

COMPETENȚA DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ A CADRELOR DIDACTICE: DEMERS AL SCHIMBĂRII REALITĂȚILOR ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL

DOI: 10.5281/zenodo.3716224
CZU: 37.091

Doctorandă **Claudia BARBAROȘ**
ORCID iD: 0000-0001-8215-35-ox
Universitatea de Stat din Tiraspol

RESEARCH COMPETENCE – METACOGNITIVE COMPETENCE OF TEACHERS

Abstract. *In the 21st century - the century of information technologies, the role of the teacher changes considerably, the role of practitioner being added by the researcher. In this article we try to find an answer to what is the concept of research in the vision of the scientists concerned about the given problem. There is also an emphasis on reflective practice, which is a premise of metacognitive competence and a feature of a scientific researcher.*

Keywords: *research, research competence, reflexivity, action research, metacognition, teacher, scientific researcher.*

Rezumat. *În secolul XXI, veacul tehnologiilor informaționale, misiunea cadrului didactic se schimbă considerabil, rolului de practician adăugându-i-se cel de cercetător. În acest articol autorul investighează conceptul de cercetare științifică, explorat, în viziunea savanților. Se pune accent pe practica reflexivă, ce constituie o premisă a competenței metacognitive și o caracteristică a cadrului didactic-cercetător științific.*

Cuvinte-cheie: *cercetare, competență de cercetare, reflexivitate, cercetare acțională, metacogniție, cadru didactic, cercetător științific.*

În prezent tot mai mult se discută despre competența de cercetare sau investigațională a cadrului didactic. Printre puținii savanți care s-au ocupat de problema **competenței de cercetare** sunt nume cu experiență vastă în domeniul educațional, atât din străinătate, cât și din Republica Moldova, precum J. Dewey, K. Lewin, De Landsheere, V. Robinson, C. Ulrich, S. Cristea, I. Jinga, C. Enăchescu, E. Păun, E. Nicola, D. Potolea, A. Nedelcu, D. Farcaș, S. Sava, V. Pop, V.Gh. Cojocaru, Vl. Guțu, L. Pogolșa, I. Botgros, L. Franțuzan, D. Patrașcu, L. Patrașcu, V. Cojocaru, V. Goraș-Postică, L. Sclifos, T. Cartaleanu, O. Cosovan, A. Gugiuman, E. Zetu, E. Codreanca, O. Dandara, E. Muraru, A. Mocrac, V. Țapoc et al.

Făcând o analiză succintă a lucrărilor unora dintre autorii sus-numiți, să încercăm totuși să răspundem la întrebarea: ce reprezintă **competența de cercetare științifică**. Pentru a găsi răspun-

sul corect, ar trebui mai întâi să aflăm ce prezintă în sine **cercetarea științifică**. Or, după cum apreciază John Wise, o definiție universal acceptată a **cercetării** nu există.

Potrivit autorilor A. Gugiuman, E. Zetu, E. Codreanca, nota definitorie a **cercetării** este consolidată în **căutarea în vederea cunoașterii** [6]. O analiză semantică duce gândul la concluzia că termenul de **cercetare** e aproape identic cu noțiunea de **investigație**, ce reprezintă trecerea de la **ceva** ce este necunoscut la **ceea** ce poate fi exprimat în termeni științifici.

Procesul cunoașterii științifice și praxiologice semnifică un important demers al educației. Încă în anul 1933 John Dewey oferă științei pedagogice o mulțime de argumente în justificarea ideii sale de **practică reflexivă în educație** [5]. Formula simplă, pe care a lansat-o în 1938 este: **Experiență plus reflecție, egal învățare** și ea reprezintă

un important demers pentru educație. „Învățarea trece prin acțiune, considera savantul, ea însăși având sens doar dacă răspunde unei nevoi individuale sau sociale resimțite.”

Notăm tot aici că metacogniția ține de reflecție. Numai un profesor reflexiv va fi capabil să-și proiecteze activitatea didactică, să analizeze factorii care îl împiedică în creșterea pe plan cognitiv sau l-au determinat să progreseze. Reflecția este un punct de plecare spre cercetare. Aceasta presupune o investigație minuțioasă a problemelor apărute în colectivul de elevi și căutarea soluțiilor cât mai eficiente de rezolvare a lor. **Reflecția personală** este o condiție pentru o carieră didactică de succes.

