. El este promotorul schimbărilor, contribuind la o bună funcționare a instituției de învățământ [3, p. 63].

Este evident faptul că nu ne dorim să formăm cadre didactice care gîndesc și acționează prin analogii și stereotipuri, care se conduc de documente normative fără a ține cont de contextul social și aspectele relaționale, ci profesori care posedă competențe, au un comportament activ de cercetare, identifică și rezolvă probleme autentice, reflectează asupra acțiunilor realizate. Doar în așa mod ei își pot construi un fundament solid pentru împlinire personală și profesională. În vederea atingerii acestui scop, profesorii au nevoie să obțină un produs final (practici îmbunătățite) prin acțiuni de cercetare, orientate spre optimizarea relațiilor cu cei din jur și spre un impact pozitiv la nivel de clasă, școală, comunitate.

Astfel, pentru realizarea misiunii sale, cadrul didactic trebuie să fie format ca practician reflexiv, capabil să își analizeze demersul didactic, să aplice soluțiile de ameliorare descoperite și să comunice rezultatele colegilor de breaslă. Referindu-se la practica reflexivă în educație, John Dewey, în lucrarea *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* (1933), consolidează ideea cadrului didactic reflexiv, distingînd între *acțiunea reflexivă* și *acțiunea rutinieră*. Prima presupune responsabilitate, intuiție și pasiune, cea de-a doua este determinată, în principal, de impulsuri, tradiție și autoritate. J. Dewey mai subliniază că, pentru a obține o educație de calitate, profesorii nu ar trebui să se limiteze la imitarea tehnicilor care au funcționat în trecut, ci, mai degrabă, să înțeleagă principiile din spatele acestor tehnici. Atunci cînd se reflectează mai mult, crește și calitatea procesului de predare-învățare.

Importanța reflecției în educație a fost studiată și de

Donald Schon, care, în lucrarea *The reflective practitioner – how professionals think in action*, subliniază faptul că profesioniștii autentici, indiferent de domeniu, sînt practicieni reflexivi. Această afirmație a fost făcută în baza unei cercetări de durată, focalizată pe analiza modalităților de gîndire în cazul unor acțiuni și a tipurilor de reflecție. De asemenea, Schon propune o celebră formulă, bază a mai multor analize și dezvoltări personale și instituționale: *reflecție în acțiune* versus *reflecție asupra acțiunii*. Autorul argumentează că adevărații profesioniști gîndesc în timp ce acționează și acționează pe baza a ceea ce gîndesc (*reflect-in-action*).

În activitatea didactică curentă, profesorul nu este doar un simplu practician, ci unul reflexiv, care analizează critic procesul de predare și învățare; identifică problemele legate de acesta, de relațiile cu elevii și de rezultatele academice, încercînd, prin metode cunoscute, dar și originale, să depășească obstacolele apărute, contribuind la realizarea eficientă a demersului pedagogic. Astfel, cadrul didactic desfășoară activități cu elemente de cercetare, pornind de la stabilirea problemei și finalizînd cu împărtășirea rezultatelor obținute în vederea optimizării muncii sale.

Conceptul de *cercetare-acțiune* în domeniul educației a fost studiat pe larg, în special în Marea Britanie, SUA, Canada și Australia, acordîndu-i-se o importanță sporită grație faptului că acest tip de investigație evidențiază rolul profesorilor ca agenți ai schimbării, inițiatori ai proceselor de ameliorare școlară și sursă principală a reformelor (Pine, 2009). Kurt Lewin, unul dintre fondatorii conceptului, afirmă că o investigație al cărei scop este doar producerea de cărți, fără influențarea imediată a realității, este inadecvată. Astfel, autorul promovează acest concept în rîndul comunității academice, subliniind acțiunea sa concretă și influența directă asupra obiectului studiat. Inițial, cercetarea-acțiune a fost aplicată ca o tehnică de animare socială, în care metodologia cercetării experimentale clasice este orientată de anumite obiective specifice, particulare, de schimbare și ameliorare.

În domeniul educațional, *cercetarea-acțiune* a fost introdusă în anii '30 ai secolului trecut, inițiativa avînd ca obiectiv implicarea savanților, dar și a profesorilor-practicieni în efectuarea unui studiu într-un context școlar determinat. În sens larg, aceasta se referă la o investigație reflexivă asupra derulării procesului instructiv-educativ la nivelul clasei de elevi.

În baza analizei numeroaselor surse bibliografice, *cercetarea-acțiune* reprezintă:

- o formă de cercetare concepută pentru a fi utilizată de către cadrele didactice în încercarea de a rezolva probleme și de a-și perfecționa practicile profesionale. Demersul implică observații sistematice și colectarea datelor, care pot fi apoi utilizate în procesul de reflecție, de luare a deci-

ziilor, precum și în dezvoltarea unor strategii mai eficiente de predare și de management al clasei (Parsons și Brown, 2002);

- o modalitate de a studia ceea ce se întâmplă în școală, ca fundament pentru luarea deciziilor de îmbunătățire a activității acesteia (E. Calhoun);
- o parte componentă a activității didactice. Profesorii observă continuu elevii, colectează date, perfecționează procesul de învățare și mediul din clasă/școală prin schimbarea practicilor aplicate. Cercetarea-acțiune oferă un cadru care ghidează energiile cadrelor didactice spre o conștientizare a faptului *de ce, când, și cum* elevii devin mai performanți (A. C. Miller).

Astfel, *cercetarea-acțiune* poate fi definită ca un ansamblu de metodologii de investigare, care promovează atât acțiunea, cât și cercetarea în egală măsură și în același timp.

Referindu-ne la statutul cadrului didactic și contextul în care acesta își desfășoară activitatea, *cercetarea-acțiune* poate fi organizată fără prea multe obstacole, or, profesorii au, în acest sens, o libertate și o autonomie destul de mare: ei îi observă mereu pe elevi, adună și procesează datele cu privire la rezultatele activității și își îmbunătățesc practica în funcție de provocările profesionale. Implementarea unei astfel de cercetări necesită respectarea unui algoritm orientat spre soluționarea problemelor stringente.

C. Ulrish [4, p. 76] propune următoarele etape ale *cercetării-acțiune*: 1) identificarea, analiza și formularea unei probleme critice ce ține de o situație educativă specifică; 2) negocierea preliminară între grupurile interesate – cadre didactice, cercetători, directori de școli, inspectori etc., care se soldează cu luarea deciziei referitoare la implementarea unui proiect în care să fie stabilite probleme și identificate soluții la ele; 3) studierea literaturii de specialitate pentru documentare

teoretică, pentru identificarea (prin analiză comparativă) a unor soluții la probleme asemănătoare, sugerate de către alți cercetători și practicieni; 4) revizuirea proiectului inițial; 5) selectarea procedurilor de cercetare și de acțiune: administrarea proiectului; fixarea rolurilor și a responsabilităților participanților; alegerea materialelor, a metodelor de predare-învățare; alocarea resurselor și delegarea sarcinilor etc.; 6) stabilirea procedurilor de evaluare ce vor fi folosite continuu; 7) implementarea proiectului propriu-zis, determinându-se perioadele, condițiile și metodele de colectare a datelor (întâlniri periodice, jurnale reflexive, rapoarte de autoevaluare și de evaluări în grup etc.), monitorizarea activităților și a realizării sarcinilor, asigurarea comunicării sistematice cu grupul de cercetători, procesarea și analiza datelor; 8) interpretarea datelor, evaluarea întregului proiect de *cercetare-acțiune*. În raportul final vor fi menționate principalele reușite, recomandările, modalitățile de diseminare a rezultatelor, precum și viitoarele direcții de acțiune. Un model similar, care presupune aceeași logică a pașilor, a fost prezentat în cadrul unei conferințe de științe ale educației (Universitatea din Lille, Franța, coord. M.-R. Verspieren), acesta incluzând cinci faze ale *cercetării-acțiune*: I) de negociere a cererii: se definesc spațiile cercetării, acțiunea, locul și rolul fiecărui participant; II) pregătitoare: se identifică problemele stringente, se formează echipa de cercetare, se încearcă stabilirea unui consens de idei; III) de intervenție propriu-zisă; IV) de reorganizare: acțiunile sînt revizuite și ajustate în funcție de ceea ce s-a realizat pînă la momentul respectiv și de scopurile urmărite; V) de evaluare a durabilității și transferării rezultatelor.

În context educațional, *cercetarea-acțiune* poate fi abordată din mai multe perspective, oferind și rezultate cu impact de nivel diferit: inițiată și efectuată la nivel de clasă, grup de clase și școală. E. Calhoun [5, pp.62-65] propune următoarea reprezentare a acestor abordări:

	Profesorul cercetător	Cercetare participativă	Cercetare la nivel de instituție școlară
Schimbări așteptate	Schimbări la nivel de clasă de elevi	Schimbări într-una sau în mai multe clase paralele sau cu profiluri asemănătoare	Îmbunătățirea activității școlii; accentul pus pe o arie curriculară de interes comun
Persoane/Grupuri interesate	Profesorul	Doi sau mai mulți profesori	Întreaga școală
Impact	Experiența se poate extinde dincolo de clasă	Inițierea unor noi parteneriate ale profesorilor	Potențial mare pentru restructurări și schimbări în cadrul școlii

Ținînd cont de caracteristicile esențiale ale *cercetării-acțiune* – caracterul participativ, impulsul democratic, contribuția simultană la progresul științelor umaniste și la schimbarea socială (K. Lewin), impactul acesteia este cu atât mai mare cu cît aria de investigare este mai largă și componența participanților este mai reprezentativă pentru soluționarea problemei constatate.

În ce măsură conceptul de *cercetare-acțiune* este cunoscut cadrelor didactice și manageriale? Cum poate fi realizat aceasta în practică, avînd în vedere contextul nostru? La întrebările în cauză am încercat să răspundem invîntînd la discuție

mai mulți profesori și manageri. Conform interviurilor focus grup, dar și chestionarului aplicat, doar 23% din respondenți cunosc ce presupune acest tip de cercetare; 40% au menționat că au întâlnit termenul, dar nu îl pot defini, iar 37% au notat că aud despre el pentru prima oară. Prin urmare, o parte din profesori nu sînt la curent cu noutățile științifice și practice împărtășite pe larg de comunitatea pedagogică din afara țării. În același timp, 20% din respondenți au menționat că au efectuat o astfel de cercetare în cadrul unor proiecte naționale sau inițiative regionale realizate recent, mai puțin în practica curentă.

În procesul de promovare și de cercetare a conceptului de *leadership educațional*, 30 de cadre didactice au fost invitate să se implice într-un program de dezvoltare profesională cu accent pe consolidarea abilităților de lider. În cadrul acestui program, fiecare participant a efectuat o *cercetare-acțiune*, focalizată pe soluționarea unei probleme importante legate de o situație educativă concretă. În debut, s-au prezentat și s-au analizat etapele unui proces de dezvoltare, care, după D. Frost, include: *consultarea, discutarea, reflecția, documentarea/lecturarea, colectarea datelor, formarea rețelelor, testarea, diseminarea experienței*.

Inițiind *cercetarea-acțiune*, participanții au sondat terenul, *consultîndu-se* cu colegii cu privire la subiectul abordat și *discutînd* cu mai mulți profesori cu experiență/mentorii. La această etapă, ei și-au canalizat efortul spre *testarea ideilor* și spre *documentare*, cîștigînd, totodată, încrederea colegilor. Douăzeci și cinci de cadre didactice participante în proiect au efectuat plenar *cercetarea-acțiune*, tratînd subiecte de interes profesional, care au reieșit din aspectele problematice ale activității didactice: *Cunoașterea personalității copilului, Competența de comunicare, Managementul clasei, Formarea competenței de a învăța să înveți, Stimularea motivației, Învățarea creativă în cadrul orelor de limba și literatura română în ciclul primar, Modalități netradiționale de predare-învățare-evaluare în cadrul orelor de matematică, Lucrul diferențiat în cadrul orelor de limba și literatura rusă, Educația informală a unui stil de viață sănătos, Îmbunătățirea comunicării orale în predarea limbii engleze, Aplicarea tehnologiilor informaționale în managementul educațional, Utilizarea noilor tehnologii informaționale pentru sporirea calității lecțiilor de chimie, Utilizarea organizatorilor grafici în predarea limbii engleze, Dezvoltarea gîndirii critice prin implementarea noilor strategii didactice la lecțiile de matematică, Dezvoltarea abilităților de comunicare la lecțiile de limba engleză etc.*

După *identificarea și analiza* problemelor, profesorii au revizuit practicile curente și au încercat, participativ, să determine eventualele soluții pentru înlăturarea dificultăților, planificînd acțiunile ulterioare. În aceeași perioadă de timp, pentru a avea o imagine de ansamblu, cadrele didactice *s-au documentat*, studiînd informații despre

proiecte asemănătoare din diverse surse. A urmat faza de *observare* și de *colectare a datelor*. Participanții au utilizat jurnale reflexive, notițe și alte tehnici de înregistrare, în baza cărora au reușit să *reflekteze* asupra activității lor de zi cu zi; au asistat la lecții și au intervievat elevii și colegii; au analizat lucrările copiilor etc. Revenind asupra observațiilor făcute, ei au *descoperit relații și modele de comportament*. Aceste idei *au fost testate* practic, prin organizarea unor noi activități la clasă, prin experimentarea unor noi tehnici de predare, prin adoptarea și adaptarea unor noi materiale, iar rezultatele *au fost împărtășite* colegilor la nivel de catedră și de instituție, în cadrul întâlnirilor rețelei *Leadership educațional*. Discuțiile și comparațiile au permis o nouă interpretare a problemelor investigate. Fiecare cadru didactic a pornit de la presupunerile sale neexaminate, iar spre sfîrșitul cercetării a înțeles modul în care aceste presupuneri îi influențează activitatea și deciziile, importanța analizei și reflecției asupra activității și, implicit, a abordării de noi moduri de acțiune.

Evaluînd rezultatele, am constatat că 90% din participanții la proiectul de dezvoltare profesională au respectat principiile implementării unei *cercetări-acțiune*, prin faptul că:

- proiectele se referă în mod clar la o problemă care ține de practica curentă și care trebuie rezolvată;
- profesorii au adunat suficiente informații pentru a se ocupa de problema aleasă;
- în timpul studiului, toate cadrele didactice au colaborat cu echipa managerială din instituție, colegii;
- planul de acțiune reieșea în mod logic din datele colectate prin diverse modalități;
- au existat dovezi că planul de acțiune a contribuit la stimularea reflecției profesorului asupra activității practice pe care o desfășoară;
- în perioada derulării *cercetării-acțiune* s-a îmbogățit viața profesională a participanților grație oportunităților oferite pentru: schimb de experiență, construirea cunoștințelor și formarea comunităților de învățare;
- *cercetarea-acțiune* a contribuit cu adevărat la implementarea unei schimbări sau, cel puțin, una dintre soluții a determinat rezolvarea problemei;
- cercetarea a fost adusă la cunoștința celor care ar putea folosi informația în vederea îmbunătățirii activității didactice etc.

Cel mai mult însă a bucurat faptul că necesitatea și utilitatea acestor *cercetări-acțiune* pentru dezvoltare profesională, dar și organizațională, au fost conștientizate de către participanții la program, colegii-profesori și echipa administrativă din instituție. Proiectele realizate au condus la schimbări la nivel de clasă și de instituție, i-au inspirat pe colegi să demareze acțiuni similare, au stimulat echipa managerială pentru efectuarea de *cercetări-acțiune* la

nivel de instituție, contribuind, astfel, la consolidarea potențialului organizațional pentru restructurări și transformări atât în cadrul școlii, cât și în afara ei.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bezede R. Activități de dezvoltare profesională în cadrul leadershipului educațional. În: *Didactica Pro...*, nr. 5-6 (69-70), 2011.
2. Goraș-Postică V., Bezede R. Leadership educațional: o provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2011. 92 p.
3. Iepuraș L., Marchinschi F. Pas cu Pas către cariera ta. Ghid de consiliere și orientare. București, 2004.
4. Păun E. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Polirom, 2002.
5. Calhoun E. Action Research: Three approaches. În: *Educational Leadership*, 51 (2), 62-65, 1993.
6. Elliot J. Action research for educational change. Milton Keynes England. Philadelphia: Open University Press, Milton Keynes & Philadelphia, 1991. 163 p.
7. Frost D. From professional development to system change: teacher leadership and innovation, *Professional Development in Education* (special issue on *Teacher Leadership and Professional Development*) 38 (2), 2012.



Lia SCLIFOS

dr., manager al proiectului Parteneriat Global pentru Educație

Cercetările acționale – o oportunitate pentru a face față noilor provocări în educație

Rezumat: Școala, comunitatea se pot implica într-un proces de cercetare valoros pentru societate. Sinteza practicii educaționale de succes pune în evidență faptul că există suficient spațiu pentru lansarea diverselor inițiative la nivel local. Cercetarea acțională are drept scop să identifice probleme, dificultăți și să asiste actorii implicați în depășirea lor. Relevanța investigației acționale este garantată, deoarece accentul fiecărui proiect de cercetare este determinat de persoanele implicate, care sînt, de asemenea, consumatori

primari a rezultatelor.

Procesul de cercetare presupune o reflecție serioasă asupra activității profesionale, contribuie la evitarea repetării greșelilor, la valorificarea experiențelor noi, la dezvoltarea abilităților de documentare a propriei experiențe și, în acest fel, la formarea unui practician reflectiv, cu o cultură profesională aparte. În perspectivă, instituțiile se pot transforma în "comunități de învățare" și realiza investigații acționale în diferite domenii de interes, asigurînd dezvoltarea profesională, crearea unei culturi profesionale la nivel de instituție și, în final, promovarea reformelor.

Abstract: The school, the community can be involved in a valuable researching process in a society. The synthesis of the successful educational practice reveals that there is enough space to launch various initiatives at the local level. An action research aims to identify the problems, difficulties and assist stakeholders in overcoming them. The relevance of actionable investigation is warranted because the focus of each research project is led by involved persons who are also primary consumers of the results.

The research process involves a serious reflection on the professional activity, avoids repeating the mistakes, contributes to valuing new experiences, develops skills to document own experiences, and, in this way, contributes to the formation of a reflective practitioner with a particular professional culture. In perspective, institutions can turn into "learning communities" and can do action researches in various fields of interest, ensuring professional development, the creation of a professional culture at the institutional level and, finally, promoting reforms.

Keywords: action research, reflective practitioner, learning communities, professional culture.

Cercetările contemporane în domeniul dezvoltării instituțiilor educaționale, realizate de D. Hopkins, M. Ainscow, M. West, P. Clarke, R. Cîndea, D. Cîndea etc., demonstrează că școlile de succes tind să dispună de multiple modalități de stimulare a implicării active a tuturor factorilor interesați, oferind un suport solid eforturilor instituției, dar

și o gamă de resurse adiționale pentru sporirea oportunităților de învățare. De asemenea, se acordă o semnificație specială identității comunitare, care încurajează angajamentul în atingerea unor performanțe.

Școala și comunitatea se pot antrena într-un proces de cercetare valoros pentru societate. Kurt Lewin este unul dintre principalii elaboratori ai conceptelor de *cercetare prin acțiune și reflecție participativă*. Eforturile sale de pionierat, care datează din 1940, au pus baza conceptuală și de cercetare pentru multe din abordările ulterioare. Munca lui K. Lewin este importantă datorită integrării următoarelor concepte: *conducere democratică, dinamica grupului, învățare prin experiență, cercetare prin acțiune și teoria sistemelor deschise*, care au contribuit la formularea metodologiei cercetării participative de către alți savanți: R. Tandon (*cercetare participativă în context social*, 1989), W. Whyte (*cercetare participativ-acțională*, 1989), W. Torbert (*cercetare prin acțiune*, 1991), J. Elliott (*activități reflexive și conștientizarea necesităților de schimbare*, 1991), S. Sohng (*interdependența dintre teorie și practică în cercetarea participativ-acțională*, 1995) etc.

Nu ne-am propus să îi trecem în revistă pe toți deschizătorii de drumuri pentru noi școli – în anul 1994 erau cunoscute 29 de abordări elaborate timp de 20 de ani, ne vom referi doar la câteva dintre ele. Una vizează procesul numit *acțiune, cercetare și reflecție participativă* (ACRP), care se evidențiază prin importanța ce o are și prin faptul că, după părerea autorilor, reprezintă un amalgam de metode, tehnici și comportamente participative. ACRP are rădăcini istorice adânci, care cuprind domenii ale dezvoltării – cercetare prin acțiune și reflecție, știința acțiunii. În fruntea celor ce au contribuit la constituirea abordării ACRP se situează Paulo Freire, care a accentuat rolul implicării și, mai ales, al reflecției în dezvoltare.

În anii 80-90 ai secolului al XX-lea, în baza abordării participative a cercetării, se conturează trei concepții noi: *cercetarea prin acțiune, cercetarea participativă și cercetarea participativ-acțională*.

Cercetarea prin acțiune urmărește mai mult acumularea experienței de cercetare, mai puțin producerea cunoștințelor, fiind determinată de o situație atipică, de sentimentul că ceva nu este în ordine, că trebuie realizate anumite schimbări. De obicei, în situațiile respective funcționează strategia căutării intuitive (A. B. Kudreașev) și, din acest motiv, inițial acțiunile de cercetare nu au finalități clare. Profesorul are rolul de cercetător cu experiență, care ajută elevii să identifice acțiunile de schimbare fără a se angaja în ele. Drept exemplu poate servi proiectul de cercetare *Portofoliul – avantaje și limite*. Liceenii au identificat situații atipice, care comportau dificultăți de diferit gen, și au manifestat inițiativa de a investiga fenomenul. În rezultatul descrierii, analizei și reflecției asupra materialului acumulat, pentru a facilita luarea unor decizii, ei au propus administrației liceului

să intervină cu un studiu pedagogic mai aprofundat. Problemele s-au discutat participativ la Consiliul Profesorat, cadrele didactice stabilind exagerări, incoerențe în aplicarea acestei metode și luând decizia de a utiliza portofoliul în învățare. Conform acestei decizii, portofoliul are drept scop reliefaarea preferințelor elevilor; inițiativa de a-l elabora le aparține lor, dar nu profesorului. Decizia dată a minimalizat problemele apărute și a creat un context motivațional pentru alte cercetări acționale, deoarece analiza situațiilor autentice sînt mai importante pentru elevi decît analizele pur teoretice. J. Elliott (1991) menționează: chiar dacă grupul este condus de un profesor-cercetător, activitățile reflexive, metacognitive sînt cele care oferă context pentru perceperea necesității unei schimbări pornind de la o situație atipică.

Un aspect mai puțin explorat în Republica Moldova este *abordarea participativă a cercetării*. Spre deosebire de investigația acțională, în cadrul *cercetării participative* (CP) profesorul-cercetător selectează grupul de persoane interesate și colaborează cu ele pentru a studia realitatea socială (W. Whyte, 1989). Acțiunea începe cu un dialog, care își propune cunoașterea reciprocă, autocunoașterea și conștientizarea importanței împărtășirii propriei experiențe. Cercetarea participativă unește persoane diferite ca pregătire, vîrstă, ocupație în jurul unei probleme de interes comun, obiectivul acesteia fiind valorificarea experienței personale și a celorlalți prin reflecții critice asupra rezultatelor. Un specific al CP este că participanții se percep ca membri activi și utili ai comunității școlare, în sens îngust, sau sociale, în sens larg. În cadrul cercetării participative se aplică strategia căutării sistematice (A. B. Kudreașev), deoarece este mai complexă, pune accent pe monitorizarea procesului de cercetare și implică în mod egal intuiția și rațiunea.

Cea mai valoroasă dimensiune a angajării elevilor se manifestă la nivelul clasei, acolo unde ei pot fi încurajați să își asume responsabilități pentru propria învățare. Acest lucru facilitează formarea unor abilități de: planificare, discuție, gîndire critică, luare de decizii etc. Realizarea unor cercetări de interes comun pentru elevi, profesori și instituție presupune, bineînțeles, faptul că școlile sînt locuri unde copiii și adulții conlucrează, își împărtășesc ideile și se susțin reciproc. Dezvoltînd această idee, putem afirma că profesorii-cercetători-îndrumători organizează activitatea astfel încît să stimuleze cooperarea.

Abordarea participativă poate fi extinsă dincolo de porțile școlii, incluzînd părinții și alți membri ai comunităților locale. În acest sens, contează atitudinile colectivului pedagogic: dacă profesorii vîd în subiecții dați o potențială barieră în activitate, nu vor fi în stare să încurajeze participarea lor; pe de altă parte, dacă îi consideră sursă de sprijin, atunci sînt dispuși să stabilească relații de colaborare. O experiență interesantă de cercetare participativă este proiectul *Istoria Liceului I. Creangă din*

Chișinău, realizat de un grup de elevi și profesori, inclusiv pensionați. Farmecul acestui proiect a rezidat în motivarea mai multor persoane de a se angaja în cercetare, care a inclus și valorificarea documentelor de arhivă.

Experiența ne demonstrează că există mai multe tipuri de produse realizabile în comun prin cercetare acțională: expoziții tematice de informare sau promovare, programe și măsuri comune de investigație pentru dezvoltarea comunității, proiecte de rezolvare creativă a problemelor comunitare, cercetarea istoriei familiei, a școlii, a satului etc.

Implicarea activă a elevilor și a profesorilor în cercetarea problemelor relevante pentru școală, antrenarea în luarea deciziilor și încurajarea pentru asumarea de responsabilități este cu adevărat un factor semnificativ pentru perfecționarea școlii. Mai ales că și cadrul formal ce reglementează activitatea instituțiilor educaționale din Republica Moldova susține o asemenea implicare.

O altă concepție se referă la *cercetarea participativ-acțională* (CPA), care are, de obicei, obiective clare și unește persoane afectate de o problemă. De exemplu, elevii și părinții s-au adresat cu rugămintea de a rezolva veșnicele probleme legate de realizarea temei pentru acasă. Astfel, a fost lansată ideea de a studia fenomenul derulând un nou proiect de cercetare *Timpul de învățare și temele pentru acasă*. Proiectul a finalizat cu sensibilizarea administrației și a colectivului pedagogic, cu luarea unor decizii comune: realizarea temei pentru acasă să nu depășească ca timp o treime din ora academică; iar gradul de dificultate să fie moderat; să se creeze un context metodologic pentru conștientizarea importanței temei de casă; aceasta să fie valorificată permanent în cadrul orelor. Astfel, elevii, părinții și profesorii au participat la planificarea, analizarea și aplicarea rezultatelor cercetării de interes comun. CPA creează contexte integratoare deosebite, pentru că rezolvă probleme autentice, implicând creativitatea; face posibilă o apropiere, chiar o fuziune între cercetarea teoretică și cea practică, influențându-se reciproc (S. Sohng, 1995). În cadrul acesteia se aplică, în temei, strategia căutării direcționate, care presupune analiza logică a cauzelor ce provoacă fenomenul investigat, pentru a identifica căi de ameliorare (A. B. Kudreavțev).

Pornind de la premisa că instituția educațională nu constituie un domeniu privat, ci unul public, comunitatea este legitimată să se implice în procesul de luare a deciziilor strategice privind dezvoltarea școlii, cât și a celor de ordin operațional.

În baza celor relatate mai sus, putem conchide că modul participativ-acțional de cercetare presupune:

1. Identificarea persoanelor interesate de tematica aleasă sau selectarea temelor în funcție de necesitățile de schimbare depistate;
2. Motivarea reprezentanților administrației școlii,

a părinților și a altor grupuri interesate din comunitate pentru implicare în procesul de identificare a problemelor și a soluțiilor;

3. Accesul reprezentanților tuturor grupurilor interesate la resursele informaționale, pentru asigurarea echilibrului între interesele elevilor, ale școlii și ale altor persoane implicate;
4. Responsabilitate împărtășită de către toți cei implicați, atât pentru succese, cât și pentru eșecuri;
5. Dialog participativ autentic în scopul promovării experiențelor de succes;
6. Disponibilitatea de a învăța continuu din rezultatele obținute;
7. Îmbunătățirea practicilor educaționale.

Sinteza practicii educaționale de succes pune în evidență faptul că există suficient spațiu pentru lansarea unor inițiative la nivel local, dar rezultatul depinde de faptul dacă acestea sînt încurajate și stimulate. Orice comunitate, școală se confruntă cu o serie de probleme specifice, caracteristice exclusiv lor. Cu timpul, ele devin probleme cronice. Imposibilitatea statului de a le rezolva creează premise pentru găsirea soluțiilor la nivel local, care vin din partea școlii, a profesorilor, a elevilor, a părinților etc. Aceste realități sugerează nevoia de modificare a rolului pe care îl are o instituție de învățămînt în comunitatea în care activează. Școala devine mai sensibilă la nevoile comunității și transformă efortul de satisfacere a acestora într-o prioritate a activității sale, în limitele politicii educaționale și, desigur, în limitele resurselor disponibile. Elevilor li se propun activități de studiere a nevoilor comunității, în baza cărora pot elabora proiecte de cercetare canalizate spre rezolvarea unor probleme concrete. În rezultatul acestor acțiuni, elevii devin mai conștienți de capacitățile și potențialul lor, de propria valoare, precum și de oportunitatea de a crea, în condițiile existente, practici de succes.

Școala are misiunea de a educa generația în creștere, de aceea trebuie să își asume rolul de instituție comunitară principală, de organizație cu inițiative care să conducă la parteneriate și cooperare, care să dinamizeze și să dezvolte societatea. Școala poate fi inițiatorul unor programe de parteneriat ce ar urmări sporirea calității vieții, ar promova responsabilitatea, cooperarea, participarea, transparența și comunicarea. Educația este eficientă dacă cei implicați direct sau indirect nu sînt indiferenți față de problemele cu care se confruntă aceasta, au încredere și cooperează pentru rezolvarea lor, se simt răspunzători pentru rezultat. Factorul-cheie al parteneriatului profesor-elev-comunitate constă în colaborarea, conlucrarea în termeni de avantaj reciproc, cu beneficii majore pentru toate categoriile cuprinse în această triadă. Privit ca o prioritate, acesta necesită o reconceptualizare din perspectiva reformelor din diferite sfere ale vieții sociale și, nu în ultimul rînd, din învățămînt. Baza metodologică

a acestui model de parteneriat o constituie următoarele principii (E. Rădulescu, A. Tîrcă):

- principiul colaborării și cooperării în rezolvarea problemelor;
- principiul conducerii participative;
- principiul orientării pragmatice a procesului educațional;
- principiul extinderii sferei de aplicare a achizițiilor școlare;
- principiul implicării optime a tuturor factorilor educaționali; principiul sinergiei în activitate.

Sînt multe oportunități de construire a parteneriatelor. Noi ne-am referit la cele de cercetare. Dacă vorbim de competențele elevilor, atunci trebuie să menționăm că ele se formează în procesul de învățare, dar nu numai la școală, ci și în familie, printre prieteni, colegi, fiind influențate de politică și cultură. Astfel, dezvoltarea competențelor este un proces complex, care depinde de mediul în care se educă copilul.

Implicînd diferite persoane într-o revizuire sistematică a activității de cercetare, se creează condiții pentru formarea unui capital de competențe specifice și practici de succes, care, deși au fost realizate în anumite instituții, reprezintă experiențe valoroase pentru alții. Identificarea și promovarea acestor experiențe este un factor motivant important în contextul demotivării crescînde a elevilor pentru activitatea de învățare.

Un alt aspect este monitorizarea procesului de cercetare și valorificarea reușitelor. Nu este o noutate că învățămîntul nostru preferă să valorifice mai mult insuccesele, pentru a le evita ulterior. Ne întrebăm: De ce valorificarea succeselor nu ar fi o practică firească, pentru a fi repetată în alte contexte? Discuțiile elevilor cu profesorii, colegii, părinții și cu alți actori antrenați în procesul de cercetare contribuie la identificarea participativă a bunelor practici, care devin modele de acțiune pentru alții.

Prin urmare, realizarea proiectelor de cercetare în parteneriat sau cercetarea subiectelor de interes școlar, comunitar influențează mult atît procesul, cît și rezultatul, întrucît:

- pluralitatea/multitudinea punctelor de vedere exprimate de către cei implicați în cercetare sau afectați ulterior de rezultatele ei oferă condiții pentru efectuarea unei analize mai profunde a problemei abordate;
- diversitatea opțiunilor analizate determină găsirea soluției optime, care ține cont de necesitățile și interesele tuturor participanților;
- împuternicirea elevilor și a profesorilor de a rezolva probleme comunitare, de a face ceva de real folos pentru sine sau pentru alții sporește motivația.

La prima vedere, această optică pare prea îndrăzneată, dar viitorul aparține celor care vor putea utiliza

resursele locale în procesul instructiv, educația devenind o prioritate nu numai pentru școală, dar și pentru alte persoane și instituții sociale și de stat.

Prin urmare, cercetarea acțională are drept scop să identifice probleme, dificultăți și să asiste actorii implicați în depășirea lor. În cazul succeselor, să le documenteze, să le aplice în diverse condiții și apoi să le recomande altor beneficiari din domeniu. Relevanța investigației acționale este garantată, deoarece accentul fiecărui proiect este determinat de cercetători, care sînt, de asemenea, consumatori primari ai rezultatelor.

În cadrul proiectului *Parteneriat Global pentru Educație*, implementat de Ministerul Educației, cercetările acționale reprezintă una dintre priorități. Echipa formată din practicieni, educatori, metodști din grădinițe și cadre didactice din instituțiile de învățămînt superior se angajează în cercetare pentru a găsi soluții la anumite probleme și a le promova. Evident, aceste cercetări vor fi relevante atît pentru cei implicați, cît și pentru colegii lor. Poate mai important este faptul că prin cercetarea acțională ajutăm educatorii să fie mai eficienți în ceea ce fac. Atunci cînd aceștia au dovezi convingătoare că munca lor a influențat calitativ viața formabililor, eforturile se justifică.

Cinci cercetări acționale vor fi realizate de către cinci echipe mixte, care împărtășesc aceleași interese și sînt motivate să se antreneze în proces. Instituțiile pe care le reprezintă vor fi platou experimental pentru validarea rezultatelor.

Procesul de cercetare va începe cu o reflecție orientată spre reperarea subiectelor relevante, un exercițiu de depistare a celor mai stringente probleme cu care se confruntă instituția, la a căror remediere pot participa mai mulți actori. Deseori se crede că doar o persoană trebuie să ia decizii, de aceea, din păcate, foarte mulți educatori sînt lăsați să ajungă singuri la soluții, să reinventeze roata zi de zi, chiar dacă este cunoscut faptul că aplicarea principiului sinergiei economisește energie, timp și efort. Realizarea unor cercetări acționale și diseminarea experienței în cadrul unor conferințe în domeniul educației timpurii vor minimaliza fenomenul dat: educatorii vor avea un aport deosebit în acumularea și promovarea practicilor de succes. Conferințele se vor încheia cu planificarea unor acțiuni comune de sporire a calității educației. Angajarea în planificarea în comun a acțiunilor contribuie la sporirea încrederii în forțele proprii, fiindcă educatorii se sprijină reciproc, discută despre activitatea lor, construind, astfel, comunități de învățare dinamice. Procesul de cercetare și de reflecție le permite să evite repetarea continuă a greșelilor, să valorifice noi experiențe, să își dezvolte abilitățile de comunicare, căpătînd, astfel, o cultură profesională aparte.

