

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU

Cu titlu de manuscris

C. Z. U.: 37.018.3(043.2)

Barbaroș Clava

**DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE CERCETARE A CADRELOR DIDACTICE
DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL**

Specialitatea: 531.01 - Teoria generală a educației

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific: _____ **Achiri Ion,**
doctor în științe fizico-matematice,
conferențiar universitar

Autor: _____ **Barbaroș Clava**

CHIȘINĂU, 2025

© Babaroş Clava, 2025

CUPRINS

ADNOTARE (în limba română și engleză).....	5
LISTA ABREVIERILOR	7
INTRODUCERE	8
1. ABORDĂRI TEORETICE PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE CERCETARE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL	19
1.1. Valențe teoretice privind competențele profesionale ale cadrelor didactice.....	19
1.2. Competența de cercetare-competența metacognitivă a cadrelor didactice	31
1.3. Concluzii la Capitolul 1.....	50
2. METODOLOGIA DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE CERCETARE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL	51
2.1. Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.....	51
2.2. Fundamentarea metodologică a dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.....	68
2.3. Concluzii la Capitolul 2	102
3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI PEDAGOGIC DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE CERCETARE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL	103
3.1. Contextul și designul experimentului pedagogic.....	103
3.2. Organizarea și realizarea experimentului de formare.....	123
3.3. Evaluarea nivelului de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general	129
3.4. Concluzii la Capitolul 3	136
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	138
BIBLIOGRAFIE	141
ANEXE	156
Anexa 1. Glosar.....	156
Anexa 2. Tabelul „Harta morfologică pentru definirea competenței”.....	158
Anexa 3. Chestionar „Oportunitatea de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general”.....	159
Anexa 4. Chestionar de evaluare a nivelului competenței de cercetare a cadrelor didactice din	

învățământul general.....	160
Anexa 5. Curriculum „Dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general”.....	161
Anexa 6. Program de formare „Dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general”.....	173
Anexa 7. Fișa nr.1 „Activitatea de formare”.....	179
Anexa 8. Fișa nr.2 „Tema de cercetare individuală”„,.....	180
Anexa 9. Fișa nr.3 „Competențele mele profesionale: între trecut, prezent și viitor”.....	181
Anexa 10. Fișa nr. 4 „Analiza personală SWOT”.....	182
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII.....	183
CURRICULUM VITAE	184

ADNOTARE

Clava Barbaroș

Dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general

Teză de doctor în Științe ale Educației, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”,
Chișinău, 2025

Volumul și structura tezei. Teza include: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, text de bază 140 pagini, bibliografie - 208 surse, 21 tabele, 24 figuri și 10 anexe.

Publicații la tema tezei: rezultatele obținute sunt publicate în 19 lucrări științifice.

Cuvintele-cheie: competență, competență profesională, competență de cercetare, competență metacognitivă, educație permanentă, formare profesională continuă, standarde de competență profesională, cercetare științifică, cercetare-acțiune, cercetare participativă, cercetare participativ-acțională.

Domeniul de studiu: Teoria generală a educației.

Obiectul cercetării: Procesul de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.

Scopul: Determinarea premiselor teoretice și metodologice ale dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice și fundamentarea teoretico-metodologică a *Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general*.

Obiectivele cercetării: analiza reperelor teoretice a conceptului *dezvoltarea competenței de cercetare ca competență metacognitivă a cadrelor didactice*; stabilirea domeniilor de referință pentru *competența de cercetare a cadrelor didactice*; elaborarea *Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general*; fundamentarea metodologică a dezvoltării *competenței de cercetare*; validarea experimentală a *Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general* și a *Metodologiei elaborate*.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării rezidă în: conceptualizarea dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general, *stabilirea domeniilor de referință pentru competența de cercetare a cadrelor didactice*, elaborarea *Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general* și a *Metodologiei de valorificare a modelului elaborat*.

Problema științifică soluționată constă în fundamentarea teoretică și metodologică a dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice și elaborarea *Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general*. Implementarea modelului va contribui eficient la dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.

Semnificația teoretică rezidă în fundamentarea științifică a dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general; elaborarea sistemului de principii ale dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice; identificarea sistemului de instrumente și indicatori de diagnosticare și evaluare a competenței de cercetare a cadrelor didactice.

Valoarea aplicativă a lucrării rezidă în: elaborarea metodologiei de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice în baza *Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice*, elaborarea *Curriculumului „Dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general”*, conceptualizarea *Programului Modular de formare continuă „Dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice”*.

Implementarea rezultatelor științifice: rezultatele teoretico-metodologice ale cercetării au fost implementate prin prezentarea acestora în cadrul conferințelor și publicarea în revistele științifice de specialitate, în cadrul cursurilor de formare continuă a cadrelor didactice (2021-2022).

ANNOTATION

Clava Barbaroș

Developing the research competence of general education teachers

Doctoral thesis in Educational Sciences, "Ion Creangă" State Pedagogical University,
Chisinau, 2025

The volume and structure of the thesis. The thesis includes: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, basic text 140 pages, bibliography - 208 sources, 21 tables, 24 figures and 10 appendices.

Publications on the topic of the thesis: the obtained results are published in 19 scientific papers.

Key words: competence, professional competence, research competence, metacognitive competence, continuing education, continuing professional training, standards of professional competence, scientific research, action research, participatory research, participatory action research.

Field of study: General theory of education.

The object of the research: The process of developing the research competence of general education teachers.

Purpose: Determining the theoretical and methodological premises of the development of the research competence of teaching staff and the theoretical-methodological substantiation of the Pedagogical Model for the development of the research competence of general education teachers.

