<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.2.08>
CZU: 0000-0002-4285-8246

MODELUL PEDAGOGIC DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE CERCETARE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

Claudia BARBAROȘ, doctorandă
Școala Doctorală „Științe ale Educației”,
Universitatea de Stat din Tiraspol
ORCID iD: 0000-0002-4285-8246

Rezumat. *Articolul propus spre publicare scoate în evidență principiile specifice și componentele strategice ale dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice. În opinia noastră, modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare ar fi util în activitatea didactică și va contribui la creșterea calității procesului instructiv-educativ.*

Cuvinte-cheie: *principii, competență de cercetare, model pedagogic, practician reflexiv, metacogniție, motivație, cercetare-acțiune.*

THE PEDAGOGICAL MODEL FOR DEVELOPING THE RESEARCH COMPETENCE OF TEACHERS IN GENERAL EDUCATION

Abstract. *The article proposed for publication highlights the principles of research competence and the strategic components of the development of teachers' research competence. We consider that the pedagogical model for the development of research competence would be useful in the didactic activity and will contribute to the increase of the quality of the instructive-educational process.*

Keywords: *principles, research competence, pedagogical model, reflective practitioner, metacognition, motivation, action research.*

În debutul demersului nostru, amintim despre actele reglatoare de care se ghidează cadrele didactice în activitatea profesională și anume – *Recomandarea Consiliului Uniunii Europene, Codul Educației al Republicii Moldova* (2014), *Strategia de dezvoltare a educației 2014-2020, Standarde de formare continuă a cadrelor didactice* (2007), *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* (2016), *Standardele de eficiență a învățării, Curriculumul Național la istoria românilor și universală pentru liceu – modernizat* (2010), *Curriculumul Național la istorie pentru liceu – reconceptualizat* (2019).

În *Codul Educației* se stipulează că educația are drept scop formarea a nouă competențe-cheie (una dintre ele fiind competența de a învăța să înveți). Nu mai puțin importante sunt și principiile fundamentale ale educației, iar articolul 7 [3, p. 9] pune accent pe principiul centrării educației pe beneficiarii acesteia, adică, pe elevi.

Realitatea însă ne dovedește că unele cadre didactice sunt rezistente la schimbare, existând o lipsă a motivației de autoperfecționare, chiar și în condițiile reformei în educație. Pe de altă parte, societatea contemporană înaintea cerințe tot mai mari față de această sferă, iar școala nu întotdeauna este la nivelul așteptărilor.

Modelul propus este rezultatul unui studiu minuțios al literaturii de specialitate.

Am considerat posibilă promovarea lui, ținând cont de următoarele aspecte:

1. condițiile specifice (finalități, resurse, cadrul organizatoric etc.) ale sistemului de învățământ din Republica Moldova;
2. necesitatea de a propune o concepție originală, ce ar facilita o schimbare în învățământul general.

Modelul a fost elaborat în baza:

- a) obiectivelor generale și principiilor formării profesionale continue;
- b) studierii teoriilor pedagogice: teoria constructivistă (J. Dewey, J. Piaget, J. Bruner, E. Joiță, M. Bocoș).

Componentele modelului pedagogic de dezvoltare a competențelor de cercetare ale cadrelor didactice sunt:

- I. Principiile formării profesionale continue;
- II. Principiile specifice de dezvoltare a competenței de cercetare;
- III. *Ce? Cum vom realiza? În ce mod?*
- IV. Componentele de bază;
- V. Etapele de bază;
- VI. *Cum vom evalua?*

Ca puncte de plecare ale Modelului, propunem obiectivele generale ale formării profesionale continue, ce sunt niște repere importante în activitatea tuturor cadrelor didactice. Obiectivele generale ale formării profesionale continue îi orientează pe profesori spre o dezvoltare continuă, inclusiv și în ceea ce privește competența de cercetare.