Atunci cînd fiecare activitate este privită ca o investigație empirică cu factori ce afectează performanțele

finale, cînd analiza rezultatelor muncii de astăzi creează premise obiective în proiectarea acțiunilor pentru ziua următoare, educatorii progresează continuu pentru a ajunge practicieni reflectivi.

În ultimul timp, instituțiile educaționale tind să devină specifice, unice, să dezvolte propriile programe. Dacă un grup de profesioniști își dedică timpul, energia, creativitatea studierii mai multor aspecte ale muncii lor, aceasta va duce, în mod inevitabil, la îmbunătățirea rezultatelor, iar instituția se va transforma în „centru de excelență”, recunoscut în comunitatea educațională și locală. Atunci cînd subiecții se axează în cercetarea lor pe o problemă și se implică cu entuziasm în acest proces, progresele nu se lasă mult așteptate. Prin urmare, educatorii dintr-o grădiniță „de calitate” ar trebui să identifice ce aspecte specifice ale unei viziuni comune îi motivează să o cerceteze sistematic, pe parcursul unei perioade concrete.

În perspectivă, instituțiile care doresc să se transforme în „comunități de învățare” pot constitui echipe pe diverse domenii și realiza investigații acționale. Ulterior, ele vor împărtăși ceea ce au învățat întregii comunități educaționale. În aceste instituții se pot realiza concomitent mai multe cercetări, toată lumea știind că rezultatele obținute vor contribui la dezvoltarea profesională, la crearea unei culturi profesionale la nivel de instituție și, în final, la promovarea reformelor.

Activitatea instructiv-educativă este foarte complexă și, din aceste considerente, pentru a produce rezultate notabile, necesită o colaborare între practicieni. Atunci cînd cadrele didactice din grădiniță efectuează cercetări acționale, munca devine mai interesantă, iar instituția – mai atractivă. În plus, dacă educatorii discută despre succese și probleme, apar mai multe perspective și se iau mai multe decizii adecvate.

Munca educatorului a fost întotdeauna dificilă, cu atât mai mult în perioada pe care o parcurgem. Copiii aduc din ce în ce mai multe probleme în colectiv, așteptările părinților și cele sociale continuă să crească, iar eforturile cadrelor didactice se multiplică. Din păcate, nivelul de dezvoltare economică nu poate asigura și un salariu pe măsura acestor străduințe, scade respectul cu care societatea i-a investit pe dascăli, iar alocuțiunile publice cu referință la educație devin deseori discursuri cu tentă politică. Cu toate acestea, avem mulți educatori dedicați, responsabili și creativi. Într-o societate omogenă, în care toți copiii care frecventează grădinița au aceleași necesități, ar fi simplu de lucrat. Dar, oricine a vizitat recent o astfel de instituție, a observat că nu prea găsești doi copii cu nevoi similare, care necesită aceleași intervenții. Iată de ce capacitatea cadrelor didactice de a proiecta astfel procesul educațional încît să ia în calcul unicitatea fiecărui copil este la ordinea zilei.

În concluzie: Competența de a realiza cercetări acționale este unul dintre standardele de bază pentru

cadrele didactice. Instituțiile educaționale care vor profita de această oportunitate și vor începe a investi în formarea competenței date vor rezista și se vor dezvolta. În schimb, instituțiile care nici în secolul al XXI-lea nu doresc să investească în „înțelepciunea practică” se vor confrunta cu dificultăți mari în completarea grupelor cu copii, a claselor cu elevi și a școlii cu profesori capabili să facă față viitoarelor provocări.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Băran-Pescaru A. Parteneriat în educație. Familie-școală-comunitate. București: Aramis, 2004.
2. Clarke P. Comunități de învățare: școli și sisteme. Chișinău: Arc, 2002.
3. Covey S. R. Eficiența în șapte trepte sau un adevăr al înțelepciunii. Editura ALL, 1997.
4. Derjanschi I. Metoda proiectelor – o tehnologie de dezvoltare a capacităților creative la elevi. În: Univers Pedagogic, nr. 3 (7). Chișinău, 2005.
5. Elliot J. Action Research for educational change. Milton Keynes England. Philadelphia: Open University Press, Milton Keynes & Philadelphia, 1991.
6. Goraș-Postică V., Scifos L., Uzicov N. Educație pentru dezvoltarea comunității. Curs opțional preuniversitar. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2005.
7. Hopkins D., Ainscow M., West M. Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării. Chișinău: Prut Internațional, 1998.
8. Rădulescu E., Tîrcă A. Școală și comunitate. Ghid pentru profesori. București: Humanitas Educațional, 2002.
9. Robinson V. Problem – based methodology research for the improvement of practice. Pergamon: PRESS, Oxford, 1993.
10. Sohng S. Participatory Action Research and Community Organizing. Seattle: WA, 1995.
11. Tandon R. Participatory Research and Social Transformation. Convergence. Vol. 21, 1989, part. 2-3.
12. Torbert W. R. Teaching Action Inquiry. Collaborative Inquiry. Centre for the Study of Organizational Change and Development, University of Bath, vol. 5, 1991, p. 31-39.
13. White W. F. Participatory Action Research. Newbury Park. Ca: Sage Publications, 1991.
14. White W. F. Advancing Scientific Knowledge Through Participatory Action Research. Sociological Forum. 4 (3), 1989.
15. Кудрявцев А. В. Методы интуитивного поиска технических решений. Москва: НТК Метод, 1992.



Larisa CUZNEȚOV

dr. hab., prof. univ., UPSC I. Creangă

Unele repere metodologice privind cercetarea psihopedagogică a familiei

Rezumat: Studiul are un caracter teoretic și reflectă unele repere metodologice cu privire la cercetarea psihopedagogică a familiei. În articol sînt abordate condițiile, particularitățile cercetării psihopedagogice a familiei, se analizează conținutul și logica acesteia. La fel, se detaliază funcțiile, traseul posibil de cercetare, specificîndu-se aspectele metodologice. Sînt descrise metodele cercetării psihopedagogice a familiei, se analizează strategia aplicării lor în funcție de problemă,

scop, obiective și ipotezele de lucru. Sînt elucidate cele mai dificile și actuale probleme cu care se confruntă familia, care ar trebui investigate. Studiul conține argumente în favoarea conștientizării esenței și a funcționalității cercetării și reprezintă un mic ghid de orientare în specificul investigării familiei din perspectivă psihopedagogică.

Abstract: The study has a theoretical character which reflects some methodological highlights concerning to psycho-pedagogical family research. The article reflects conditions, psycho-pedagogical peculiarities of family research and analyzes detailed its content and logic. It also addresses functions, possible research path and specifies its methodology. There are described psycho-pedagogical family research methods, it is analyzed the possibility of applying a strategy in dependency of problem, intention, objective and work hypotheses. There are shown the most often and difficult problems which families deal with and which have to be investigated. This study provides the essence awareness of research functionality and represents a orientational mini guide in the family investigation specific from a psycho-pedagogical perspective.

Keywords: family, psycho-pedagogical family research, methodological highlights, research project, functions and characteristics of family research, scientific observation, case study, modeling.

Familia, ca instituție fundamentală și mecanism optimal de reproducere biopsihosocială a omului, prin realizarea numeroaselor sale funcții, interrelaționează cu multiple domenii de activitate și dimensiuni ale vieții unei colectivități. Pentru a transmite valorile și normele morale din generație în generație, pentru a-l pregăti și integra pe individ în societate, civilizația, pînă în prezent, n-a inventat nimic mai genial decît familia. De-a lungul timpului, aceasta a fost o *fortăreață de stabilitate*, un factor și actor educativ decisiv de formare a personalității umane. Ritmul accelerat, uneori imprevizibil, al transformărilor din societatea contemporană plasează familia în tumultul variatelor probleme și dileme de ordin economic, cultural, psihologic, moral, pedagogic și juridic. Dezinstituționalizarea, individualizarea și democratizarea vieții de familie, pluralitatea modelelor familiale, impactul lor asupra educației tinerei generații reprezintă procese complexe și contradictorii, care sînt frecvent abordate în discursul științific și necesită investigații profunde și sistematice de tip inter- și pluridisciplinar.

În această ordine de idei, tot mai actuală devine abordarea problematicii ce vizează *cercetarea psihopedagogică a familiei* (CPF). Desigur, acest demers necesită realizarea unei cercetări complexe a familiei în context cultural real. Este important să studiem întreg

parcursul său de la familia tradițională la cea modernă și postmodernă; rolul și implicațiile ei asupra omului și colaborarea cu alte instituții sociale importante (școala, biserica, mass-media etc.). Astfel, rămîn extrem de actuale cercetările asupra conținutului și modalităților educației familiale, a pregătirii copiilor pentru o viață armonioasă și echilibrată în cadrul familiei, pentru integrarea optimă în profesie și valorizarea rolului social de familist și cetățean demn.

În baza analizei literaturii de specialitate [1; 2; 3; 7; 8; 13 etc.], vom preciza un șir de poziții privind CPF, care, în viziunea noastră, se poate caracteriza prin cîteva trăsături specifice. În primul rînd, aceasta reprezintă un tip special de cercetare științifică, care urmărește cunoașterea, determinarea, înțelegerea, analiza, descrierea, interpretarea și dezvoltarea fenomenelor ce țin de optimizarea relațiilor intrafamiliale, a vieții, a colaborării și educației familiale a copiilor pe ambele dimensiuni – psihologică și pedagogică – valorificate din perspectiva psihologiei umaniste și a modelului psihoeducational de formare și dezvoltare a personalității integre. În al doilea rînd, CPF se prezintă ca un demers metodologic realizat, în plan teoretic și practic, printr-un ansamblu de acțiuni/metode de căutare, identificare, explicare, descriere, experimentare, observare a variatelor raporturi, efecte ale manifestării variabilelor familiei, a sistemului

de valori familiale, modele educative promovate. Tot aici se include investigarea credințelor, a atitudinilor și comportamentelor ce țin de cultivarea unui mod de viață sănătos și demn din punct de vedere moral, spiritual și psihofizic. Un al treilea moment de bază constă în faptul că CPF are ca scop achiziția, dezvoltarea și experimentarea noilor cunoștințe și competențe, soluții și strategii de: verificare, completare și ameliorare sau schimbare a proceselor de constituire și eficientizare a relațiilor dintre cele trei generații ale culturii umane: tinerii, implicit *cultura prefigurativă*; adulții/părinții, reprezentanții *culturii cofigurative* și persoanele în etate/bunicii, exponenții *culturii postfigurative*. La fel, în cadrul CPF se studiază și se analizează efectele dezvoltării cuplului și a familiei; se identifică, se observă și se compară procesele evolutive ale acestora; se determină și se estimează modelele relaționale și cele educative prin optica teoriilor din domeniile psihologie, pedagogie și sociologie a familiei, a accepțiunilor științifice și teoriilor din sociologia educației. Un alt aspect al CPF consistă în faptul că tipul dat de investigare asigură surprinderea unor distorsiuni și fenomene negative, posibilitatea de experimentare-validare a strategiilor de prevenire și de soluționare a dificultăților, conflictelor intrafamiliale, intrageneraționale și intergeneraționale, asigurând realizarea optimă a activităților centrate pe dezvoltarea, educația copiilor și a membrilor adulți ai familiei.

Evident, acțiunile pe care le va întreprinde cercetătorul se vor finaliza cu o lucrare științifică și vor fi corelate cu proiectul cercetării și cu dispozitivul metodologic/aparatul științific categorial, care se elucidează în *Introducere* (studiu, teză de master, teză de doctor etc.) și conține următoarele elemente: actualitatea temei; analiza și descrierea situației în domeniul de cercetare; problema cercetării; ipoteza, scopul și obiectivele cercetării; metodologia cercetării (reperele teoretice/epistemologice de la care pleacă investigația și metodele ce vor fi aplicate în cadrul acesteia). Problema studiată este clarificată gradual, în mod obiectiv, imparțial, prin valorificarea cadrului teoretic, experiențial și experimental. Pentru a realiza o cercetare psihopedagogică relevantă a familiei, ne vom conduce de asumptiile abordării sistemice și prospective, a respectării principiului inter- și pluridisciplinarității. În acest sens, CPF reprezintă o activitate de investigare profundă, cu caracter prospectiv și predictiv; de elaborare-experimentare-verificare și dezvoltare a unor inovații valoroase din punct de vedere științific, social, psihologic și pedagogic.

În consens cu cele relatate, optăm pentru a considera cercetarea psihopedagogică a familiei ca fiind o activitate științifică, proiectată și realizată strategic și tactic în scopul de a surprinde, stabili și explica fapte și relații noi în sistemul structural-funcțional, cel educativ, intragenerațional și intergenerațional al familiei, pentru a

elabora și valida, pe această bază, soluțiile experimentate de eficientizare a comunicării și colaborării celor trei generații în cadrul familiei și societății. CPF are ca scop crearea perspectivelor, a strategiilor și tehnologiilor de armonizare a relațiilor intrafamiliale și educația optimă a tinerei generații. Așadar, o cercetare științifică nu are nimic comun cu un sumar sau un raport de activitate în care cercetătorul prezintă o sinteză a acțiunilor sale, oferă un șir de viziuni asupra problemei și/sau o simplă rezumare teoretică asupra unui aspect psihopedagogic, realizat în baza studierii surselor bibliografice de specialitate [11, p. 14]. Deși elementele nominalizate pot fi prezente într-o cercetare psihopedagogică a familiei și în lucrarea științifică preconizată, esența și conținutul acestora trebuie să corespundă strict următoarelor *criterii de științificitate*: abordarea unei probleme importante și actuale pentru teoria și practica domeniului investigat; posibilitatea experimentării; valorificarea cadrului epistemologic, experiențial și praxiologic în conformitate cu problema cercetată; precizarea, delimitarea/definirea conceptelor; desprinderea și formularea definițiilor, a legilor, legităților și principiilor; fundamentarea științifică, elaborarea și validarea eficienței strategiilor, modelelor, tehnologiilor de reechilibrare a modului educativ și de viață al familiei; obiectivitatea și neutralitatea axiologică a cercetătorului și, desigur, respectarea eticii și a validității observărilor și a cercetării, în ansamblul său [3; 11; 14 etc.].

În scopul precizării strategiei de bază a CPF, vom actualiza procedura metodologică propusă de K. Popper, pe care am structurat-o în următoarea formulă: identificarea și formularea problemei de cercetare – lansarea ipotezei/teoria ipotetică de soluționare a problemei – eliminarea erorilor prin studii și analize epistemologice și critice – implicarea observației științifice – fundamentarea și elaborarea programelor de optimizare – experimentarea lor pentru a determina eficiența instrumentelor elaborate – sinteza, interpretările, generalizările și recomandările pe marginea cercetării [14]. În acest context, trebuie să avem în vedere că cercetarea psihopedagogică a familiei este definită și ghidată de câteva funcții.

- *Funcția referențial-informațională* ne orientează în direcția documentării, adică a studierii surselor bibliografice, site-urilor de specialitate în problema cercetării și crearea unor baze de date și informații, pentru ca acestea, ulterior, să fie analizate, structurate, interpretate, dezvoltate și completate. Principala regulă constă în respectarea obiectivității, a corectitudinii informației și realizarea adecvată a trimerelor bibliografice (pentru a evita erorile, distorsionarea ideilor preluate; plagiatul și compilarea).
- *Funcția epistemologico-explicativă* se rezumă la

necesitatea studierii profunde a reperelor teoretico-aplicative, a analizei, constatării, descrierii, explicării derivărilor conceptuale și valorificării acestora în cadrul cercetării și elaborării textului științific. Funcția dată ne orientează spre (re)definirea conceptelor fundamentale și operaționale, inclusiv spre realizarea unei conceptualizări consistente, care presupune transpunerea teoriilor în concepte. Studiul conceptelor, la rândul lor, necesită un șir de analize, precizări, delimitări, sinteze și explicații.

- *Funcția praxiologico-experiențială*, care, fiind determinată de primele funcții, asigură realizarea analizei cadrului experiențial și al elaborării – implementării experimentale – verificării programelor și a instrumentelor metodologice propuse (scheme, modele, strategii, tehnologii, matrice etc.), axate pe soluționarea problemei de cercetare.
- *Funcția interpretativ-sistematizatoare* ne orientează spre: realizarea analizelor critice, structurarea și sistematizarea informațiilor, generalizarea și esențializarea, interpretarea datelor, a fenomenelor cercetate, a rezultatelor obținute; interpretarea sensului acestora, precizarea raporturilor cauză-efect.
- *Funcția predictiv-prospectivă*. Finalizarea cercetării, în sensul încheierii acțiunilor investigative și a perfectării textului științific, se efectuează în conformitate cu această funcție. Ea indică asupra: configurării sintezelor finale, formulării concluziilor și a recomandărilor pertinente, conturării noilor direcții de cercetare, elaborării perspectivelor și a predicțiilor vizavi de cercetarea realizată și desfășurarea investigațiilor posibile.

Așadar, funcțiile descrise ajută cercetătorul să proiecteze, să organizeze, să desfășoare, să monitorizeze activitatea proprie, pentru a-i oferi eficiență.

În continuare ne vom referi la *metodologia cercetării psihopedagogice a familiei*. În acest scop, vom resemnifica și preciza un aspect pe care îl considerăm extrem de important: *metodologia cercetării*. În științele socioumane, la general, și în cercetarea psihopedagogică a familiei, în special, metodologia presupune stabilirea și indicarea reperelor epistemologice/teoretice de la care plecăm în cercetare și elucidarea metodelor ce urmează a fi utilizate în cadrul acesteia [7, p. 231]. Metodele aplicate în cercetarea psihopedagogică a familiei, în esență, nu se deosebesc de cele aplicate în științele socioumane și se pot rezuma la trei categorii: *metode de culegere a informației/datelor*, *metode de sistematizare și de prelucrare a informației/datelor* și *metode de interpretare, de esențializare și de genera-*

lizare a rezultatelor obținute. Totodată, cercetătorii din domeniu [1; 2; 7; 8; 9; 11 etc.] delimitează patru modele fundamentale de investigare a familiei, care permit abordarea ei ca fenomen social, educativ, cultural și antropologic, cu implicații decisive în formarea personalității umane. Explicarea funcționării modelelor presupune nu numai ilustrarea acțiunilor cercetătorului, dar și identificarea metodelor aplicate – selectarea, îmbinarea și valorificarea optimă a acestora. Astfel, *Modelul de sensibilizare generală* se realizează prin intermediul acțiunilor investigative, axate pe formarea unei *mase critice*, fie în cadrul comunității științifice, fie în cadrul societății, pentru a sensibiliza persoanele interesate de problema cercetării. *Modelul centrat pe decizie* poate fi valorificat de diferite instituții sociale, inclusiv de cele responsabile de politicile de ocrotire și susținere a familiei. Operațiile de bază cuprind: identificarea problemei care solicită o soluție; abordarea problemei și căutarea soluțiilor posibile; alegerea variantei optime de către factorii de decizie. Evident, noi sîntem interesați, în primul rînd, de *Modelul centrat pe cunoaștere și soluționarea problemei*, care include ansamblul de acțiuni de valorificare a cadrului teoretic, experiențial și a celui experimental. La fel, este important *Modelul centrat pe explorarea interacțiunilor sociale și științifice*, deoarece presupune eforturi conexe din partea instituțiilor de cercetare și sociale, a factorilor de decizie. Mai mulți autori [1; 2; 5 etc.] consideră acest model drept unul ideal, însă utopic de realizat sub anumite aspecte, deoarece a uni eforturile sistemice și sistematice ale cercetătorilor și factorilor de decizie (cu toate că se declară și se discută problema parteneriatului social, științific etc.) este un demers dificil. După cum se poate observa, funcțiile și modelele descrise ne orientează spre delimitarea tipurilor de cercetare psihopedagogică a familiei din perspectiva modului de operare a acțiunilor investigative. Așadar, în conformitate cu metodologia adoptată, deosebim: *cercetări istorice*; *cercetări comparative*; *cercetări experimentale*; *cercetări observaționale și speculative/filozofice*. În funcție de scopul și complexitatea problematicii abordate, se pot distinge: *cercetări teoretico-fundamentale*, *cercetări cu caracter aplicativ și cercetări combinate*, care includ studiile cadrului teoretic și ale celui praxiologic. După modul de abordare, cercetarea psihopedagogică a familiei poate fi *intra-, pluri- și transdisciplinară*, deoarece, după cum am menționat anterior, presupune valorizarea interconexă a cel puțin două dimensiuni – psihologică și pedagogică. Deseori, investigația familiei nu poate fi realizată eficient în afara explorării dimensiunii sociologice și, atunci, cercetarea este axată pe valorificarea pluridisciplinarității. În cazul implicării filozofiei sau a filozofiei educației, a sociologiei educației în cerce-

tarea psihopedagogică a familiei explorăm, evident, principiul transdisciplinarității.

În funcție de tipul eșantionului/subiecților implicați în cercetare, deosebim: *cercetări individuale* (o familie sau un singur membru al acesteia); *cercetări în focus grupuri* (câteva familii cu aceeași problemă); *cercetări colective* (eșantioane-loturi reprezentative constituite din 20-200 de familii sau 100-2000 de subiecți, dacă problema cercetării este centrată pe investigarea unor aspecte istorice, educative sau structural-funcționale etc.). În contextul vizat, ținem să precizăm posibilitatea explorării mai multor tipuri de eșantioane. Astfel, CPF se poate realiza pe *eșantioane independente*; *eșantioane stratificate* (antrenarea copiilor, a părinților, a bunicii etc.); eșantioane de tipul *înainte și după* (investigarea unui singur eșantion conform *before-and-after method*, care presupune realizarea acțiunilor de constatare, de formare și de verificare pe unul și același eșantion). În cercetarea psihopedagogică a familiei, eșantionul nominalizat se consideră a fi unul ce satisface exigențele studiului riguros și obiectiv, deoarece permite evidențierea clară a impactului factorului experimental și asigură monitorizarea transformărilor finale, dar și a celor secvențiale; compararea eficientă a situației inițiale cu cea postformativă, fără ca cercetătorul să se susragă de la investigarea eșantionului de control/martor, care, în cazul nostru, este dificil de stabilit din cauza aspectelor structural-funcționale foarte variate ale familiilor. În CPF se pot explora și *eșantioanele de tip experimental și de control*, mai cu seamă atunci când investigăm fenomene ce țin de educația copilului, estimarea și formarea modului de comunicare-relaționare familială, dar aici trebuie să fim atenți la procedura eșantionării (respectarea omogenității acestuia pe diferite criterii: familie completă sau alte tipuri de familie; axarea pe variabile relevante, cum ar fi genul, vârsta, cultura, competența membrilor familiei, mediul etc.). La fel, se poate valorifica *eșantionul de trend*, ce presupune realizarea experimentului repetat asupra obiectului stabilit și proiectat fără a menține eșantionul inițial.

Este foarte important să conștientizăm direcția abordării științifice și să menționăm că cercetarea psihopedagogică a familiei, din această perspectivă, poate fi construită într-un mod *longitudinal* (istoric, diacronic) și *transversal* (sincronic). În funcție de finalitatea și calitatea rezultatelor cercetării, distingem: *cercetare de dezvoltare a familiei/copiilor; adolescenților; părinților; cercetare de orientare și ghidare a familiei; cercetare inovatoare* (de schimbare a structurilor familiale, a comportamentelor, a modului de viață; de relaționare etc.); *cercetare de reformare/corectare* a variatelor aspecte legate de viața familiei.

În finalul studiului, ne vom opri asupra semnificării unor poziții-cheie legate de aplicarea *metodelor de*

cercetare, definite ca modalități generale și strategice de valorificare a investigării problematicei familiei, care implică anumite *tehnici* ce se prezintă ca o formă pe care o îmbracă metodele și instrumentele de cercetare. Să nu uităm că instrumentele de cercetare includ și *mijloacele*, cele *materiale*, pregătite pentru efectuarea ansamblului de acțiuni de documentare, dar și *cu caracter științific*, obiectivate în instrumentarul psihopedagogic și metodologic care va fi explorat în cadrul cercetării [1; 2; 4; 7; 9 etc.].

Precizăm în cele ce urmează condițiile valorificării metodelor de cercetare. Astfel, *metodele de documentare științifică* (lecturarea, notarea/conspectarea, analiza-sinteza; generalizarea și esențializarea; stratificarea, compararea informațiilor/datelor) se îmbină organic cu *metodele de cercetare istorică a familiei*, care presupun studierea sistematică a evenimentelor în ordine cronologică și implică acțiuni de analiză a documentelor istorice; de explorare a metodei interviului, studiului de caz, însoțite de descriere, sistematizare, ierarhizare, explicare, analize ale mărturiilor, a unui eveniment sau fenomen specific. Într-o corelație strânsă cu acestea vom valorifica: *metodele centrate pe analiza conduitei membrilor familiei*, cele axate pe colaborarea cu persoane de diferite vârste, de același gen și gen opus, de niveluri diferite de competență și cultură; *metodele centrate pe studiul și explorarea relațiilor interpersonale în grupul familial/tehnici sociometrice* și, desigur, *metodele experimentale*, centrate pe valorificarea experimentului psihopedagogic, *metodele de măsurare* (probe pedagogice, teste psihologice standardizate/nestandardizate, probe statistice, formule matematice etc.). Plecând de la faptul că ne interesează cercetarea psihopedagogică a familiei, vom accentua posibilitățile și condițiile aplicării metodelor: *observația științifică, studiul de caz și modelizarea*.

Așa, de exemplu, în cercetarea climatului familial, a culturii comunicării, relaționării membrilor familiei; a conținutului și strategiilor folosite în educația copiilor; a organizării-desfășurării modului de comportare, de viață, de colaborare a celor trei generații, a soților etc., se aplică preponderent *observația științifică naturalistă*, ce se desfășoară în cadrul obișnuit al familiei și *observația științifică participativă*, care presupune asumarea de către cercetător a unui rol în familia investigată [2, pp. 46-47]. Ambele tipuri de observație trebuie să fie anticipate de elaborarea unui plan detaliat de acțiuni, urmat de completarea unei *Fișe de observare a familiei*, care include numele cercetătorului, data completării, scopul și obiectivele investigației, datele despre familie și descrierea obiectivă și minuțioasă a comportamentelor sau a situației observate. Aici mai poate fi o scală ce conține punctajul de apreciere etc.

Studiul de caz, la fel, permite investigarea intensivă,

în detalii a unei persoane – membru adult sau copil; a unui eveniment familial; a modului de viață, de comunicare, de relaționare, de colaborare a membrilor familiei; a modelelor educative familiale, a eficienței membrilor și structurilor familiei. Literatura de specialitate nu indică un număr recomandabil de cazuri ce trebuie studiate pentru credibilitatea cercetării, acesta se va decide reieșind din specificul și complexitatea problemei investigate. La studierea mai multor cazuri nu se realizează o eșantionare strictă, ca în cercetările cantitative, ci se axează mai mult pe analiza *replicilor realității*, adică ale aspectelor înregistrate, iar interpretarea se efectuează prin raportarea permanentă la cadrul teoretic [2, p. 50]. *Studiul de caz* în cercetarea psihopedagogică a familiei se aplică în investigațiile preliminare, avînd un rol explorator, de identificare și de clarificare a variabilelor ce vor fi valorificate. În corelație cu funcția exploratorie, se poate aplica și *studiul de caz explicativ* și/sau *cel descriptiv*, acestea venind să ilustreze sau să justifice valorificarea modelelor teoretice. A. Mucchielli [9] oferă o tipologie originală a studiilor de caz, delimitînd *studiul de caz intrinsec*, care se concentrează asupra unei situații dificile și rare ce permite descoperiri științifice; *studiul de caz instrumental*, care se referă la situații sau evenimente ce constituie o oportunitate de ilustrare a modelelor teoretice, elaborate în prealabil, și *studiul de caz multiplu*, care presupune identificarea elementelor constante, specifice sau repetitive ale unui fenomen familial sau a unei situații concrete. Studiul de caz necesită ținerea unui protocol, care incumbă prezentarea generală a proiectului (definirea temei, problemei, scopului, obiectivelor cercetării; datele relevante teoretice; ipotezele și întrebările studiului; modalitățile de colectare a informației; modul de redactare a raportului asupra cazului și modelele de analiză etc.).

Metoda modelizării poate fi aplicată variat prin elaborarea-implementarea-verificarea *modelului cognitiv* și a *modelului predictiv*, prin explorarea *tehnicii de comparare/pattern-matching*, care asigură credibilitatea cercetării, deoarece presupune un șir de acțiuni riguroase de comparare a stării inițiale cu cea de după valorificarea modelelor. Pentru a spori acuratețea interpretării datelor în procesul aplicării studiilor de caz, în CPF, se folosește strategia implicării a doi sau a unui grup de experți/cercetători pentru analiza, sinteza și interpretarea datelor/rezultatelor obținute.

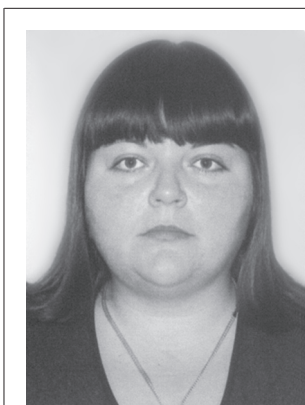
Aplicarea studiului de caz în cercetarea psihopedagogică a familiei este, deseori, mult mai eficientă decît aplicarea unor metode statistice. *Avantajele aplicării studiului de caz în CPF* rezidă în: a) facilitarea investigării unei probleme ce necesită pregătirea prealabilă a terenului, a traseului și logicii cercetării experimentale; b) asigurarea calității acțiunilor, a datelor atunci cînd se studiază opinia unui membru al familiei sau a întregului

grup familial; c) asigurarea eficienței în cercetările de tip evaluativ, ce au ca scop estimarea impactului programelor de formare și/sau de corecție, de exemplu: a modului de comportare, de comunicare, de relaționare sau de viață în cadrul familiei; d) valorificarea caracterului descriptiv și explicativ, ceea ce contribuie la studierea profundă a comportamentelor și a realității familiale, dificil sau, uneori, imposibil de măsurat.

În concluzie: Prin articolul dat am reușit să precizăm și să delimităm unele aspecte metodologice de care trebuie să ne conducem în investigarea psihopedagogică a familiei și care pot fi utile atît cercetătorilor, cît și tuturor celor interesați de domeniul dat.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Agabrian M. Cercetarea calitativă a socialului. Iași: Institutul European, 2004.
2. Antonesei L. (coord.). Ghid pentru cercetarea educației. Iași: Polirom, 2009.
3. Călin M. C. Teoria și metateoria acțiunii educative. București: Aramis, 2003.
4. Cuznețov L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: CEP USM, 2008.
5. Kuhn Th. The structure of Scientific Revolutions. Chicago: The University of Chicago, 1970.
6. Labăr A.-V. SPSS pentru științele educației. Metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică. Iași: Polirom, 2008.
7. McMilan J.H. Educational Research. Fundamentals for the Consumer. New York: Harper Collins Publishers Inc. 1992.
8. Mihăilescu I. Familia în societățile europene. București: Editura Universității, 1999.
9. Mucchielli A. (coord.) Dicționar al metodelor calitative în științele socioumane și sociale. Iași: Polirom, 2002.
10. Nagel E. The structure of Science: Problems in the Logic of scientific Explanatation. New York: Harcourt Brace World. 1961.
11. Patrașcu D., Patrașcu L. et al. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice Chișinău: Știința, 2003.
12. Popa M. Statistici multinivelare aplicate în psihologie. Iași: Polirom. 2010.
13. Popescu R. Introducere în sociologia familiei. Iași: Polirom, 2009.
14. Popper K. Logica cercetării. București: Ed. Științifică, 1981.
15. Segalen M. Sociologia familiei. Iași: Polirom. 2011.
16. Stan A. Testul psihologic. Evoluție, construcție, aplicații. Iași: Polirom. 2002.
17. Некрасов А. Проектируем семью. Семейведение. Москва: Аст. 2010.



Ludmila PELEVANIUC

doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol
(cu sediul la Chișinău)

Modelul pedagogic de formare a culturii manageriale în cadrul instituțiilor preșcolare

Rezumat: Cultura managerială este considerată, din ce în ce mai mult, unul dintre factorii cu o influență determinantă asupra performanțelor instituției. O cultură organizațională de succes poate fi obținută doar dacă managerii au la dispoziție o concepție teoretico-aplicativă. În prezentul articol este redat modelul pedagogic de formare a culturii manageriale, analizat și realizat pe cale experimentală cu cadrele de codu-

cere din instituțiile preșcolare. În baza acestui model, a fost elaborat, implementat și validat în practica educațională curriculumul la modulul Cultura managerială, destinat managerilor, masteranzilor. De asemenea, în articol este prezentat conținutul activităților de dezvoltare a unei culturi organizaționale orientate spre calitate, accentuat rolul strategiilor manageriale și al stilului abordat, analizate și descrise legile și valorile culturii manageriale.

Abstract: Managerial culture is considered to be an important factor that influences the performance of institution. Its practical realizing can be successful if managers know and provide a theoretical and applied concept. In this article is presented a pedagogical training model of managerial culture which was analyzed and implemented experimentally by managerial staff in pre-school institutions. Based on this model was elaborated, realized and validated in educational practice the curriculum on Managerial Culture Module for managers, master students. Also, the contents of activities involving the development of a quality-oriented organizational culture, the role of management strategies and style to the culture of the institution there were presented. There were analyzed and described laws and values of the managerial culture.

Keywords: culture, managerial culture, manager, organizational behaviour, managerial style, institution, strategy, mission.

INTRODUCERE

Datorită transformărilor complexe ce au loc în societatea contemporană, un rol deosebit îi revine *culturii manageriale*. Fiind modelul integrat al comportamentului uman, care include gândirea, vorbirea, acțiunea și creațiile materiale, aceasta reprezintă un ansamblu de mecanisme de control (proiecte, reguli, programe) care condiționează comportamentele, un element esențial pentru un management eficient [1, p. 21]. Cultura organizațională iese în evidență, deoarece poate determina succesul activității unei instituții de învățământ.

Ritmul accelerat al schimbărilor tehnologice impune noi cerințe față de instituții și personalul care activează în cadrul lor. Organizațiile ar trebui să se centreze mai mult pe comunicare și pe diseminarea cunoștințelor, mai puțin pe controlul ierarhic. Noile tehnologii poziționează potențialul uman pe primul plan, reconsideră modul de funcționare a organizației, în a cărei structură există nu numai norme și reguli formale, dar și proceduri informale. Totalitatea valorilor, procedeele, normelor de comportament, acceptate într-o instituție ca bază comună de acțiune, constituie o dominantă în organizarea grupului uman, pentru a face față provocărilor mediului intern și extern.

Pentru a ne integra în Uniunea Europeană, trebuie să reconstruim instituțiile noastre în conformitate cu

noile tendințe pe arena internațională. Schimbări majore necesită nu numai instituțiile sociale, dar și sistemul de valori și de norme comportamentale.

O cultură managerială adecvată asigură condiții optime pentru manifestarea și dezvoltarea potențialului creativ uman. În cercetarea dată, ne vom referi la *cultura managerială a instituției preșcolare*.