The objectives of the research: *analysis of the theoretical milestones of the concept-development of research competence as a metacognitive competence of teaching staff; establishing reference areas for the research competence of teaching staff; the development of the Pedagogical Model for the development of the research competence of general education teachers; the methodological foundation of the development of research competence, the experimental validation of the Pedagogical Model for the development of the research competence of general education teachers and the developed Methodology.*

The scientific novelty and originality of the research resides in: the conceptualization of development the research competence of general education teachers, the establishment of the reference fields for the research competence of teachers, the elaboration of the *Pedagogical Model for the development of the research competence of general education teachers* and the *Methodology for capitalizing on the developed model.*

The solved scientific problem consists in the theoretical and methodological substantiation of the development of the research competence of teaching staff and the elaboration of the *Pedagogical Model for the development of the research competence of general education teachers*. The implementation of the Model will effectively contribute to the development of the research competence of general education teachers.

The theoretical significance resides in: the psychopedagogical foundation of the reconceptualization of the development of the research competence of general education teachers; the development of the system of principles for the development of the research competence of teaching staff; identifying the system of diagnostic tools and indicators and evaluating the research competence of teaching staff.

The applicative value of the work resides in the development of the methodology for reconceptualizing the development of the research competence of teaching staff based on the *Pedagogical Model for the development of the research competence of teaching staff*, the development of the Curriculum "*Development of the research competence of general education teachers*", the conceptualization of the Program Continuous training module "*Development of teaching staff's research competence*".

Implementation of the scientific results: the theoretical-methodological results of the research were implemented by presenting them at conferences and publishing them in specialized scientific magazines, in the framework of continuous teacher training courses (2021-2022).

LISTA ABREVIERILOR

MEC - Ministerul Educației și Cercetării

IȘE - Institutul de Științe ale Educației

DGETS - Direcția Generală, Educație, Tineret și Sport

CA - Cercetare-acțiune

CE - Codul Educației

EC - Eșantionul de control

EE - Eșantionul Experimental

IPLT- Instituția Publică Liceul Teoretic

RM - Republica Moldova

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate

Educația modernă se axează pe implementarea paradigmei educației permanente, considerată de majoritatea savanților din domeniu ca un model efektiv de dezvoltare a societății. Caracteristicile conceptului de educație permanentă (educație pe parcursul vieții - *lifelong education* - formulă utilizată în textul original și cel mai frecvent în sursele anglofone) au fost elucidate de către R. Dawe în lucrarea „*Fundamentele educației permanente*” (1991) [74].

În *Memorandumul privind învățarea permanentă* (document elaborat de Comisia Europeană, ce conține *Strategia învățării permanente* și principiile acesteia) ea se definește ca o activitate intenționată de învățare, realizată continuu cu scopul îmbunătățirii cunoștințelor, deprinderilor și competențelor. „Prioritățile Uniunii Europene pentru îmbunătățirea calității cadrelor didactice și a formării lor, definite în concluziile Consiliilor pentru Educație, au evidențiat necesitatea de a actualiza competențele cadrelor didactice, precum și de a promova valori și atitudini profesionale, înaintând următoarele cerințe față de pedagogi :

- ⇒ Cunoștințe profunde în domeniul disciplinei predate;
- ⇒ Competențe pedagogice, care include următoarele:
- ⇒ Predarea în clase eterogene;
- ⇒ Utilizarea TIC;
- ⇒ Dezvoltarea competențelor transversale;
- ⇒ Crearea unei școli atractive și sigure;
- ⇒ Culturi/atitudini de practică reflexivă, cercetare, inovație, colaborare, învățare autonomă” [82, p. 12].

Tendința de racordare a sistemului educațional din Republica Moldova la cerințele standardelor educaționale europene, transformările profunde din educație, orientările spre modernizarea acesteia în toate componentele ei, impun o nouă viziune privind formarea inițială și continuă a cadrelor didactice.

În conformitate cu Declarația de la Bologna privind „*Spațiul European al învățământului Superior*” (1999), Strategia de la Lisabona „*Educație și formare 2010*” și altor documente adoptate de diferite instituții ale Uniunii Europene, în Republica Moldova s-a declanșat un proces activ de restructurare a sistemului de formare continuă a cadrelor didactice. Au fost elaborate și aprobate *Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul general* [41], Strategia „*Educație 2020*”[192], Strategia „*Educație-2030*”[189], evidențiază importanța formării și dezvoltării competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

În anul 2018 Ministerul Educației al Republicii Moldova a aprobat *Standardele de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general*, care au drept scop:

- ✓ „consolidarea dimensiunii europene în domeniul educației și dezvoltării continue a cadrelor didactice;
- ✓ motivarea cadrelor didactice pentru învățare pe tot parcursul vieții” [82, p. 2].

La 22.05.2018 Consiliul Uniunii Europene vine cu o *Recomandare nouă privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*, iar *Recomandarea* din 2006 e revizuită și actualizată. Conform ultimului document, sunt stabilite opt competențe-cheie:

- competențe de alfabetizare;
- competențe multilingvistice;
- competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii;
- competențe digitale;
- competențe personale, sociale și de a învăța să înveți;
- competențe cetățenești;
- competențe antreprenoriale;
- competențe de sensibilizare și expresie culturale [204, p. 7-8].

Se specifică, că competențele în domeniul științei „includ înțelegerea științei drept un proces de investigare prin metodologii specifice, inclusiv prin observare și prin experimente controlate, capacitatea de a utiliza logica și gândirea rațională pentru a verifica o ipoteză, precum și capacitatea de a renunța la propriile convingeri atunci când acestea sunt în contradicție cu constatări experimentale noi” [204, p. 9].