I. Obiectivele generale ale formării profesionale continue sunt:

- ❖ Modernizarea și dezvoltarea sistemului de formare continuă a cadrelor didactice în raport cu tendințele pe plan internațional;
- ❖ Integrarea sistemului de formare continuă a cadrelor didactice într-un sistem educațional unitar;
- ❖ Crearea unor condiții favorabile pentru dezvoltarea și realizarea maximă a potențialului intelectual și creativ al cadrelor didactice;
- ❖ Asigurarea implementării noilor tehnologii educaționale și informaționale;
- ❖ Profesionalizarea carierei didactice în Republica Moldova;
- ❖ Dezvoltarea unei „piețe a programelor de formare continuă”, bazate pe un sistem concurențial loial, prin intermediul căreia cadrele didactice să beneficieze de ofertă diversificată din partea furnizorilor de formare continuă;
- ❖ Managementul schimbării prin formarea continuă a cadrelor didactice;
- ❖ Realizarea continuității între formarea inițială, continuă și recalificarea cadrelor didactice [2, p. 7].

Vom reda, în continuare, aspecte detaliate ale componentelor de bază ale Modelului, propus spre discuție.

II. Principiile formării profesionale continue

Principii de politică educațională

- *Principiul descentralizării și al flexibilizării* se exprimă prin caracterul democratic, diversificat și integral al formării continue, ca sistem și subsistem al paradigmei educaționale, orientând parcursul / demersul formării continue spre cerințele cadrelor didactice atât sub aspectul tematicii oferite, cât și al gestionării formelor de organizare și a duratelor aferente.
- *Principiul eficienței* presupune o folosire mai rațională a resurselor umane (formatori naționali, centrali, locali certificați) și a programelor de formare continuă (elaborate de către instituțiile educaționale specializate de formare continuă), prin modalități structurate și procedurale care să asigure atât formarea de calitate, cât și co-formarea și dezvoltarea formatorilor.
- *Principiul compatibilizării* sistemului de formare continuă din Republica Moldova cu standardele europene, cu necesitățile sociale și educaționale naționale.

Principii curriculare

- *Principiul selecției și al ierarhizării culturale* se referă la flexibilizarea programelor de formare continuă în raport cu necesitățile identificate ale formabililor. Oferta programelor de formare continuă a cadrelor didactice trebuie să fie suficient de diversă și să integreze abordări culturale variate, ce să favorizeze cunoașterea și învățarea umană.
- *Principiul funcționalității* presupune racordarea subiectelor propuse în cadrul programelor de formare continuă la vârsta participanților, la nivelul de dezvoltare personală a acestora, la particularitățile psihologice specifice diferitelor generații de formabili.
- *Principiul coerenței* semnifică integrarea domeniilor și subdomeniilor de formare continuă astfel încât să favorizeze învățarea pe tot parcursul vieții și dobândirea de competențe.
- *Principiul egalizării șanselor prin educație și al asigurării parcursului individualizat* se referă la tematica de formare ce favorizează atât formarea continuă cerută pe piața muncii în baza analizei cererii de formare continuă și a previziunii, cât și accesul la reprofilare.
- *Principiul axării pe nevoile cadrelor didactice* reprezintă tematica și experiențele de învățare care trebuie să vină în sprijinul marii diversități a vieții sociale, să fie centrate pe soluționarea de situații-probleme reale sau similare din viața reală, pe libertatea în alegerea programelor de formare continuă [2, p. 8].

Figura 2. Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare

III. Principiile specifice de dezvoltare a competenței de cercetare

1. Principiul reflexivității

Reflecția are drept sinonime cuvintele: „cugetare”, „meditație”, „gândire”, „întoarcere a conștiinței asupra ei însăși” (*DEX-on-line*). Despre practica reflexivă în educație au scris J. Dewey, M. Bocoș, A. Nedelcu, E. Păun, D. Potolea, I. Botgros, V.Gh. Cojocaru, V. Cojocaru, R. Dumbrăveanu, L. Papuc, I. Negură, Vl. Pâslaru. Experiența practică dovedește că profesorii reflexivi au succese mai bune în lucrul cu elevii, sunt flexibili la schimbare, acceptă mai ușor reformele și manifestă deschidere în relațiile cu cei din jur. Profesorii reflexivi învață de la ei înșiși mereu, își dezvoltă gândirea profesională în rezultatul activității lor pedagogice. Mai mult decât atât, reflecția contribuie direct la realizarea cu succes a cercetărilor pedagogice. După cum afirmă cercetătoarea A. Nedelcu, nu experiența valorează cel mai mult, „ci mai ales reflecția continuă asupra experienței noastre într-un domeniu profesional” [11, p. 17].