În susținerea lui Dewey, se afirmă și G. De Landsheere cu ipoteza că învățarea prin **acțiune** este atunci, când cadrul didactic participă în procesul de schimbare a realităților din domeniul educației, iar acest proces se numește cercetare științifică pedagogică [8]. Același autor susține că **cercetarea pedagogică** vizează sfera educației și este focalizată pe cinci domenii de bază:

1. Cunoașterea personalității elevului;
2. Cunoașterea educatorilor;
3. Cunoașterea materiilor de învățare;
4. Cunoașterea sistemului educativ;
5. Cunoașterea soluțiilor educative.

Kurt Lewin, fondatorul conceptului de **cercetare-acțiune**, susținea că o investigație al cărei scop este doar producerea de cărți, fără influența imediată a realității, este inutilă.

Conceptul de **cercetare – acțiune** în domeniul educației a fost studiat pe larg, în special, în Marea Britanie, SUA, Canada și Australia, acordându-i-se o importanță sporită, grație faptului că acest tip de investigație scoate în evidență rolul profesorilor ca agenți ai schimbării și inițiatori ai proceselor de ameliorare școlară - sursă principală a reformelor.

Noțiunea de **cercetare pedagogică** vizează schimbări majore în domeniul educației.

Conform autoarei M.-D. Bocoș, profesorul modern este un practician, care **reflectă** asupra activității sale ca un profesionist în domeniul educației [2]. El își proiectează actul profesional în conformitate cu curriculumul școlar, se adaptează ușor circumstanțelor și dirijează reflexiv procesul educațional. Savanta indică trei tipuri de **reflecție**:

- Reflecția despre acțiune;
- Reflecția în acțiune;
- Reflecția pentru acțiune.

În această ordine de idei, E. Păun și D. Potolea menționează că cadrul didactic ia decizii privind instruirea elevilor, planificând și evaluând efectul propriilor acțiuni. Unele din aceste decizii pot fi luate în mod automat, altele sunt rezultat al reflecției [10]. Autonomia profesorului presupune libertatea alegerii modului de desfășurare a acțiunii, bazat pe propria cunoaștere și experiență. Astfel, **practica reflexivă** stabilește un raport strategic la *aici și acum, altundeva, în viitor*.

În viziunea lui I. Botgros, 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 reprezintă competențe metacognitive necesare cadrului didactic pentru reușita personală, fiind, totodată, și caracteristicile unui **cercetător științific** [3]. Conștientizarea propriei dezvoltări îl determină să creeze și să investigheze; să își verifice în permanență convingerile, atitudinile și comportamentul. Doar reflectând asupra activității, ne referim aici la o **reflecție profesională și personală**, putem asigura condiții pentru succesul în cariera didactică.

Demnitatea profesională constă în ceea ce face dascălul prin împlinirea de sine care influențează substanțial calitatea procesului educațional. Formarea personalității elevului, atingerea idealului educațional țin de responsabilitatea cadrului didactic, care, pentru a-și desăvârși competența profesională, trebuie să fie și un bun **cercetător științific** al propriei activități [3, p. 4].

Profesorul zilei de mâine nu mai poate acționa după șabloane de ieri, depășite, fără ameliorări, pentru a ține pasul cu schimbările din societate, el are o responsabilitate de a-și reorganiza calitativ competențele profesionale, fiind flexibil și conștient de rolul său de **coordonator al autorealizării** personale.

A. Nedelcu vorbește despre profesorii **reflexivi începători** și cei **experimentați**. Spre deosebire de colegii lor mai tineri, profesorii experimentați reflectează nu doar asupra șanselor de succes și strategiilor eficiente de rezolvare, dar și a propriilor **capacități metacognitive**. **Profesorii experți** dețin cunoștințe extensive, achiziționate prin ex-

periență, pe care le utilizează în înțelegerea și rezolvarea de probleme. În această ecuație nu cantitatea de experiență în sine contează, ci mai ales **reflecția continuă** asupra experienței noastre într-un domeniu profesional, relaționată de conceptul „practician reflexiv” [9, p. 17].