Deci, **competența** din domeniul științei sau competența de cercetare este una prioritară și la nivel european.

Descrierea situației în domeniul cercetării și identificarea problemei de cercetare

Dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice constituie un subiect de studiu pentru savanții de peste hotare: J. Dewey [76, 78], G. De Landsheere [112], S. Cristea [60, 62], C. Enăchescu [83], I. Nicola, D. Farcaș [135], C. Ulrich [197], I. Jinga [106], V. Pop [164], E. Păun, D. Potolea [148], A. Peretti, A. Nedelcu [13]. Și cercetătorii din Republica Moldova au fost preocupați de această problemă: V. Gh. Cojocaru [50, 51], V. Cojocaru [49], Vl. Guțu [94], Vl. Guțu, O. Dandara, E. Muraru [95], L. Pogolșa [158], I. Botgros, L. Franțuzan [33, 34], D. Patrașcu, L. Patrașcu, A. Mocrac [144], T. Cartaleanu, O. Cosovan, V. Goraș-Postică, L. Scîlîș [42], A. Silistraru, S. Goubișchii [186], A. Gugiuman, E. Zetu, E. Codreanca [96], V. Țapoc [195] etc.

Savantul *J. Dewey* [76] pune un accent deosebit pe forța intelectului uman, pe faptul, că profesorul cercetător va fi orientat spre „a face lecția interesantă” .

Potrivit savanților *A. Gugiuman, E. Zetu, E. Codreanca*, „nota definitorie a cercetării este căutarea în vederea cunoașterii” [96, p. 22]. Iar, după cum indică *L. Sclifos*, „competența de cercetare vizează un ansamblu integrat de competențe specifice procesului de cercetare și operațiilor mentale activate în timpul cercetării, exersate în diferite situații, mobilizând, reorganizând resursele interne și externe pentru atingerea unor obiective clar definite” [181, p. 35].

Autorul *VI. Guțu* consideră, că activitatea de cercetare științifică este o activitate intelectuală ce se corelează cu cea practică [94].

Cercetătorii *N. Silistraru, S. Golubițchi*, menționează partu categorii de competențe profesionale, prima fiind *competența științifică*, care presupune „aptitudini necesare pentru cercetare și experimentare, informații științifice selectate, actualizate, exacte, capacitate de transfer și aplicare a cunoștințelor” [186, p. 78].

L. Pogolșa susține, că „competența de cercetare științifică parcurge patru etape succesive (de la cunoștințe fundamentale la cunoștințe funcționale, de la cunoștințe funcționale la cunoștințe interiorizate și de la cunoștințe interiorizate la cunoștințe exteriorizate) care trebuie luate în considerație în procesul proiectării didactice și a realizării educației științifice în cadrul orelor de biologie, chimie și fizică” [158].

Savanții *T. Cartaleanu, O. Cosovan, V. Goraș-Postică, L. Sclifos* au scos în evidență factorii ce determină un comportament de cercetare, precum și dezvoltarea competenței de cercetare prin strategii didactice interactive [42].

În viziunea savantului *I. Botgros*, „competența de investigare (numită și competență de cercetare științifică în domeniul didacticii), contribuie la elaborarea de soluții la problemele pe care le scoate la iveală procesul educațional, ținând cont de exigențele personale ale profesorului și ale elevului.” [34, p. 3]. Autorul e de părerea, că această investigație „poate fi modificată în funcție de diferite variabile (vârsta elevilor, capacitățile cognitive personale, competențele necesare de a fi formate etc)” [ibidem].

Cercetătorii *C. Enachescu* [84], *D. Patrașcu, L. Patrașcu, A. Mocrac* [144] consideră că o cercetare pedagogică începe atunci, când apare o problemă de ordin teoretic sau practic care se cere a fi soluționată într-un mod sistemic până la formularea unor concluzii.

Autorii *V. Țapoc, V. Capcelea* conchid, că cercetarea științifică e o activitate de rezolvare a problemelor și „poate fi privită ca o modalitate evoluată de cunoaștere și sporire a tezaurului

general de cunoștințe”. Acești autori au scos în evidență metodologia cercetării științifice și principiile în activitatea de cercetare [195].

Cercetătoarea *F. Orfan* susține, că „sensul cercetării se apropie de acela de investigație, vizând descoperirea, adică trecerea de la ceea ce este necunoscut, incert, la ceea ce poate fi exprimat în termeni științifici sau poate fi acceptat de comunitatea oamenilor de știință” [139, p. 21].

S. Cristea consideră, că cercetarea pedagogică este ghidată de un management la nivelul sistemului și procesului de învățământ, în scopul ameliorării situației din domeniul educației, mai concret, al principiilor și metodelor de predare. Aceasta ar avea drept consecințe pozitive în identificarea „soluțiilor optime de rezolvare a problemelor care apar la nivelul sistemului și al procesului de învățământ” [57, p. 38]. Acelaș autor susține, că cercetarea pedagogică, fiind una științifică, urmărește „definirea și argumentarea legilor și principiilor care ordonează acțiunea de proiectare și de realizare a educației la nivel de sistem și de proces” [ibidem, p. 44]. Savantul *S. Cristea* a elaborat etapele cercetării pedagogice și metodele de cercetare pedagogică [57].