CONȚINUT

Cultura managerială vizează îndeplinirea obiectivelor fixate, în funcție de factorii interni și externi, și contribuie la creșterea competitivității instituției. Cultura, menționează D. Patrașcu, poate fi definită ca un sistem de valori, convingeri, tradiții și norme de comportament comune, unice pentru un anumit grup de oameni [6, p. 35]. Ea are aceeași rădăcină cu „a cultiva”, fiind modul general de viață în care cresc (se dezvoltă) oamenii, o viziune comună asupra lumii [2, p. 21]. Astfel, cultura este modelul integrat al comportamentului uman care include gândirea, acțiunea și creațiile materiale și care depinde de capacitatea omului de a învăța și a transmite cunoașterea generațiilor următoare [7]. Un alt rol important al acesteia este preîntâmpinarea apariției anticulturii organizaționale (elementele opuse culturii manageriale).

Reieșind din aceste considerente, am inițiat o cercetare experimentală privind promovarea valorilor culturii

manageriale în cadrul instituțiilor preșcolare. Aceasta a avut drept obiective:

- elaborarea unui curriculum pentru masterat la modulul *Cultura managerială*;
- conceperea și implementarea *Modelului pedagogic de formare a culturii manageriale în instituțiile preșcolare*.

Modulul *Cultura managerială* a inclus următoarele subiecte: *Abordări teoretice privind conceptele: cultură, cultură managerială, cultură organizațională etc.; Dezvoltarea unei culturi organizaționale orientate spre calitate; Funcțiile culturii manageriale; Nivelurile, tipurile și formele culturii manageriale; Elementele culturii manageriale și rolul strategiilor manageriale față de cultura instituției și comportamentul organizațional; Modele de schimbare a culturii manageriale și rolul stilului managerial în cultura organizației; Metodologia identificării și evaluării culturii manageriale*. Modulul dat a fost implementat în cadrul cursurilor de formare continuă și al orelor de masterat la Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți; am elaborat, de asemenea, un suport de curs.

În afară de subiectele propuse în suportul de curs, am desfășurat trei activități publice cu subiectele: *Dezvoltarea unei culturi organizaționale orientate spre calitate; Rolul strategiilor manageriale față de cultura organizației și comportamentul organizațional; Rolul culturii manageriale și al stilului managerial față de cultura instituției*.

În cadrul activității *Dezvoltarea unei culturi organizaționale orientate spre calitate*, am adus la cunoștința managerilor că teoriile în domeniu au debutat, în mare parte, odată cu descoperirea importanței calității factorului uman pentru instituție. Pe lângă structură, procese economice și personal, un element important este și cultura organizațională. Trebuie să facem distincție între noțiunea de *cultură* văzută ca un concept foarte larg (mentalitatea fiind o componentă a acesteia) și *cultura organizațională*. *Cultura*, în sensul ei general, poate fi definită ca un ansamblu de valori care condiționează comportamentele și atitudinile membrilor societății. *Cultura organizațională* poate fi definită ca un sistem de valori, tradiții, credințe, proceduri, concepte și atitudini care creează contextul activității în instituții. Aceasta mai poate fi definită ca un ansamblu de convingeri și așteptări comune membrilor unei instituții care produc norme de natură să modeleze comportamentul grupurilor ce fac parte din ea.

Dezvoltarea unei culturi organizaționale orientate spre calitate presupune o serie de caracteristici ale managerului instituției: ei trebuie să fie „jucători în echipă”, dar nu persoane ce urmăresc, dintr-o perspectivă individualistă, propria realizare; o parte importantă a timpului trebuie s-o dedice construirii unor relații bazate pe încredere și respect reciproc.

Cea de-a doua activitate a dezvăluit *rolul strategiilor manageriale față de cultura organizației și comportamentul organizațional*. Actualmente, societatea se află sub semnul unor transformări de anvergură, ce solicită noi abordări privind relația instituțiilor cu mediul și, implicit, conceperea și practicarea managementului. Modificările cerute de societate impun conducerii instituției un alt ritm de mișcare, noi reguli și cerințe, provocându-i capacitatea de descoperire, imaginare, inovare, învățare.

În secolul al XXI-lea, capitalul intelectual devine o resursă deosebită pentru instituții. Cultura organizațională se manifestă specific la diferite stadii de dezvoltare, în funcție de natura schimbărilor operate. Atunci când grupul este la faza incipientă de formare, *cultura este sursa de identitate și de forță*. În al doilea stadiu, cel de *dezvoltare a organizației*, cultura poate suferi anumite modificări, dar, în esență, conducerea este interesată de o perspectivă relativ stabilă, impunându-se, astfel, conservarea normelor și a regulilor interne.

Stadiul următor este cel de *matunitate și declin*, rezultate din confortul care împiedică inovația. Schimbarea unei componente a culturii organizaționale este, în acest moment, absolut necesară, ceea ce poate fi un demers dureros, care întâmpină rezistență din partea membrilor organizației obișnuiți cu reguli stabile.

Tehnicile de schimbare a culturii organizaționale sînt variate: de la măsuri directe la cele indirecte, dar cu același efect. Instituția trebuie să facă față unei provocări puternice atunci când contextul real în care funcționează conține elemente din ce în ce mai divergente în raport cu factorii care i-au modelat cultura și structura. Stabilirea unui diagnostic corect cu privire la gradul de ajustare și de adaptare a organizației la exigențele noilor realități constituie o responsabilitate fundamentală a conducerii oricărei organizații.

Vom prezenta patru cazuri ce descriu felul în care s-a stabilit acest diagnostic:

- Continuitate și adaptabilitate sporită* – strategia și modurile de funcționare a organizației sînt bine adaptate contextului actual, ceea ce se traduce printr-o performanță bună.
- Inadaptare temporară* – în ciuda unor performanțe destul de slabe, contextul viitor este favorabil organizației; problemele actuale decurg din fenomene defavorabile, dar trecătoare.
- Transformare sau reorientare adaptată contextului* – organizația prezintă un nivel de performanță acceptabil; aceasta trebuie să evolueze într-un context viitor foarte diferit de cel actual, fie din cauza unor schimbări de ordin tehnologic (transformare), fie datorită propriilor demersuri vizînd deplasarea resurselor spre zone mai atractive decît cele în care instituția operează în prezent (reorientare).
- Redresarea sau revitalizarea* – reprezintă o situație

în care instituția este slab adaptată contextului și afișează rezultate mediocre sau dezastruoase, fiind nepregătită pentru a face față contextelor viitoare.

Dintre toate strategiile prezentate, *transformarea* este cea care depinde, în mai mare măsură, de talentul și de calitatea de lider a managerilor. Această strategie pornește de sus și este declanșată de conducător. Pe parcurs pot apărea dificultăți specifice: performanța organizației este nesatisfăcătoare, managerii instituției întâmpină greutăți în a face înțelese angajaților fundamentele demersului lor și în a mobiliza toate departamentele pentru a-și împărtăși viziunea privind problemele existente, care riscă să se agraveze dacă nimic nu se va întreprinde. Atunci când anumite elemente culturale au devenit păguboase pentru performanțele organizației ca întreg, încât perpetuarea lor riscă să se generalizeze și să blocheze sau chiar să distrugă instituția, este nevoie de o transformare culturală radicală.

Procesul de reorientare declanșat tot de lider constă în evitarea stagnării în rentabilitatea, dar și în creșterea instituției, prin utilizarea unor active și resurse strategice mai atractive. Strategia organizațională *de reorientare* poate să comporte anumite capcane, cum ar fi înclinația naturală a managerilor de a-și supraevalua capacitatea de a conduce în domenii diferite de cele în care au deja o expertiză. Strategia *de revitalizare* trebuie să abordeze problemele cu anticipare: pentru că nu există încă o stare de criză evidentă, managerii trebuie să atenționeze personalul asupra posibilității unei crize apropiate.

Cultura instituției și climatul organizațional trebuie astfel gândite încât să formeze o atmosferă în care se valorifică potențialul creativ al angajaților. Pentru a înțelege cultura organizației, este necesar să ajungem la principiile de bază care determină, în ultimă instanță, felul cum percep, gândesc și sînt membrii colectivului dat. Cultura nu poate controla totalmente percepțiile, gândurile și sentimentele oamenilor. Dar procesul prin care ei învață cum să interacționeze în mediul intern și extern implică toate aceste elemente cognitive și emoționale. Cu cît trăim mai mult într-o cultură, cu atît mai mult aceasta va influența felul de a fi a membrilor organizației. Cel mai important rol în formarea culturii instituției îl au fondatorii. Ei și succesorii lor au jucat și joacă un rol-cheie atunci cînd grupul se confruntă cu o provocare nouă. Managerii și liderii, susține Schein, nu numai că asigură identificarea de noi soluții, dar și, după Kurt Lewin, determină grupul de a renunța la opțiunile vechi, neperformante în noile condiții [Apud 4].

A treia activitate desfășurată a avut ca subiect *Rolul culturii manageriale și al stilului managerial față de cultura instituției*. Cercetările realizate după 1980 au dezvăluit faptul că în interiorul culturii organizaționale

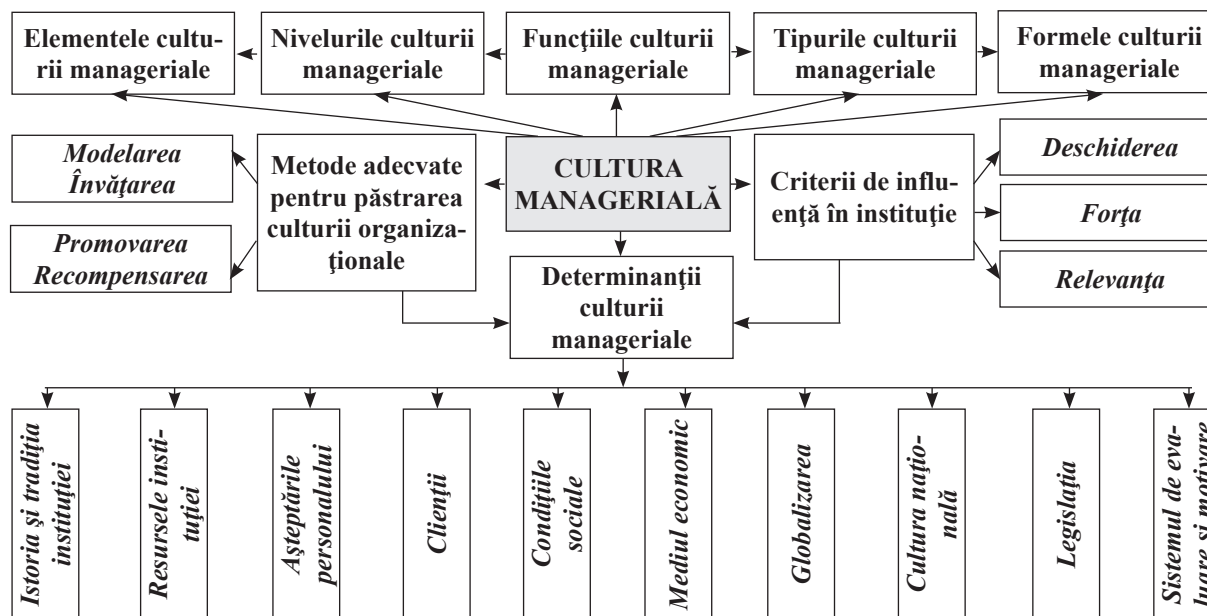
funcționează, ca o componentă și resursă importantă, cultura managerială. Ea este orientată spre îndeplinirea obiectivelor de care sînt responsabili managerii. *Cultura managerială* se referă la sistemul valorilor, credințelor, aspirațiilor, așteptărilor și comportamentelor manageriale, reflectate în tipurile și stilurile de conducere practicate în cadrul instituției, marcînd în mod evident conținutul culturii organizaționale și performanțele instituției. Aceasta vizează concordanța deciziilor și acțiunilor cu obiectivele asumate, generînd și dezvoltînd modele de comportament organizațional, amplificînd coeziunea indivizilor, promovînd anumite stiluri manageriale și practicînd un anumit leadership. Cultura unei instituții stabilește restricții asupra a ceea ce pot și nu pot face managerii, modelează prin filtre nevăzute percepțiile, gîndirea și sentimentele acestora. Cîștigînd forță, ea devine mai persistentă și influențează fiecare acțiune pe care o întreprinde managerul, chiar și propria lui gîndire și simțire. Acest aspect este foarte important, deoarece cele mai multe elemente pe care conducătorul le percepe ca laturi ale managementului „efectiv” – stabilirea, măsurarea, urmărirea, controlul, feedbackul – sînt prin ele însele influențe culturale în orice instituție.

O cultură managerială preîntîmpină apariția anticurii organizaționale și este puternic personalizată, purtînd amprenta conducătorului instituției. Cu cît acesta posedă o personalitate mai puternică și exercită o conducere mai generoasă, orientată spre oameni, cu atît cultura managerială și, implicit, cea organizațională îi reflectă concepția, potențialul și particularitățile. Atunci cînd personalizarea este excesivă, ea generează, în timp, distorsiuni funcționale și afectează continuitatea dezvoltării.

Natura deosebită a culturii manageriale se reflectă în funcțiile și dimensiunile sale specifice. Geert Hofstede delimitează *patru dimensiuni pereche*:

- *centralizarea puterii și accesul la resursele puterii* – sînt determinate de modul de repartizare a resurselor și puterii în societate; ea se reflectă în distribuirea autorității, în dimensionarea motivațiilor în cadrul sistemului social și în gradul de centralizare a sistemelor manageriale;
- *acceptarea și evitarea riscului* – culturile cu grad mare de evitare a riscului pun accentul pe sisteme organizatorice bine definite, cu ierarhii puternice, cu promovarea planificării ca mijloc de anticipare a viitorului, în timp ce culturile cu grad mic de evitare a incertitudinii valorifică creativitatea și cultivă sentimentul de siguranță și de continuitate în cadrul instituției;
- *individualism și colectivism* – există culturi de tip individualist, în care legăturile dintre cadre sînt slabe, manifestîndu-se un grad mare de libertate

Figura 1. Modelul pedagogic de formare a culturii manageriale în instituțiile preșcolare



de decizie și de acțiune individuală. Totodată, vorbim despre culturi de tip colectiv, în care relațiile interumane sînt puternice, convertindu-se atît în obiective individuale, cît și de grup;

- *masculinitate și feminitate* – această dihotomie este fondată pe diviziunea naturală a rolurilor în instituție. În culturile de tip masculin, diviziunea rolurilor este pronunțată, se manifestă o diferențiere accentuată între bărbați și femei, se apreciază elementele material-financiare și performanțele; în culturile de tip feminin, diviziunea rolurilor este mai redusă, diferențele dintre statutul bărbaților și cel al femeilor sînt mai mici, iar preocuparea pentru latura afectivă a relațiilor umane este mai evidentă [3].

La cea de a doua etapă a cercetării (experimentul formativ) am elaborat *Modelul pedagogic de formare a culturii manageriale la nivelul instituțiilor preșcolare* (vezi Figura 1). Conform acestuia, cultura managerială a instituției preșcolare înglobează *valori, reguli și simboluri instituționale, bazate pe criterii de influență ca: relevanță, deschidere, forță*. De asemenea, un rol determinant îi revine *conducătorului*: acesta trebuie să dispună de o *viziune și de strategii de perfecționare a managerilor*, care, la rîndul lor, vor influența pozitiv ceilalți membri ai instituției.

Conform acestui model, am elaborat, împreună cu cadrele manageriale, *misiunea instituției preșcolare*, ținînd cont de funcțiile culturii organizaționale:

- Instituția este deschisă pentru toți cei care au nevoie de educație; în opinia noastră, educația nu este un privilegiu pentru cîțiva, ci un drept al tuturor.

- Instituția satisface necesitățile preșcolarilor de a se simți competenți, integrați în colectiv și independenți.
- Avem ca prioritate pregătirea preșcolarilor pentru o lume în schimbare, formîndu-le capacități, deprinderi și competențe care să le permită să își găsească locul și menirea socială.
- Dorim ca instituțiile noastre preșcolare să devină instituții moderne.
- Instituția noastră acceptă rolul de inițiator/sușținător și catalizator al comunității, de continuator al tradițiilor locale.
- Avem parteneriate active cu autoritățile locale și biserica, urmărind să realizăm parteneriate cu instituțiile din localitățile învecinate.
- Tindem spre asigurarea condițiilor optime de învățare; dezvoltarea competențelor, a capacităților de comunicare eficientă și a atitudinilor necesare integrării sociale.

Viziunea instituției preșcolare presupune: *a asigura egalitatea de șanse pentru toți preșcolarii, întru a obține rezultate deosebite; a deveni inițiatori, susținători și catalizatori ai comunității; a edifica un adevărat lăcaș de cultură și civilizație, care să aibă ușile deschise pentru toți cei care au nevoie de educație, indiferent de etnie și religie.*

Instituția preșcolară este în slujba comunității, avînd capacitatea de a funcționa ca o structură eficientă și ehtabilă pentru toate categoriile de copii și de a asigura progresul tuturor, astfel încît mîine să fim mai buni ca azi!

Nu au fost lăsate în umbră nici valorile promovate

de instituție: *muncă în echipă, performanță, calitate, profesionalism, competitivitate, toleranță, corectitudine, creativitate, seriozitate, disponibilitate, grijă pentru copii, comunicare, responsabilitate, disciplină* etc.

În susținerea modelului propus, putem invoca opiniile specialiștilor din domeniu, sintetizate în anumite „legi”, unele dintre ele nescrise, care aduc plusvaloare culturii organizaționale.

- Legea valorii muncii în echipă. După John C. Maxwell, „Convingerea că o singură persoană poate realiza ceva mare este un mit.” *Conștientizăm faptul că sintem o verigă importantă în organizație, dar depindem unii de alții.*
- Legea busolei. Ați făcut vreodată parte dintr-o echipă care avea talente, resurse, dar nu a ajuns nicăieri? Posibil, situația respectivă a fost cauzată de lipsa unei viziuni. *Viziunea oferă angajaților direcții de dezvoltare și încredere în atingerea scopurilor.*
- Legea încrederii reciproce. *Colegii de echipă au convingerea că pot conta unul pe celălalt atunci când este nevoie.*
- Legea mărului stricat. *Atitudinile pozitive ale angajaților nu garantează în mod direct succesul, pe când atitudinile negative duc, fără îndoială, la insuccesul unei echipe.*
- Legea comunicării. *Angajații organizațiilor eficiente discută în permanență unul cu altul și caută în comun soluții* [5].

Schimbările legate de cultura organizațională nu pot apărea decât de sus în jos, de la manageri la angajați. Diferența dintre două echipe la fel de talentate este dată de conducerea acestora. În tot ceea ce întreprindem, trebuie să luăm în considerație gradul de motivare a managerilor, fapt ce influențează semnificativ participarea cadrelor didactice la realizarea obiectivelor instituției, la dezvoltarea culturii organizaționale. Motivarea angajaților se poate realiza prin acordarea de salarii mai mari (sporuri, salariu de merit), prin securitate și siguranța locului de muncă etc. Variabila dată, care are repercusiuni directe asupra eficienței activității, poate fi explicată prin următoarele categorii de factori: de conținut (munca în sine, succesul în activitate); de context (relații ierarhice, siguranța postului). Specialiștii consideră că satisfacția muncii poate fi analizată în raport cu: conținutul și cadrul de desfășurare a muncii; relațiile interpersonale; rezultatele personale asociate cu munca [8].

Motivarea este una dintre problemele cele mai delicate pentru majoritatea conducătorilor de instituții. Pentru ca angajații să dorească să își valorifice potențialul creativ, trebuie, în primul rând, managerii să fie convinși de efectele pozitive ale obiectivelor stabilite și să adopte un stil de administrare care să permită crearea

unei atmosfere destinsă și a unui climat organizațional corespunzător. În legătură cu acest aspect, unii specialiști identifică două tendințe în comportamentul membrilor unei organizații. Prima tendință este spre conformism, deși există disponibilități latente ale personalului, acestea nu se manifestă din proprie inițiativă. Cercetările au demonstrat că angajații din această categorie, dacă sînt motivați, obțin performanțe în activitate și contribuie la succesul organizației în ansamblul ei. Cea de-a doua tendință este legată de conștientizarea inițiativei proprii, de manifestarea deplină a potențialului creativ, ori de cîte ori apar astfel de situații.

Managerii au rolul de a sensibiliza personalul printr-o comunicare deschisă și prin folosirea corectă a instrumentelor de motivare, făcîndu-l conștient de existența unor situații-problemă cărora nu li s-a acordat, la timp, atenția cuvenită.

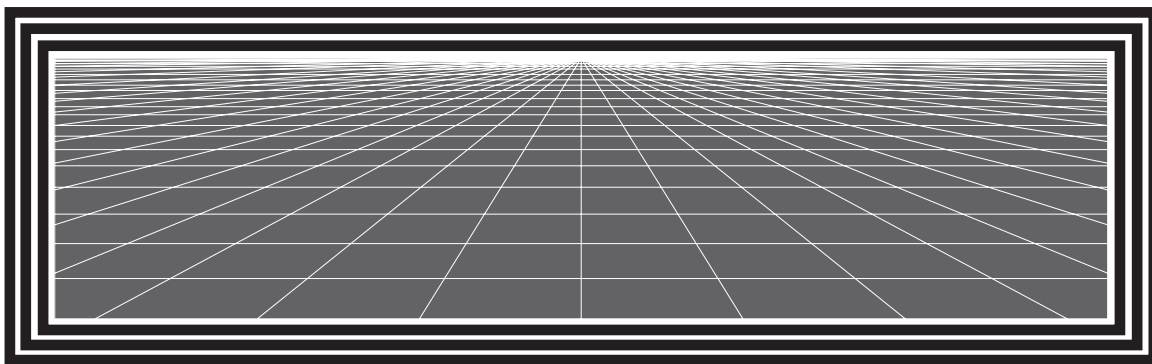
CONCLUZII

Pentru a putea stabili relații interpersonale de calitate, bazate pe o comunicare eficientă, este necesar să poți fi un manager deschis; să îți dezvălui sentimentele, motivele, opiniile; să fii receptiv la feedbackul oferit de ceilalți. Toate acestea solicită încredere în forțele proprii: Cu cît o persoană își sporește încrederea în sine, cu atît aceasta este mai dispusă să își asume riscuri.

În baza rezultatelor experimentului formativ, conchidem că obiectivele înaintate – elaborarea programei analitice la modulul *Cultura managerială*; elaborarea, implementarea și validarea modelului pedagogic de formare a culturii manageriale în instituțiile preșcolare – au fost realizate. Conform modelului elaborat de noi și aplicat în practică, managerului instituției preșcolare îi revine rolul de a promova și dezvolta *valorile culturii organizaționale*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Huțu C. A. *Cultură organizațională și transfer de tehnologie*. București: Editura Economică, 2001. 224 p.
2. Huțu C. A. *Cultura organizațională și leadership*. București: Editura Economică, 2007.
3. Hofstede G. *Managementul structurilor multiculturale*. București: Editura Economică, 1995.
4. Lewin K. *Management*. London: Heinemann, 1983.
5. Maxwell J. C. *Cele 21 de legi supreme ale liderului*. București: Almaterra, 2001. 192 p.
6. Patrașcu D. *Cultura managerială a profesorului. Teorie și metodologie*. Chișinău: Editura UPSC I. Creangă, 2006. 296 p.
7. Webster's New Collegiate Dictionary.
8. <http://ru.scribd.com/doc/197731302/psihologie-manageriala>.



Tatiana CARTALEANU

dr., conf. univ., UPSC I. Creangă

Interviul *focus grup* în cercetarea pedagogică

Rezumat: Articolul prezintă esența unei metode calitative de cercetare, aplicată mult în psihologie, antropologie, sociologie, marketing, pe care autorul o consideră rezultativă și în cadrul cercetărilor pedagogice. Sunt reperate diferențele esențiale dintre aplicarea chestionarului și a interviului, ca forme ale anchetei. Sunt vizate momentele-cheie ale desfășurării interviului *focus grup*: (I) formularea scopului, (II) planificarea, (III) selectarea participanților, (IV) elaborarea întrebărilor, (V) desfășurarea, (VI) elaborarea raportului narativ. Se insistă pe tipologii ale întrebărilor (al căror rol

este considerat forța motrice a interviului focusat), pe modalitatea de desfășurare a interviului focusat. Se oferă exemple de întrebări, în raport cu o problemă de cercetare și un subiect de discuție. În favoarea faptului că metoda *focus grup* este una științifică vorbește atât pregătirea minuțioasă a cercetării propriu-zise și importanța acordată analizei rezultatelor, cât și flexibilitatea cercetătorului, în limitele metodei.

Abstract: The article presents the essence of a qualitative research method, which is widely used in psychology, anthropology, sociology, marketing etc. and which we find to be effective in pedagogical research as well. We establish the essential differences between the application of a questionnaire and of the interview, as forms of survey. We distinguish the key moments of focus group interviews: (I) formulating the goal; (II) planning; (III) choosing the participants; (IV) developing the questions; (V) implementing; (VI) writing the narrative report. Special attention is paid to the types of questions (which are said to be the propelling force of the focused interview) and to the procedure of the interview itself. We offer examples of questions regarding a research problem and a discussion subject. One of the arguments for declaring the focus group interview a research method is the fact that it requires careful preparation of the research itself, the analysis of results is of outmost importance and the researcher has a certain flexibility within the limits of the method.

Keywords: qualitative research methods; the survey method; the questionnaire method; the focus group interview; typology of questions.

„Cercetarea realizată prin metoda *focus grup* este una științifică, deoarece reprezintă un proces de investigare disciplinară, care este sistematică și verificabilă. Acest tip de studiu științific caută să înțeleagă și să aibă o imagine clară asupra anumitor perspective.”

(Richard A. Krueger, Mary Anne Casey)

Alături de alte metode de cercetare preluate din sociologie în domeniul științelor educației, *ancheta*, realizată prin *chestionar* sau *interviu*, a fost adaptată la condițiile domeniului. „*Ancheta* este o metodă de cercetare ce vi-

zează colectarea de informații cuantificabile în legătură cu problema de studiat de la un număr mare de subiecți selec- tați prin tehnici specifice de eșantionare.” [2, p. 52].

Dacă urmărim tezele elaborate pentru obținerea gradului științific de doctor în pedagogie, observăm că tradiționalele teste, aplicate unor grupuri de control și experimentale, odinioară în top, au pierdut din popularitate și au cedat locul chestionarelor. Dar cei care își redactează tezele de doctor beneficiază de o pregătire într-o școală doctorală – privilegiu de care nu se bucură profesorii ce elaborează lucrări metodice (nu neapărat

pentru obținerea gradului didactic superior, deși deseori aceasta este finalitatea studiului).

Opțiunea pentru metoda anchetei va fi determinată de obiectivele și ipotezele cercetării, iar acestea vor deriva din buna cunoaștere a problemei (nu va exista o cercetare veritabilă și actuală atâta timp cât nu va fi formulată o problemă adecvată). În raport cu *interviul*, oscilând între cele două formule propuse de Dumitru Muster – „probleme impuse de fapte” și „probleme pentru care se caută fapte” [3, p. 13], optăm pentru cea de-a doua: cercetarea respectivă ne va permite să identificăm argumente în favoarea unor ipoteze de start, dar și ne va arăta, fără îndoială, alte piste și direcții, va dezvălui noi probleme. După Liviu Antonesei, „noi sîntem cei care provocăm faptele să se producă” [2, p. 28], dirijăm situația de comunicare spre confirmarea sau infirmarea ipotezei noastre de start sau construim un experiment pe care îl urmărim cu un instrumentar cât mai exact posibil.

Pentru investigațiile din domeniul educațional, avem convingerea că, ierarhic și cronologic, metodele de tip calitativ ar trebui să le anticipeze pe cele de tip cantitativ. Și, oricare ar fi modalitatea aleasă, este firesc, într-o cercetare care se vrea inovațională, să se facă o documentare prealabilă cu privire la demersurile anterioare de acest tip. „Analiza critică și construirea unor alternative explicative, precum și sesizarea unor posibile erori în studiile anterioare pot constitui argumente pentru cercetare și reprezintă un semn al maturității profesionale în lectura literaturii de specialitate.” [2, p. 115].

Diferența între *chestionar* și *interviu* nu este cardinală și nu se plasează în opoziție, datele adunate astfel se pot completa reciproc. *Chestionarul* presupune, ca finalitate, prelucrarea statistică a datelor, ceea ce îl plasează printre metodele cantitative, chiar dacă răspunsurile la întrebări vor genera și alte interpretări ale informațiilor obținute decât tabelele, graficele, diagramele. *Interviul* este o metodă calitativă, mai puțin riguroasă, dar cuprinzând informații mai ample și mai variate; se pierde din meticulozitate și exactitate, dar se câștigă în profunzime și, mai ales, devine posibilă improvizația pe care răspunsurile scrise la întrebări standardizate nu o pot asigura. În cazul *chestionarului* cercetătorul își va vedea lacunele sau erorile abia atunci când va prelucra rezultatele, iar în cazul *interviului* acestea pot fi rectificate pe parcurs.

Una dintre diferențele esențiale între *chestionar* și *interviu* o constituie actorul principal al cercetării: *chestionarul* poate fi elaborat de cercetător, dar aplicat și prelucrat de un operator; de *interviu*, de la elaborarea concepției pînă la momentul sintezei, se ocupă cercetătorii, care cunosc în detaliu problema și obiectivele investigației. Faptul acesta îi permite cercetătorului să țină în permanență mîna pe pulsul studiului său, să-l monitorizeze îndeaproape și să intervină cu rectificări imediat ce observă că stagnează sau bate pasul pe loc.

Există riscul ca unii cercetători să evite interviul din teama de a nu părea o tehnică prea nesigură, cu rezultate prinse „la auz”, precum și pericolul de a-l privi ca pe ceva improvizat. Nu este nici pe departe așa: interviul privit ca o secvență din investigație presupune activități riguroase de planificare, de selectare a participanților și de prelucrare a datelor. Iar atunci cînd discutăm problemele din domeniul educației (cu care toți au tangențe), este chiar indicat să apelăm și la opinia, viziunea, sentimentele diferitelor categorii de persoane.

Un alt aspect, deloc neglijabil, al interviului este posibilitatea interacțiunii între persoanele implicate – impact exclus în cazul chestionarului, cînd totul se produce tête-a-tête cu foaia. Asemănarea între cele două tehnici rezidă, în primul rînd, în necesitatea, chiar obligativitatea, elaborării unei liste de întrebări. Cităm dintr-o sursă-cheie: „Întrebările puse de moderator sînt coloana vertebrală a interviului focusat.” [1, p. 127].

Cuvîntul *focus* vizează, în primul rînd, ordonarea întrebărilor, concentrarea atenției pe un subiect. Termenul de *focalizare*, omorizic cu *focus*, presupune *concentrarea* tuturor privirilor, a intereselor într-un singur punct, asupra unei probleme. Sarcina dificilă care îi revine moderatorului (deseori tot el – și cercetătorul) este să asigure toate cele necesare pentru interviu și să se pregătească singur. Natura noastră pedagogică – aceea de a comenta, explica, rezuma, conchide la fiecare pas – deseori ne joacă feste în asemenea interviuri, pentru că urmează să ne modificăm comportamentul și să nu intervenim în discuție, ci doar să o moderăm. În raport cu tehnicile din arsenalul LSDGC, cea mai apropiată, ca rigori, este *Discuția ghidată*. Ea poate deveni un simulator pentru cercetătorul care vrea să organizeze pentru prima dată *focus grup*. Antrenat în desfășurarea discuției ghidate la clasă, oricine se va simți mai liber și la interviurile focusate.

Să examinăm situația în care se proiectează o cercetare pedagogică și se alege metoda *focus grup*. Iată care vor fi pașii:

I. FORMULAREA CLARĂ A SCOPULUI

Scopul, obiectivele, finalitatea interviului vor deriva din scopul cercetării realizate. Să presupunem că un profesor va cerceta problema *impactului lecturii extracurriculare asupra formării sistemului de valori al adolescenților*. Scopul interviului focalizat va fi acela de a înțelege cum văd elevii înșiși problema, care sînt valorile lor și cum apreciază ei impactul lecturii în constituirea și evoluția propriilor personalități; sperăm din start că afirmațiile unor participanți la interviu îi vor stimula, motiva, mobiliza, activa pe alții – ceea ce nu se va întîmpla dacă vom aplica un chestionar individual.

Ulterior, ar trebui să se discute aceleași aspecte cu reprezentanții altor grupuri-țintă, a căror activitate co-

tidiană are tangențe cu problema. Undeva, pe agenda cercetătorului ar trebui să apară ca finalitate și o listă de titluri și nume de autori (*Ce citesc adolescenții de astăzi? Ce consideră ei că îi influențează? În ce măsură sînt conștienți de impactul formator al lecturii?*), însă nu acesta este țelul său – dacă îl interesa doar lista, distribuia un chestionar. Chiar dacă aceste liste obținute prin anchetă ar fi fost diferite – bibliotecarii și adolescenții înșiși ar putea furniza date categoric distincte – rezultatul oricum nu era influențabil. Pe cînd în cadrul interviului *focus grup* moderatorul poate ajuta la declanșarea unor asociații, poate cere niște exemple sau niște argumente a căror necesitate nu ar fi prevăzut-o anterior. Participanții la asemenea discuții recunosc că au fost ajutați să înțeleagă anumite lucruri chiar în procesul desfășurării interviului.

II. PLANIFICAREA

Cercetătorul va alege timpul adecvat pentru desfășurarea interviului și va urmări cîteva aspecte ale planificării:

- a) Ce problemă cercetați?
- b) De ce alegeți să aplicați o asemenea metodă de investigație?
- c) Ce așteptați să aflați de la participanți?
- d) Ce informații pe care le vor furniza intervievații au o importanță deosebită pentru dvs.?
- e) Ce relevanță va avea părerea elevilor pentru cercetarea dvs.?
- f) În raport cu care dintre probleme/ipoteze vă așteptați să apară idei noi?
- g) Care dintre idei le veți testa ulterior?
- h) Ce intenționați să faceți cu rezultatele obținute?
- i) Ce studiu cantitativ ar putea urma acestei cercetări calitative?

Se recomandă să se elaboreze un plan scris al inter-

viului, cu accent pe o strategie de formare a comunității, un discurs de prezentare a moderatorului și a problemei, rezultatele finale așteptate, bugetul de timp și lista de întrebări.

III. SELECTAREA PARTICIPANȚILOR

Trebuie să existe un număr mare de participanți, pentru ca rezultatele să fie cu adevărat elocvente și să-i permită moderatorului a trage niște concluzii pertinente. Un grup de discuție va avea între 6 și 8 participanți, pentru ca fiecare să i se ofere posibilitatea de a-și expune părerea. Moderatorul decide ce categorii de public-țintă va invita la interviu:

- a) Opinia căror grupuri de persoane îl interesează cu adevărat?
- b) Cine posedă cele mai multe informații?
- c) Opiniile cui sînt mai importante pentru cercetător?
- d) Va aplica anticipat niște chestionare, pentru a organiza grupurile?
- e) Care va fi raportul numeric dintre diferite categorii de intervievați?

Aceștia vor fi incluși în grupuri omogene (sugestia specialiștilor este de a nu alcătui grupuri mixte, pentru ca participanții să nu se simtă intimidăți de vîrsta sau de statutul cuiva; nu este obligatoriu ca participanții să se cunoască anterior studiului). Dacă cercetarea poartă un caracter global, ne va interesa ca intervievații să reprezinte egal mediul rural și cel urban, diferite grupe etnice, de gen, de vîrstă. Specialiștii mai avertizează că, proiectînd 5-6 interviuri, am putea să constatăm că mai avem nevoie de date și să perseverăm extinzînd grupul-țintă; cu același succes, am putea să ne oprim în momentul cînd ne dăm seama că batem pasul pe loc. Nu există un indice fixat pentru eșantionul de intervievați, dar interviul nu mai are rost dacă răspunsurile se repetă și nu mai primim idei noi.