Profesorul reflexiv este acela care construiește cunoștințele sistematice și comunicabile și care știe să învețe de la sine însuși, pentru care propria experiență constituie și sursă, și mijloc de dezvoltare personală (Figura 1).

S. Cristea afirmă, că **cercetarea pedagogică** reprezintă o activitate managerială în scopul eficientizării procesului educațional și propune patru etape ale **cercetării** [4]:

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

I. Jinga menționează că **cercetarea pedagogică** oferă mai multe teme de reflexii, considerând ca e necesară existența unor planuri de cercetare în instituțiile de învățământ și implicarea tuturor profesorilor în actul cercetărilor științifice.

Astfel, în lucrarea „Proiectarea standardelor de formare inițială”, autorii Vl. Guțu, E. Muraru, O. Dandara evidențiază un ansamblu din șase competențe, pe care trebuie să le posede absolventul universitar [7]. Una dintre ele este **competența de cercetare** sau **investigațională**.

Competența de **cercetare/investigare** presupune:

- Aplicarea metodologiei cercetării științifice în activitatea profesională;
- Stabilirea priorităților în domeniul de cercetare științifică;
- Identificarea problemelor de cercetare științifică;
- Realizarea proiectelor de cercetare științifică;
- Determinarea gradului de funcționalitate a rezultatelor investigațiilor științifice;
- Utilizarea în activitatea profesională a rezultatelor investigațiilor științifice din alte domenii.

În opinia autoarei L. Scifos, **competența de cercetare** ar însemna acțiuni intelectuale, mobilizate simultan cu resursele interne și externe, pentru atingerea unui scop bine stabilit [12]. **Competența de cercetare** vizează domeniul didactic, domeniul socioeconomic și cunoașterea disciplinei predate. Susținem întru totul acest punct de vedere. Dar ce ar include în sine **competența de cercetare** și cum ar fi posibil să dezvoltăm această competență?

Studiind critic sursele bibliografice, am observat că aceasta derivă din **competența informațională**, implică capacitățile creative, poate fi formată grație activităților de integrare în procesul cercetării. Sub aspect motivațional intrinsec și extrinsec, dorința de a cerceta este determinată atât de factori interni, biologici, precum și de factori externi, personalității revenindu-i sarcina de a-i activa. O cercetare veritabilă e determinată

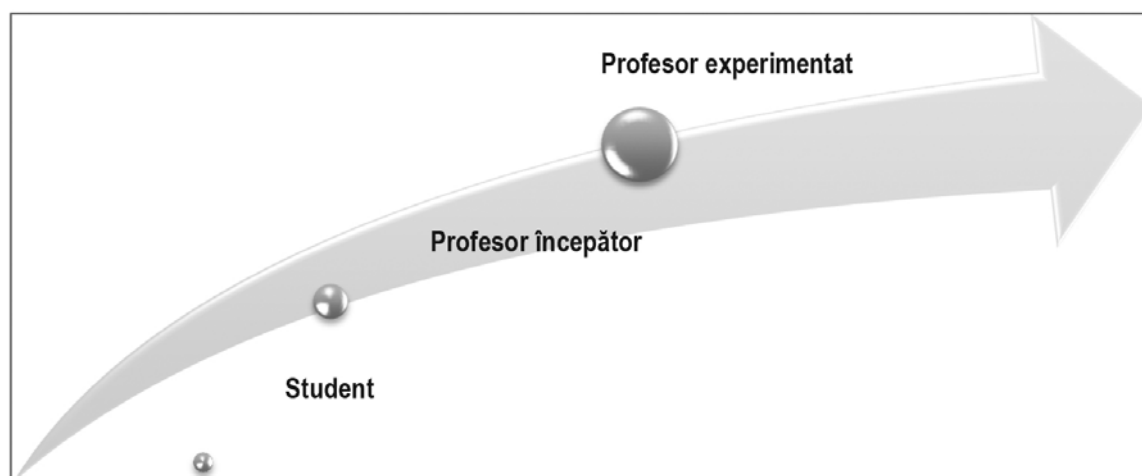


Figura 1. Dinamica dezvoltării profesionale a cadrului didactic

de formularea problemelor, întrebărilor, ipotezelor și alegerea instrumentelor adecvate de investigație. În viziunea noastră, un cercetător bun ar trebui să aibă răspuns la următoarele întrebări:

- *Ce facem?*
- *Cum facem?*
- *Cu ce facem?*

V. Robinson susținea că **activitatea de cercetare** este un tip de activitate intelectual-creativă, apărută în rezultatul funcționării mecanismului de căutare și construită pe baza comportamentului de investigare. **Cercetarea** reprezintă o activitate legată de rezolvarea unor sarcini creative, de investigație, cu un rezultat necunoscut preventiv și care respectă etapele specifice unei **cercetări științifice**.

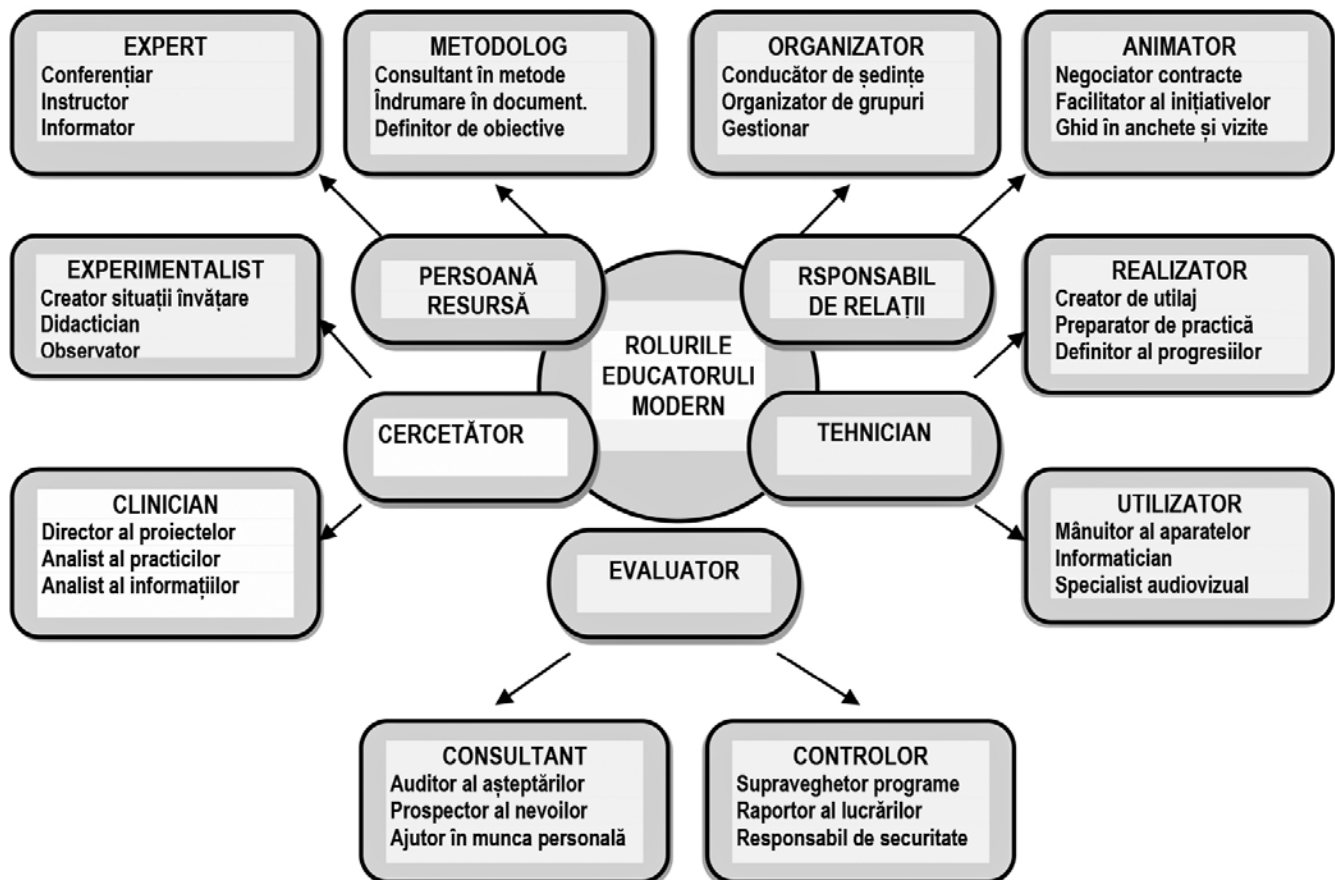
După cum indică un grup de savanți în frunte cu Vl. Guțu, **cercetarea științifică** este o îmbinare a activității intelectuale cu cea practică, în care ambele aspecte se corelează între ele [7]. Activi-