Cercetătorul *I. Jinga*, vorbind despre cercetarea științifică psihopedagogică, susține, că ea ne oferă mai multe teme de investigație: „proiectarea didactică, evaluarea randamentului școlar și al activității personalului didactic, optimizarea proceselor de conducere colectivă a unităților de învățământ” [105, p. 192-193]. Savantul ne sugerează ideea necesității unor proiecte de cercetare în instituțiile de învățământ și a implicării tuturor cadrelor didactice în astfel de proiecte de cercetare științifică, vizând domeniul educației.

Savantul francez *G. De Landsheere* a mai numit cercetarea pedagogică și **cercetare-acțiune**. Vorbind despre cercetarea-acțiune, *G. de Landsheere* menționa că: „cadrele didactice nu-și vor apropia aporturile cercetării și dezvoltării în educație, decât dacă au participat la construcția științei și instrumentelor de utilizat, sau cel puțin, le-au reconstruit” [112, p. 261]. *G. De Landsheere* vine cu ipoteza, că cercetarea-acțiune este atunci, când cadrul didactic participă în procesul de schimbare al realităților din domeniul educației. Autorul susține, că cercetarea pedagogică vizează sfera educației și este focalizată pe cinci domenii de bază:

1. Studiarea copilului/elevului;
2. Cunoașterea personalului didactic și situației din învățământ;
3. Cunoașterea documentelor politicilor educaționale;
4. Cunoașterea sistemului educativ;
5. Identificarea soluțiilor de rigoare [ibidem].

Astăzi raportăm noțiunea de cercetare pedagogică la echivalentul ei de **cercetare-acțiune**, deoarece ambele vizează schimbări majore din domeniul educației. *Kurt Lewin*, fondatorul

conceptului de *cercetare-acțiune*, scoate în evidență rolul profesorului ca agent al schimbării și inițiator al proceselor de ameliorare școlară - sursă principală a reformelor [131].

De *cercetare-acțiune* au fost preocupați și savanții *Vl. Guțu* [94], *A. Nedelcu* [131], *C. Ulrich* [197], *V. Pop* [164], *R. Bezede* [35], *L. Scifos* [182].

Unul din principiile dezvoltării competenței de cercetare este *principiul reflexivității*. *J. Dewey* [77, 78] lansează ideea de practică reflexivă în educație, care se regăsește și în lucrările savanților *M. Bocoș* [24,25], *E. Păun*, *D. Potolea* [148], *A. Nedelcu* [131], *I. Botgros* [34], *R. Dumbrăveanu* [82], *L. Papuc*, *I. Negură*, *Vl. Pâslaru* [151].

Savanta *A. Nedelcu* [131] vorbește despre *profesorii reflexivi începători* și cei *experimentați*. Profesorii experți dețin cunoștințe extensive, achiziționate prin experiență, pe care le utilizează în înțelegerea și rezolvarea de probleme. Reflecția, ca o premisă a competenței metacognitive, denotă o calitate de bază a unui profesor inovativ, iar competențele metacognitive sunt caracteristicile unui cercetător științific. Numai un profesor reflexiv, poate fi un „bun cercetător științific al propriei activități la clasă” dar și în domeniul profesional [34, p. 4].

Despre rolul de cercetător al cadrului didactic modern ne relatează și savantul francez *Andre De Peretti*, pentru care cadrul didactic apare în ipostaza de **experimentalist** (experimentator):

- ✓ creator al situațiilor de învățare;
- ✓ didactician;
- ✓ observator.

Cea de-a doua ipostază a profesorului este de **clinician**:

- director al programelor;
- analist al practicilor;
- analist al informațiilor [153].

Competența de cercetare schimbă radical statutul profesorului modern, tradiționalului statut de practician adăugându-i-se cel de *cercetător*. „Astfel se consideră, că principalele calități ale savantului-cercetător sunt: memoria bună, deprinderea de a se concentra și interioriza, fantezia științifică, independența intelectuală/independența gândirii, pasiunea, obsedarea de știință, insistența, acuratețea, dragostea de a crea, dragostea de știință și profesia aleasă, consecutivitatea în activitatea științifică, cunoașterea temeinică a fundamentelor științei, tendința de perfecționare, reținerea, răbdarea de a face lucruri de rutină, deprinderea de a acumula fapte, sacrificiul pentru creație și știință etc” [144, p. 218]. Or, la fel de importante sunt și capacitățile intelectuale ale pedagogului cercetător și anume: spiritul de observație, spiritul de intuire a

soluțiilor, limbajul științific, harisma oratorică și exprimarea fluidă, capacitatea de înțelegere a mesajelor textuale și opiniilor.

Așadar, analiza realizată denotă, că dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice este încă prea puțin studiată de către savanți, iar lipsa unor lucrări teoretice pe tema dată ne convinge, că ea rămâne a fi nu doar una actuală, ci și imperativ necesară. Referitor la formarea și dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice evidențiem următoarele contradicții, determinate de:

- ⇒ Rezistența la schimbare a unor cadre didactice în condițiile desfășurării reformei în educație;
- ⇒ Cerințele tot mai mari ale societății contemporane vizavi de dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice și lipsa motivației de autoperfecționare;
- ⇒ Formarea inițială a cadrelor didactice în contextul insuficienței pregătiri psihopedagogice a viitoarelor cadre didactice vizavi de dezvoltarea competenței de cercetare/investigațională.

Contradicțiile identificate au generat **problema cercetării**: *Care sunt premisele teoretice și metodologice ale dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general?*

Obiectul cercetării: Procesul de dezvoltare al competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.