IV. ELABORAREA ÎNTREBĂRILOR

Etichetată foarte exact drept „un ferment al activității mintale” [4, p. 90], întrebarea va fi și forța motrice a interviului.¹ Pregătirea chestionarului de reper și a celui suplimentar va consuma destul de mult timp. Anumite cerințe față de întrebări ar trebui luate în calcul atunci cînd pregătim chestionarul. Întrebările vor fi ordonate: de la ample la reduse, de la generale la particulare, de la abstracte la concrete, de la pozitive la negative.

În altă tipologie, întrebările ar trebui să fie diferite ca strategie de aplicare; cităm clasificarea lui Miron Ionescu, care ni s-a părut cea mai apropiată de metodologia *focus grup*:

Tipul întrebării	Caracteristici	Exemple
Frontală	Adresată tuturor participanților.	Care este cauza? ²

- 1 Exegeții metodei admit posibilitatea de a înlocui întrebarea cu sarcina: în loc să întrebați *Cînd s-a întîmplat acest lucru?*, ați putea ruga: *Descrieți ziua în care s-a întîmplat acest lucru.* [1, p. 80].
- 2 Specialiștii avertizează că întrebările de tip *De ce?* trebuie să se evite sau să se folosească foarte rar, pentru că „sînt directe și tăioase, iar respondenții simt nevoia să se apere”. În loc să întrebăm direct *De ce?*, se recomandă să întrebăm voalat: *Ce anume v-a determinat să faceți o asemenea afirmație? Ce v-a motivat să procedați astfel? Cum ați ajuns la o asemenea concluzie?* [1, p. 80].

Directă	Adresată unui anume participant.	Ce te face să susții...?
Inversată (nedirijată)	Primită de conducătorul discuției de la unul dintre participanți și returnată acestuia.	Participantul: <i>Ce se întâmplă dacă...?</i> Conducătorul: <i>Tu ce părere ai?</i>
De releu și de completare	Întrebare pe care un participant o adresează conducătorului, iar acesta o repune unui alt participant sau răspunsul la aceeași întrebare este dat prin completare de alți participanți.	Z.: <i>Nu credeți că...?</i> Conducătorul: <i>Z a ridicat o problemă extrem de importantă (interesantă). Ce părere aveți voi despre asta?</i>
De revenire	Întrebare pe care conducătorul o pune, reluând o observație, o idee, o părere emisă anterior de un participant, a cărei luare în seamă nu era indicată în acel moment.	Z. și-a manifestat înainte părerea că... Cum credeți...?
Imperativă	Se formulează o cerere categorială și necondiționată.	<i>Vă rog să rezumați părerea dvs. Analizați următorul caz... Examinați cauzele...</i>
De controversă	Presupune răspunsuri ce par contradictorii, în chestiuni principale.	<i>Geniile se nasc sau se formează? Talentul se moștenește sau nu?</i>

[Apud 5, pp. 177-178]

O altă tipologie fezabilă este cea a lui Sanders [6, pp. 55-58], cunoscută drept *Interogare multiprocesuală*: ea vizează tipul de întrebare după procesele/operațiile intelectuale pe care le implică. Elaborarea anticipată a întrebărilor, în așa fel ca să se parcurgă întreaga trază și să se poată țese rețeaua – literale, de traducere, de interpretare, de aplicare, de analiză, de sinteză, de evaluare – va impune și respectarea ordinii, asigurând o eșalonare logică.

Pentru a da naturalețe formulelor interrogative, moderatorul va folosi limbajul uzual al celor intervievați, ceea ce înseamnă că va avea pregătite diferite formulări ale aceluiași întrebări. Termenii din domeniul psihopedagogiei, firești în medul profesorilor, nu vor figura în discuțiile cu părinții sau cu copiii, însă întrebările trebuie să vizeze aceleași aspecte – altfel nu vom avea posibilitatea de a compara răspunsurile.

Întrebările trebuie să fie clare. Dacă la prima aplicare ați constatat că întrebarea, așa cum este formulată, necesită explicații și se cere desfășurată, atunci reformulați-o din start pentru grupurile următoare.

Cerința ca întrebările să fie scurte nu este valabilă în toate situațiile. Însă ne putem gândi la o modalitate de a pune întrebările lungi pe un suport vizual, pentru ca intervievații să poată reveni la anumite aspecte ale lor.

Întrebările trebuie să fie deschise, lăsându-i pe intervievați să decidă singuri încotro o iau cu răspunsul: *Ce credeți... Ce părere aveți... De unde... Cât de mult...* Întrebările închise nu sînt interzise, dar se recomandă ca ele să fie formulate fie la început, pentru un sondaj (*Cîți dintre voi... Cine face...*), sau spre final, printr-o ofertă cu alegere multiplă sau de tip pereche.

Pentru a nu discuta doar despre *aici și acum*, ci și despre ceea ce s-a întâmplat în trecut, unele întrebări ar putea să aibă caracter evocativ: *Amintiți-vă ziua în care... Cum v-ați simțit?*

Respectînd strategia interviului, ne-am putea edifica demersul pe categoriile specifice – important este să existe, la temelia chestionarului, niște principii sau o tipologie:

- *Întrebări de deschidere.* Sînt formulate pentru a facilita prezentarea participanților. Moderatorul va avea grijă să nu permită evidențierea unor diferențe jenante.
- *Întrebări introductive.* Se adresează pentru a încuraja discuția, a pune în lumină problema.
- *Întrebări de tranziție.* Se va elucida cum anume văd participanții problema.
- *Întrebări-cheie.* Conduc studiul spre scopul declarat. Ele sînt punctele nevralgice ale discuției.
- *Întrebări de încheiere.* Se adresează pentru a afla poziția finală, a rezuma, a vedea dacă mai sînt probleme, în viziunea participanților. [1, pp. 63-67]

V. DESFĂȘURAREA

Interviul nu va dura mai mult de două ore. Moderatorul creează un mediu confortabil, ca participanții să se simtă distinși și să contribuie la găsirea unui consens. Participanții vor fi avertizați că discuția se înregistrează. Cînd discuția nu se leagă și invitații nu vor să vorbească singuri, îi rugăm să răspundă pe rînd la o întrebare.

Cel mai important este ca și cercetătorul să acumuleze suficient de mult material, pentru a putea trage ulterior concluziile de rigoare. Pauzele trebuie privite ca un moment firesc în discuție, dar, dacă acestea se întind, insistați: *Puteți dezvolta ideea? Puteți da un exemplu? Alte exemple? Explicați la ce vă referiți exact. Ce experiențe v-au făcut să ajungeți la această concluzie?*

Se vor admite întrebările dinspre participanți, dar ele vor fi readresate grupului.

VI. ELABORAREA RAPORTULUI NARATIV

Prelucrarea textelor înregistrate se va materializa într-un text coerent, de analiză calitativă a rezultatelor. El ar putea să aibă următoarea structură:

1. Pagina de copertă.
2. Sumarul.
3. Cuprinsul.
4. Scopul și procedeele.
5. Rezultate sau constatări.
6. Concluzii/interpretări.
7. Recomandări. 8. Anexe [vezi sugestii în 1, pp.178-192]

Dacă, la încheierea raportului, veți putea confirma formula că ați reușit să „adunați informații de calitate dintr-o discuție direcționată” [1, p. 35], atunci fără îndoială că veți reveni la această metodă și cu alte ocazii. Până veți putea afirma că e cu adevărat o metodă de cercetare cu multe deschideri și oportunități, care tinde să fie cât mai obiectivă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Krueger R. A., Casey M. A. Metoda focus grup. Ghid practic pentru cercetarea aplicată. Iași: Polirom, 2005.
2. Antonesei L. (coord.) Ghid pentru cercetarea educației. Un abecedar pentru studenți, masteranzi, profesori. Iași: Polirom, 2009.
3. Muster D. Metodologia cercetării în educație și învățământ. București: Litera, 1985.
4. Cerghit I. Metode de învățământ. București, EDP, 1976.
5. Orșan F. De la pedagogie la științele educației. București: EDP, 2007.
6. Temple Ch., Steele J. L., Meredith, K. S. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice. Ghidul IV. Supliment al revistei *Didactica Pro...*, nr. 2 (8), 2003.



Viorela GUCEAC

gr. did. I, gr. manag. II, Liceul Teoretic N. Bălcescu, mun. Chișinău

Valorizarea ascultării active la elevii de vîrstă școlară mică în contextul dezvoltării unei comunicări eficiente

Rezumat: A-i învăța pe elevii din clasele primare să persevereze în înțelegerea celor auzite, apoi să se pronunțe asupra lor, este un act didactic important, ascultarea activă fiind o modalitate de optimizare a acestui act. Ascultarea activă este condiția primordială pentru o comunicare educațională și o activitate instructiv-educativă eficientă, presupunînd imple-

mentarea unor strategii – tehnici și metode – prin care elevul este motivat să recepteze conținutul cu plăcere, să fie atent la mesaj, să adreseze întrebări, dar care pînă la moment rămîne nevalorificată pe deplin. În acest context, am elaborat o strategie ce îmbină mai multe metode, tehnici, forme de organizare, cu obiective concrete, pentru dezvoltarea atenției, a motivației, a memoriei și creativității – P.A.R.C. (de la inițialele operațiilor gîndirii – Privește, Aude, Reproduce, Creează – solicitate elevilor în procesul de receptare a mesajului învățătorului).

Abstract: To teach pupils from primary school to insist in understanding the hearsay rule, then to pronounce it, this is an important teaching act, and active listening it is a way to optimize this act. Active listening is the most important condition of the effective educational communication and at the same way is the educational activity level. This implies that teaching needed to implement the communication strategies that the pupil is motivated to retell the topic with pleasure, is challenged to be attentive to the message, is stimulated to ask questions, they apply different techniques, methods of developing active listening to pupils which until now remained largely untapped. In this context we developed a new strategy, which combines methods, techniques, forms of organization, with specific targets for development of activity, motivation, memory and creativity. This strategy was entitled L.H.R.C., from initial operations required of the pupils thought (motivation) in the teacher's perception of the message.

Keywords: active listening, educational communication, educational activity level, motivation, L.H.R.C., perception of the message.

ACTUALITATEA TEMEI

Conform legislației și documentelor de politici în vigoare, educația constituie o prioritate națională, factorul principal în crearea unei personalități libere și creative, cu o cultură comunicațională pe măsură, capabilă să înțe-

leagă lumea din jurul său, să interacționeze cu semenii, să își utilizeze eficient capacitățile la rezolvarea unor probleme concrete în viața de zi cu zi, să învețe de-a lungul întregii vieți.

Procesul de organizare și de desfășurare a activității școlare este reglementat de învățător prin *comunicare*. Grație ei, urmărind fixarea comportamentelor dezirabile ale elevilor și modificarea celor indezirabile, învățătorul vizează, în același timp și cu precădere, formarea competențelor comunicative. Învățătorul și elevul comunică prin tot ceea ce exteriorizează: începând cu prezența fizică, vorbele rostite și pînă la acel zîmbet îngăduitor, abia perceptibil, sau tăcere. Orice comportament al ambelor părți ale relației are valoare de mesaj. Astfel, nu numai ceea ce spune, dar și ceea ce face învățătorul în contextul educațional sau extrașcolar este recepționat de elevi și are influență asupra lor. Comportamentul elevului este oglinda în care se reflectă *ce, cît și cum* a recepționat el din mesajele transmise de educator.

Deoarece omul este vorbitor și auditor, aceste deprinderi integratoare trebuie dezvoltate din perioada miciei școlarității. A-i învăța pe elevii din clasele primare să persevereze în înțelegerea celor auzite, apoi să se pronunțe asupra lor, este un act didactic important, *ascultarea activă* fiind o modalitate de optimizare a acestuia. *Ascultarea activă* este condiția primordială a comunicării educaționale și a activității instructiv-edu-

cative eficiente. Învățătorul, prin strategiile didactice utilizate, are datoria profesională și morală de a-i ajuta pe cei cu deficiențe de atenție și de voință (elemente implicate în ascultarea activă) să se integreze într-o societate a competitivității și competenței.

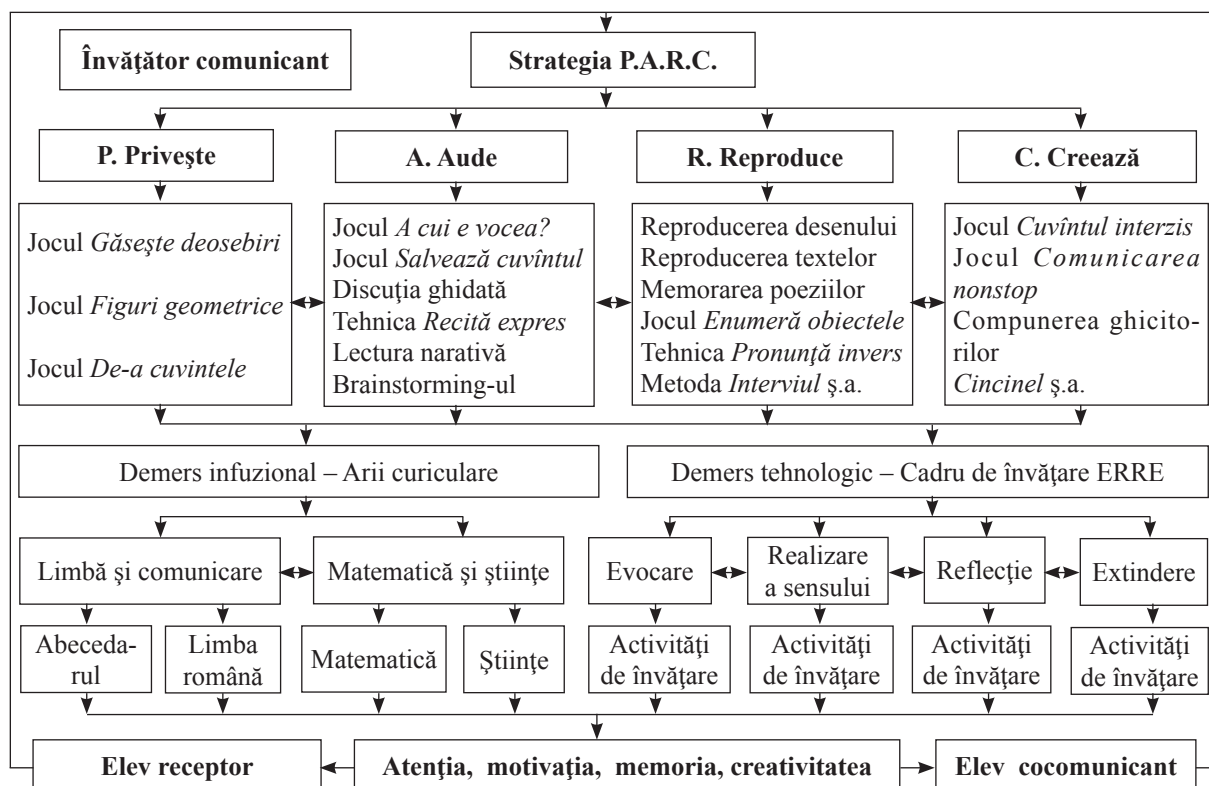
Conținutul predat-învățat, precum și influența formativă a învățătorului asupra elevului se pot măsura doar prin mijlocirea unei permanente legături între cei doi poli ai relației, care determină înțelegerea dintre ei, în vederea atingerii scopurilor și desfășurării activității de învățare. Accentul cade în tot mai mare măsură pe interactivitate, pe sporirea *rolului elevului-receptor* și pe utilizarea întregii paletă de retroacțiuni comunicaționale.

Ioan-Ovidiu Pânișoară încadrează *ascultarea activă* în categoria *metodelor interactive*, aducîndu-i acestei delimitări o gamă variată de argumente ce oferă o perspectivă dinamică și transformatoare asupra mijloacelor didactice utilizate în activitatea educațională.

Menționăm și faptul că *ascultarea activă*, concepută timp îndelungat drept *un procedeu al mai multor metode*, este declarată din ce în ce mai mult o *strategie de comunicare* prin care se transmite interlocutorului *înțelegerea mesajului*.

În contextul comunicării didactice școlare, unde învățătorului îi revine autoritatea de emițător al conținuturilor obligatorii, se observă o mulțime de lacune în receptarea mesajului de către elev, ceea ce constituie

Figura 1. Modelul teoretico-practic de dezvoltare a ascultării active la elevii de vîrstă școlară mică



un impediment în dezvoltarea sa ulterioară. Așadar, am constatat că: anumite mesaje nu sînt auzite; altele ajung doar în zona interpretării, fără a fi înțelese în profunzime; unele mesaje pot să le distorsioneze pe celelalte; anumiți copii sînt caracterizați de un deficit sporit de atenție; alții au un comportament hiperactiv; sînt copii care evită să se angajeze plenar în realizarea sarcinilor etc. Acest fapt face **necesară implementarea unor strategii de comunicare prin care elevul să fie motivat de a recepta conținutul cu plăcere, de a fi atent la mesaj, de a adresa întrebări**, toate implicînd dezvoltarea *ascultării active*, care, pînă la moment, rămîne nevalorificată pe deplin.

În acest context, am elaborat o *strategie* ce îmbină metode, tehnici, forme de organizare, cu obiective concrete, pentru dezvoltarea atenției, a motivației, a memoriei și creativității. Strategia a fost numită P.A.R.C., de la inițialele operațiilor gîndirii solicitate de la elevi (*Privește, Aude, Reproduce, Creează*) în procesul de receptare a mesajului învățătorului.

Intervenția metodologică în baza strategiei P.A.R.C. a fost realizată prin: *demers infuzional*, care se referă, în cercetare, la transmiterea de mesaje în cadrul disciplinelor ariilor curriculare *Limbă și comunicare* și *Matematică și științe*; *demers tehnologic*, care a vizat aplicarea metodelor și a tehnicilor de comunicare prin cadrul de învățare și gîndire Evocare – Realizare a sensului – Reflecție – Extindere în baza *Modelului teoretico-practic de dezvoltare a ascultării active la elevii de vîrstă școlară mică* (Figura 1).

Prezentăm referințe practice din activitatea formativă pe dimensiunea valorizării ascultării active în procesul de predare-învățare-evaluare la disciplinele treptei primare de învățămînt. Structura programului de intervenție respectă indicațiile stabilite de *Modelul teoretico-practic de dezvoltare a ascultării active la elevii de vîrstă școlară mică*.

DEMERSUL INFUZIONAL: Transmiterea de mesaje în cadrul disciplinelor ariilor curriculare *Limbă și comunicare* și *Matematică și științe*

I. P (PRIVEȘTE) = dezvoltarea atenției

Atenția, apreciată de majoritatea psihologilor ca o componentă primară a inteligenței individului și a ascultării active, determină, în mare măsură, buna desfășurare a procesului de predare-învățare-evaluare. La vîrsta școlară mică, aceasta necesită susținere și stimulare, deoarece este de scurtă durată. Pentru captarea și menținerea atenției elevilor, pentru suscitarea curiozității acestora vor fi utilizate abordări neobișnuite sau neașteptate (de ex., probleme care invocă mister etc.), va fi schimbată structura prezentărilor. În practica noastră la clasă, antrenăm capacitatea de concentrare a atenției chiar din clasa întîi, prin diverse jocuri de analiză (vezi Tabelul 1).

Tabelul 1. *Proiect metodologic de dezvoltare a atenției la elevi*

Tehnica	Resurse curriculare	Acțiuni de învățare
Găsește deosebiri	Cl. II. Limba română. Unitatea de învățare IV – <i>Lumea viețătorilor mari și mici</i> . Cl. III. Limba română. Unitatea de învățare I – <i>Sună clopoțelii toamnei...</i>	Elevii compară cîteva desene care au deosebiri neînsemnate.
De-a cuvintele	Cl. II. Științe. Unitatea de învățare II – <i>Lumea vie</i> . Cl. III. Științe. Unitatea de învățare I – <i>Planeta Pămînt</i> .	Elevii se apropie, în lanț, de computer și selectează imaginea a cărei denumire începe cu litera cu care se termină denumirea imaginii precedente.
Găsește figurile geometrice	Cl. I. Matematica. Unitatea de învățare <i>Modelăm creativ, măsurăm inventiv</i> . Cl. II. Matematica. Unitatea de învățare <i>Modelăm creativ, măsurăm inventiv</i> .	Elevii numără cîte triunghiuri, pătrate sau dreptunghiuri sînt într-un desen.

II. A (AUDE) = dezvoltarea motivației

Motivația reprezintă un ansamblu de stimuli care susțin din interior realizarea anumitor acțiuni, fapte, atitudini, fiind una dintre laturile cele mai importante ale activismului omului. Primii pași în formarea ascultării active presupun *stimularea motivației*. Acești pași sînt necesari a fi realizați, deoarece constituie baza dezvoltării deprinderilor de lucru. Munca oferă cele mai variate posibilități pentru întărirea relațiilor dintre oameni, pentru îmbinarea și armonizarea acțiunilor individuale cu cele ale colectivului. În acest sens, vîrsta școlară mică este favorabilă pentru formarea competențelor de lucru în grup. Motivația presupune stimularea interesului pentru activități concrete.

Tabelul 2. Proiect metodologic de dezvoltare a motivației la elevi

Tehnica	Resurse curriculare	Acțiuni de învățare
A cui este vocea	Cl. II. Științe. Unitatea de învățare V – <i>Iarna</i> . Cl. III. Științe. Unitatea de învățare I – <i>Sună clopoștii toamnei...</i>	Elevii sînt rugați să asculte atent, apoi să adreseze întrebări de precizare.
Salvează cuvîntul	Cl. II. Limba română. Unitatea de învățare V – <i>Iarna</i> . Cl. III. Limba română. Unitatea de învățare I – <i>Sună clopoștii toamnei...</i>	Elevilor li se propune un cuvînt (de ex.: <i>carte</i>). Pentru „a salva” cuvîntul, ei trebuie să numească cîmpul lexical al acestuia și să enunțe un proverb care să-l conțină (de ex.: cîmpul lexical <i>școală, elev, învățătoare, rechizite școlare, tablă, bibliotecă</i> ș. a.; proverb: <i>Cine știe carte, are patru ochi; Ai carte – ai parte</i> etc.).

III. R (REPRODUCE) = dezvoltarea memoriei

Memoria reprezintă un proces psihic de întipărire, stocare și reactualizare a informațiilor. Fără ea viața umană ar fi doar un ghem de impresii senzoriale, adică un prezent fără trecut și fără viitor. Cum îi învățăm pe elevi să memoreze? Datele sînt reținute mai ușor numai după ce au fost înțelese. Rolul învățătorului este de a predă o cantitate mare de informații într-un interval de timp scurt, cu cel mai mic efort din partea elevului și urmărind ca acesta să rețină cît mai mult posibil. Trebuie să predăm pînă cînd toți elevii reușesc să *stăpînească minimul de cunoștințe*, luînd în considerație faptul că aceștia vor reține informația cu mult mai efectiv atunci cînd vor fi puse în aplicare toate tipurile de memorie: *auditivă, vizuală și chinestezică*.

Tabelul 3. Proiect metodologic de dezvoltare a memoriei la elevi

Tipurile memoriei/Tehnica	Resurse curriculare	Acțiuni de învățare
Memoria auditivă Memorarea poeziilor	Cl. I. Abecedarul și perioada postabecedară (poezii de M. Eminescu, V. Alecsandri, A. Donici, Gr. Vieru ș. a.). Cl. II. Limba română. Unitatea de învățare I – <i>Școala</i> (Gr. Vieru); Unitatea de învățare VI – <i>În lumea poveștilor</i> (M. Eminescu); Unitatea de învățare X – <i>Hristos a înviat!</i> (V. Alecsandri). Cl. III. Limba română. Unitatea de învățare II – <i>Și iar cad frunze colorate...</i> (M. Eminescu); Unitatea de învățare IV – <i>Cad din cer mărgăritare</i> (V. Alecsandri) ș. a.	Atunci cînd se studiază opera unui poet, memorizăm 2 poezii în clasa I, 3 poezii în clasa a II-a, 4 poezii în clasa a III-a și 5 – în clasa a IV-a. Pe parcurs, repetăm aceste poezii ori de cîte ori revenim la poetul respectiv, în timpul activității <i>Minutul poetic</i> , pe care o practicăm regulat la lecțiile de limba română sau cu alte ocazii.
Memoria vizuală Enumeră obiectele	Cl. II. Matematica. Unitatea de învățare II – <i>Adunarea și scăderea numerelor naturale</i> . Cl. III. Matematica. Unitatea de învățare II – <i>Adunarea și scăderea în concentrul 0-1000</i> .	Pe masă se pun în jur de 15-20 de obiecte de diferite dimensiuni. Elevii le examinează timp de 2 minute. Apoi, acestea se acoperă cu ceva și elevilor li se cere să le numească. Se admite reluarea operației, pînă cînd elevii vor reuși să enumere toate obiectele.
Pronunțarea inversă	Cl. II. Limba română. Unitatea de învățare IX – <i>Primăvara</i> . Cl. III. Limba română. Unitatea de învățare III – <i>Străbunii noștri ne lăsară...</i>	Elevilor li se arată (pe fișe), timp de 2-3 secunde, cuvinte alcătuite din 3 litere, apoi din 4, 5, 6 litere. Ei sînt rugați să rostească cuvintele invers. Mai tîrziu, se practică și varianta cu enunțuri.
Memoria chinestezică Desenează obiectul	Cl. II. Științe. Unitatea de învățare IV – <i>Mișcarea și timpul</i> . Cl. III. Științe. Unitatea de învățare III – <i>Lumea vegetală și animală</i> .	Elevii sînt rugați să deseneze un obiect, drumul de la școală pînă acasă, niște jucării ș. a. Cîștigătoare este lucrarea cea mai bogată în detalii.

IV. C (CREEAZĂ) = dezvoltarea creativității

Creativitatea, ca proces mental care implică generarea de noi idei, concepte sau asocieri, este un factor necesar în lumea contemporană. Pentru a obține ceva interesant, elevul trebuie să experimenteze de sine stătător, să creeze singur lucruri noi. Găsirea răspunsurilor, a soluțiilor corecte în procesul de rezolvare a unor exerciții dificile produce satisfacție, iar aceasta intensifică curiozitatea și dorința elevului de a-și aprofunda cunoștințele.

Creativitatea se dezvoltă zi de zi, prin încurajarea elevului. Învățătorul trebuie doar să ofere condiții favorabile mobilizării resurselor interne de a crea; să accepte inițial orice răspuns; să prefere întrebările *De ce?* și *Cum?*, în loc de *Cine?* și *Ce?*; să stimuleze operațiile creative; să desfășoare activități de dezvoltare a imaginației.

Învățământul formativ pune accentul pe capacități de muncă intelectuală și creatoare, aplicarea tehnicilor de formare a acestora fiind indispensabilă actului didactic.

Tabelul 4. Proiect metodologic de dezvoltare a creativității la elevi

Tehnica	Resurse curriculare	Acțiuni de învățare
Cincinel	Cl. II. Limba română. Unitatea de învățare VIII – <i>În luptă cu iarna</i> . Cl. III. Limba română. Unitatea de învățare IV – <i>Cad din cer mărgăritare</i> .	Elevii compun poezii după următorul algoritm: versul I – substantivul ales; versul II – 2 adjective; versul III – 3 cuvinte-acțiune; versul IV – o propoziție din 4 cuvinte; versul V – un cuvânt-concluzie.
Comunicarea nonstop	Cl. II. Limba română. Unitatea de învățare V – <i>Iarna</i> . Cl. III. Limba română. Unitatea de învățare IV – <i>Cad din cer mărgăritare peste plaiul meu iubit...</i>	Primul elev alcătuiește o propoziție în baza unui text. Următorul elev compune o nouă propoziție cu ultimul cuvânt din propoziția auzită ș. a. m. d., pînă cînd subiectul se epuizează. De ex.: clasa a III-a, textul <i>Cu uratul</i> : Elevul I: „Din acest text am aflat că Ion Creangă, cînd era copil, umbla cu uratul.” Elevul II: „Cu uratul au ajuns mai întîi la popa Oșlobanu.” Elevul III: „Popa Oșlobanu i-a alungat pe copii, spunîndu-le că găinile abia s-au culcat, iar ei s-au pornit deja cu uratul.” Elevul IV: „Cu uratul copiii au ajuns la nevasta lui Vasile a Aniței, dar și ea s-a aruncat cu cociorva după ei.” Elevul V: „Ei au înțeles că anul acesta umblatul cu Plugușorul nu e cu Doamne ajută și au hotărît să plece pe la casele lor.” etc.
Compunerea ghicitorilor	Cl. II. Limba română. Unitatea de învățare IV – <i>Lumea vietăților</i> . Cl. III. Limba română. Unitatea de învățare II – <i>Și iar cad frunze colorate ...</i>	La compunerea ghicitorilor, copiii vor ține cont de următoarele criterii: textele nu vor conține denumirea obiectului care urmează a fi descoperit; se indică cele mai convingătoare caracteristici (se demonstrează și se analizează ghicitori în care aceste trăsături se manifestă limpede).
Cuvîntul interzis	Cl. II. Limba română. Unitatea de învățare IV – <i>Lumea vietăților</i> . Cl. III. Limba română. Unitatea de învățare IV – <i>Cad din cer mărgăritare...</i>	Elevilor li se interzice să rostească un anumit cuvînt, în schimb ei trebuie să alcătuiască enunțuri din care să se înțeleagă despre ce cuvînt e vorba. De ex.: cuvîntul interzis este <i>iarna</i> . Elevii alcătuiesc propoziții: „Este anotimpul în care Moș Nicolae își scutură barba.”; „În acea perioadă soarele e cu dinți.”; „Ziua ninge, noaptea ninge, dimineața ninge iară...” ș. a.

DEMERSUL TEHNOLOGIC – aplicarea metodelor și a tehnicilor de comunicare recurgîndu-se la cadrul de învățare și gîndire ERRE (Evocare – Realizare a sensului – Reflecție – Extindere)

Clasa: Clasa a III-a

Obiectul de studiu: Limba română

Unitatea de învățare: Străbunii noștri ne lăsară trecutul sfînt și o frumoasă țară

Subiectul: Cetatea Soroca

Competența specifică: Receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare

Subcompetențe:

- 1.3. Receptarea corectă a unui mesaj în funcție de mijloacele suplimentare de transpunere a informației.
- 1.8. Reproducerea integrală și succesivă prin cuvinte proprii a conținutului unui text audiat.
- 1.7. Construirea unui text oral pe baza planului de idei propriu sau elaborat în grup.

Tabelul 5. *Aplicarea metodelor și a tehnicilor de comunicare recurgându-se la cadrul de învățare și gândire ERRE*

Cadrul de învățare/cadrul psihologic	Obiectiv	Mod de realizare
<i>Evocare:</i> P – Privește	Să asculte atent mesajul filmului.	Se demonstrează un fragment din filmul <i>Cetatea Soroca</i> , elevii fiind rugați să-l urmărească atent, pentru că ulterior vor răspunde la întrebări.
<i>Realizare a sensului:</i> A – Aude R – Reproduce	Să răspundă la întrebări. Să reproducă conținutul textului audiat.	Elevii sînt atenționați că vor mai privi o dată fragmentul ales, pentru că urmează să-și asume rolul de ghid. După cea de-a doua vizionare a secvenței, ei reproduc cele văzute în timp ce filmul se derulează fără sunet.
<i>Reflecție:</i> C – Creează	Să adreseze întrebări în baza textului.	Se formulează diverse întrebări pe baza textului cu ajutorul cuvintelor: Unde? Cînd? Cum? Cine? De ce? (<i>Explozia stelară</i>).
<i>Extindere:</i> C – Creează	Să compună un dialog. Să elaboreze un text oral. Să interpreteze cîntece. Să redea prin desen o expresie frazeologică.	Elevilor li se propun sarcini bazate pe valorificarea inteligențelor multiple: 1) <i>Verbal-lingvistică</i> : să alcătuiască un dialog între Petru Rareș și un copil. 2) <i>Intrapersonală</i> : să numească ce acțiuni ar trebui întreprinse pentru a avea o țară înfloritoare. 3) <i>Muzical-ritmică</i> : să interpreteze cîntece despre patrie. 4) <i>Vizual-spațială</i> : să redea prin desen o expresie frazeologică. 5) <i>Interpersonală</i> : să relateze cum ar fi procedat în locul lui Petru Rareș.

CONCLUZII

Activitatea profesională în cadrul învățămîntului primar ne-a oferit posibilitatea de a valida *eficiența strategiei P.A.R.C. pentru formarea ascultării active la elevi*. Datele acumulate vorbesc despre dinamizarea acestei componente. Strategia elaborată de noi poate fi explorată din plin de către cadrele didactice în demersurile de dezvoltare a atenției, a motivației, a memoriei și creativității elevilor, facilitînd comprehensiunea conținutului predat. S-a demonstrat că ascultarea active este valorificată adecvat doar dacă se aplică o strategie bine structurată. Una dintre “uneltele” necesare școlarului mic este capacitatea de a asculta. Prin urmare, aceasta trebuie cultivată din copilărie și dezvoltată sistematic. Or, nevoia de a asculta și a fi ascultat (și corect înțeles) este, poate, una dintre cele mai mari trebuințe ale omului contemporan.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Chiru E. Comunicarea interpersonală. București: Tritonic, 2003. 121 p.
2. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 1996. 230 p.
3. Curriculum școlar pentru cl. I-IV. Chișinău, 2010. 244 p.
4. Dandara O., Chicu V., Solcan A. Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: USM, 2008. 145 p.
5. Pânișoară G., Pânișoară I.O. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2004. 220 p.
6. Pânișoară G., Pânișoară I.O. Motivarea eficientă: ghid practic. Iași: Polirom, 2005. 296 p.
7. Sadovei L. Competența de comunicare didactică la studenții pedagogi. Repere epistemologice și praxiologice. Chișinău, 2009. 175 p.



Larisa SADOVEI

dr., conf. univ., UPSC I. Creangă

Rezultatele științifice ale cercetării: construcție teoretică și reflecție practică

Rezumat: Articolul reprezintă un studiu teoretic și praxiologic asupra conceptului rezultate științifice ale cercetării, evidențiind complexitatea și valoarea acestuia în contextul exigențelor actuale ale societății competitive. Conceptul este analizat și explicat din perspectivă calitativă și cantitativă. Rezultatele științifice, ca expresie a datelor obținute în urma studiului obiectului cercetat, sînt prezentate după cele patru niveluri distincte (descriere, comprehensiune, explicare și

formalizare) și două tipuri de rezultate (parțiale și finale). Aspectul praxiologic este demonstrat de rezultatele științifice ale membrilor unei facultăți, reflectate în produse științifice valorificate la nivel național și internațional în cadrul monografiilor, articolelor de revistă, culegerilor de texte științifice și al publicațiilor electronice.

Abstract: This article represents a theoretical and praxiological study of the „scientific results of the research” concept, highlighting the complexity and value of the notion in the context of current requirements of competitive society. This concept is analyzed and explained in terms of „quality” and „quantity”. Scientific results as expression data from the study are presented as the object investigated four distinct levels (description, understanding, explaining and formalization) and two types of results (partial and final). Praxiological aspect is demonstrated by science results of faculty members, reflected in the scientific products valued to national and international level in monographs, articles in journals and collections of scientific texts and electronic publications.