2. Principiul inițiativei

Ne referim la acțiunile profesorului de a fi un promotor al schimbării prin intermediul:

- metodelor de predare;
- strategiilor de învățare;
- procedurilor de evaluare;
- prevenirii eșecului școlar;
- dezvoltării profesionale;
- sistemului managerial;
- sistemului administrativ.

Principiul inițiativei este unul complex ce conferă mai multe roluri cadrului didactic. Cercetătorul francez A. Peretti, în lucrarea „Educație în schimbare”, prezintă rolurile profesorului: de **expert, metodolog, organizator, animator, realizator, utilizator, evaluator**. Totodată, cadrul didactic apare și ca un **cercetător** modern:

- ⇒ **experimentator**: creator al situațiilor de învățare, didactician, observator;
- ⇒ **clinician**: director de proiecte, analist al practicilor și informațiilor.

3. Principiul conștientizării metacognitive

De metacogniție au fost preocupați cercetătorii C. Cucos, R. Dumbrăveanu, V. Pop, I. Botgros, L. Franțuzan.

În viziunea cercetătorilor autohtoni I. Botgros și L. Franțuzan, „metacunoașterea” înseamnă ansamblul de cunoștințe, pe care individul le are în posesia propriei cogniții, dar și procesele de control, ce direcționează activitățile sale cognitive. Elementul de bază al acestei competențe este autocunoașterea, perceperea deplină a strategiilor utilizate în diferite

situații, a punctelor forte și punctelor slabe, pentru o mai bună flexibilitate în acțiunile de monitorizare, control și reglare.

Și savantul C. Cucos este de părerea că „profesorul autentic, trebuie să-și supravegheze activitatea educativă, să-și dezvolte resursele metacognitive în perspectiva ameliorării propriului demers didactic. În același timp, el devine responsabil de propria evoluție profesională, care trebuie să se înscrie în logica unei rezolvări sau revalorizări permanente” [4, p. 19].

În lucrarea *Competențele pedagogilor: abordări europene*, cercetătoarea R. Dumbrăveanu prezintă caracteristicile fundamentale ale acestora: „de a învăța să gândești, să cunoști, să simțiși să acționezi în calitate de pedagog” [6, pp. 24-25]. A învăța să gândești ca un cadru didactic înseamnă o abordare critică a ideilor din domeniul științei pedagogice, o corelare a obiectivelor cu resursele procesului de predare-învățare. Pedagogul apare în rol analitic, capabil de luare a deciziilor strategice. De asemenea, cu un accent pe reflexie, aplicarea practicilor inovative, dezvoltarea competențelor metacognitive. Cu alte cuvinte, profesorul este acel care se autoevaluează, autoanalizează, autocorectează pentru a face față cerințelor înaintate de autorități și comunitate.

4. Principiul responsabilității

Acest principiu îl considerăm unul dintre cele mai importante. Se regăsește într-un șir de acte reglatorii naționale și europene. Și anume: *Codul Educației*, art. 53 [3, pp. 3-6], unde sunt incluse Standardele de competență profesională, Standardele de formare continuă [2], *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* [16]. În documentele respective se menționează despre învățarea pe tot parcursul vieții.

De asemenea, una dintre prioritățile Uniunii Europene este îmbunătățirea calificării cadrelor didactice, necesitatea de promovare a unor schimbări majore în școala contemporană. Profesorul secolului al XXI-lea nu mai este cel de altădată, transmitor de informații, dar trebuie să țină „pasul” cu elevii săi, cu nevoile lor de cunoaștere. Aceeași idee poate fi întâlnită și în lucrările cercetătorilor I. Botgros, V. Cabac, R. Dumbrăveanu, I. Jinga et al.