Scopul: Determinarea premiselor teoretice și metodologice ale dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice și fundamentarea teoretico-metodologică a *Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare la cadrele didactice din învățământul general*.

Ipoteza cercetării: Competența de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general se va dezvolta prin implementarea în practica educațională a *Modelului pedagogic* elaborat și a *Metodologiei dezvoltării competenței de cercetare* atât în cadrul formării profesionale continue cât și în cadrul activităților profesionale a acestora.

Obiectivele cercetării:

- ✓ Analiza reperelor teoretice a conceptului *dezvoltarea competenței de cercetare ca competență metacognitivă a cadrelor didactice*.
- ✓ Stabilirea domeniilor de referință pentru competența de cercetare a cadrelor didactice.
- ✓ Elaborarea *Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general*.
- ✓ Fundamentarea metodologică a dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice.

- ✓ Validarea experimentală a *Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general* și a *Metodologiei* elaborate.

Metodele de cercetare:

- ☑ *Teoretice*: documentarea științifică, analiza de context, sinteza, modelarea teoretică, abstractizarea și exemplificarea, sistematizarea și generalizarea, compararea;
- ☑ *Praxiologice*: conversația, chestionarea, experimentul pedagogic, problematizarea, studiul de caz.
- ☑ *Statistice*: analiza cantitativă și calitativă a datelor, prelucrarea datelor experimentale, interpretarea rezultatelor obținute în urma experimentului pedagogic.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării rezidă în: *conceptualizarea dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general, stabilirea domeniilor de referință pentru competența de cercetare a cadrelor didactice, definirea conceptului competența de cercetare a cadrelor didactice, elaborarea Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general și a Metodologiei de valorificare a modelului elaborat.*

Problema științifică soluționată constă în fundamentarea teoretică și metodologică a dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice și elaborarea *Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general*. Implementarea modelului va contribui eficient la dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.

Semnificația teoretică rezidă în:

1. Fundamentarea psihopedagogică a dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.
2. Elaborarea sistemului de principii a dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice.
3. Identificarea sistemului de instrumente și indicatori de diagnosticare și evaluare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.

Valoarea aplicativă a cercetării rezidă în:

- ✓ Elaborarea metodologiei de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice în baza *Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice*.
- ✓ Elaborarea Curriculumului „*Dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general*”.
- ✓ *Conceptualizarea Programului Modular de formare continuă „Dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general”*.

Rezultatele științifice principale înaintate spre susținere:

- ⇒ *reperetele psihopedagogice și manageriale ale dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general;*
- ⇒ *sistemul de principii a dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice;*
- ⇒ *Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general și Metodologia de implementare a modelului elaborat;*
- ⇒ *Programul de formare pentru cadrele didactice privind dezvoltarea competenței de cercetare;*
- ⇒ *Curriculumul de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.*

Implementarea rezultatelor științifice: Rezultatele teoretico-metodologice ale cercetării au fost implementate prin prezentarea acestora în cadrul conferințelor și publicarea în revistele științifice de specialitate, în cadrul cursurilor de formare continuă a cadrelor didactice (2021-2022).

Aprobarea rezultatelor cercetării. Tezele fundamentale ale investigației, rezultatele și concluziile formulate, sunt reflectate în articole științifice și susținute în cadrul conferințelor științifice: Conferința științifico-didactică națională cu participare internațională „*Probleme actuale ale didacticii științelor reale*”, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, 11-12 mai 2018; Conferința Științifică Internațională „*Curriculum școlar: provocări și oportunități de dezvoltare*”, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 7-8 decembrie 2018; Conferința Republicană a cadrelor didactice, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, 1-2 martie 2019; Conferința Științifică Internațională „*Cadrul didactic-promotor al politicilor educaționale*”, Institutul de științe ale Educației, Chișinău, 11-12 octombrie 2019; Congresul Științific Internațional Moldo-Polono-Român „*Educație-Politici-Societate*”, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, 1-4 aprilie 2019; Conferința științifico-practică națională cu participare internațională, ediția a III-a „*Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă*”, Universitatea de Stat din Tiraspol, IPLT „Orizont”, Chișinău, 31 ianuarie - 1 februarie 2020.

Publicații la tema tezei: 19 lucrări științifice: 10 articole în reviste de profil, 5 articole în materialele conferințelor internaționale, 3 articole în materialele conferințelor naționale, 1 articol în Materialele Congresului Internațional Moldo-Polono-Român, 1 ghid (coautor).

Volumul și structura tezei: teza cuprinde adnotare (în limba română, rusă și engleză), lista abrevierilor, introducerea, trei capitole, concluzii generale și recomandări. Teza este redată în 187 pagini, partea de bază este reflectată în 140 pagini, bibliografia din 208 surse, s-au elaborat 21 tabele, 30 figuri, 10 anexe.

Cuvinte-cheie: *competență, principii, competență profesională, competență de cercetare, competență metacognitivă, educație permanentă, standarde de competență profesională, cercetare-acțiune, cercetare participativă, cercetare participativ-acțională.*

Sumarul capitolelor tezei:

În **Introducere** este elucidată actualitatea și importanța temei de cercetare, e descrisă situația curentă în domeniul cercetării și include: problema, scopul, obiectivele, semnificația teoretică, valoarea aplicativă și problema științifică soluționată în cercetare, implementarea și aprobarea rezultatelor cercetării.