Keywords: scientific results, qualitative research, quantitative research, partial and final results, scientific products, investigational competence.

„Calitatea nu este niciodată un accident, este întotdeauna rezultatul unui efort de inteligență, este un mod de a produce ceva superior.”
(John Ruskin)

Explorarea complexității paradigmei „calitate în educație” capătă o mai mare putere explicativă, de convingere, dar și de confirmare a valorii prin rezultatele științifice ale cercetărilor în domeniu. Rezultatele, susține Enăchescu C. [3, p. 410], sînt o sinteză codificată de date care configurează obiectul cercetat, făcînd posibilă înțelegerea mai clară a obiectul descoperit de cercetător; în plus, datele vizate vor permite altor cercetători să poată „citi” și „înțelege” ce reprezintă obiectul studiat. Chelcea S., pledînd pentru redactarea lucrărilor

de sociologie în stil științific, se pronunță pentru un efort sistematic în acest sens: „nu au voie să se abată cu nimic de la scrierea corectă a lucrărilor lor: studenți, doctoranzi, tineri cercetători etc.” [1, p. 17]. Celor din aria științelor socioumane autorul le recomandă să aibă o responsabilitate sporită, deoarece „scrierile din acest domeniu ținesc spre un public mai larg, nu se adresează doar cercului restrîns al specialiștilor. Ele trebuie să angajeze în dialog nu numai comunitatea celor competenți, specialiști și experți, ci și alți concetățeni” [1, p. 24].

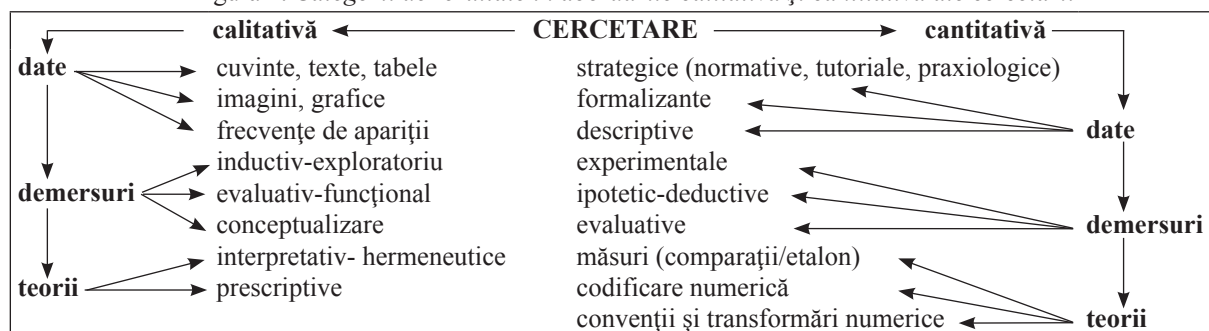
Întrebările care vor ghida conținutul acestui articol vizează cercetarea ca parte inseparabilă a cunoașterii științifice: În ce măsură lucrările (monografiile, articolele, rezumatele la conferințe etc.) conțin rezultate științifice relevante? Ce modele ale cunoașterii, deciziilor și acțiun-

nilor sînt prezente implicit sau explicit în cercetările realizate? Este oare cunoașterea științifică ghidată de raționalitate în cercetările socioumane? etc. Ne vom referi, în special, la un element important al oricărei cercetări – *rezultatele științifice*, componentă concludivă, ca *expresie a datelor obținute în urma studiului obiectului cercetat*.

C. Enăchescu înțelege prin rezultatele cercetării *ceea ce se obține din acțiunea metodelor utilizate de cercetător asupra obiectului pe care îl supune studiului său pentru a-1 cunoaște*. Ideea explicării rezultatelor științifice pe baza *datelor obținute din acțiunea asupra obiectului cercetat* subliniază necesitatea specificării lor în raport cu problema de soluționat, prin *abordare calitativă* sau *cantitativă*. În aceste sintagme, termenii *cantitativ* și *calitativ* nu se referă la calitatea investigației, ci la o anumită specificitate a tipului și strategiei de obținere și interpretare a datelor. Dacă cercetările *cantitative* folosesc instrumente elaborate și metode statistice pentru analiza datelor obținute, de regulă, pe eșantioane reprezentative, cercetările *calitative* studiază fenomenul de o manieră holistică, în context natural și printr-o observare participantă.

E. Noveanu explorează în detaliu elementele caracteristice cercetărilor cantitative și calitative și discriminează aceste două abordări potrivit informațiilor cu care se operează, grupîndu-le în trei mari categorii de rezultate (Figura 1):

Figura 1. Categoriile de rezultate în abordările calitativă și cantitativă ale cercetării



În cadrul *cercetării psihopedagogice*, M. Marinescu insistă pe maniera holistică, deoarece aspectele abordate se află într-un raport de strînsă interacțiune și de complementaritate, sprijinindu-se și completîndu-se reciproc în atingerea obiectivului comun: *cunoașterea cît mai obiectivă și științifică a realității și practicii educaționale, precum și ameliorarea acesteia* [5, p. 87].

Incursiunea realizată de E. Noveanu în interpretarea sintagmei *rezultatele cercetării* a permis prezentarea acestora din perspectiva a *cel puțin patru niveluri distincte*: a) *descriere* – limitarea la identificarea elementelor și a relațiilor statice dintre acestea; b) *comprehensiune* – specificarea înlănțuirii dintre elemente sau a relațiilor dinamice; c) *explicare* – punerea în evidență a regularităților, regulilor, principiilor care apar în timp și spațiu între diversele manifestări ale evenimentelor asemănătoare sau de același gen; d) *formalizare* – cel mai înalt nivel de abstractizare în care conceptele semantice/cuvintele sînt înlocuite prin simboluri ce permit elaborarea unor ecuații formale [6, p. 456].

Astfel, pentru a ajunge la argumentarea rezultatelor științifice, distingem o succesiune de etape, de operații sau de stadii ale cercetării care conduc la cunoaștere. Semnificativă în contextul explorării conceptului de *rezultate ale cercetării* este delimitarea celor două tipuri de rezultate, înaintată de C. Enăchescu – *parțiale* și *finale*. În concepția autorului, *rezultatele parțiale* sînt „cele dintîi rezultate, cu un caracter orientativ-general. Informațiile

obținute din aceste rezultate evidențiază dacă metodologia utilizată (tehnicile și instrumentele de cercetare) este adecvată cercetării obiectului în vederea realizării obiectivelor propuse. Totodată, „rezultatele de etapă” ne confirmă dacă ipotezele de lucru sînt corecte sau dacă ele trebuie modificate/înlocuite cu altele. În așa fel, *rezultatele parțiale* indică direcția de orientare a cercetării științifice și strategia ce trebuie urmată. *Rezultatele finale* ale unei cercetări științifice trebuie să corespundă cu realizarea obiectivelor propuse, confirmînd sau infirmînd ipotezele formulate inițial. Acestea vor fi expresia *adevărului* despre obiectul cercetat. Comparativ cu datele conținute în literatura de specialitate, rezultatele finale *confirmă* datele deja existente în literatură; *aduce completări* ale datelor cunoscute; pot *schimba* complet datele existente în literatură, înlocuindu-le cu altele noi, care, prin valoarea și certitudinea lor, se validează științific.

Etapă cercetării propriu-zise, numită și *etapa de fond a problemei*, investighează obiectul plecînd de la rezultatele parțiale, avînd ca scop o analiză mai profundă, introducerea metodelor noi/variantelor superioare, îmbunătățite ale metodelor existente, se fac comparații.

Bineînțeles, *rezultatele științifice parțiale* și *finale* derivă din cele două etape ale cercetării, *preliminară* și *definitivă*, care, la rîndul lor, se condiționează, decurgînd una din cealaltă succesiv.

Trecerea în revistă a semnificației teoretice a conceptului de *rezultate științifice* își va certifica dreptul de

noțiune confirmată științific prin exemple concrete, care vor valida valoarea termenului. În acest context, vom prezenta rezultatele activității științifice a Facultății de Pedagogie a UPS I. Creangă din Chișinău pentru anul 2013. Temele de cercetare ale catedrelor sînt formulate în cheia asigurării direcției de cercetare și a profilului acreditat, realizînd studii în vederea sincronizării aspectelor teoretice și praxiologice în procesul de implementare a curriculumului la treptele de învățămînt preșcolară/primară/universitară și optimizării procesului de pregătire inițială și continuă a cadrelor didactice pentru învățămîntul preșcolar/primar/universitar.

Tradițional, universitatea prezintă public rezultatele științifice în fiecare an, aducîndu-le la cunoștința întregului personal didactico-științific în cadrul unei Adunări Generale, aceasta constituind, totodată, o acțiune de acumulare a datelor/rezultatelor cercetării în procesul de pregătire în vederea re acreditării profilurilor științifice declarate. Profilul acreditat pentru perioada 2011-2015 *Științe ale educației și formarea cadrelor didactice* se înscrie în Direcția strategică de cercetare 2 16.08 (05) *Valorificarea resurselor umane, naturale și informaționale pentru dezvoltarea durabilă*, 44 de membri titulari ai facultății contribuind anual la asigurarea minimului de performanță stabilit în cadrul sferei științei și inovării pentru domeniul *Științe socioumane*.

Un obiectiv important în cercetările facultății este valorificarea *aspectelor metodologice în didactica particulară* la treptele de învățămînt menționate, a educației ecologice, în cadrul Laboratorului științific *EcoEducație* prin proiectul instituțional *Pregătirea inițială a cadrelor didactice pentru învățămîntul preșcolar și primar în vederea formării competenței profesionale de educație ecologică*.

Anul 2013, fiind situat „la mijlocul” perioadei de realizare a cercetărilor pentru re acreditarea profilului, poate fi evaluat din perspectiva *rezultatelor parțiale* în raport cu anul 2015, dar, ca bilanț al anului, va fi interpretat ca *rezultatele finale*. În acest context, sînt invocate cele patru niveluri abordate de E. Noveanu: *descriere, explicare, comprehensiune și formalizare* și două etape elucidate de C. Enăchescu – *finale și parțiale*.

Deoarece *Raportul de autoevaluare a profilului* este realizat conform unui model unic, în care indicatorii de activitate sînt estimați conform compartimentelor *Capacitatea instituțională de cercetare; Performanță și vizibilitate la nivel internațional; Contribuție științifică și recunoaștere națională; Relevanță economică; Relevanță socială. Capacitatea instituțională de cercetare*, acestea sînt considerate **rezultate cantitative ale cercetării** (*măsurate statistic*). Acordarea unui punctaj specific fiecărui compartiment determină, uneori, la acțiuni nu întotdeauna benefice calității, la o „cursă” pentru acumularea punctajului prin rezultate confirmate de **produse ale cercetării**, certificate prin publicații în țară și străinătate: monogra-

fii, capitole în monografii, cărți de specialitate pentru învățămîntul universitar/dicționare/manuale, articole în reviste ISI, categoria A, B, C și în alte reviste, articole în culegeri, publicații științifice electronice, rezumate (teze) la conferințe științifice etc.

Bineînțeles, autorul publicațiilor este direct răspunzător pentru rezultat, el trebuie să susțină activitatea de cercetare, să o demonstreze, să răspundă de strategia de utilizare a rezultatelor științifice și a deciziei asupra valorii acestora. Întrucît rezultatul activității de cercetare se realizează prin atestarea științifică la nivel de *conferire/confirmare a gradelor științifice și atestare științifico-didactică, prin conferirea titlurilor științifice și științifico-didactice în învățămîntul superior*, Consiliul Național pentru Acreditare și Atestare a emis Hotărîrea nr. AT-8/1-2 din 23 decembrie 2010 pentru aprobarea *Regulamentului privind publicațiile științifice și științifico-metodice*, în care se stabilește caracterul unitar al exigențelor, menționîndu-se că „cercetarea științifică reprezintă zona activă a științelor, un model de gîndire după care se pun întrebări și se dau răspunsuri în baza unor *reguli metodice bine definite*. Rezultatul cercetării științifice are o anumită *valoare științifică*, care urmează a fi certificată ca *autentică, exactă, valabilă, actuală, inovativă*, iar valoarea, importanța, sensul atestării științifice și științifico-didactice sînt date de obiectivitatea celor implicați în proces, fiind un domeniu de referință pentru dezvoltarea științei la toate palierele posibile, de *promovarea excelenței rezultatului în cercetarea științifică*, în raport cu interesul sociocultural și economic și de integrare în circuitul de atestare internațional, cu politicile de dezvoltare și inovare științifică, corelate cu necesitățile reale ale beneficiarilor”.

Atît Regulamentul vizat, cît și studiile din domeniul cercetării științifice definesc clar și relevă caracteristici ale lucrărilor considerate științifice, asigurînd valoare semnificației produselor științifice și științifico-didactice. Doar în acest context poate fi apreciat efortul membrilor facultății în elaborarea a *125 de produse științifice* timp de un an – în medie, cîte 3 lucrări per membru.

Rezultatele științifice noi, apreciate drept **finale**, sînt demonstrate de validarea teoretică și experimentală a **6 modele** inovative recunoscute în tezele de doctor privind: 1) *Adaptarea studentului în mediul universitar* (Tărnă E., cond. șt.: Silistraru N., dr. hab., prof. univ.): 21.03.2013; 2) *Dezvoltarea inteligenței emoționale prin comunicare la adolescenți* (Zagaievschi C., cond. șt.: Cojocaru-Borozan M., dr. hab., prof. univ.): 15.03.2013; 3) *Calitatea comunicării pedagogice din perspectiva valorificării metodelor interactive în învățămîntul preuniversitar* (Jianu E., cond. șt.: Cojocaru-Borozan M., dr. hab., prof. univ.): 26.09.2013; 4) *Formarea competențelor parentale în contextul educației axiologice* (Sorici O., cond. șt. Cuznețov L., dr. hab., prof. univ.): 01.11.2013; 5) *Optimizarea*

parteneriatului școală-familie-comunitate (Braghiș M., cond. șt.: Cuznețov L., dr. hab., prof. univ.): 11.11.2013; 6) *Construirea unui nou Model pedagogic al instruirii sociale în baza teoriilor lui Albert Bandura* (Drămnescu A., cond. șt.: Cristea S., dr., prof. univ., consultant: Papuc L., dr., conf. univ.): 22.11. 2013.

Monografia *Curriculumul Educația pentru familie din perspectiva educației permanente*, elaborat de L. Cuznețov, a dezvoltat filozofia practică a familiei și a optimizat cadrul conceptual și metodologic al curriculumului Educația pentru familie, reprezentând o cercetare continuă direcției științifice *Pedagogia familiei*.

Categoria **rezultatelor parțiale** este susținută de elaborarea Modelului toleranței pedagogice a cadrelor didactice și criteriile-indicatorii-descriptorii și valorile toleranței pedagogice pentru practica universitară (Țurcan L., monografie) și Paradigmei comunicării asertive a cadrelor didactice și a Programului dezvoltării competenței de comunicare asertivă a profesorului în procesul formării inițiale (Bîrsan E.), lectori universitari, doctoranzi la Catedra Științe ale Educației.

Valoarea științifică a rezultatelor cercetării la facultate a fost certificată de publicarea a 10 articole în revistele Științe Socio-Umane, Didactica Pro... și Univers Pedagogic, incluse în registrul revistelor clasificate conform profilului științific la categoria C. Dimensiunea formării competenței profesionale de educație ecologică a fost certificată de articole în revistele din această categorie, dezvoltate de membrii echipei laboratorului EcoEducație.

Organizarea Conferinței internaționale *Educația din perspectiva valorilor* (4-5 octombrie 2013), în parteneriat cu Universitatea 1 Decembrie 1918 din Alba Iulia, în cadrul Laboratorului *Proiectarea și implementarea tehnologiilor educaționale moderne în contextul culturii învățării*, a oferit deschidere pentru promovarea internațională a cercetărilor [4].

La fel, organizarea la facultate a Simpozionului internațional *Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale* (16-17 mai 2013) a făcut publice materialele a 110 participanți din diverse instituții universitare din țară și din străinătate [2].

S. Chelcea, în recomandările adresate celor care doresc să se consacre muncii de cercetare, face o pledoarie în susținerea importanței titlului unei lucrări științifice ca „artă” a impactului cu cititorul, unde în cuvinte puține trebuie oferită informație multă despre cercetarea realizată [1, p. 58-69]. Autorul menționează că în afară de o „artă”, există și o „știință” a titlurilor, o serie de reguli acceptate și practicate de comunitatea specialiștilor din domeniul socioumanului. De ex., recomandarea ca titlul să fie formulat în 10-12 cuvinte și să conțină termenii care servesc la indexarea și clasificarea lucrării a fost preluată din *Publication Manual of the American Psychological Association*.

Cercetarea psihopedagogică este definită ca un sistem de acțiuni, procese, strategii; are un obiectiv de rezolvat sau un nivel formativ de atins, constituie un mijloc de perfecționare etc. Dezvoltând această idee, D. Patrașcu constată că, față de alte domenii, cercetarea psihopedagogică comportă caracteristici specifice:

- este un tip de cercetare științifică ce urmărește cunoașterea, înțelegerea, interpretarea, analiza, descrierea, dezvoltarea educației în colaborare cu alte științe;
- este o acțiune complexă, proiectată, organizată, coordonată, evaluată, pentru a identifica, sesiza fapte, acțiuni, relații, efecte ale manifestării variabilelor educației, a le interpreta și a prefigura soluții ameliorative;
- urmărește achiziția de cunoștințe, soluții de verificare, de completare, de corectare, examinate în dinamica lor și sub aspectul efectelor produse;
- are un caracter prospectiv, pentru că proiectează modele educaționale de realizare a finalităților, elaborează un pachet de soluții pentru practică, în anumite condiții urmărește efectele aplicării, procedează apoi la generalizarea în teorii, concepții psihopedagogice ș.a. [7, pp.13-14].

Cercetările membrilor facultății au fost difuzate și prin intermediul culegerilor de studii editate în țară: *Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățămîntului*: conferința de totalizare a muncii științifice și științifico-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2013 (Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă) [6], *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, completivitate, eficiență* (Institutul de Științe ale Educației), *Sesiunea Națională de Comunicări Științifice* (Universitatea de Stat din Moldova), Conferința științifică internațională *Unitate prin diversitate*; Conferința științifică internațională *Standardele europene pentru o educație de calitate*, Conferința științifică internațională *Republica Moldova între Est și Vest* (Universitatea de Stat din Tiraspol), *Dezvoltarea inovațională a Republicii Moldova – obiective naționale și tendințe globale* (Universitatea de Stat din Comrat), toate aceste date fiind prezentate în rapoartele catedrelor și ale laboratoarelor privind activitatea științifică pentru anul 2013, expuse la Ședința Senatului din 26 decembrie 2013 și Adunarea Generală a corpului profesoral-didactic al Universității Pedagogice de Stat Ion Creangă din 20 martie 2014.

Enăchescu C. afirmă că, în contextul valorificării lucrării la rang de cercetare științifică, rezultatele cuprind și metodologia de cercetare, precum și modalitatea de interpretare personală a cercetătorului asupra obiectului studiat. Dar, pentru a evita cât mai mult posibil aspecte confuze, este necesar ca rezultatele să fie cât mai riguros verificate, iar metodologia – alternată. De asemenea, dacă există condiții, la aceeași temă ar trebui să lucreze

colective diferite, separat, pentru a putea, la sfârșitul cercetării, să se confrunte datele obținute de fiecare dintre aceste echipe de cercetare independentă [3, p. 411].

În ceea ce privește rigurozitatea metodelor, tehnicilor și procedeele de obținere și de prelucrare a datelor, coerența demonstrației și validitatea concluziilor, Chelcea S. este de părere că există grade de comparație. Unele modalități de investigare sînt mai valide decît altele; la fel și rezultatele finale. Putem acorda mai multe valori: zero, unu sau doi.

Semnificația teoretică și aplicativă a rezultatelor în timp și spațiu oferă o gamă de valori mai extinsă: zero, unu, doi și trei, ajungînd la un indice de evaluare a cercetărilor de teren sau experimentale cu valori între zero și zece. Chiar dacă modelul propus operează ierarhizări bazate pe aprecieri individuale, indicele rezultat pare a fi un instrument de evaluare și autoevaluare util prin numărul de citări în revistele cotate, potrivit impactului social al lucrării, vizibilității naționale și internaționale etc. [1, p. 21].

În concluzie: Dezvoltarea competenței de construire a rezultatelor cercetării trebuie să fie un obiectiv major pentru orice cercetător științific, pentru a face față cerințelor față de profesie și solicitărilor regulamentelor în vigoare. Rezultatele prezentate constituie, de fapt, răspunsul la ceea ce a observat, a descoperit și a înțeles acesta despre obiectul investigat în urma studierii metodice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Chelcea S. Metodologia elaborării unei lucrări științifice. București: Comunicare.ro. 2003. 98 p.
2. Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simpozionului științific internațional. Chișinău: Tipogr. UPSC I. Creangă, 2013. 535 p.
3. Enăchescu C. Tratat de teoria cercetării științifice. Iași: Polirom, 2007. 480 p.
4. Educația din perspectiva valorilor. Idei, concepte, modele. Materialele Conferinței științifice internaționale. Vol. III, IV. Cluj-Napoca: Eicon, 2013.
5. Marinescu M. Tendințe și orientări în didactica modernă. București: EDP R.A., 2007. 152 p.
6. Noveanu E. Cercetarea experimentală. În: Cristea S. Curriculum Pedagogic. Vol. I. București, 2008. 556 p.
7. Patrașcu D., Patrașcu L., Mocrac A. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Chișinău: Știința, 2003. 252 p.
8. Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățămîntului. Conferința de totalizare a micii științifice pentru anul 2013. Vol. I, II, III. Chișinău: Tipogr. UPSC I. Creangă, 2013.
9. http://www.cnaa.md/files/attestation-commission/meetings/hotarirea_at-8-1_2.pdf, vizitat: 15.02.2014.

Personalitatea pedagogului și dimensiunea moral-spirituală în praxisul educațional

Ecaterina MOGA,
doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova; director, Liceul Teoretic *Elimul Nou* din mun. Chișinău
Aliona EVTODIEV,
gr. did. I, Liceul Teoretic *Elimul Nou* din mun. Chișinău

Rezumat: Pentru a răspunde noilor exigențe ale sistemului educațional, cea de-a X-a ediție a Conferinței Pedagogilor Creștini din Republica Moldova a avut ca obiectiv major promovarea unui învățămînt de calitate, de neconceput în afara unui cadru bine definit, ancorat în moralitate, în care profesorul este un veritabil model de exprimare, atitudine, comportament și valori spirituale trăite de facto. Putem vorbi despre motivarea tinerei generații de a se lăsa antrenată într-o învățare constructivă și angajată într-un proces de devenire a personalității, în acord cu adevăratele valori, construindu-și propriul sistem axiologic, doar atunci cînd profesorul va etala, în practica cotidiană, dimensiunea unui spirit învățabil, permanent deschis pentru perfecționare, cînd va da dovadă de curaj, perseverență continuă, creativitate, axîndu-se pe cooperare, înarmîndu-se cu răbdare și manifestînd empatie față de actorii educaționali.

Abstract: To meet the new requirements of the educational system in the current socio-cultural context, the tenth edition of Christian Teachers Conference in Moldova, Chisinau, had as its major objective the promotion of quality in education which cannot be conceived out of a clear framework, anchored in morality, where the Teacher is a real model in speech, attitude, behavior and experiences of moral values actually lived. We can talk about motivating young generation to get involved in a constructive learning process, to get engaged in a process of becoming a personality, in agreement with the true values, building their own axiological system – only when the teacher will display, in daily practice, the dimension of a teachable spirit, always open for improvement, showing courage, continual perseverance, creativity, focusing on cooperation, arming himself with patience and showing empathy towards educational actors.

Keywords: education, moral values, influence, personality, competence, transformation, teachers of excellence.

„Exemplul personal nu este principalul mijloc de a influența pe alții, ci singurul.”

(Albert Schweitzer)

Profesorul adevărat inspiră și influențează – nimeni nu poate spune pînă unde se extinde impactul, reverberația acestui ecou. Educația, ca proces, și-a dorit întotdeauna să realizeze o finalitate constructivă și nobilă, care să se reveleze în roadele unei societăți culte, elevate, proactive, cu personalități creatoare și promotoare de valori autentice.

Deși în ultimele decenii se discută mult despre schimbare, societatea, ca rod al educației, degradează într-un ritm alert, fapt ce ne obligă pe noi, cei angajați în sistem, dar mai ales chemați ca vocație, ca responsabilitate, să abordăm această criză în educație, să găsim cheia de boltă a unei autentice reabilitări, pentru a realiza o schimbare de esență. Această modificare axiologică poate (trebuie) să și-o asume profesorul – un etalon prin care se influențează caracterele celor educați.

În acest context, o veritabilă oază de revigorare profesională, intelectuală și spirituală a constituit-o cea de-a X-a ediție a Conferinței Pedagogilor Creștini din Republica Moldova, care a avut loc în zilele de 7-8 martie curent, în incinta Liceului Teoretic *Elimul Nou* din municipiul Chișinău, fiind organizată prin colaborarea a peste 50 de profesori, ghidați de Ecaterina Moga, directorul liceului sus-menționat.

Pentru a răspunde noilor exigențe ale sistemului educațional în actualul context socio-cultural, conferința interconfesională cu genericul *Dexteritate pedagogică – de la abilitate la competență* a întrunit profesori din întreaga republică – stâlpi de lumină chemați în ogorul valorilor, avînd sacra misiune de a transforma, întru Bine și Adevăr, tînăra generație. Obiectivul major al evenimentului l-a constituit promovarea unui învățămînt de calitate, care nu poate fi conceput în afara unui cadru bine definit, ancorat în moralitate, în care profesorul este un model. Astăzi, cînd standardele morale coboară vertiginos, iar inimile multora dintre semenii noștri (inclusiv ale celor cărora le predăm) sînt tot mai rigide, înghețate în atitudini lipsite de Har și Adevăr, sîntem chemați să fim un agent vindecător și o lumină pentru societatea noastră, reabilitînd valorile general-umane ca temelie a educației și aducînd primăvara în toate dimensiunile vieții noastre private, profesionale și sociale.

Instruirea de cea mai înaltă ținută academică și, în general, finalitatea educațională este un deziderat care constituie acum, în postmodernitate, un imperativ greu de realizat, dacă noi, dascălii, nu ne asumăm *de facto* responsabilitatea de a fi modele de ținută lingvistică,

atitudine și comportament, făcînd noi înșine notă discordantă cu nonvalorile, care invadează, în mod persistent, viața noastră socioculturală. Și abia ulterior putem vorbi despre motivarea tinerei generații de a se lăsa antrenată într-o învățare constructivă, angajată într-un proces de devenire a personalității, în acord cu adevăratele valori, construindu-și propriul sistem axiologic.

La această conferință au participat 365 de profesori. În cadrul sesiunilor plenare și al atelierelor au fost abordate următoarele subiecte: *Strategia de educație a Bisericii Filadelfia. Parteneriatul școală-comunitate; Perceperea valorilor umaniste: de la competența textuală la spațiul vieții; Valorile morale în educație; Tehnica oglindirii textuale (Clepsidra); Metodologia de dezvoltare la cadrele didactice a competenței de proiectare; Pedagogul de școală nouă; Cum să investim în viitorul copiilor noștri?; Sindromul arderii profesionale. Cum faci față situațiilor dificile?; Cum să susținem copiii noștri în funcție de temperament; Profesor de succes antrenat într-un proces competitiv al performanțelor actuale; Principii fundamentale în relațiile cu cei din jur; Stresul, factorii care îl generează, remedii.*

La eveniment au fost prezenți: Doru Cîrdei, pastor principal al Bisericii Filadelfia, Chișinău; Ionică Bădiță, pastor, dr., fondator al Școlii Creștine Filadelfia; Gianina Spiriduș, formator al Școlii de Excelență, metodist Inspectoratul Bacău; Adrian Ghicov, dr., conf. univ., Ministerul Educației al Republicii Moldova; Viorica Goraș-Postică, dr. hab., C. E. PRO DIDACTICA; Romică Huțuțui, pastor, președinte al Liceului Teoretic *Elimul Nou*.

Participanții la conferință au beneficiat de o atmosferă prielnică în cadrul atelierelor de lucru, organizate și desfășurate de 22 de formatori, profesori ai liceului, calificați de C. E. PRO DIDACTICA. Ospitalitatea, implicarea elevilor de la treapta liceală, care au avut grijă de participanții la for, punctualitatea, dinamismul, relevanța subiectelor și organizarea profesională au fost reliefate drept caracteristici definitorii ale conferinței.

Ar fi dificil să se evalueze lucrările conferinței printr-un calificativ măsurabil, așa precum sîntem obișnuiți să-l oferim elevilor. Totuși, important este că, după cum au mărturisit participanții înșiși, fiecare a simțit bucuria reîmprosfătării viziunii și chemării de a transforma vieți pornind de la propria schimbare, printr-un învățămînt de calitate, ancorat în valori absolute. Transformarea noastră, a cadrelor didactice, în oameni care să reziste în fața tuturor provocărilor profesionale și personale și, în același timp, să rămînă fideli valorilor fundamentale este, într-adevăr, o chemare divină. A fi un pedagog creștin înseamnă a trăi o viață integră, care să-i inspire pe elevii din sala de clasă în așa măsură încît

și ei să tindă să devină ființe împlinite, care, la rândul lor, vor promova schimbarea. Excelența și calitatea în educație poate să își găsească locul în cadrul unei școli prietenoase copilului, care își axează activitatea pe valori și pe o bună pregătire a elevilor. Înarmați cu înțelepciune, cunoștințe și o concepție autentică despre lume și univers, ei își vor forma un stil de viață bazat pe valori autentice.

Un interes aparte a prezentat viziunea biblică, exprimată de talentata învățătoare din Bacău Gianina Spiriduș, cu privire la trăsăturile pedagogului de școală nouă:

- Este un om de știință: Proverbe 1:7 "Frica de Domnul este începutul științei."
- Are o țință: 1 Timotei 1:5 "Ținta poruncii este dragostea."
- Nu este nici sărac, nici bogat: Proverbe 30:8 "...nu-mi da nici sărăcie, nici bogăție, dă-mi pîinea care-mi trebuie."
- Este ordonat, planificat: 1 Corinteni 14:40 "...toate să se facă în chip cuviincios și cu rînduială."
- Are un scop nou: 1 Corinteni 14:1 "Urmăriți dragostea."
- Are o gîndire nouă: Romani 12:2 "Să vă prefaceți prin înnoirea minții voastre, ca să puteți deosebi bine voia lui Dumnezeu."
- Are un limbaj nou: Coloseni. 4:6 "Vorbirea voastră să fie totdeauna cu har, dreașă cu sare."
- Are un nume nou: Proverbe 22:1 "Un nume bun este mai de dorit decît o bogăție mare."
- Este un exemplu bun de urmat: 1 Timotei. 4:12 "...fii o pildă... în vorbire, în purtare, în dragoste, în credință, în curăție."
- Predă după o nouă programă: Psalmul 119:97 "Cît de mult iubesc legea Ta!"
- Are tot timpul inspecție: Psalmul 17:2 "...să privească ochii Tăi neprihănirea mea."

După Virgil Mândăcanu, „Pedagogul trebuie să fie o personalitate moral-etică, spirituală, cu o competență și o intuiție intelectuală sensibilizată.” Așadar, dacă sîntem astfel de pedagogi, trebuie să fim modele care influențează. Modul în care îi vedem pe alții ne poate ajuta să ne autoevaluăm personalitatea și dimensiunea profesională. Abilitatea noastră de a ne aprecia în lumina standardelor moral-spirituale ne dă posibilitatea să realizăm o retrospectivă asupra calității vieții noastre, prin paradigma fundamentală a eficienței, influențîndu-ne atît atitudinile și comportamentul, cît și felul în care îi percepem pe ceilalți. Ceea ce *ești* ca profesor determină modul în care vedem lucrurile din jur, aspect ce se reflectă nemijlocit asupra discipolilor din sala de clasă. Astfel, persoana de care ar trebui să ne preocupăm prioritar, pînă a ajunge la excelență în educație, este propria noastră ființă. *Dimensiunea spiritului învățabil*, permanent deschis pentru perfecționare, ne poate ajuta

în îmbunătățirea activității profesionale. Nu ne oprim în a ne autoevalua, dar nici în a ne fixa noi expectanțe în atingerea succesului.

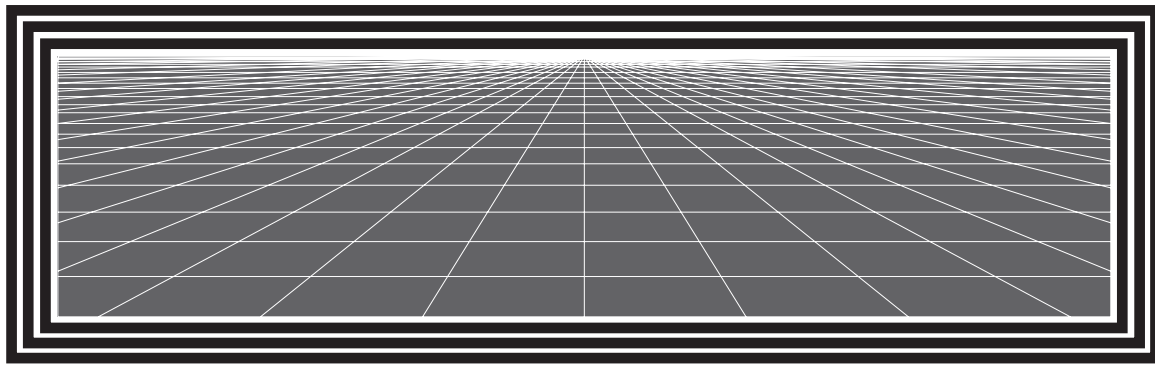
Pedagogul de azi, care pretinde excelență, trebuie să fie *curajos*, trăind el însuși, apoi menținînd și promovînd „verticalitatea” în societate. El trebuie să înfrunte cu demnitate orice încercare, să iubească și să regenereze cu discernămint portretul nobilei sale meserii Acest lucru poate deveni realitate doar în contextul unei transformări care să se miște din interior înspre exterior, prin *perseverență* continuă. Doar un astfel de pedagog, care le predă cu pasiune elevilor săi și se multiplică în ei, poate să schimbe tînăra generație.

Pedagogul autentic are nu doar rolul de a informa, dar și menirea de a forma, axîndu-se pe *cooperare* și înarmîndu-se cu *răbdare*. Manifestînd *empatie* față de copiii noștri, vom reuși să investim acele comori inestimabile care nu vor întîrzia în a aduce roade în societatea de mîine.