5. Principiul flexibilității

Acest principiu face trimitere la capacitatea cadrului didactic de a se adapta ușor la schimbările din jur, de a lua decizii, reieșind din situația concretă și practica profesională.

Acest principiu îl putem urmări în lucrarea *Proiectarea standardelor de formare inițială*, elaborată de autorii Vl. Guțu, E. Muraru, O. Dandara care expli-

că competența de formare profesională continuă, ca pe o deschidere față de schimbările din domeniul de activitate. Profesorul este pus în situația de a fi un „învățăcel”, pe parcursul carierei sale profesionale, în a face schimb de experiență cu alți colegi de breaslă atât din țară, cât și de peste hotare.

6. Principiul abordării participative a cercetării

Fondatorul conceptului de „cercetare-acțiune”, Kurt Lewin (1948), susținea că acest tip de cercetare este important prin faptul că profesorul apare ca un agent al schimbării, inițiator al unor transformări majore în învățământ și un promotor al reformelor.

Cercetarea-acțiune s-a aflat în atenția următorilor savanți: G. De Landsheere, A. Nedelcu, C. Ulrich, R. Bezede, L. Scifos. Acest tip de cercetare are drept scop implicarea unui număr mai mare de persoane: profesori, elevi, părinți și alți membri ai comunității, care ar putea deveni beneficiari ai proiectului de studiu. Astfel, au de învățat nu doar elevii, dar și maturii, în baza cazurilor din viața de zi cu zi.

7. Principiul continuității

Competența de cercetare este una dintre cele mai necesare pentru realizarea profesională a cadrelor didactice. Acest lucru este stipulat în toate documentele de politici educaționale și în literatura de specialitate. În rândul savanților interesați de competența de cercetare sunt: S. Cristea, I. Jinga, E. Păun, D. Potolea, I. Neacșu, E. Nicola, D. Farcaș S. Sava, V. Pop, A. Gugiuman, E. Zetu, E. Codreanca, L. Pogolșa, D. Patrașcu, L. Patrașcu, Vl. Guțu, V.Gh. Cojocar, E. Muraru, O. Dandara et al.

Cercetătorii I. Botgros și L. Franțuzan susțin că la baza competenței profesionale stau competența metacognitivă și competența de investigare.

Pe de altă parte, savantul român S. Cristea prezintă etapele cercetării pedagogice, în al său „*Dicționar de pedagogie*”. Grație competenței de cercetare, am putea asigura o continuitate și realiza schimbări majore în învățământul general, prin identificarea problemelor, stabilirea priorităților de cercetare, proiectarea și realizarea unor investigații științifice proprii.

Omul, ca persoană socială, întotdeauna a manifestat interes, curiozitate, implicare față de tot ce este în jurul său. Datorită cercetării, oamenii pot obține și produce un șir de cunoștințe, fără de care nu se poate progresa și schimba realitatea înconjurătoare. Dar să nu uităm că cercetarea, ca și învățarea, o realizăm pe parcursul întregii vieți. Acest lucru deja ne-a fost demonstrat în viața cotidiană.

Respectarea strictă a principiilor enumerate mai sus este o condiție importantă pentru dezvoltarea competenței de cercetare și constituie unul dintre

indicatorii principali ai acestui proces complex, ce se realizează în baza elementelor sale esențiale.