În **Capitolul 1, *Abordări teoretice privind dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general***, sunt fundamentate științific conceptele: *competență*, *competență profesională* și *competență de cercetare*. A fost elucidată noțiunea „competență de cercetare” din punct de vedere al diferitor autori, identificate cele trei tipuri de cercetare: *cercetarea-acțiune*, *cercetarea participativă*, *cercetarea participativ-acțională*, premisele cercetării, etapele cercetării. În acest capitol un loc special îl au caracteristicile unui cercetător, evidențiate principiile specifice de dezvoltare a competenței de cercetare, ca un pilon important în realizarea *Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general*.

În **Capitolul 2, *Metodologia dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general***, sunt descrise principiile generale ale formării profesionale continue, principiile realizării cercetării, principiile dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general, elucidate metodele de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice, structura de competență a profesorului modern, elaborată grila de evaluare a nivelului de dezvoltare a competenței de cercetare. Se pune accent pe activitățile metodice la locul de muncă a cadrelor didactice, care ar facilita într-un mod considerabil dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice: seminarele științifico-practice, ședințele deschise ale comisiilor metodice, școala experienței avansate, consiliul științifico-metodic, interasiistențele, conferințele științifice, orele demonstrative. Se aduc exemple din experiența comisiei metodice socio-umaniste a IPLT „Ginta Latină” din mun. Chișinău. Parteneriatul pedagogic (supervizarea, tutoratul) ar fi de un real folos în ajutorarea și îndrumarea cadrelor didactice tinere.

Menționăm, că *Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general* a fost elaborat în baza analizei critice a literaturii de specialitate, a obiectivelor generale și principiilor formării profesionale continue, studierii teoriilor pedagogice și experienței profesionale acumulate în domeniul educației.

Capitolul 3, *Validarea experimentală a Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general*, include partea

experimentală a investigației, prin analiza, compararea și evaluarea datelor obținute în rezultatul organizării și realizării experimentului pedagogic de constatare, de formare și de validare. Scopul urmărit a fost să scoatem în evidență importanța și necesitatea dezvoltării competenței de cercetare prin implementarea și valorificarea *Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general*. În cadrul experimentului de formare am elaborat un *Curriculum de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice*, iar în baza acestuia, am realizat și implementat un *Program de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general*.

La etapa finală a experimentului, cea de validare, în urma aplicării unui chestionar de evaluare a nivelului competenței de cercetare, am constatat, că EE (eșantionul experimental) din ILPT „Ginta Latină” prezintă rezultate mult mai bune în comparație cu celelalte două eșantioane. Acest fapt ne demonstrează că activitățile de formare au avut un rol benefic asupra respondenților, oferindu-le oportunitatea de creștere personală și profesională.

Concluziile generale reflectă rezultatele teoretice și practice ale temei cercetate. Sunt propuse atât **recomandări metodologice** pentru cadrele didactice și managerii școlari cu referință la dezvoltarea competenței de cercetare a profesorilor din învățământul general, cât și recomandări de politici educaționale. Acestea sunt actuale și pentru instituțiile de formare profesională inițială și continuă, și presupun studierea în cadrul formării a unui modul de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.

1. ABORDĂRI TEORETICE PRIVIND DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE CERCETARE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

1. 1. Valențe teoretice privind competențele profesionale ale cadrelor didactice

Conceptul competența profesională a cadrelor didactice este elucidat în mod diferit în literatura de specialitate. Unii dintre cercetători consideră **competența profesională a cadrelor didactice**, drept o achiziție alcătuită din cunoștințe acumulate în rezultatul unei experiențe practice și teoretice. Astfel, V. Gh. Cojocaru, face referință la *Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior*, ce definește **competența profesională** drept „capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități, valori și atitudini, în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, circumscrise profesiei respective, în condiții de eficacitate și eficiență.” Competențele profesionale includ toate cunoștințele și abilitățile pe care standardele profesionale le pretind [50, pp. 32-33].

Autorii N. Silistraru, S. Golubițchi sunt de părere, că „orice cadru didactic posedă și competențe profesionale. Competent în domeniul pedagogic este considerat cadrul didactic bine informat, recunoscut pentru capacitatea de a face ceea ce face așa cum trebuie, de a emite păreri și aprecieri în cunoștință de cauză, demne de luat în seamă. **Competența profesională** are la bază un ansamblu de capacități cognitive, afective și motivaționale, care interacționează cu trăsăturile pe personalitate ale acestuia, conferindu-i calitățile necesare efectuării unei prestații didactice care să asigure îndeplinirea de către marea majoritate a educabililor, a obiectivelor proiectate, iar performanțele obținute să se situeze aproape la nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia. Ca și orice alt tip de competență, aceasta nu reprezintă un produs finit, ci o valoare personală dinamică, cu prelungire ulterioară, în stare să treacă la un nivel superior de formare”. [186, p. 76].

În același timp cercetătorii I. Botgros, L. Franțuzan susțin, că „**competența profesională** este un rezultat al experienței profesionale, ea este observabilă în timpul activității în câmpul muncii” [33, p. 9].

Conform savanților F. Reynal și A. Reunier competența e legată de o meserie, de profesie, de un statut, de o situație profesională sau socială de referință.

C. Petrovici definește **competența profesională didactică**, ca fiind: „capacitatea educatorului de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice pe temeiul cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor fenomenelor educative, iar în sens restrâns ea se referă la capacitatea unei persoane de a realiza la un nivel de performanță totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice” [156, p. 15].

Unii autori din Republica Moldova, precum *L. Papuc* și *I. Negură*, fac trimitere la savantul *L. Paquay* (1994), care definește termenul de *competență profesională didactică* prin *totalitatea achizițiilor psihocomportamentale*, ce sunt de 4 tipuri:

1. *să știi* (*savoir*);
2. *să știi să faci* (*savoir-faire*);
3. *să știi să fii* (*savoir-etre*);
4. *să știi să devii* (*savoir-devenir*).