Creativitatea cu care am fost înzestrați „este de natură spirituală” (M. Eliade). Trebuie să recunoaștem acest adevăr, pe care îl susținea și L. Blaga: „Fără de revelație divină nu avem nici un drept la libertatea creatoare”. Dascălul de ieri, de azi și de mîine trebuie să conștientizeze înalta sa misiune de creator de destine, care plantează verticalitate, caracter, conștiință morală și perspectivă divină asupra propriei ființe și a universului. Așadar, noi, profesorii, sîntem datori să ne re-creăm propria capodoperă din această perspectivă axiologică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Neacșu I. Educație și acțiune. București: EȘE, 1986
2. Osterrieth P. Introducere în psihologia copilului. București: EDP, 1976.
3. Panțuru S. Fundamentele pedagogiei. Brașov: Editura Universității Transilvania, 1995.
4. Păun E. Școala – o abordare sociopedagogică. Iași: Polirom, 1999.
5. Covey S. Eficiența în 7 trepte sau un abecedar al înțelepciunii. București: ALL, 2009.
6. Covey S. A 8-a treaptă a înțelepciunii. București: ALL, 2006.
7. Ioan Al. Personalitate, atitudini și valori. Timișoara: Editura de Vest, 2001.
8. Cucoș C. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade. Iași: Polirom, 2009.
9. Maxwell J. Talentul nu este suficient. București: Amaltea, 2007.
11. Crabb L. Schimbarea lăuntrică. Cluj-Napoca: Logos, 2008.
12. Mândăcanu V. Etica pedagogică. Chișinău: Lyceum, 2001.



EXERCITO, ERGO SUM



Silviu **ANDRIEȘ-TABAC**

dr., Institutul Patrimoniului Cultural al AȘM,
Heraldist de Stat al Republicii Moldova

Elemente de sursologie în didactica istorică preuniversitară

Rezumat: După răspunsul dat la întrebarea „La ce servește astăzi cunoașterea procedeeelor și a metodelor de cercetare a surselor istorice pentru un profesor de istorie din învățământul secundar în Republica Moldova?”, se descriu câteva elemente generale și utile întotdeauna în activitatea de cercetare. În compartimentul rezervat sursei istorice se explică câteva noțiuni teoretice, principiile de clasificare și de analiză a surselor; necesitatea respectării etapelor în critica sursei.

Un alt compartiment este dedicat fișei de cercetare tradiționale pe suport de hârtie, formatelor utile, câmpurilor informaționale pe care aceasta trebuie să le conțină, modului de completare și de păstrare. În final, se tratează subiectul alcătuirii corecte a titlului unui document istoric.

Abstract: According to the answer to the question “Why actually does a school history teacher from the Republic of Moldova need to know the research procedures and methods of the historical sources?”, describes some general and constantly useful elements of a research. The compartment dedicated to historical source explains some theoretical concepts, the principles of classification and analysis of the sources, the need to respect the stages of the source criticism. Another compartment is dedicated to traditional paper-based research card, its useful formats, information fields that it should contain, filling and storage recommendations. Finally, the article deals with the subject of correct composition of a historical document title.

Keywords: primary source, historical document, source criticism, research card, document title, teacher of history.

1. NECESITATEA CUNOAȘTERII PROCEDEELOR ȘI A METODELOR DE CERCETARE A SURSELOR ISTORICE

În anii din urmă, am avut ocazia tinerii unor prelegeri de introducere în științele istorice speciale în fața profesorilor din învățământul secundar, participanți la diverse cursuri de perfecționare, de specializare sau de masterat în cadrul Universității Pedagogice de Stat I. Creangă din Chișinău. Ca adept fidel al urmării metodelor tradiționale de cercetare istorică, am încercat să aflăm de la colegii din învățământul preuniversitar dacă în epoca dominării absolute a informației parvenite din sursele electronice, care au pus stăpânire pe mintea omului contemporan și, mai ales, pe cea a copiilor, mai este necesară cunoașterea și antrenarea surselor istorice „pe stil vechi”. Întrebarea capitală formulată de fiecare dată a fost următoarea: „La ce servește astăzi cunoaș-

terea procedeeelor și a metodelor de cercetare a surselor istorice pentru un profesor de istorie din învățământul secundar în Republica Moldova?”. Răspunsurile permise pot fi rezumate în câteva teze.

1) *Necesitatea autoperfecționării continue.* Pregătirea istoricilor în facultățile contemporane de la noi este insuficientă și se înscrie în tendința mondială de scădere a nivelului de predare și de însușire a profesiilor și meseriilor. Mai mult, componenta de pregătire a cercetătorilor în facultățile de istorie este practic exclusă, deoarece, pe de o parte, aceasta implică prea multe costuri (de timp, de specializare prea profundă, de antrenare a unor mijloace fixe în plus, de organizare a unor excursii, expediții, stagii, laboratoare etc.), iar, pe de altă parte, numărul sperat de absolvenți care, la finalizarea studiilor, inclusiv a celor de master, vor îmbrățișa cercetarea ca profesie este

infim din cauza prestigiului material scăzut al acestui domeniu. Totuși, mintea umană trebuie întreținută, căci autoperfecționarea contribuie nu numai la imaginea publică a oricărui om, ci și la autoconștientizarea propriei valori. În cazul profesorului, autoinstruirea este dictată și de schimbul permanent de generații, fiecare venind pe lume cu o altfel de percepție a lumii înconjurătoare, iar în cazul profesorului de istorie – și de schimbarea deasă a conținutului curriculumului, și de necesitatea de a corecta interpretările neobiective și chiar erorile strecurate voit sau involuntar în manuale.

2) *Abilitatea de concurență profesională*. Dat fiind faptul că orice sistem educațional modern nu se lasă numai în speranța că instructorii și formatorii se vor deda cu trup și suflet autoinstruirii neconținute, concursurile și evaluările profesionale, elaborarea și redactarea lucrărilor de grad, participarea la cursuri de specializare, de perfecționare sau de reorientare profesională etc. constituie o componentă comună a muncii profesorului. Toate aceste activități implică competențe de cercetător și cunoașterea ultimelor cerințe de perfectare și prezentare a lucrărilor cu caracter științific, științifico-didactic sau de popularizare.

3) *Priceperea în antrenarea surselor istorice în procesul didactic*. Lectura unui document sau a unei cronici, demonstrarea unor monede, steme și sigilii vechi sau a artefactelor arheologice descoperite chiar în localitatea de baștină, invitarea la curs a unui bătrîn care își deapănă propriile amintiri sau a unei bătrîne care relatează despre meseriile artisanale uitate produc un efect didactic superior discursului profesoral obișnuit sau lecturii manualului totdeauna limitat la relatarea lapidară a evenimentelor principale. Sursele istorice pot fi antrenate nu numai în cursul obișnuit, ci și în alte activități menite să consolideze cunoștințele obținute în procesul didactic: cercurile, simpozioanele și seratele tematice de istorie, diverse concursuri și competiții școlare etc. Toate aceste activități implică aplicarea metodelor de cercetare cele mai simple, atât de către profesori, cât și de către elevi.

4) *Capacitatea de expert*. Sînt frecvente cazurile cînd elevii aduc la școală diverse obiecte vechi, descoperite întîmplător sau păstrate în familie, și solicită opinia profesorului asupra valorii și rostului lor. Răspunsul acestuia este perceput întotdeauna ca un test al capacității sale profesionale. Ca să-l treacă, profesorul trebuie să se descurce în metodologia numeroaselor științe istorice auxiliare, cel puțin la un nivel minim, care să nu-l dezamăgească din start pe elevul din fața lui.

5) *Participarea profesională la viața comunității locale*. Atîta timp cît nu s-a scris cel puțin cîte o monografie științifică pentru fiecare sat, cunoașterea și popularizarea istoriei locale rămîne un deziderat al școlii de cultură generală. Investigarea istoricului ținutului

natal prin cercetare documentară sau prin istorie orală, crearea muzeelor și a expozițiilor locale, organizarea unor acțiuni de promovare a imaginii istorice și contemporane a satului sau orașului natal pentru interesul comunitar și/sau pentru atragerea turiștilor este, de cele mai multe ori, condiționată de implicarea profesorilor de istorie, care trebuie să demonstreze pe loc abilități de cercetare și sinteză istorică. Odată cu creșterea mîndriei și a patriotismului local, crește și prestigiul tuturor celor ce s-au dedat acestei opere. Astfel, profesorii de istorie, prin însăși profesia pe care o practică, sînt îndemnați să participe activ la formarea opiniilor asupra trecutului istoric și a prezentului politic în comunitatea în care trăiesc.

Odată clarificată necesitatea cunoașterii metodelor de cercetare a surselor istorice de către profesorul de istorie din învățămîntul secundar și pînă a trece la subiectele următoare, ținem să aducem în calitate de sfat general pentru toți cercetătorii și scriitorii istoriei locale îndemnul cunoscutului arhivist român Aurelian Sacerdoțeanu (1904–1976), cel care a scris un prim manual românesc de *Îndrumări în cercetări istorice* (București: Casa școalelor, 1945) și care, în capitolul rămas încă de actualitate *Cunoașterea satelor prin acte* (pp. 337–343), ruga: „În situația actuală a cunoștințelor noastre asupra materialului informativ de natură istorică, credem că e mai necesar să facem toți numai aceea ce sîntem în măsură să facem. În locul unor compilații serbede și nesincere e mai bine să aducem două-trei informații locale, sigure și nezdruccinate. Lucrul acesta îl poate face oricine, oriunde și nu cere decît puțină trudă. Anume: *strîngerea informației de natură istorică locală*”.

Este de la sine înțeles că într-un articol de revistă nu pot fi rezumate toate cunoștințele necesare unui profesor de istorie pentru a-l forma ca cercetător. Un articol nu poate substitui anii facultății, ai pregătirii post-universitare și ai cercetării nemijlocite. Totuși, în cele ce urmează, încercăm să evocăm cîteva elemente generale și utile la orișice etapă de inițiere și extindere în ale cercetării, lăsînd la discreția cercetătorului concret alegerea domeniilor și a subiectelor de aprofundare.

2. CÎTEVA NOȚIUNI DE SURSOLOGIE TEORETICĂ

Sursologia este știința istorică care studiază proveniența surselor istorice, originalitatea și autenticitatea lor, și care elaborează principiile de clasificare și metodele de extragere a informațiilor referitoare la dezvoltarea societății. Sarcinile sursologului constau în a depista cercul de surse istorice necesare pentru o cercetare, în a aplica metodele științifice de verificare a autenticității surselor antrenate și în a conștientiza și a aprecia just valoarea lor istorică.

Noțiunea de *sursă istorică* desemnează orice rezultat material (orice produs) al activității umane orientate spre un anumit scop, care poate fi folosit pentru culegerea informațiilor despre fenomenele și procesele sociale. În calitate de sursă de informație istorică pot fi antrenate și unele surse ce se creează și există indiferent de activitatea și voința umană, fiind determinate de evoluția naturală a mediului înconjurător. Dar tocmai sursele produse de om sînt cele ce ne interesează cel mai mult în studierea istoriei societății umane și anume pe acestea le subînțelegem cînd folosim noțiunea de *sursă istorică*.

Clasificarea surselor istorice este determinată de natura lor materială și de experiența acumulată în elaborarea metodelor de studiere și de tratare a surselor pe parcursul ultimelor trei secole.

Școala franceză, de exemplu, una din cele mai evaluate și mai influente pe plan mondial, clasifică tradițional sursele istorice în trei grupuri mari, anumite științe istorice auxiliare fiind responsabile pentru elaborarea metodelor de studiere a fiecărui tip: sursele materiale (arheologice, numismatice, sigilografice etc.); sursele scrise (epigrafice, papirologice, paleografice, criptografice, diplomatice, onomastice, genealogice, heraldice etc.); sursele create cu ajutorul înregistrării tehnice (fotografice, cinematografice, fonografice etc.).

În școala rusă, a cărei influență a fost bine simțită de istoriografia românească în secolul trecut, s-a încercat o clasificare tipologică mai detaliată. Cunoscutul arheograf Sigurd Șmidt (1922–2013)¹, de exemplu, reieșind din necesitățile reale ale activității didactice, muzeografice și etnografice curente, a propus o sistematizare aplicativă a surselor istorice de proveniență istorică (nu naturală) pe cinci clase: 1) surse materiale (de la cele arheologice la mașinile contemporane și la obiectele de uz cotidian); 2) surse figurative (operele de artă plastică, fotografiile, cadrele de film; separarea lor de categoria celor materiale se justifică prin faptul că imaginea ca mesaj primează în fața materialului); 3) surse verbale: vorbirea, documentele fonografice, folclorul oral, sursele scrise, inclusiv cele epigrafice, de orice conținut și formă; 4) surse sonore (fără cuvinte sau combinate cu cuvîntul); 5) surse comportamentale: obiceiurile și riturile (colective sau individuale), care pot fi observate și reproduse vizual (de muncă, de familie, de trai, de sărbătoare, sportive etc.); unele dintre acestea, de exemplu – dansurile, sînt mimice, iar altele sînt însoțite de cuvinte și muzică, devenind surse complexe. Evident,

1 С. О. Шмидт. Источниковедение в кругу других научных дисциплин и вопросы классификации источников (Постановка вопроса), в сборнике *Актуальные проблемы источниковедения и специальных исторических дисциплин. Тезисы докладов IV всесоюзной конференции*, Днепропетровск, 31 октября-2 ноября 1983 г., Москва, 1983, с. 3-13.

orice clasificare este una condiționată și sursele istorice reale depășesc cadrul clasificării. Astfel, o monedă poate să se prezinte și ca sursă materială, și ca sursă figurativă, și ca sursă verbală.

Tipologic, sursele istorice sînt numeroase, iar numărul științelor care elaborează metodele de abordare a tipurilor concrete este în creștere odată cu dezvoltarea științei. De exemplu, moneda constituie obiectul de studiu al numismaticii, care încă în prima jumătate a secolului al XX-lea se ocupa și de bancnote, și de medalii. Astăzi, medaliile și bancnotele sînt tratate, respectiv, de medalistică și bonistică, discipline istorice care s-au desprins relativ recent de numismatică. La fel e și cazul heraldicii (știința despre steme), din care s-a desprins vexilologia (știința despre drapele) și imnologia politică (știința despre imnurile politice). Cu toată această evoluție, instrumentarul științelor istorice auxiliare concrete se bazează pe metoda fundamentală și unică pentru toate tipurile sursologiei – analiza sursologică.

Analiză sursologică constituie un complex de proceduri de studiu asupra sursei istorice menite să identifice componentele care să permită verificarea autenticității și utilității ei în cercetarea istorică. Analiza sursologică are două etape: critica externă și critica internă.

Critica externă este axată pe partea materială a sursei și studiază istoricul ei. În cadrul acesteia, sursologul trebuie să identifice: a) data sursei, condițiile istorice de apariție, contextul, scopul și rostul ei; b) originea (autorul) sursei; c) condițiile de producere a sursei, suportul, metodele și mijloacele de fixare a informațiilor pe acesta; d) conținutul original al informațiilor (textului, imaginilor, legendelor etc.) și intervențiile ulterioare, dacă au fost; e) circuitul sursei în epocă ca sursă curentă și cel științific ca sursă istorică, inclusiv prin publicații cu caracter sursologic.

Critica internă a sursei are drept scop interpretarea ei. Odată stabilite la etapa precedentă conținutul, data, localizarea, autorul și celelalte elemente formale atingătoare de sursă, istoricul poate purcede la studiul informațiilor propriu-zise cuprinse în aceasta.

Fiecare sursă are un limbaj verbal, figurativ, fonic etc. proprii, care necesită cunoștințe specifice. Un text, de exemplu, va solicita cunoștințe lingvistice profunde, abilitatea de a identifica convențiile sociale, de a pătrunde în sinceritatea autorului și în exactitatea redării evenimentelor, a faptelor și datelor consemnate, de a stabili particularitățile textului în contextul masivului de texte înrudite. Și în cazul surselor materiale sau figurative, abilitățile sursologului trebuie să fie similare.

În rezultatul criticii externe, cercetătorul trebuie să ajungă la o concluzie argumentată în ceea ce privește autenticitatea sursei, informațiile utilizabile și cele eronate. Abia după finalizarea acestei etape se poate trece la valorificarea sursei în lucrările cu caracter istoric.

3. ODĂ FIȘEI DE CERCETARE TRADIȚIONALE

În epoca triumfului bazelor de date electronice, pe cât de diversificate și stufoase, pe atât de utile și eficiente, fișa de cercetare tradițională pe suport de hârtie s-ar părea să nu-și mai aibă rostul decât la periferiile vieții științifice, în brațele unor cercetători născuți până la revoluția calculatoarelor. Realitățile în care trăim însă prelungesc viața acestui instrument de cercetare, care a servit zecilor de generații de istorici, cam de pe când au apărut preocupările în sine de scriere a istoriei critice.

Primul factor de rezistență a fișei tradiționale este determinat de accesul la sursele istorice. Deși în a doua jumătate a secolului al XX-lea accesul la fondurile arhivelor, bibliotecilor și muzeelor s-a liberalizat progresiv și incomparabil cu prima jumătate a aceluiași secol, din considerente obiective sau subiective, cercetătorul nici astăzi nu poate intra în toate depozitele enumerate cu aparate de lucru sau de reproducere electronice. Mai mult, în unele arhive până în zilele noastre funcționează binecunoscuta regulă a accesului cu foi de hârtie albă și creion simplu exclusiv. Or, copierea unei fișe manuscrise deja întocmită în calculator necesită un nou segment de timp, lux pe care mulți cercetători nu și-l pot permite.

Un al doilea factor ce prelungeste viața fișei de cercetare tradiționale rămâne dorința multor cercetători de a înșira fișele pe masa de lucru, cu extindere treptată pe scaune, paturi, podea ... – totul pentru a vizualiza un tablou integrat al structurii și compoziției viitoarei lucrări. Același lucru se poate spune și despre masa profesorului din sala de clasă sau din auditoriu, unde fișele stau aranjate pe clituri tematice sau ordonate după alt principiu, pentru a putea fi antrenate în joc în funcție de direcția în care evoluează cursul.

Nu este de neglijat nici cel de-al treilea factor: frica, încă foarte justificată de altfel, de pierdere a bazelor de date electronice din cauza unor probleme tehnice sau a penelor de curent care se mai întâmplă destul de frecvent, obligându-te să renunți la orice suport electronic în timpul cursului, dacă e să privim lucrurile din perspectiva aceluiași profesor școlar și chiar universitar.

În sfârșit, trebuie să invocăm și satisfacția tactilă, vizuală și psihologică ce survine la manipularea, recitirea și reordonarea periodică a fișelor și care este resimțită de către mulți dintre cercetătorii inveterați.

Recomandăm cu toată căldura utilizarea în continuare a fișelor de cercetare pe hârtie, indiferent dacă acestea sînt scrise de mînă, dactilografiate la calculator, realizate prin fotocopiere sau în alt mod. Dacă am căzut de acord asupra subiectului prelungirii vieții fișei de cercetare pe hârtie, urmează să luăm în considerație unele reguli comune ce țin de întocmirea lor. O primă normă, generală, ar fi că orice fișă de cercetare tradițională, indiferent de tipul, formatul, metoda de realizare și destinația ei, trebuie să cuprindă *trei cîmpuri informaționale*: a) cîm-

pul informației utile propriu-zise; b) cîmpul adresei și c) cîmpul clasificatorilor.

Cîmpul informației utile este cel de dragul căruia se elaborează o fișă. Acesta conține extrase din documente, articole sau cărți, descrieri de surse istorice scrise sau materiale, informații colectate în cadrul expedițiilor bazate pe metoda culegerii orale, desene și fotografii de obiecte, citate din diverși autori etc.). El ocupă grosul spațiului fișei și comportă în sine datele care vor servi drept bază pentru redactarea ulterioară a unor lucrări istorice.

Cîmpul adresei este destinat trecerii datelor de regăsire a informației ce a fost culeasă și expusă în cîmpul informației utile propriu-zise. Aici se trece cota arhivistică până la nivel de filă – pentru un document de arhivă sau referința bibliografică până la nivel de pagină – pentru cărți și articole, sau numărul de inventar al piesei descrise dintr-o colecție publică ori privată, sau numele, prenumele și datele personale despre informatorul viu din cadrul anchetelor orale etc. Fără această „adresă”, informația nu va putea fi ulterior utilizată și fișa va rămîne pe linie moartă. Cîmpul adresei se plasează, de regulă, fie la începutul colii de hârtie-fișă, imediat după elementele de titlu sau de clasificare, fie la sfîrșitul ei, pe ultimul plan. Indiferent însă de poziționarea cîmpului adresei în fișă, este rațional ca acesta să fie completat înainte de completarea cîmpului informației utile. Astfel, se va evita pericolul uitării în timp a locului aflării sursei prelucrate.

Cîmpul clasificatorilor, spre deosebire de cîmpul adresei, se completează ultimul și nu întotdeauna odată cu întocmirea fișei. Acțiunea de clasificare urmează acumulării, mai mult sau mai puțin semnificative, a fișelor. Deși clasificarea poate fi nesfîrșită, în cîmpul clasificatorilor se trece un indice clasificator de bază, poate unul secundar și, în rare ocazii, un al doilea clasificator secundar. Cel mai recomandat loc pentru cîmpul clasificatorilor este partea cea mai de sus a fișei.

Clasificatorii se extrag din cîmpul informației utile și marchează esența acelei informații. Fiecare clasificator are menirea să ne ajute la stabilirea clară a utilității și destinației informației concrete care a fost extrasă pe fișa dată. Drept clasificatori, în funcție de destinația și tipul fișei, pot servi: numele de persoane, numele de locuri sau numele de instituții – la fișa onomastică; data evenimentului – la fișa cronologică; tema sau domeniul informațional – la fișa tematică etc. Clasificatorul trebuie scris cît mai citeț, de preferat cu litere de tipar și cu cerneală de altă culoare (roșie, de exemplu) decît restul fișei. Dacă pe fișă se va trece mai mult de un clasificator, clasificatorul de bază va ocupa primul loc (colțul din stînga) și va fi scris cu roșu, iar clasificatorii secundari vor urma după cel de bază, la mijlocul fișei și în colțul ei drept, cu cerneluri de alte culori (verde etc.).

Figura 1. *Modele de organizare a câmpurilor informaționale într-o fișă de cercetare*

Câmpul clasificatorilor	Câmpul clasificatorilor
Câmpul informației utile	Câmpul adresei
	Câmpul informației utile
Câmpul adresei	

Cunoscând experiența mai multor cercetători, vom insista și pe câteva sfaturi referitoare la *formatul fișelor de cercetare*. După cum se poate observa cu ochiul liber, fișele de cercetare nu constituie încă un produs solicitat și desfăcut pe piața țării noastre (în alte țări acestea se comercializează cu succes și există fișe de cercetare nu numai de diverse dimensiuni, ci și de diverse culori și grosimi ale hîrtiei/cartonului). În aceste condiții, recomandăm utilizarea unor fișe care pot fi ușor confecționate de noi înșine. Cele mai la îndemînă sînt fișa de formatul A4 (210 × 297 mm), care nu este altceva decît coala de hîrtie albă de consum curent astăzi, și fișele derivate din formatul A4: A5 (148 × 210 mm, o jumătate din A4) și A6 (105 × 148 mm, un sfert din A4). Aceste fișe au avantajul de a putea fi stocate și păstrate comod în mape, cămăși de plastic, plicuri, cutii și chiar mobilier, care se găsesc ușor în comerț.

Un alt format comod rămîne a fi cel pentru fișa bibliografică: 125 × 75 mm. Astfel de fișe mai pot fi găsite în comerț, după cum și dulapuri-fișiere pentru păstrarea și manipularea lor.

În funcție de volumul de informații pe care îl vor absorbi, fișele pot fi clasificate în *mari* și *mici*. 1) Fișele A4 și A5 sînt *mari*. Din perspectiva de lungă durată, este practic ca un cercetător să-și aleagă pentru fișele sale doar unul dintre aceste formate. De asemenea, este bine să se respecte și următoarele reguli pentru fișele mari: a) toate fișele să fie organizate ori pe verticala colii, ori pe orizontala ei (întocmirea unor fișe pe verticală, iar a altora pe orizontală va îngreuna ordonarea și manipularea lor); b) toate fișele trebuie să aibă păstrat în partea stîngă un câmp de 30-35 mm, pentru o eventuală legare în blocuri și copertare; evident, pe verso, același câmp va fi păstrat în oglindă, adică pe dreapta; c) dacă informația nu a încăput pe o singură fișă, aceasta poate fi continuată pe verso, apoi pe o a doua fișă, o a treia etc., cu condiția repetării câmpului adresei și, eventual, cu prinderea fișei-continuare de fișa de început. 2) Fișele de formatul A6 și de cel bibliografic sînt *mici* și pot fi utilizate în paralel, în funcție de formatul și destinația fișierului concret elaborat de cercetător. Fișele mici se folosesc doar pe orizontală. Și fișele mici, dacă informația nu a încăput pe una singură, pe față și pe verso, pot avea fișe-continuare.

Pentru a încheie subiectul formatului fișei de cercetare, trebuie să spunem că cercetătorii adesea folosesc și fișe de formatul A7 (74 × 105, a opta parte dintr-o coală A4). Această fișă, incomodă pentru păstrarea de lungă durată, este utilă la întocmirea unor indice (onomastic, tematic, cronologic etc.), în baza unor lucrări sau masive documentare. După elaborarea, dactilografierea și colaționarea indicelui respectiv, fișele acestea, pierzîndu-și utilitatea, se aruncă.

În ceea ce privește grosimea unei fișe, trebuie să remarcăm faptul că cele subțiri ocupă mai puțin loc și sînt mai ușoare la transportat. Dacă o fișă nu este destinată unor manipulări prea dese, cum este, de exemplu, cazul fișei bibliografice, nu merită să se utilizeze fișe din hîrtie groasă sau carton.

Cele câteva reguli expuse mai sus cu referire la fișele de cercetare sînt foarte simple și la îndemîna oricui.

4. ALCĂTUIREA TITLULUI UNUI DOCUMENT

Deși pare facilă, abilitatea de a alcătui un titlu pentru o sursă istorică, inclusiv pentru un document scris, necesită o anumită pregătire și experiență profesională. De calitatea titlului întocmit în procesul analizei sursologice, chiar pe fișa de cercetare, depind celelalte lucrări la care vor fi supuse sursele: ordonare, inventariere, catalogare, antrenare în cercetare etc. În general, titlul unui document pe fișa de cercetare se elaborează similar titlului pentru publicațiile științifice cu caracter arheografic și trebuie să conțină următoarele elemente:

1. Cota documentului în colecție;
2. Tipul documentului (scrisoare, ordin, raport, act de identitate, fotografie etc.);
3. Autorul documentului (persoană fizică sau grup de persoane fizice, persoană juridică sau o subdiviziune a ei, grup de persoane juridice etc.);
4. Destinatarul documentului (pot fi aceleași categorii ca și la autorul documentului);
5. Conținutul rezumat al documentului (exact, concis, cu arătarea timpului și a locului evenimentului la care se referă, dacă acestea nu corespund cu data și locul redactării documentului, fără citate din document și fără cuvinte și expresii de prisos);
6. Data documentului (exactă sau aproximativă);
7. Numărul de secretariat al documentului, dacă acesta este indicat în document;
8. Locul scrierii (sau emiterii) documentului;
9. Date tehnice despre document (materialul, suportul, metoda de scriere, parametrii dimensionali, volumul, limba, originalitatea, starea de conservare, alte particularități; similar cu legenda arheografică).

Elementele lipsă, stabilite prin analiza sursologică a întregului complex de documente și prin antrenarea unor surse suplimentare, se includ între paranteze pătrate sau unghiulare, iar în note speciale, extra-titlu (de subsol sau

finale, în funcție de structura fișei), se arată în ce bază au fost identificate și sursa documentară sau bibliografică. În ceea ce privește elementele ce nu au putut fi stabilite, faptul se indică în titlu prin formule obișnuite („autor necunoscut”, „destinatar necunoscut” etc.).

Elementele respective, adaptate surselor materiale sau figurative, pot constitui baza elaborării titlurilor pentru acestea. Astfel, în cazul surselor materiale, elementul „conținutul rezumat al documentului” presupune, de cele mai multe ori, descrierea emblemei și reproducerea legendei piesei concrete.

În general, titlul sursei trebuie să fie redactat ca un enunț cursiv, acordat gramatical și fără elemente de formular de chestionar sacadat. Se vor evita abrevierile, exceptându-le pe cele de uz comun și consemnate în dicționarul ortografic. Pentru lucrările de la etapele următoare, legate de ordonarea colecțiilor mari, de alcătuirea și publicarea unor inventare sau cataloage etc., se pot admite și titluri colective sau prescurtate, când documentele sau sursele sînt omogene pe anumite segmente. În fiecare caz se vor respecta normele științelor respective (arheografice, arhivistice, numismatice, sigilografice etc.), dar la faza alcătuirii fișelor este rațional ca aceste

titluri să conțină toate elementele de identificare și de descriere consemnate mai sus.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. L'Histoire et ses methodes. Recherche, conservation et critique des témoignages. Paris: Librairie Gallimard, 1961.
2. Dicționar al științelor speciale ale istoriei. Arhivistică, cronologie, diplomatică, genealogie, heraldică, paleografie, sigilografie/Direcția generală a Arhivelor Statului. București: EȘE, 1982.
3. Правила издания исторических документов в СССР. Москва, 1990.
4. Guyotjeannin O. Les sources de l'histoire médiévale. Paris: Librairie Générale Française, 1998.
5. Источниковедение. Теория, история, метод. Источники российской истории: Учебное пособие /И. Н. Данилевский, В. В. Кабанов, О. М. Медушевская, М. Ф. Румянцева. Москва: РГГУ, 1998.
6. Guerreau A. Viitorul unui trecut incert. Ce fel de istorie a Evului mediu în secolul al XXI-lea. Chișinău: Cartier, 2003.

Dimensiuni metodologice de formare a competenței de investigare științifică la elevi



Ludmila **FRANȚUZAN**

dr., Institutul de Științe ale Educației



Lilia **ZOTA**

gr. did. II, Liceul Teoretic C. Negruzzi din Chișinău

Rezumat: Competența de investigare științifică este formată/dezvoltată la elevi în cadrul orelor de chimie, biologie, fizică etc. Acest fapt are loc prin: observarea celor mai simple fenomene, realizarea de experimente, planificarea de cercetări și redactarea rapoartelor. În articol se prezintă etapele dezvoltării competenței de investigare la disciplina Chimia, care are la bază experimentul ca metodă de cercetare și de învățare. Experimentul oferă informații mai profunde despre obiectele și fenomenele din natură și realizează o legătură strînsă între teorie și practică, favorizînd dezvoltarea capacităților intelectuale. Competența de investigare științifică este o condiție importantă a reușitei elevilor, contribuind la formarea de personalități inovatoare, capabile de a se integra activ în viața socială.

Abstract: The competence of scientific investigation is formed/developed at students within working hours of Chemistry, Biology, Physics etc. The development of this competence takes place successively, starting with the simplest observation, the realization of experiments before the planning investigations and writing report. In this article are presented the development stages of the of scientific investigation competency on the chemistry discipline example. The

discipline of Chemistry has at base experiment as a the investigative method and as learning method. The experiment offers deeper information about processes and phenomena in nature and achieves a close connection between theory and practice, contribute to development of intellectual capacities. The scientific investigation competence, analyzed in this article, is an important condition of success for students that contribute to the formation of innovative personalities, capable to integrates actively in social life.

Keywords: *competence, scientific investigation, didactic functions of scientific experiments, Chemistry.*

În cazul disciplinelor școlare *Chimia, Fizica și Biologia*, investigația este indispensabilă cunoașterii realității. Configurarea acestei competențe își are originea în epistemologia științelor naturii, a căror explorare a făcut posibilă diferențierea științelor ca domenii de cunoaștere și apoi a disciplinelor școlare respective.

Competența de investigare științifică la lecțiile de chimie, biologie și fizică presupune explorarea prin activități intenționate de provocare, de reproducere și de reconstruire a unor fenomene și procese din realitatea înconjurătoare în aspect biologic, fizic și chimic, în scopul dobândirii unor noi adevăruri. Dezvoltarea acesteia parcurge mai multe faze. *Observarea*, etapa (metoda) incipientă de inițiere în investigarea realității, poate fi realizată în condiții naturale sau modelate (de laborator, casnice etc.). Elevii încep să își dezvolte abilități în acest sens chiar din clasele primare, la orele de *Științe*. Observarea este proiectată în cadrul secvențelor didactice la nivelul interacțiunii dintre cunoașterea intuitivă și cunoașterea logică. În baza observării directe a schimbărilor din natură – ger, ploaie, lapoviță, ninsoare etc. – sînt deduse diverse constatări, pe care elevii le argumentează teoretic.

În cadrul disciplinelor școlare *Fizica, Biologia și Chimia*, observarea reprezintă una dintre metodele importante de investigare științifică a obiectelor, proceselor, fenomenelor. De regulă, aceasta condiționează desfășurarea experimentului de cercetare pentru verificarea veridicității informațiilor obținute. Observarea poate fi organizată prin demonstrare de către profesor, care determină obiectul cercetării și asigură condițiile necesare efectuării acesteia. Prin observare elevii recunosc aspectele generale și caracteristicile obiectelor, proceselor, fenomenelor; stabilesc legăturile dintre ele/interdependențele. Organizarea sistemică a observării de către profesor contribuie la dezvoltarea laturii cognitive a personalității elevului. Astfel, cunoștințele achiziționate prin metoda respectivă în procesul de muncă independentă devin parte componentă a memoriei de lungă durată și contribuie la formarea deprinderilor de de investigare.

O cunoaștere mai profundă despre obiecte și fenomene poate fi obținută cu ajutorul *experimentului*, care, prin natura sa, depășește simpla observare. A experimenta, afirma L. Blaga, înseamnă a face din intervenția activă a omului în mersul naturii un izvor de

cunoaștere. Observarea este implicată în experiment, dar are loc în direcții precise și pe o arie limitată; pentru a deveni experiment, „trebuie să i se adauge o mulțime de condiții” [1, p. 606].

În cercetarea științifică, *experimentul* este o metodă de cunoaștere ce are drept scop stabilirea sau demonstrarea unui adevăr. Grație acestuia sînt descoperite cunoștințe exacte despre obiecte sau fenomene, iar concluziile rezultante conduc, prin generalizare, la determinarea unor legi ale științei.

În Antichitate, primele experimente au fost realizate de Democrit, dar la nivel incipient. Experimente propriu-zise au fost efectuate de Aristotel. Mai târziu, Arhimede le desfășoară mai sistemic, conform criteriilor cantitative, acestea căpătînd caracteristici de metodă. Prin urmare, Antichitatea nu percepea întru totul valoarea acestui procedeu de cercetare, lucru ce se va întîmpla mai târziu, în perioada modernă, cînd are loc constituirea metodologică a științelor. Astăzi, *experimentul* nu reprezintă doar o metodă ce oferă o sursă de cunoștințe, dar și o metodă de obținere a unor cunoștințe, prin care omul își face drum spre o înțelegere mai bună a legilor [1, p. 608]. Bazîndu-se pe verificarea experimentală a unei ipoteze științifice, experimentul este „o cercetare științifică constînd în provocarea intenționată a unor fenomene, în condițiile cele mai propice, pentru studierea acestora și a legilor care le guvernează” [Apud. 5]. Chimistul francez A. L. Lavoisier era de părere că nu trebuie să se afirme nimic despre adevăr, dacă acesta nu a fost demonstrat pe cale experimentală [4].

În aspect didactic, experimentul testează ipotezele formulate în urma observării lumii reale, avînd menirea de a activa procesele cognitive ale elevilor [Apud 3, p. 5]. Încă la finele secolului al XIX-lea experții în teoriile învățării considerau experimentul și observarea ca fiind baza învățării științelor naturii.