IV. Elementele dezvoltării competenței de cercetare la cadrele didactice

a) Ce? Competența de cercetare este una dintre cele mai importante, atât pentru dezvoltarea cadrelor didactice, cât și pentru elevi. În viziunea noastră, competența de cercetare reprezintă un efort intelectual creativ sporit, în scopul rezolvării problemelor/situațiilor necunoscute. Cadrele didactice trebuie să fie capabili să poată dobândi cunoștințe, să aplice în practică rezultatele cercetărilor științifice. Competența de cercetare presupune o bună cunoaștere a regulilor, etapelor de cercetare aplicate în știință, ce trebuie respectate în realizarea unei cercetări autentice, cu modificarea ulterioară a evoluției acesteia, în funcție de situația autorului. Acest lucru este valabil și pentru cadrul didactic, și pentru elev.

b) Identificarea problemei ce urmează a fi cercetată. Problema poate fi identificată, reieșind din situația profesorului la nivelul uneia sau a câtorva clase de elevi. Aici, important este să ținem cont de următoarele momente:

- resursele profesionale;
- resursele comunitare (școala, familia);
- partenerii comunitari (bibliotecile, muzeele) etc.

c) În ce mod?

V. Componente de bază

1. Motivația cadrelor didactice – ca forță motrice a învățării pe tot parcursul vieții

În secolul al XXI-lea, considerat drept veac al cunoașterii, cadrele didactice sunt antrenate într-un proces de educație pe tot parcursul vieții. Unii dintre primii savanți care au scris despre aceasta au fost P. Lengrand, în lucrarea *Introducere în învățarea permanentă*, și R. Dawe, în lucrarea „*Fundamentele educației permanente*”.

În 1996, Anul European al Învățării Permanente, a fost formulată *Strategia învățării permanente*, ce conține un șir de principii, între care:

- Accesul universal și continuu la învățarea permanentă pentru reînnoirea capacităților;
- Dezvoltarea efectivă a metodelor de predare/învățare;
- Dezvoltarea la maximum a propriului potențial și a sentimentului de apartenență la o anumită profesie.

Despre învățarea pe tot parcursul vieții se menționează și în *articolul 123, alineatul 1, 2 al Codului Educației al Republicii Moldova* [3, p. 47] și în *Strate-*

gia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” [16, pp. 36-37].

Din cele expuse mai sus, conchidem faptul că profesorul va fi antrenat într-un proces continuu de dezvoltare a competențelor sale profesionale, inclusiv și a celei de cercetare. Aceasta îi oferă posibilitatea să avanseze pe o treaptă mai înaltă în cariera profesională, să se simtă împlinit și apreciat în societate. Un astfel de cadru didactic ar putea fi mentor al practicii pedagogice, experiența profesională fiindu-i asemeni unui ghid pentru ceilalți colegi de breaslă.

Totodată, ar putea fi remunerat mai bine, măsură ce ar stimula dezvoltarea sa profesională de mai departe.

2. Selectarea mijloacelor eficiente pentru dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice

În acest context, este recomandabil să se organizeze:

- conferințe;
- mese rotunde;
- seminare teoretico-practice;
- training-uri;
- consultanță metodică;
- workshop-uri;
- cursuri tematice de perfecționare;
- schimb de experiență cu profesorii din alte instituții de învățământ;
- școli de vară/primăvară;
- implicarea în diverse proiecte educaționale, locale și internaționale (bunăoară, proiectul local *Educație pentru dezvoltarea comunității* sau cel internațional cu tematică istorică – *Căutăm eroi în localitatea noastră*).

În unele dintre activitățile enumerate, profesorii își pot implica cu succes discipolii, ceea ce face ca actul cercetării să fie cu adevărat unul de dezvoltare comunitară.

Instruirea nonformală presupune o activitate individuală de autoperfecționare, pe care cadrul didactic o poate realiza în afara unor instituții specializate. În ultimul timp, instruirea formală și non-formală se completează reciproc și influențează benefic asupra procesului învățării.

3. Implementarea conceptului de practician reflexiv (J. Dewey, G. De Landsheere, M. Bocoș, E. Păun, D. Potolea, A. Nedelcu, I. Neacșu)

Conceptul presupune o reflecție continuă a cadrului didactic asupra experienței proprii în domeniul profesional. Profesorul reflexiv își monitorizează și revizuieste activitatea în clasă în mod

regulat, procesul predării reflexive fiind unul ciclic, în formă de spirală. Drept argument ar fi schema *Predarea reflexivă*.