Aceste achiziții psihocomportamentale sunt necesare pentru a realiza orice obiectiv didactic și pentru a rezolva probleme, ce apar în câmpul educațional [146, pp. 119-120].

Despre componentele competenței profesionale: *cunoștințe-capacități-atitudini* ne relatează și savanții *N. Silistraru*, *S. Golubițchi*. Ei consideră, pe bună dreptate, că dezvoltarea profesională presupune „*integrarea cunoștințelor, abilităților și competențelor*” [186, p. 78].

Deci, este vorba despre un proces de autoperfecționare continuă, care poate da rezultate excelente. „Pe măsura acumulării experienței și dezvoltării aptitudinii pedagogice, o persoană dobândește măiestrie pedagogică. *Măiestria pedagogică* se referă la o treaptă superioară de dezvoltare a unei *competențe pedagogice inițiale* și desemnează un înalt nivel al competenței, atins prin antrenament, de natură să permită obținerea cu ușurință a unor realizări la *nivel de expert*.” [ibidem, p. 75].

Cercetătorul român *I. Jinga* definește *competența profesională a cadrului didactic* drept: „un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale ce interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice, care asigură îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute de acestea să se situeze aproape la nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia” [105, p. 79]. Autorul propune trei tipuri de competențe, ce formează, în opinia sa, *competența profesională a cadrului didactic*:

- ✓ *competența de specialitate*,
- ✓ *competența psiho- pedagogică*,
- ✓ *competența psihosocială și managerială*.

I. Jinga afirmă că „Profesorul zilelor noastre trebuie să posede:

- un nivel corespunzător al pregătirii în domeniul său de activitate;
- o perfectă stăpânire a pedagogiei;
- o amplă deschidere asupra lumii culturale și sociale;
- solide calități morale;

- dorința de a se înscrie într-un modul de educație permanentă pentru a-și perfecționa cunoștințele” [ibidem].

Iar în viziunea savanților *I. Botgros* și *L. Franțuzan* **competența profesională a cadrului didactic** este reprezentată de:

- ♦ competența intelectuală;
- ♦ competența comunicativă;
- ♦ competența managerială;
- ♦ competența de investigare;
- ♦ competența metacognitivă [33, p. 64].

1. Competența intelectuală este structurată pe trei componente (*adaptare după I. Botgros, L. Franțuzan*) [33]:

- *componenta de specialitate* reprezintă totalitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor dintr-un singur domeniu de cunoaștere. De exemplu:
 - geografie;
 - istorie;
 - biologie;
 - chimie;
 - fizică etc.
- *componenta psihopedagogică* reprezintă cunoștințe, priceperi și deprinderi specifice domeniului psihopedagogic;
- *componenta culturală* reprezintă un ansamblu de cunoștințe variate din diferite domenii ale cunoașterii, ce permit rezolvarea situațiilor cotidiene.

2. Competența comunicativă vizează potența profesorului de a elabora mesaje educaționale în funcție de particularitățile domeniului psihopedagogic. Ea presupune stabilirea unor relații eficiente de comunicare cu elevii, părinții și alți actori educaționali.

3. Competența managerială urmărește luarea deciziilor optime în vederea obținerii performanțelor scontate. Profesorul apare în rol de manager în procesul dezvoltării personalității elevului, în predarea disciplinei alese, cât și în activitățile extracurriculare.

4. Competența de investigare permite profesorului să valorifice cercetarea pedagogică în direcția reglementării și autoreglării procesului educațional, în general și în special, să efectueze diverse investigații, pentru a eficientiza procesul educațional.

5. Competență metacognitivă. „Metacunoașterea” înseamnă ansamblul de cunoștințe, pe care individul le are în posesia propriei cogniții, dar și în 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.

Savantul S. Cristea evidențiază patru tipuri de **competențe generale**:

1. **competența politică**, care presupune onorarea obligațiilor directe și indirecte, ce vizează scopuri și idei pedagogice;
2. **competența psihologică**, ce prevede acceptarea responsabilităților transmise de la nivelul obiectivelor microstructurale;
3. **competența științifică**, probată prin calitatea proiectelor realizate din domeniul cercetărilor științifice;
4. **competența socială** denotă relația dintre resursele de adaptare a cadrului didactic la nevoile comunității.

Dacă facem o analiză comparativă a viziunilor savanților I. Botgros și L. Franțuzan cu ale savantului român S. Cristea, putem observa că la S. Cristea una din competențele generale este numită **competență științifică**, iar la cercetătorii din Republica Moldova găsim noțiunea **competență de investigare**. Ambele noțiuni se referă la implicarea profesorilor în proiecte de cercetare la nivel de clasă/laborator și la nivel de instituție de învățământ, având ca scop alegerea celor mai bune metode de predare, dar și în motivarea elevilor pentru studiul autonom. Or, în conformitate cu teoria constructivistă, elevul trebuie să-și construiască propriul înțeles și propria învățare.

În lucrarea „Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin e-learning în sistemul de formare continuă” cercetătorii V. Gh. Cojocaru, V. Cojocaru și A. Postica ne prezintă profilul competenței didactice, inițiat de profesorul Cătălin Glava. Savantul român definește acest concept ca un ”ansamblu integrativ flexibil de cunoștințe, abilități, atitudini, valori și capacități de aplicare diferențiată a acestora, care creează premisele realizării cu succes a rolurilor și atribuțiilor specifice profesiei didactice și care sunt obiectul unor recristalizări, precizări și evoluții permanente în funcție de achizițiile și experiențele practice și reflexive ulterioare” [50, p. 35].