I. Cerghit definește *experimentul didactic* drept o observare provocată, o acțiune de căutare, de încercare, de descoperire a dovezilor; o provocare intenționată, în condiții bine determinate (instalații, dispozitive, materiale corespunzătoare), a unui fenomen în scopul: observării comportamentului lui, încercării raporturilor de cauzalitate și descoperirii esenței acesteia, verificării unor ipoteze [Apud. 3].

O atenție deosebită trebuie să i se acorde raportului

dintre epistemologia științifică și cea didactică, întrucât, indiferent de disciplină, învățarea se întemeiază pe principiile de organizare a științei respective, asigurându-se apropierea metodelor de studiere a materiei de metodele de cercetare și luându-se în considerație că „ordonarea didactică nu se suprapune în întregime pe ordonarea științifică” [Apud. 3]. Ca metodă de învățămînt, experimentul presupune activități didactice de provocare, de producere, de reconstituire și de modificare a unor fenomene, procese, evenimente, în scopul studierii lor amănunțite.

Această metodă poate fi valorificată începînd cu vîrsta de 11-14 ani, deoarece, după cum arată lucrările lui J. Piaget, anume acum se structurează gîndirea formală, se dobîndesc instrumente cognitive – judecăți, raționamente inductive, deductive, ipotetice, capacitatea de a formula ipoteze și de a le combina, de a le verifica pe cale experimentală, astfel formîndu-se abilități practice.

Conceput în corelație cu principiile didactice moderne, experimentul de laborator respectă treptele ierarhice ale învățării, conducînd elevul de la observarea unor fenomene chimice pe baza demonstrației la observarea fenomenelor prin activitate proprie (faza formării operațiilor concrete). Urmează verificarea și utilizarea în practică a observărilor (faza operațiilor formale), cînd se cristalizează structura formală a intelectului. Următorul pas este interpretarea fenomenelor observate, care constituie faza superioară a ierarhiei dezvoltării (faza operațiilor sintetice).

Funcțiile didactice ale experimentului sînt:

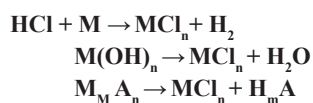
- reprezintă o sursă de cunoaștere;
- dezvoltă capacitățile intelectuale și de cercetare;
- sistematizează și generalizează cunoștințele și competențele;
- contribuie la formarea de competențe.

Chimia s-a constituit ca știință abia după apariția și răspîndirea pe scară largă a experimentului – o metodă de investigare științifică și o metodă de învățare. Fiind și o cale eficientă de sporire a motivației, cunoștințele descoperite grație acestuia sînt asimilate de către elevi mai ușor și reținute pentru o perioadă de timp mai îndelungată.

După modul de desfășurare, experimentul poate fi clasificat în trei categorii:

1. **Frontal.** Elevii efectuează concomitent același experiment, ritmul de lucru fiind unic pentru toți. Fiecare elev trebuie să posede un set de instrumente. Profesorul urmărește activitatea clasei, intervenind cu recomandări și precizări. De exemplu: *Purificarea sării de bucătărie*, clasa a VII-a; *Proprietățile metalelor și ale compușilor lor*, clasa a IX-a.

2. **În grup.** Experimentul poate fi desfășurat în două moduri: grupurile cercetează același subiect sau au de realizat sarcini diferite. De exemplu: *Proprietățile chimice generale ale acizilor*. Această lucrare de laborator poate fi efectuată în felul următor: grupul I cercetează *Acțiunea acidului clorhidric asupra indicatorului*; grupul II – *Acțiunea acidului clorhidric asupra metalelor*; grupul III – *Acțiunea acidului clorhidric asupra bazelor*; grupul IV – *Acțiunea acidului clorhidric asupra sărurilor*. Profesorul generalizează proprietățile chimice ale acizilor pe exemplul acidului clorhidric, prezentînd următoarea schemă:



3. **Individual.** În cadrul acestuia, fiecare elev, folosind aparate și instrumente adecvate, îndeplinește o sarcină concretă, diferită de a colegilor. Drept exemplu pot servi proiectele experimentale de analiză a calității unor produse alimentare (clasa a XII-a).

În cazul disciplinei *Chimia*, conform curriculumului, sînt recomandate următoarele tipuri de experimente:

- **Experimentul demonstrativ** – poate fi realizat fie de către profesor, fie de către un elev (de ex.: *Conductibilitatea unor soluții*, examinarea reacțiilor chimice, clasa a VII-a). De asemenea, acesta poate fi aplicat în cadrul lecției pentru a motiva elevii, a le spori curiozitatea și dorința de a afla cauzele ce se află la baza fenomenelor produse (de ex.: *Oul care se scufundă* – la studierea proprietăților chimice ale calciului; *Vinul din apă sau Șarpele Faraon* – la studierea proprietăților compușilor sodiului; *Obținerea hidrogenului prin apropierea unei surse aprinse la gura eprubetei* etc. [6].
- **Lucrare de laborator** (experiențe de laborator) – sînt coordonate de către profesor și realizate de către elevi. În linii mari, reprezintă un raport asupra unui tip specific de experimente, ale căror rezultate se înregistrează și se interpretează în funcție de cele mai diverse finalități. Din punctul de vedere al motivației și al scrierii propriu-zise, nu există diferențe fundamentale între tipologia lucrărilor de laborator de fizică, chimie sau biologie. Toate au aceleași elemente constitutive și finalități comparabile, doar conținuturile le separă și le particularizează (de ex.: *Identificarea ionului de clor*; *Identificarea ionului de sulf*, clasa a IX-a).

- **Lucrări practice** – elevii le efectuează în mod independent, ghidându-se de instrucțiunile oferite fie de manual, fie de caietul de lucrări practice. Acestea au scopul de a evalua cunoștințele teoretice și de a forma anumite deprinderi: de observare, de măsurare, de elaborare a unui plan de lucru, de utilizare a instrumentelor și ustensilelor, de analiză și concluzionare (de ex.: *Proprietățile metalelor și ale compușilor lor*, clasa a IX-a; *Purificarea sării de bucătărie*, clasa a VII-a).

Experimentele pot fi aplicate și în scopul rezolvării unor probleme: de fapt, acestea sînt obiectul problemelor respective.

Astfel, în clasele gimnaziale, vom prezenta experimente demonstrative simple și îi vom ruga pe elevi să scrie ecuația reacției chimice (de ex.: *Într-o eprubetă se introduc 2-3 ml de acid sulfuric și oxid de cupru. În urma reacției, se schimbă culoarea de la negru în albastru deschis*, clasa a VIII-a).

În clasa a IX-a, se prezintă reacțiile dintre magneziu și acidul clorhidric, dintre magneziu și acidul sulfuric (de ex.: *În ambele reacții utilizăm cantități egale de acizi (3 ml) calculați în care reacție masa de magneziu ce a intrat în reacție este mai mare?*).

În clasele liceale (de ex.: clasa a XI-a), poate fi aplicată următoarea problemă experimentală: *Într-o eprubetă se introduc 2-3 ml de benzen. Se adaugă 2-3 g de pilitură de fier și 5 ml de soluție de brom (în tetraclorură de carbon). Se încălzește amestecul de reacție la 60-70° C pe baia de aburi. Se observă degajarea de acid bromhidric și decolorarea soluției de brom. În continuare formulăm următoarea problemă: La bromarea benzenului rezultă un amestec de mono- și dibrombenzen. Calculați partea de masă a fiecărui element din amestecul de mono- și dibrombenzen obținut.*

Respectînd complexitatea sarcinilor experimentale și modul de realizare de la o clasă la alta și de la o treaptă de învățămînt la alta, obținem formarea competenței de investigare științifică. Elevii de la treapta gimnazială sînt ghidați de către profesor în realizarea experimentului, în clasele liceale deja majoritatea acestora sînt efectuate de către elevi în mod individual. Astfel, crește complexitatea sarcinilor experimentale. De ex.: în clasa a VIII-a, lucrarea de laborator *Prepararea soluțiilor de clorură de sodiu cu o anumită parte de masă a substanței dizolvate*, se realizează frontal, elevii formîndu-și deprinderi experimentale. Elevii de liceu efectuează aceeași lucrare, dar prepară soluții din diferite substanțe lucrînd în grupuri mici sau în perechi. În clasele liceale, se trece treptat la extinderea independenței elevilor în activitățile de investigare, ei fiind încurajați să proiecteze, să organizeze și să desfășoare independent experimente cu caracter creativ.

Etapele de desfășurare a experimentului didactic sînt:

- identificarea și formularea problemei cercetării (a ipotezei), care trebuie verificată experimental;
- proiectarea experimentului (fixarea și planificarea obiectivelor);
- realizarea experimentului și înregistrarea datelor;
- prelucrarea datelor și formularea concluziilor;
- prezentarea concluziilor.

Etapele enumerate pot fi aplicate și la elaborarea proiectelor de cercetare individuale sau în grup (în liceu) – de ex.: *Cercetarea proprietăților acido-bazice ale unor substanțe utilizate în viața de zi cu zi: oțetul, soda, laptele, apa gazoasă; Investigarea transformărilor reciproce ale carbonaților și hidrocarbonaților în natură și în viața cotidiană*. Realizarea unor astfel de experimente va contribui la dezvoltarea competenței de investigare științifică, ce va fi evaluată la finele școlarității.

Practica educațională demonstrează că majoritatea profesorilor preferă experimentele demonstrative, în timp ce elevii își doresc experimente individuale sau în grup: din păcate, laboratoarele de chimie nu dispun la moment de suficiente materiale pentru realizarea de experimente individuale, de cele mai dese ori fiind aplicate cele demonstrative. Or, elevul se dezvoltă prin exercițiile pe care le face independent, și nu prin cele efectuate frontal. Viziunea asupra învățării de tip *learning by doing* promovează anume această idee, cu plasarea accentului de pe predare pe individualizarea învățării.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bлага L. Trilogia cunoașterii. București: Humanitas, 2013.
2. Botgros I., Galben-Panciu Z. Științe. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială de învățămînt. Chișinău: Lyceum, 2011.
3. Botgros I., Franțuzan L., Simion C., Prunici E. Ghid metodologic de implementare a curriculumului pentru formarea continuă a profesorilor de fizică, biologie, chimie din perspectiva conceptului SALiS. Chișinău: Print-Caro, 2012.
4. Dragalina G., Velișco N., Chimie. Manual pentru clasa a VII-a. Chișinău: Arc, 2012.
5. Enăchescu C. Tratat de teoria cercetării științifice. Iași: Polirom, 2007.
6. Mereuță A., Coropceanu E. Instruirea interactivă în baza experimentului chimic. Universitatea Academiei de Științe a Moldovei. Chișinău: Artpoligraf, 2012.
7. Velișco N., Mihailov E. Chimie. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Chișinău: Lyceum, 2011.



Tatiana RUSULEAC

dr., conf. univ., UPSC I. Creangă

Aspecte teoretico-practice de utilizare a metodei investigației la matematică în clasele primare

Rezumat: În acest articol se prezintă unele precizări teoretice aferente investigației ca metodă eficientă de studiere a matematicii în clasele primare. S-a scos în evidență conceptul de investigație, structura, tipologia activităților de cercetare și aspectele care pot fi evaluate. Se descriu activități de investigație aplicabile la treapta primară de învățământ cu specificarea conținutului matematic

abordat, a scopului, a formei de organizare a elevilor; a materialelor didactice utilizate, a sarcinii de investigație propriu-zise.

Abstract: In this article are introduced some theoretical specifications of the investigation as an effective study method of mathematics in primary school. To consideration was given the concept of investigation, the structure, the typology of the investigative activity and the assessable aspects. Described are the investigative activities applicable to the primary degree of education, specifying the approached mathematical content, the purpose of the investigation, the form of organization of students, the didactic materials, the investigative task itself.

Keywords: investigation, mathematics, primary school, investigative activity, assessing the investigation, typology of investigative activities.

Un proces de învățământ modern se cere organizat astfel încât să ajute elevii să dobândească cunoștințe de sine stătător și să caute singuri soluții originale de rezolvare a problemelor. O opțiune metodologică, în acest sens, o constituie *metoda investigației*, a cărei aplicare asigură învățarea de tip euristic, evitarea rutinei și a monotoniei.

Activitățile de investigație nu reprezintă o idee nouă sau revoluționară în domeniul educației. Elemente ale învățării prin investigație pot fi găsite în lucrările pedagogilor umaniști din epoca Renașterii și ale celor clasici, precum I. Comenius și J.-J. Rousseau [9]. În practica școlară, aceasta și-a câștigat un loc mai sigur pe măsură ce actorii educaționali au înțeles că elevii se implică mai activ în învățare atunci când au posibilitatea de a analiza, de a cerceta probleme complexe, provocatoare, care se aseamănă cu cele din viața reală.

Procesul de modernizare a curriculumului școlar s-a axat pe mai multe cerințe, inclusiv *sporirea ponderii activităților instructive cu caracter ludic și de explorare-investigare*. Aferent studiului matematicii în clasele primare, în curriculumul școlar este stipulată competența specifică *Explorarea/investigarea unor situații-problemă reale sau modelate, integrând achizițiile matematice și cele din alte domenii* [2], iar pentru fiecare clasă – un șir de subcompetențe care vizează explicit procesul de cercetare:

- investigarea dependenței dintre cantitate, preț și cost în contexte problematice reale legate de cumpărare-vânzare;
- investigarea unor contexte problematice reale

legate de măsurări;

- investigarea unor situații-problemă din cotidian care presupun efectuarea a 1-3 operații aritmetice învățate asupra rezultatelor unor măsurători;
- investigarea unor situații-problemă din cotidian care solicită aplicarea operațiilor aritmetice și a metodelor de rezolvare studiate.

Dicționarul explicativ al limbii române definește cuvântul *investigație* drept: „cercetare minuțioasă, făcută sistematic, cu scopul de a descoperi ceva. *A investiga* înseamnă a analiza, a sonda, a cerceta, a studia etc.” [7].

Cucoș C. (2002) consideră investigația „un instrument ce facilitează aplicarea, în mod creativ, a cunoștințelor și explorarea situațiilor noi sau foarte puțin asemănătoare cu experiența anterioară.”

După Neagu M. (2007), investigația „reprezintă o situație de învățare complexă, care nu are rezolvare simplă; deși sarcina (individuală sau de grup) poate fi scurtă, timpul de lucru este relativ lung. În cazul matematicii, aceasta implică, pe de o parte, rezolvarea unor probleme din cotidian sau din alte domenii ale disciplinelor școlare și, pe de altă parte, explorarea unor concepte matematice necunoscute utilizând metode, tehnici, concepte cunoscute” [1, p. 69].

Din definițiile de mai sus deducem că activitatea de investigație are un caracter: 1) *formativ*; 2) *integrator*, fiind încorporate cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, atitudini etc.; 3) *sistematic și organizat*.

În baza analizei lucrărilor științifice, descriem etapele activității de investigație:

– *Anderson:*

- prezentarea de către profesor a unei situații care poate stârni nedumerirea elevilor: de ex., atestarea unei discrepanțe între ceea ce li se propune și ceea ce știu din învățările anterioare;
- explicarea modului de lucru, individual sau în grup, prin care elevii vor ajunge să propună un demers acțional și să caute date/activități care îl susțin;
- derularea activităților identificate, prin care se încearcă rezolvarea de probleme (folosirea unor demersuri anterioare, testarea unor procedee noi, verificarea rezultatelor obținute);
- elaborarea produsului final și pregătirea raportului privind modul de lucru;
- prezentarea rezultatelor în fața clasei [3, pp. 22-23].

– *Sarivan L., Leahu Iu., Singer M.:*

- evidențierea problemei, a întrebării, a fenomenului;
- analizarea informațiilor, avansarea de predicții; crearea, modificarea și respingerea unor explicații;
- relaționarea rezultatelor și a cunoștințelor cu scop de aprofundare, de înțelegere și de învățare;
- aplicarea perspectivei dobândite pentru a aborda noi probleme, a testa și a dezvolta explicațiile obținute pentru alte fenomene de interes [5, p. 39].

– *Teleman A.:*

- pedagogul formulează sarcina didactică, prezintă mijloacele externe ale activității, familiarizează elevii cu algoritmul acțiunilor, indică forma de organizare a clasei;
- elevii urmează algoritmul în mod independent, prin colaborare în grupuri;
- pedagogul dirijează elevii în formularea concluziilor și autoaprecierea calității activității [6, p. 46].

Generalizând, putem afirma că o activitate de cercetare demarează cu evocarea sau lansarea unor ipoteze, continuă cu testarea acestor ipoteze, nemijlocit prin investigare. La final, are loc înregistrarea rezultatelor și prezentarea produsului obținut, transferul noilor cunoștințe în diverse domenii.

La evaluarea unei activități de investigare se vor lua în calcul mai multe aspecte. Stîrpu E. afirmă că „...în general, se evaluează deprinderile elevilor, atitudinea lor față de sarcină în sine și mai puțin nivelul de cunoștințe atins. Raportul fiind prezentat de către un singur elev (de regulă, cel mai bine pregătit), care își asumă rolul de lider, face dificil de finalizat o astfel de activitate cu notare. Ea însă se poate constitui într-o etapă premergătoare, prin atribuirea de note pentru nivelul de cunoștințe al elevilor” [8].

După Cucoș C., „evaluarea investigației se face pe baza unei scheme de notare, care va cuprinde măsurarea

separată a următoarelor elemente importante: strategia de rezolvare; aplicarea cunoștințelor, a principiilor, a regulilor; acuratețea înregistrării și prelucrării datelor; claritatea argumentării și forma prezentării; inventarierea produselor realizate; atitudinea elevilor în fața cerințelor; dezvoltarea unor deprinderi de lucru în grup/individual” [1, p. 385].

Cercetătorul M. Neagu menționează că „prin investigație pot fi urmărite mai multe aspecte, care vor fi și evaluate: creativitatea și inițiativa elevilor, modul de implicare în rezolvarea sarcinii, lucrul în echipă, cooperarea și preluarea conducerii/inițiativei în cadrul grupului, persistența, flexibilitatea și deschiderea către idei noi, dorința de generalizare” [4, p. 69].

Diversitatea opiniilor asupra evaluării activității de investigare conduce la ideea că fiecare cadru didactic decide ce aspecte urmează să evalueze, în funcție de scop, de sarcinile de lucru propuse, de particularitățile de vîrstă ale elevilor, de modul de organizare a activității, de tipul de investigare etc. Sarcinile de lucru în realizarea unei investigații în general, inclusiv la matematică, pot varia ca nivel de complexitate a cunoștințelor și a competențelor implicate și pot viza:

- descrierea caracteristicilor unor obiecte cunoscute sau a fenomenelor direct observate și comunicarea în diferite moduri a observațiilor înregistrate, a rezultatelor observării, prin intermediul desenelor, graficelor, tabelelor etc.;
- realizarea unor comparații între fenomene, între ceea ce au înregistrat direct și ceea ce au presupus că se va întîmpla (confirmarea sau infirmarea predicțiilor făcute);
- emiterea concluziilor pe baza înregistrării sistematice a observațiilor și a rezultatelor măsurărilor;
- selectarea instrumentelor adecvate realizării sarcinii, efectuarea unor serii de măsurători, înregistrarea observațiilor specifice, prezentarea acestora sub formă de concluzii utilizînd tabele, grafice etc.

În literatura de specialitate se stipulează mai multe tipologizări ale activității de investigare. De ex., Goldsworthy G. (1998) o propune pe următoarea:

- *investigație constatativă* – realizată în baza relațiilor dintre variabile și factori;
- *investigație de clasificare și de identificare* – implică gruparea obiectelor sau a evenimentelor, după unul sau mai multe criterii, sau clasificarea unor grupuri de obiecte, ființe, fenomene după anumite criterii;
- *investigație sistemică* – include observarea și înregistrarea fenomenelor naturale sau colectarea datelor într-un mod repetitiv, prin comparare cu datele anterioare [Apud. 6, p. 44].

Henderson J. (1994) clasifică acțiunile instructive de explorare/investigare:

- *după criteriul varietății rezultatelor*: deschise (presupun mai multe soluții și mai multe posibilități de soluționare); închise (există doar o soluție și o posibilitate de soluționare);
- *după modul de formulare a întrebării*: de tipul *Care* (Care dintre scheme este mai bună pentru...? Care este relația dintre X și Y...?); de tipul *Ce* (Ce se întâmplă dacă...? Ce putem realiza cu...?); de tipul *Cum* (Cum afectează X pe Y? Cum variază X în raport cu Y?); investigații generale (studii teoretice, proiect) [Ibidem, p. 44].

Astfel, corelând cele două tipologizări, observăm că investigației constatative îi corespunde tipul închis, ce presupune utilizarea întrebărilor de tipul *Care?*; investigației de clasificare și de identificare îi corespunde tipul deschis, ce presupune utilizarea aceleiași întrebări *Care?*; investigației sistemice îi corespunde tipul închis, ce presupune utilizarea întrebării *Ce?*.

În continuare, sînt exemplificate tipurile de acțiuni de investigare prezentate, cu aplicabilitate pentru studierea conținuturilor matematice în clasa a IV-a.

INVESTIGAȚIE CONSTATATIVĂ

Conținut: Înmulțirea și împărțirea în concentrul 0-1 000 000

Scop: Identificarea în situații concrete a datelor care indică cantitatea, prețul și costul; aplicarea operațiilor aritmetice și a metodelor de rezolvare învățate

Formă de organizare: Individual

Materiale didactice: Fișă cu sarcini pentru lucru individual

Sarcină de lucru: Folosind un bon de plată pentru cumpărături, alege 4 produse alimentare procurate, apoi completează tabelul de mai jos. a) Cu datele din tabel, alcătuiește o problemă compusă în care să se întrebe costul, astfel încît rezolvarea să se efectueze printr-o operație de împărțire și una de înmulțire. b) Sînt sănătoase produsele cumpărate? Argumentează.

Nr.	Produsul	Cantitatea	Prețul	Costul
1.				
2.				
3.				
4.				

INVESTIGAȚIE SISTEMICĂ

Conținut: Măsurarea timpului

Scop: Înregistrarea în tabele a rezultatelor unor măsurători, interpretarea datelor

Formă de organizare: Individual

Sarcină de lucru: Efectuează observații timp de o săptămînă, completează tabelul, apoi răspunde la întrebările: a) În ce zi te-ai culcat cel mai devreme după ce

ai luat cina? Dar cel mai târziu? b) Un copil de vîrsta ta trebuie să se culce la cel puțin o oră după cină, ca să aibă un somn odihnitor. Ai respectat această prevedere? În ce zile? c) De ce este necesar pentru un copil de vîrsta ta să se culce la timp?

Ziua	Ora cinei	Ora de culcare
Luni		
Marți		
Miercuri		
Joi		
Vineri		
Sîmbătă		
Duminică		

Conținut: Măsurarea masei

Scop: Investigarea unor situații-problemă din cotidian care solicită efectuarea de transformări, comparări ale unităților de măsură; înregistrarea în tabele a rezultatelor unor măsurători, interpretarea datelor

Formă de organizare: Frontal, individual, în grup

Materiale didactice: Cîntar, fișă de lucru

Sarcină de lucru: În sala de clasă, folosind un cîntar și sub îndrumarea învățătoarei, fiecare elev își va cîntări rucsacul/geanta goală, apoi cu rechizite. Fie în baza fișelor medicale, fie prin altă modalitate, fiecare copil va afla ce masă are. Activitatea de investigare demarează prin realizarea următoarelor activități: a) Medicii atrag atenția că masa potrivită a ghiozdanului/rucsacului pentru spatele unui copil din clasele primare trebuie să fie de zece ori mai mică decît masa corporală a acestuia. Află ce masă trebuie să aibă ghiozdanul tău. b) Cum crezi, masa ghiozdanului tău depășește norma admisibilă? Verifică, cîntărindu-ți ghiozdanul.

Pe parcursul unei săptămîni, fiecare elev își va cîntări geanta/rucsacul, iar datele înregistrate le va înscrie într-un tabel.

Numele/prenumele: Popa Mihai Masa: 31 kg Masa ghiozdanului gol: 900 g Masa admisibilă a ghiozdanului: 3 kg și 100 g			
Ziua	Masa genții/rucsacului cu rechizite și cu alte obiecte	Concluzie	Masa rechizitelor și a altor obiecte
Luni	5 kg și 120 g	Prea greu	4 kg și 220 g
Marți			
Miercuri			
Joi			
Vineri			

După o săptămână, lucrînd în grupuri a cîte 4-6, elevii vor analiza datele din fișele personale, răspunzînd ulterior la următoarele întrebări: a) Cine dintre membrii grupului are ghiozdanul gol cu masa nu mai mare de jumătate de kilogram? b) Cine are cel mai ușor ghiozdan? Dar cel mai greu? c) Ce zi a săptămînii a fost „cea mai grea”? d) Ce zi a săptămînii a fost „cea mai ușoară”? e) Cine a avut ghiozdanul cu rechizite și cu alte obiecte cel mai greu? Dar cel mai ușor? În ce zi? f) De ce masa ghiozdanului plin în una și aceeași zi este diferită la toți elevii? g) Ce ați propune pentru ca masa ghiozdanului să corespundă cu prevederile medicilor?

INVESTIGAȚIE DE IDENTIFICARE ȘI CLASIFICARE

Conținut: Elemente intuitive de geometrie și măsurări

Scop: Clasificarea poligoanelor după perimetru, fără efectuarea măsurărilor; verificarea ipotezelor emise prin măsurarea perimetrului poligoanelor

Formă de organizare: Activitate individuală

Sarcină de lucru: a) Alege 3 camere din casa/apartamentul în care locuiești. b) Fără a efectua măsurători, ordonează crescător camerele după perimetrul acestora. c) Efectuează măsurări, apoi determină perimetrul fiecărei camere. Explică cum ai calculat. d) Stabilește dacă anterior ai ordonat corect camerele. e) De ce ar trebui să cunoști cum se calculează perimetrul unui poligon? f) Descrie pe o pagină activitatea efectuată.

În concluzie: Valoarea formativă a *metodei investigației* este incontestabilă pentru studiul matematicii în clasele primare. Printre avantajele utilizării, menționăm:

- fiecare elev aplică un demers personal de dobî-

dire a cunoștințelor și de formare a capacităților, iar acestea se obțin într-un mod natural;

- sarcinile de învățare sînt motivante;
- elevul își poate forma o imagine despre aptitudinile sale;
- obiectul de studiu devine mai ușor de înțeles.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucuș C. Pedagogie. Ed. a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2002. 464 p.
2. Curriculum școlar. Clasele I-IV. Chișinău, 2010.
3. Didactici și evaluare. Materialele proiectului *Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban*. București, 2011. 87 p.
4. Neagu M., Mocanu M. Metodica predării matematicii în ciclul primar. Iași: Polirom, 2007. 205 p.
5. Sarivan L., Leahu Iu., Singer M. Predarea interactivă centrată pe elev. București: Educația 2000+, 2005. 84 p.
6. Teleman A. Formarea competenței de explorare/investigare a proceselor ecologice la elevii claselor primare. Teza de doctor în pedagogie. Chișinău, 2010. 185 p.
7. Dicționar explicativ al limbii române, <http://dexonline.ro/>
8. Stîrpu E. Investigația – cale eficientă în înțelegerea fenomenelor naturale. <http://www.google.md/Fstaticlb.didactic.ro>
9. Бойкова И., Бебриш И. Исследовательская деятельность младших школьников – основной путь к научному познанию, <http://www.it-n.ru/attachment.aspx?id=140007>



Liuba OBADĂ

gr.did.I, Colegiul de Informatică din Chișinău

Formarea competențelor profesionale prin metoda Proiectul la disciplina Proiectarea și crearea paginilor Web*

Rezumat: Politicile curriculare actuale sînt centrate pe dezvoltarea de competențe, prin realizarea unor activități de învățare centrate pe elevi. În acest context, devin importante strategiile interactive aplicate de cadrele didactice pentru

* Articol elaborat în cadrul proiectului *Îmbunătățirea calității învățămîntului vocațional-tehnic în domeniul Tehnologiilor Informaționale și Comunicațiilor (TIC) din Republica Moldova*, coordonat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Asociația Națională a Companiilor Private din domeniul TIC, și sprijinit financiar de Agenția Austriacă pentru Dezvoltare, din fondurile Cooperării Austriece pentru Dezvoltare

atingerea finalităților scontate ale învățării. Subiectul pus în discuție în articolul dat se referă la utilizarea metodei Proiectul ca o modalitate interactivă de învățare/evaluare, direcționată spre eficientizarea procesului educațional și modernizarea metodologiei de formare a competențelor profesionale în cadrul disciplinei Proiectarea și crearea paginilor Web. Accentul este pus pe aspectul practic al metodei, care oferă elevilor posibilitatea de a arăta nu doar ceea ce cunosc, dar, mai ales, ceea ce pot modela și crea în baza cunoștințelor dobândite. Predarea pe bază de proiecte reprezintă un model inovativ, care implică, în mod direct și activ, elevii în procesul instructiv-educativ.

Abstract: Nowadays, the curricular policies are focused on the developing of competences and on the establishing of student-centred activities. It is important to choose the proper strategies to the achievement of the anticipated objectives. The subject treated refers to the use of project method as an interactive learning/evaluating method, directed to the improving of the educational process concentrated on competences and on the methodological upgrading professional skills at the discipline "Designing and creating Web pages". The present article emphasizes the practical aspect of project method, which allows students to show not only what they know, but to evidence the creating and designing abilities using the oquired knowledge. Applling project methods represent an advanced method that efficiently involves students in the teaching process.

Keywords: project method, formind the competences, Web pages, innovation, evaluation.

În ultimii ani, deși se vorbește tot mai mult despre proiecte, acestora li se atribuie diferite semnificații, de la un simplu produs la o activitate complexă. De regulă, proiectul este considerat a fi un material power-point, o planșă sau un text scurt de câteva pagini.

Proiectele, relevante pentru activitatea elevilor, presupunând inclusiv participarea reprezentanților comunității sau a unor experți din exterior, asigură un context propice învățării. Cu ajutorul tehnologiei, elevii au un control mai mare asupra produselor finale, precum și posibilitatea de a le personaliza. Activitățile proiectului sprijină dezvoltarea atât a capacităților cognitive, cât și a celor metacognitive: colaborarea, automonitorizarea, analiza datelor sau evaluarea informațiilor.

Metoda *Proiectul*, ca modalitate interactivă de învățare, are numeroase avantaje, deși, uneori, nu este aplicată corect. Realizarea unui proiect implică mentoratul unui grup mai mic sau al unui individ pe un termen mai lung, iar dacă ne asumăm obiective clare și indici calitativi, precum și o evaluare reală, atunci metoda dată devine un procedeu atractiv și dinamic pentru dezvoltarea competențelor profesionale.

Învățarea bazată pe proiecte este un model de instruire centrat pe elev, care contribuie la formarea cunoștințelor și a aptitudinilor profesionale, prin sarcini de lucru extensive, promovând investigația și demonstrațiile autentice, performanțele.

Disciplinele informatice, prin esența lor, cuprind derularea de proiecte ca o finalitate a procesului de predare-învățare. Pe parcursul desfășurării acestora, sînt utilizate diferite metode de evaluare, pentru a asigura calitatea activităților de învățare, dar și a produsului final.

În timp ce lucrează la proiecte, elevii își dezvoltă competențe necesare în viața reală, corespunzătoare secolului al XXI-lea, multe dintre acestea fiind solicitate de angajatori (de a colabora, de a lua decizii, de a avea inițiativă, de a rezolva probleme complexe, de a

comunica eficient).

Metoda proiectului aplicată în instruire comportă următoarele avantaje:

- plasează pe cel educat într-o situație de cercetare autentică;
- cultivă responsabilitatea pentru propria învățare și pentru rezultatele acesteia;
- asigură implicarea tuturor elevilor în realizarea sarcinilor propuse;
- facilitează abordările de tip inter- și transdisciplinar;
- promovează interevaluarea/autoevaluarea și interînvățarea;
- oferă posibilitatea aprecierii unor rezultate de diverse tipuri (cunoștințe, capacități, abilități);
- permite exersarea și evaluarea capacităților: de a observa; de investigare; de analiză, sinteză, comparație, generalizare și abstractizare; de a utiliza tehnici specifice de muncă intelectuală; de a aplica, asocia, transfera diverse cunoștințe; de a argumenta; de a realiza un produs etc.;
- asigură dezvoltarea competențelor de relaționare, de comunicare;
- stimulează creativitatea;
- facilitează dezvoltarea încrederii în propriile forțe etc.

Învățarea prin proiecte reprezintă o modalitate de instruire/autoinstruire grație căreia elevii, dar mai ales studenții, efectuează o cercetare orientată spre obiective practice și finalizată într-un produs ce poate fi un obiect, un program, o lucrare științifică etc. Metoda respectivă, ca formă de instruire, este o soluție la noile cerințe din domeniul tehnologiilor informaționale, cât și ale societății contemporane. Elaborarea proiectului reprezintă un pas important în pregătirea viitorului specialist, elevul avînd ocazia să își creeze o viziune mai clară asupra profesiei pe care o va îmbrățișa.

Industria Web se dezvoltă extrem de rapid și se bucură de un potențial tot mai mare, iar oamenii au nevoie de acces rapid la informații, produse și servicii. Necesitățile utilizatorilor de Web devin din ce în ce mai diferite, diversitatea lor manifestându-se în tehnologiile pe care le folosesc pentru a accesa pagini Web. În ultimii ani, piața de site-uri Web s-a extins vertiginos, iar prezența oricărei organizații în mediul online devine o necesitate și un pas firesc al unei strategii de succes.

Realizarea unui site reprezintă îmbinarea fină a tehnologiei cu creativitatea, ceea ce facilitează relaționarea cu clienții, dar și prezentarea ofertelor firmei.

Studierea disciplinei *Proiectarea și crearea paginilor Web* presupune și dezvoltarea competențelor specifice prin utilizarea proiectelor în activitățile de învățare, care includ și competențele generale TIC:

1. Utilizarea resurselor și a tehnologiilor pentru realizarea site-urilor Web;
2. Formatarea elementelor de conținut ale site-ului cu ajutorul software-ului specific;
3. Construcția elementelor de baza ale site-ului și plasarea acestora într-un tot unitar.

În continuare va fi examinat aspectul practic de utilizare a metodei abordate, ca modalitate interactivă de învățare în cadrul disciplinei *Proiectarea și crearea paginilor Web*. Putem considera proiectarea unui site Web drept un proces de elaborare de sine stătător a unui produs software. Acest proces complex va fi detaliat din perspectiva următoarelor etape:

1. Stabilirea temelor pentru proiect – la etapa în cauză pot fi implicați și elevii, dacă acest tip de activitate le este deja familiar. În caz contrar, profesorul poate propune elaborarea site-urilor pentru: firmă de transporturi; agenție turistică; unitate de învățământ; librărie virtuală; florărie; organizator de evenimente festive; firmă de curierat; firmă de construcții; închirieri auto etc.

Fiecare elev își va alege una dintre temele anunțate, pentru care va realiza un site Web și își va imagina ce anume ar trebui prezentat pe el în funcție de destinația sa, respectând cerințele de conținut și cele de design.

2. Stabilirea și precizarea perioadei de realizare a proiectului – site-ul Web va fi dezvoltat pe parcursul studierii disciplinei, atât în cadrul lecțiilor teoretice, cât și al celor de laborator. Profesorul va oferi soluții la problemele legate de proiectare și realizare, produsul obținut fiind prezentat ca finalitate a învățării.