tatea științifică se axează pe un obiect ales pentru a fi cercetat și are scop să realizeze idei/ipoteze, ce rezultă din obiectul cercetării. În urma analizei, obiectul cercetării devine inteligibil și poate fi pus în acord cu ideile/ipotezele cercetătorului, iar rezultatele obținute justifică intenția de cercetare științifică de la care a pornit **investigația**.

A. Nedelcu este de părere că cadrul didactic modern nu mai ocupă vechea poziție de „transmițător de învățare”, ci este un consilier, un agent motivator, un analist atent al sistemului, în care e angrenat, un facilitator, un leader, un „translator cultural” și, evident, **un cercetător** [9].

În contextul afirmației în cauză, apare întrebarea: în ce măsură profesorul contemporan își poate asuma **misiunea de cercetător**?

În lucrarea sa „Educația în schimbare”, savantul francez Andre De Peretti prezintă o schemă convingătoare, în care stipulează și rolul de **cercetător** al educatorului modern [11]:



Calitatea de **cercetător** presupune acțiuni de selectare, analiză și sinteză a informațiilor. Ea are părți componente și particularități ce demonstrează necesitatea învățării pe parcursul întregii vieți și cere autoorganizare și polifuncționalism. **Competența informațională** este o calitate integrativă a personalității moderne. **Competența de cercetare** schimbă misiunea profesorului, statutului de **practician** adăugându-i-se cel de **cercetător**. Acest nou statut este nu doar necesar, ci și eficient în ameliorarea praxisului, deoarece, atunci când educatorii devin cercetători, este sigur că percep succesul și au o altă perspectivă asupra clasei.

Din cele afirmate anterior, conchidem că **reflecția**, ca o premisă a competenței metacognitive, denotă o calitate de bază a unui profesor inovativ, iar competențele metacognitive sunt caracteristicile unui cercetător științific. Cadrul didactic reflexiv își va proiecta mult mai reușit activitatea, evaluând punctele forte și cele slabe, care îl ajută, sau care sunt un impediment în traseul său profesional. Este important ca profesorul să fie, întâi de toate, un cercetător al propriei munci, un conducător de proiecte, parteneriate, un mentor și un bun observator.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Bezede R. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin implementarea cercetării-acțiune. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2014, Nr. 2 (84), pp. 4-8.
2. Bocoș M. *Instruirea interactivă*. Ghidul profesorului. Iași: Editura „Polirom”, 2013.
3. Botgros I. Cadrul didactic – un cercetător științific al activității educaționale personale. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2014, Nr. 2 (84), pp. 2-4.
4. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Editura „Litera Educațional”, 2002.
5. Dewey J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1992.
6. Gugiuman A., Zetu E., Codreanca L. *Introducere în cercetarea pedagogică: Îndrumar pentru cadrele didactice*. Chișinău: Editura Tehnică, 1993.
7. Guțu Vl. et al. *Integrarea științei și a învățământului superior. Concepții. Orientări. Strategii*. Chișinău: CEP USM, 2007.
8. Landsheere G. *Istoria universală a pedagogiei experimentale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1995.
9. Nedelcu A. *Cercetarea – acțiune în educație. Modul VIII*. București, 2011.
10. Păun E., Potolea D. *Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura „Polirom”, 2002.
11. Peretti A. *Educația în schimbare*. Iași: Editura „Spiru Haret”, 1996.
12. Sclifos L. *Repere psihopedagogice ale formării competențelor investigaționale la liceeni*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2007.
13. Ulrich C. *Postmodernism și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2007.