4. Învățare prin acțiune (J. Dewey, C. Ulrich)

Aceasta reprezintă o activitate bine gândită, cu implicarea mai multor actori educaționali, interesați în schimbarea spre bine a unei situații depistate la clasă, dar care ar putea avea efecte benefice și la nivelul instituției de învățământ. „Este un demers alcătuit din mai multe faze, aplicate sub formă de spirală: planificare, acțiune, observare, reflecție, revizuire, ameliorare” [17, p. 129]. Cercetarea-acțiune constituie oportunitate pentru cadrele didactice de identificare a problemelor apărute, de căutare a soluțiilor de rezolvare, dar totodată de revizuire a planului inițial, până la îmbunătățirea definitivă a situației.

5. Dezvoltarea competențelor metacognitive: fișa de reflecție, jurnal de cercetare

Cadrul didactic este mereu în căutarea unor mecanisme de modernizare a procesului educațional. De exemplu, cum am putea dezvolta competența de cercetare a elevilor, începând cu treapta primară și terminând cu cea liceală? Doar un profesor reflexiv va reuși să deschidă noi orizonturi.

VI. Etape de bază (după S. Cristea):

- ✓ Formularea problemei ce urmează a fi cercetată;
- ✓ Proiectarea cercetării;
- ✓ Realizarea cercetării;
- ✓ Finalizarea cercetării.

VII. Cum vom evalua?

Prin elaborarea unei grile de evaluare a nivelului competenței de cercetare a cadrelor didactice (cu un sistem de indicatori și descriptori).

În concluzie, Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice ar contribui la dezvoltarea competenței de cercetare, principiile specifice fiind premise de formare a acestora. Competența de cercetare oferă oportunitatea diminuării analfabetismului funcțional la elevi, prevenirea eșecului școlar, motivarea pentru obținerea unor rezultate mai bune la învățătură, implementarea metodelor inovative de predare, antrenarea elevilor în diverse proiecte de cercetare, începând cu clasele gimnaziale și terminând cu cele liceale. Cu atât mai mult, competența de cercetare este o parte indispensabilă a celorlalte competențe-cheie, pe care le vom dezvolta pe parcursul întregii vieți.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bocoș M. *Instruirea interactivă. Ghidul profesorului*. Iași: Editura „Polirom”, 2013.
2. Cara A., Guțu Vl., Gremalschi A., Solovei R. *Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general*. Chișinău: Editura „Cartier”, 2007.
3. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17 iulie 2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2017, Nr. 319-324 (634).
4. Cucuș C. *Educația. Experiințe, reflecții, soluții*. Iași: Editura „Polirom”, 2013.
5. Dewey J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
6. Dumbrăveanu R. Competențele pedagogilor: abordări europene. In: *Competențe ale pedagogilor*. Chișinău: Editura „Continental. Grup”, 2014, p. 6.
7. Guțu Vl., Muraru E., Dandara O. *Proiectarea standardelor de formare profesională inițială din învățământul universitar*. Ghid metodologic. Chișinău: CE USM, 2003.
8. Joiță E. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura „Aramis”, 2006.
9. Landsheere De G. *Istoria universală a pedagogiei experimentale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
10. *Memorandum asupra învățării permanente*. Bruxelles: Comisia Comunității Europene, 2000.
11. Nedelcu A. *Cercetarea – acțiune în educație. Modul VIII*. București, 2011.
12. Păun E., Potolea D. *Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura „Polirom”, 2002.
13. Peretti A. *Educația și schimbare*. Iași: Editura „Spiru Haret”, 1996.
14. Pogolșa L. (coord.) et al. *Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale*. Chișinău: „Print-Caro”, 2010.
15. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Ministerul Educației al Republicii Moldova. Chișinău, 2016. [cit. 23.01.2021]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
16. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” din 14.11.2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 21.11.2014, nr. 345-351 (1014).
17. Ulrich C. Reforma la nivelul școlii – provocări și posibilități. In: *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura „Polirom”, 2002, pp. 117-132.