3. Familiarizarea elevilor cu exigențele specifice elaborării proiectului – profesorul va impune cerințe clare față de site-ul Web: flexibilitate, consistență, logica organizării și ușurința accesării datelor. Pentru aceasta, este necesar să fie formulate și explicate obiectivele elaborării site-ului: calitatea produsului așteptat va depinde de realizarea lor întocmai. Inițial, elevul și profesorul vor decide:

- platforma țintă (sistemul hardware, sistemul de operare, serverul Web, clientul/clientii Web);
- limbajul/limbajele de programare utilizate și modul de procesare a datelor;
- nivelul programării Web (pe server, la client sau o abordare mixtă);
- sistemul de management al bazelor de date și al altor resurse;
- designul general al site-ului;
- frecvența actualizării datelor și dinamicitatea lor;
- audiența și specificul conținutului.

4. Realizarea proiectului – pentru a crea un site Web de calitate și pentru o diseminare eficientă a informațiilor, se vor respecta 3 etape majore: *proiectarea, publicarea și promovarea*.

Prin **proiectare** se înțelege procesul de realizare efectivă a paginilor Web, pe calculatorul propriu, care implică următoarele operații: *planificare, machetare și programare*.

Planificarea reprezintă procesul prin care se definesc, în mod clar, motivele pentru care se dorește realizarea site-ului Web și aspectele ce se vor lua în considerație: scop, auditoriu, accesibilitate, conținut, copyright, efecte speciale, feedback.

În paralel, va trebui demarată activitatea de identificare a tuturor informațiilor textuale, grafice și multimedia conținute ulterior în site.

Machetarea unei pagini Web presupune stabilirea modului în care vor fi aranjate elementele sale constitutive:

- Stil de scriere, de plasare în pagină; folosirea spațiilor goale etc.;
- Grafică: să nu fie în exces;
- Legături: interne, externe, relative;
- Navigare: legături text+hărți grafice+butoane de navigare+liste derulante+pagini generate dinamic+harta site-ului;
- Divizare ecran cu cadre (frame)/divizare ecran cu tabele.

Programarea urmează după etapa de machetare și implică transformarea tuturor informațiilor acumulate într-o pagină Web. Paginile Web vor fi construite grație aplicării competențelor formate la lecțiile de laborator, prin activități individuale. În cadrul studierii unităților de conținut, sarcina majoră va fi realizarea propriului site Web.

Deoarece site-ul creat va trebui să fie accesibil tuturor vizitatorilor, urmează etapa de **publicare** a acestuia. Ulterior, va fi lansată o campanie activă de promovare a site-ului, folosind mai multe metode și mijloace.

5. Evaluarea proiectului – este etapa măsurării gradului de realizare a obiectivelor, aprecierii rezultatelor și a modului de utilizare a resurselor, cu ajutorul fișei de evaluare.

FIȘA DE EVALUARE A PROIECTULUI

1. Nume, prenume elev
2. Tema proiectului
3. Data începerii activităților la proiect
4. Competențe vizate/implicate în realizarea proiectului: utilizează resurse Web și tehnologii pentru realizarea site-urilor Web; formatează elementele de conținut ale site-ului cu ajutorul software-ului specific; realizează publicarea site-ului Web creat; proiectează structura unei baze de date; interoghează baze de date; administrează baze de date; utilizează software specific în procesarea textului (vezi tabelul alăturat).

APRECIEREA CALITĂȚII PROIECTULUI

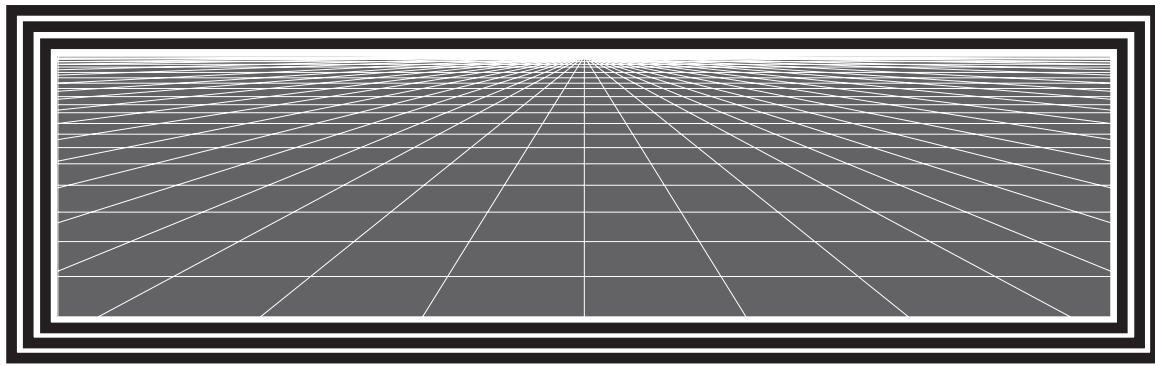
Criteriul		Da/Nu	Observații
1. Proiectul răspunde temei din punctul de vedere al conținutului			
2. Site-ul include elemente de conținut	Texte		
	Imagini		
	Sunet		
	Hărți de imagini		
	Obiecte ce conțin animații		
	Formulare		
	Tabele		
	Cadre		
	Baze de date		
	Fișiere		
	Legături (link-uri)		
	Scripturi		
	Stiluri CSS		
3. Amplasarea elementelor: formulare, meniuri, bare de instrumente, butoane, casete de text, griduri, liste, ferestre, inserarea de etichete, comentarii/indicații (tooltips), ghiduri de utilizare, este realizată cu respectarea regulilor de design.			
4. Sînt utilizate scripturi atît pe partea de client, cît și pe partea de server.			
5. Are integrată o bază de date de colectare a informațiilor din formulare.			
6. Respectă legea dreptului de autor.			
7. A ales un nume reprezentativ, a rezervat domeniu gratuit.			
8. Găzduire site.			
9. Transferul datelor pe server și organizarea lor; administrarea, actualizarea și îmbunătățirea conținutului site-ului.			

Ca rezultat, învățarea axată pe derularea de proiecte oferă o mulțime de beneficii, atît pentru elevi, cît și pentru profesori. Pentru mulți elevi, acest stil de învățare este unul foarte atractiv, deoarece derivă din autenticitatea experiențelor. Elevii își asumă rolul și comportamentul celor care lucrează în domeniul tehnologiilor Web.

Profesorii care doresc să folosească metoda proiectului la clasă s-ar putea să fie nevoiți să adopte noi strategii de instruire. Majoritatea însă nu sînt pregătiți să își asume rolul de ghid sau de facilitator și să predea în acest mod. Printre alte avantaje ale metodei se numără: dezvoltarea profesionalismului și a colaborării cu colegii, precum și posibilitatea de a consolida relațiile cu elevii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Buraga S. Proiectarea siturilor Web: design și funcționalitate. Iași: Polirom, 2002. 268 p.
2. http://cnlr.ro/~tucu/Support_de_curs_INFORMATICA.pdf
3. <http://iteach.ro/pagina/1106/>
4. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:RO:PDF>
5. <http://iteach.ro/experientedidactice/metoda-proiectelor-intre-ideal-si-realitate>
6. <http://team.salvaeco.org/nika/h/planificare.php>



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Cercetarea pedagogică

Rezumat: Cercetarea pedagogică reprezintă un domeniu de activitate socială, realizată, îndeosebi, în contextul sistemului și al procesului de învățământ. Are ca funcție generală reglarea-autoreglarea permanentă a activităților organizate, planificate, realizate și dezvoltate în acest context. Constituie o activitate specifică, raportată la cercetarea socială și știința pedagogică fundamentală (teoria generală a cercetării pedagogice, alături de teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului). Analiza sa la nivelul unei realități sociale complexe și al unui termen științific specific, stabilizat din punct de vedere epistemologic,

implică rezolvarea următoarelor probleme: delimitarea cadrului de referință; definirea conceptului; identificarea unor modele de cercetare pedagogică; clasificarea tipurilor de cercetare pedagogică; prezentarea unei metodologii de cercetare pedagogică. Ne-am centrat doar asupra primelor trei probleme, întrucât ultimele două sînt analizate pe larg în literatura de specialitate.

Abstract: Pedagogical research is an area of social activity realized, especially, in the context of the educational system and process. Its general function is regulation and self-regulation of activities that organized, planned, designed and developed in this context. Is a specific activity, reported to social research and to fundamental pedagogical science (general theory of pedagogical research, along with the general theory of education, the general theory of training, the general theory of curriculum). Its analysis at the level of complex social realities and at the level of specific scientific term, epistemologically stabilized, involves solving the following problems: delimitation of reference framework; definition of the concept; identify a patterns of pedagogical research; classification of types of pedagogical research; presentation of a methodology of pedagogical research. We only focused on the first three issues, since the last two are analyzed extensively in the literature.

Keywords: The reference framework of pedagogical research, fundamental pedagogical research, fundamental pedagogical concepts, concept of pedagogical research, pedagogy, fundamental pedagogical sciences, pedagogical research models.

DELIMITAREA CADRULUI DE REFERINȚĂ

Cercetarea pedagogică intervine la nivelul sistemului și al procesului de învățământ într-un context determinat istoric și social. Este poziționată la nivelul relațiilor multiple pe care sistemul de învățământ le are cu *sistemul social global* și cu principalele *subsisteme* ale acestuia: *economic, politic, cultural, comunitar, natural*. Evoluează în zona *cercetării sociale*, tipică științelor sociale/socioumane: sociologie, politologie, antropologie, economie, psihologie. Din această perspectivă, *scopul său practic* este comun cu cel al științelor sociale/socioumane evocate – „să producă inferențe valide despre viața socială”, în zona specifică educației și instruirii.

Pe de altă parte, trebuie combătută tendința plasării cercetării pedagogice în cadrul unui domeniu de investigație (*educația*)

considerat, în mod eronat, „fără legătură directă cu o disciplină științifică anume” [5, p. 17]. O asemenea abordare prelungește și la nivelul cercetării pedagogice interferența negativă dintre *științele educației autentice* (care au la bază *pedagogia*) și „*pseudoștiințele educației*” (care au la bază alte științe), reprezentînd doar aplicații ale acestora la educație [4]. În limitele acestei interferențe negative poate fi întreținută, premeditat și artificial, o *pseudo-cercetare pedagogică*, promovată sub genericul de „cercetare în educație” cu o arie de referință foarte extinsă, dar mereu diluată în lipsa unui efort substanțial de *reducere epistemică*, necesar în termeni de *esențializare, conceptualizare, modelare* etc.

Ca domeniu specific de activitate și de cunoaștere socială, *cercetarea pedagogică* are legătură directă cu: 1) *pedagogia* ca știință socioumană specializată, prin *obiect, metodologie* și

normativitate, în studiul și proiectarea educației și a instruirii; 2) *conceptele pedagogice fundamentale* fixate epistemologic la nivelul a trei științe pedagogice fundamentale: a) *teoria generală a educației/fundamentele pedagogiei* (educație, funcții și structură de bază, finalitățile educației, conținuturi și forme generale, sistem de educație, învățământ); b) *teoria generală a instruirii/didactica generală* (instruire/proces de învățământ, normativitate – principii de proiectare, principii didactice/de realizare, forme de organizare, obiective, conținut, metodologie; predare, învățare, evaluare); c) *teoria generală a curriculumului* (curriculum ca paradigmă a pedagogiei – ca proiect pedagogic angajat la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ; fundamentele curriculumului: generale/etimologice, istorice, filozofice, sociologice, psihologice și specific pedagogice/finalitățile educației, de sistem și de proces; tipurile de curriculum; curriculumul ca produs și ca proces de elaborare/organizare a resurselor pedagogice – planificare a activității de referință – realizare-dezvoltare a activității planificate, în context deschis.

Cercetările întreprinse în numele educației fără raportarea epistemică și socială la conceptele pedagogice fundamentale, stabilizate de științele pedagogice fundamentale, nu au relevanța și consistența specifică domeniului, indiferent de mărimea și anvergura resurselor investite, generând confuzii în plan teoretic și soluții ineficiente la nivelul practicii educației și a instruirii. Este un avertisment metodologic și normativ valabil și în cazul unor cercetări interdisciplinare sau pluridisciplinare care ignoră specificul pedagogiei, promovând și întreținând tendințele de *economicizare, politicizare, psihologizare, sociologizare* etc. a educației.

Cadrul de referință al *cercetării pedagogice* trebuie delimitat prioritar la nivelul „disciplinelor pedagogice care se ocupă de educație ca atare, de educație ca educație”. Astfel, putem distinge între „*cercetarea educației în sens larg*”, cu o diversitate de analize psihologice, sociologice, economice, culturale etc. ale educației, și „în sens mai restrâns, *cercetarea pedagogică*”. În mod analogic, există o diferență între „*metodologia cercetării în educație*” – care valorifică modelul interdisciplinarității – și *metodologia cercetării pedagogice* determinată de „o perspectivă explicit strict pedagogică” [9, pp. 16, 17].

În practica socială, în investigațiile realizate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ, *cercetarea în educație* și *cercetarea pedagogică* nu pot fi separate. Mai mult, abordările interdisciplinare, pluridisciplinare/multidisciplinare și transdisciplinare sînt necesare și în ascensiune. Eficiența lor depinde însă de gradul de raportare la conceptele pedagogice fundamentale, care asigură orientarea investigațiilor asupra dimensiunilor esențiale ale domeniului cercetat.

Sfera de referință a *cercetării pedagogice* este extinsă continuu de la nivelul obiectului de studiu propriu *științelor pedagogice fundamentale* (*teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului*) spre cel angajat de *științele pedagogice aplicate* (*pedagogia învățământului primar, pedagogia adulților, didacticile particulare, pedagogia familiei* etc.) și de *științele pedagogice dezvoltate*

intradisciplinar (*teoria evaluării, teoria educației morale* etc.) sau *interdisciplinar* (*psihologia educației, sociologia educației, managementul educației* etc.).

În acest context, la nivelul dicționarilor de specialitate, întâlnim mai multe formule de exprimare a *cercetării pedagogice*, care sugerează sau fixează cadrul de referință general și specific [3, pp. 1135-1158]:

1) *Cercetare* (în general) – „domeniu sau ansamblu de activități metodice, obiective riguroase și verificabile cu scopul de a descoperi logica, dinamica sau coerența unor date aparent aleatorii, în vederea unui răspuns inedit și explicit la o problemă bine circumscrisă sau pentru a contribui la dezvoltarea unui domeniu de cunoaștere (subl. ns.);

2) *Cercetare-acțiune* – „procese prin care practicienii încearcă să studieze științific problemele lor, pentru a îndruma, corecta și evalua în mod sistematic deciziile luate”;

3) *Cercetare-acțiune integrală* – „vizează o schimbare prin transformarea reciprocă a acțiunii și a discursului”;

4) *Cercetare aplicată* – „utilizează teoriile, principiile și cunoștințele pentru a rezolva probleme practice” (vezi *științele pedagogice aplicate; didacticile particulare*);

5) *Cercetare bibliografică* – „inventariază, mai mult sau mai puțin exhaustiv, documentarea într-un sector specific”;

6) *Cercetare conceptuală* – „vizează evaluarea sau precizarea unui concept sau a unor concepte diverse, în cadrul unei rețele noționale” (vezi *cercetarea fundamentală* cu scop de dezvoltare a cunoașterii pedagogice, îndeosebi la nivelul *științelor pedagogice fundamentale*);

7) *Cercetare inovatoare* – „vizează înnoirea unui sistem, a nui mediu sau unei practici” (vezi *cercetarea necesară pentru proiectarea și realizarea reformei învățământului*);

8) *Cercetare decizională* – „vizează obținerea unor rezultate destinate, în mod esențial, fundamentării deciziilor (vezi *managementul educației, managementul organizației școlare, managementul clasei, managementul activității didactice/lecției* etc.);

9) *Cercetare de dezvoltare* – „vizează utilizarea cunoștințelor științifice și a datelor cercetării pentru a produce obiecte și procedee noi” (vezi *cercetările necesare în științele pedagogice aplicate, didacticile particulare*);

10) *Cercetare descriptivă* – „vizează prezentarea caracteristicilor unei persoane, situații sau grup” (vezi *cercetările pedagogice empirice*);

11) *Cercetare didactică* – „vizează planificarea situațiilor pedagogice” în cadrul activității de instruire, la nivelul corelațiilor necesare între *subiect* și *obiect*, între profesor și elev (*frontal-grupal-individual*) (vezi *teoria generală a instruirii/didactica generală și didacticile particulare*);

12) *Cercetare documentară* – „vizează reunirea și organizarea informațiilor într-un domeniu specific sau pentru a avea o perspectivă asupra unei probleme particulare (vezi *istoria pedagogiei, pedagogia comparată*; construcția cunoașterii științifice la nivelul tuturor științelor pedagogice prin abordare istorică și axiomatică);

13) *Cercetare educațională* – vizează domeniul educației, „cu privire la domeniul educației” (implicată la nivelul tuturor științelor pedagogice);

14) *Cercetare educativă* – suscită, generează, determină *efecte formative pozitive* asupra participanților la activitatea de cercetare, prin cunoștințele dobândite și aplicate;

15) *Cercetare în educație* – „aplică *principiile metodei științifice* în vederea studierii și rezolvării de probleme legate de domeniul educației”;

16) *Cercetare evaluativă* – „ansamblu de strategii care au ca obiectiv să măsoare efectele anumitor acțiuni (n.n. – predare-învățare, în cadrul activității de instruire) sau procese” (n.n. – în cadrul activității de: educație, instruire, formare profesională, orientare și consiliere școlară și profesională, cercetare pedagogică fundamentală și aplicată etc.) (vezi *teoria evaluării, managementul educației, managementul organizației școlare, managementul clasei* etc.);

17) *Cercetare experiențială* – „ansamblu de demersuri care urmăresc să-l facă pe elev să participe activ la procesul său de formare” (vezi *psihologia educației, didacticile particulare*);

18) *Cercetare în laboratorul pedagogic* – „cercetare efectuată în mediul școlar avînd ca obiect elevii sau microgrupele de elevi reușiți în funcție de obiective precise în locuri care permit observarea și conduita în condiții de experimentare” (vezi *managementul clasei, didacticile particulare*);

19) *Cercetare experimentală* – „studiul obiectiv și sistematic al raporturilor posibile de la *cauză la efect* între unul sau mai multe grupe experimentale supuse la unul sau mai multe tratamente, a căror rezultate sînt comparate cu unul sau mai multe grupe de control” (vezi *didacticile particulare*);

20) *Cercetare exploratorie* – „cercetare suplă cu scopul de a dobîndi o înțelegere preliminară și descriptivă a unei situații, în vederea precizării unei problematice inițiale, emiterii intuiției de ipoteze și evaluării pertinentei unor studii ulterioare mai sistematice”;

21) *Cercetare fundamentală* – „vizează, cu prioritate, dezvoltarea de noi cunoștințe, teorii și principii generale”; constituie „una dintre cele mai importante realizări culturale ale omului”; este judecată „după contribuția sa la dezvoltarea conceptuală a științei”; implică o activitate cognitivă superioară de esențializare, modelare, conceptualizare *pedagogică*; are ca rezultat construcția epistemică a unor „cunoștințe pure”/concepte pedagogice fundamentale (vezi *teoriile pedagogice generale: teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului, teoria generală a cercetării pedagogice*);

22) *Cercetare formativă* – vizează „atingerea unor obiective educative” în termeni de inteligibilitate a informației, înțelegere și interiorizare a acesteia, utilitate pedagogică și socială, de (auto)apreciere generală a calității mesajului pedagogic emis, receptat, interiorizat (cognitiv, afectiv, motivațional), valorificat deplin în contexte sociale deschise;

23) *Cercetare istorică* – „constă în examinarea evenimentelor trecute cu scopul de a reconstitui succesiunea faptelor și de a explica derularea lor pe baza semnificațiilor în contextul

în care au apărut”; în plan epistemologic, implică: a) o abordare strategică *sincronică* și *diacronică*; b) o deschidere *prospectivă* (vezi *istoria pedagogiei, specificul cercetării pedagogice*);

24) *Cercetare interpretativă* – „bazată pe analiza faptelor și a semnificațiilor și pe situarea acestora în contexte teoretice și sociale tot mai largi” (vezi *teoria generală a cercetării pedagogice*);

25) *Cercetare longitudinală* – bazată pe „analiza transformărilor și/sau a dezvoltărilor unui *subiect* sau grup de *subiecți* într-un timp mai mult sau mai puțin lung” (vezi *psihologia educației, sociologia educației*);

26) *Cercetare operațională* – „aplicată cu scopul de a rezolva probleme într-o manieră cît mai logică, mai eficace și mai economică” (vezi *didacticile particulare, managementul clasei, managementul activității didactice/lecției*);

27) *Cercetare pedagogică* – „aplicarea metodei științifice în studiul problemelor educației; ansamblul de activități și de tehnici care vizează descoperirea regulilor de acțiune pentru creșterea randamentului în învățare, în instruire, în educație”; disciplină în sistemul științelor educației/pedagogice care „propune metoda științifică pentru a încerca să rezolve anumite probleme” la nivelul educației, instruirii, formării profesionale etc. (vezi *teoria generală a cercetării pedagogice*);

28) *Cercetare-pilot* – „fază prealabilă a unui proiect de cercetare care vizează pregătirea terenului, adaptarea unui model sau dezvoltarea unor instrumente”; asigură perfecționarea activității de educație/instruire etc.;

29) *Cercetare prospectivă* – presupune „efectuarea unor proiecții asupra orientărilor viitoare ale unui fenomen, ale unei situații plecînd de la analiza diferitelor elemente componente și de la starea anterioară a acestora” (vezi *politica educației, planificarea educației, managementul educației, al organizației școlare* – proiectarea reformei învățămîntului);

30) *Cercetare pură* – „cercetare *fundamentală* care vizează producerea de cunoștințe noi” (axiome, legi, principii, teorii etc.); este centrată pe „dezvoltarea noilor cunoștințe, teorii și principii generale”; „se bazează pe datele cercetării fundamentale și se inspiră din cunoașterea practică”; „propune verificarea teoriilor, a principiilor și inovațiilor în situații reale” (vezi *științele pedagogice fundamentale: teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului; teoria generală a cercetării pedagogice*);

31) *Cercetare calitativă* – „cercetare *empirică* bazată pe utilizarea de date și metode *calitative*” (*convorbirea nondirectivă, observația participativă, tehnici proiective și ale evenimentelor critice, jocuri de rol, analiza de conținut* etc.);

32) *Cercetare cantitativă* – „bazată pe instrumente de măsură pentru precizarea observațiilor prin utilizarea *metodelor statistice*, pentru obiectivarea analizei și interpretarea rezultatelor”; este limitată în raport de: a) complexitatea faptelor pedagogice; b) gradul de precizie al instrumentelor utilizate; c) „marja de eroare inerentă tehnicilor statistice” etc.;

33) *Cercetare științifică* – „presupune, pe baza unor procese de adunare sistematică a datelor observabile și verificabile,

cunoașterea și înțelegerea lumii”; cercetarea în domeniul pedagogiei are caracteristici specifice științelor socioumane: a) se bazează prioritar pe o metodologie de cercetare *istorică* și *hermeneutică*; b) are deschideri și spre metodologia de cercetare tipică *științelor naturii* (bazată pe experiment) și a *științelor matematice și informatice* (bazate pe analiză: logică, statistică, informatică, cibernetică etc.);

34) *Cercetare a educației* – „investigație care se raportează la un aspect care reiese din domeniul educației”, de la studiul unei activități la cel al rezolvării unei probleme de aritmetică”, de la analize realizate în interiorul educației, de actorii educației, cu riscul unei anumite subiectivități, la intervenții ale unor cercetători din exterior, care „creează un fel de ruptură” favorabilă din perspectiva dobândirii unei „anumite neutralități”, premisă a unei obiectivități necesare în judecarea faptelor pedagogice;

35) *Cercetare teoretică* – „cercetare pe baza unui proiect constând în elaborarea de relații conceptuale, pentru realizarea unor predicții sau explicații privind anumite aspecte ale unui fenomen”; implică o activitate de *conceptualizare*, tipică *cercetării fundamentale/pure*, necesară pentru elaborarea unor *modele ideale/conceptuale* care permit analiza-sinteza unei realități de mare complexitate, extindere și profunzime (vezi *educația, instruirea, proiectarea curriculară a educației și instruirii, finalitățile educației, conținuturile generale ale educației, sistemul de educație/învățământ, evaluarea în educație* etc.); „*cercetarea teoretică* este caracterizată printr-un mare efort de conceptualizare”; este diferită de „*cercetarea empirică*, bazată doar pe observarea realului și studiul cazurilor particulare, pentru a ajunge la generalizarea faptelor și a realităților”; *produsele cercetării teoretice* sînt indispensabile oricărei investigații științifice: „*modele conceptualizate* care corespund unor *definiții, tipologii, taxonomii, rețele noționale, propoziții de bază, principii, reguli* etc.”;

36) *Cercetare transversală* – diferită de cea longitudinală, prin modul cum se raportează la variabila timp; „*cercetarea longitudinală* observă dezvoltarea și transformarea în timp a anumitor fenomene”; *cercetarea transversală* „studiază aceleași fenomene într-un moment dat” al dezvoltării lor.

DEFINIREA CONCEPTULUI DE CERCETARE PEDAGOGICĂ

Cercetarea pedagogică reprezintă un domeniu de *activitate socială*, realizată, în mod special, în cadrul sistemului și al procesului de învățământ, în vederea perfecționării permanente a educației și instruirii. Are o *funcție generală*, cu caracter *obiectiv*, de reglare-autoreglare permanentă a activităților specifice, proiectate și desfășurate în contextul sistemului și al procesului de învățământ (educația, instruirea, orientarea și consilierea școlară, formarea profesională etc.). În raport de această funcție, cercetarea pedagogică are o structură de bază, care permite dezvoltarea sa la două niveluri de referință: a) *activitate specifică*, subordonată activității de cercetare socială; b) *știință pedagogică fundamentală*, construită epistemologic ca *teorie generală a cercetării pedagogice*, susținută prin *obiect*

de studiu și *metodologie* și *normativitate* proprii.

La nivel de *activitate specifică*, subordonată cercetării sociale, *cercetarea pedagogică* este realizată la nivel: 1) *fundamental*, pentru construcția epistemică a domeniului, stabilizată valoric îndeosebi în cadrul științelor pedagogice fundamentale; 2) *operațional*, prin contribuția profesorilor angajați în perfecționarea permanentă a activităților proiectate și realizate în cadrul specific fiecărei trepte și discipline de învățământ, dar și în plan extrașcolar. În *învățământul școlar*, *cercetarea pedagogică* efectuată de profesor vizează, mai ales, două *obiective generale*: a) *cunoașterea elevilor*, pentru *individualizarea* instruirii în cadrul procesului de învățământ, realizabilă prin valorificarea la maximum a tuturor resurselor acestora (*pedagogice/rezultate școlare* anterioare; *soci-ale/calitatea mediului socioeducational al familiei*, al comunității locale, capacitatea de învățare în grup; *psihologice/de ordin cognitiv*, dar și *noncognitiv*); b) *proiectarea curriculară* a activității de instruire școlară (lecții etc.) și extrașcolară (consultații, cercuri de specialitate etc.), didactică și educativă (dirigenție, consiliere, cercuri de dezbateri etc.), la nivel global (*obiective-conținuturi de bază-metodologie; predare-învățare-evaluare*) și deschis (în context deschis, determinat de îmbinarea formelor de organizare, valorificarea resurselor și a stilurilor manageriale etc.). În *învățământul universitar*, *cercetarea pedagogică* realizată de profesor vizează, în mod special, două obiective generale: a) asigurarea progresului cunoașterii științifice în domeniul reprezentat, susținut prin cărți, studii de specialitate, articole, proiecte bazate pe investigații de tip fundamental sau/și operațional, conceptual și empiric, calitativ și cantitativ etc.; b) îndrumarea științifică a studenților în elaborarea lucrărilor de *licență, disertație, doctorat* etc. [7; 8].

La nivel de *știință pedagogică fundamentală, teoria generală a cercetării pedagogice* are ca *obiect de studiu* specific activitatea de cunoaștere științifică proprie domeniului (educația, instruirea, proiectarea educației și a instruirii), fixată epistemologic (prin *teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului*) și deschisă social (prin științe pedagogice aplicate și științe pedagogice dezvoltate *intradisciplinar* și *interdisciplinar*). Implică: a) afirmarea unei *metodologii specifice* (*istorică și hermeneutică*), în raport cu natura complexă și dinamică a *obiectului* cercetării (educația, instruirea, proiectarea educației și a instruirii), care valorifică investigațiile de tip calitativ și cantitativ, teoretice și empirice, fundamentale și operaționale/experimentale, realizate în context deschis; b) promovarea unei *normativități* pedagogice la nivel de *axiome* (ale paradigmei curriculumului), *legi* (cu caracter probabilistic), *principii* (de proiectare și realizare a educației/instruirii la diferite niveluri de referință). Ca *știință pedagogică fundamentală, teoria generală a cercetării pedagogice* definește și analizează coordonatele teoretice și aplicative ale unui tip special de cercetare științifică, avînd funcția centrală de *reglare-autoreglare* permanentă a activității de educație/instruire, realizată și dezvoltată *curricular* în contextul sistemului și al procesului de învățământ.

La nivel *conceptual*, *cercetarea pedagogică* definește un tip special de cercetare științifică, angajată la scară socială, la nivelul activităților de *educație, instruire, proiectare a educației*

și a instruirii, organizate, planificate, realizate și dezvoltate în contextul sistemului și al procesului de învățământ. Implică: 1) o *metodologie specifică de tip disciplinar* (proprie științelor pedagogice), dar și *interdisciplinar*, situată la linia de intersecție între *cercetarea: fundamentală-operatională; normativă-interpretativă; teoretică-experimentală; filozofică-bazătă pe acțiune; retrospectivă/istorică-prospectivă* [2, pp. 248-249]; 2) o *normativitate specifică*, angajată la nivelul unor etape de parcurs cu valoare de *principii de organizare* valabile în cadrul oricărui tip de cercetare: *formularea problemei* supuse *cercetării; planificarea cercetării; realizarea cercetării; finalizarea cercetării*; 3) o *abordare creativă superioară*, demonstrată prin *proiecte inovatoare* necesare la nivel de *sistem* (modele strategice de cercetare fundamentală, de reconstrucție a finalităților, de planificare curriculară, de evaluare globală etc.) și de *proces* (modele de cercetare operațională, de proiectare a produselor curriculare, de perfecționare a metodologiei didactice, de abordare interdisciplinară a unor probleme ale practicii școlare și extrașcolare etc.); 4) o *direcție de dezvoltare a științelor pedagogice* (fundamentale-aplicate; construite intradisciplinar și interdisciplinar); 5) o *direcție de rezolvare a problemelor esențiale* cu care se confruntă educația în societatea modernă și postmodernă: democratizarea învățământului, eșecul școlar, managementul resurselor pedagogice, proiectarea și realizarea reformelor școlare, proiectarea *curriculară* (la toate nivelurile procesului de învățământ), formarea inițială și continuă a profesorilor; evaluarea calității educației (la nivel de sistem și de proces), informatizarea învățământului etc. [6, pp. 26, 27].

MODELE DE CERCETARE PEDAGOGICĂ

Teoria și practica educației au impus mai multe *modele fundamentale de cercetare*, pe care le prezentăm din trei perspective distincte, dar complementare:

I) *Perspectiva antropologiei culturale* (specifică „acestei zone antro-po-culturale”, reprezentată de educație): 1) *Modelul managerial centrat pe decizie*, bazat pe „trei operații intelectual-pragmatic”: identificarea problemei care solicită o soluție; abordarea problemei și avansarea unor soluții posibile; alegerea soluției optime „nu de către cercetători, ci de către factorii de decizie”, cu argumente multiple (nu doar epistemice, ci și economice, politice, comunitare); 2) *Modelul epistemologic centrat pe cunoaștere*, bazat pe continuitatea metodologică angajată în construcția strategiei optime între teorie, metodologie (teorie aplicată) și aplicație în situații concrete; 3) *Modelul participativ centrat pe sensibilizare generală*, bazat pe implicarea periodică a celor interesați la nivelul sistemului și al procesului de învățământ (factori de decizie, beneficiari, actorii educației, reprezentanți ai comunității locale); 4) *Modelul social centrat pe interacțiune generală*, bazat pe relațiile dintre partenerii sociali (manageri școlari, actorii educației, cercetători, reprezentanți ai comunității educaționale naționale, teritoriale, locale etc.), pe inițiativele acestora asumate pentru

îmbunătățirea și perfecționarea calității educației [9, p. 18].

II) *Perspectiva componentelor majore ale proiectului de cercetare*: 1) *Modelul bazat pe ameliorarea problemei cercetării*, centrat pe „identificarea – corectă, optimă – a obiectului cercetării” la nivelul realității pedagogice și al teoriei pedagogice; 2) *Modelul bazat pe ameliorarea teoriei*, centrat pe: confirmarea/respingerea opțiunii teoretice inițiale; asigurarea *teoriei* în funcție de capacitatea acesteia de a genera „un număr cât mai mare de implicații observabile”; susținerea „teoriilor formulate precis și care fac predicții bine definite”; 3) *Modelul bazat pe îmbunătățirea calității datelor/informațiilor cantitative și calitative*, centrat pe: înregistrarea etapelor parcurse în procesul de generare a datelor; colectarea datelor care confirmă teoria printr-un „număr cât mai mare de implicații observabile”; *validitatea* instrumentelor de măsură utilizate; *fidelitatea* metodelor de colectare a datelor; 4) *Modelul bazat pe îmbunătățirea modului de utilizare a datelor existente*, centrat pe: a) idei preluate din analiza statistică; b) „folosirea *eficientă* a datelor, care presupune *maximizarea* informației utilizate pentru inferența cauzală sau descriptivă” [5, pp. 27-40].

III) *Perspectiva rolului strategic al cercetării pedagogice în schimbarea socială*: 1) *Modelul bazat pe cercetare pedagogică adaptată la cerințele sociale* multiplicat în timp; 2) *Modelul bazat pe cercetarea critică*, „orientată prioritar în direcția dezvoltării cunoașterii în domeniul științelor educației pe fondul respectării comenzilor sociale, dar și al devansării acestora într-un spațiu al inovației pedagogice necesar în plan teoretic, dar și practic, epistemologic, dar și politic” [1, p. 240].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S. Studii de pedagogie generală. Ediția a II-a. București: EDP, 2009.
2. De Landsheere G. Dictionnaire de l'évaluation et de recherche en education. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.
3. Dictionnaire actuel de l'éducation (dir. edit. R. Legendre). Montreal: Guerin, 2005.
4. Garrido J. Fundamente ale educației comparate. București: EDP, 1995.
5. King G., Keohane R., Verba S. Fundamentele cercetării sociale. Iași: Polirom, 2000.
6. Mialaret G. Pedagogie generale. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
7. Papuc L. Cercetarea pedagogică – îndrumar pentru realizarea tezelor de an și de diplomă. Chișinău: UPSC I. Creangă, 1996.
8. Patrașcu D., Patrașcu L., Mocrac A. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Chișinău: Știința, 2003.
9. Popa N., Antonesei L. (coord.), Labăr A. Ghid pentru cercetarea educației. Iași: Polirom, 2000.

Așteptăm articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5 pagini, dactilografiate la 1,5 rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.