Modelul construcției și dezvoltării profilului de competență didactică, propus de C. Glava, se structurează în jurul a două atribute esențiale ale profesiei didactice: **acțiunea** și **reflecția**. Ele au ca obiect componente ale mediului extern, ale contextului în care profesia didactică este practică, dar și ale mediului intern, personal [apud].

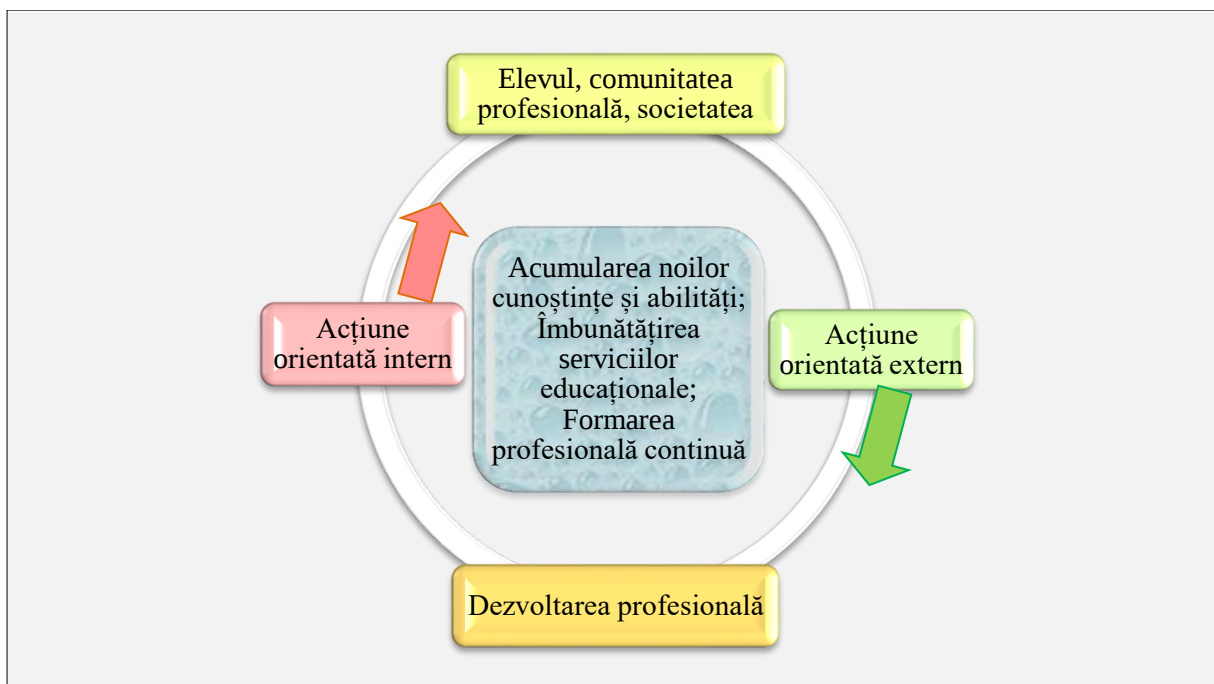


Fig. 1.1. Modelul dezvoltării profilului de competență didactică
(Adaptare după V. Cojocaru [50])

Conform acestui model:

- ⇒ **acțiunea orientată extern** este activitatea profesională ce vizează relația cadrului didactic cu elevul, cu comunitatea profesională și societatea. Ea include:
 - proiectarea activității didactice;
 - comunicarea;
 - organizarea și gestionarea activităților educaționale;
 - organizarea situațiilor excepționale.
- ⇒ **acțiunea orientată intern** este o activitate orientată în direcția dezvoltării profesionale și sociale, manifestată ca o dorință pentru o formare continuă atât la locul de muncă, cât și în afara lui.

Așadar, după cum putem observa din figura 1.1. **acțiunea** și **reflecția** sunt categorii interdependente, acționând fiecare în parte dar și interacționând reciproc, anume ele determină cele trei direcții de profesionalizare:

- ♦ Acumularea noilor cunoștințe și abilități;
- ♦ Îmbunătățirea serviciilor educaționale;
- ♦ Formarea profesională continuă.

Acțiunea și reflecția orientate extern (și respectiv intern), creează cele patru domenii: **I, II, III, IV** de manifestare a competenței didactice, care impun competențe generale și specifice

aparte, iar luate împreună, alcătuiesc ceea ce numim **profil de competență didactică** (Tabelul 1.1.):

Tabel 1.1. Domeniile de competență didactică și competențele aferente acestora
(Adaptare după V. Cojocaru [50])

<i>Competențe didactice generale</i>	<i>Preponderent acționale</i>	<i>Preponderent reflexive</i>
Orientate extern	1. Competențe de proiectare curriculară; 2. Competențe interpersonale; 3. Competențe de management al învățării și al clasei de elevi. Dom. I (proiectarea didactică)	5. Competențe de reflecție pedagogică și didactică. Dom. II (ghidarea învățării și managementul clasei)
Orientate intern	Dom. III (interacțiunea socială) 1. Competențe de managementul carierei.	Dom. IV (managementul propriei cariere didactice) 6. Competențe de reflecție asupra dezvoltării profesionale și personale.

Profilul de competență didactică propus de *Cătălin Glava* prevede șase domenii generale de competență, grupate în patru categorii, corespunzătoare planurilor acționale de intervenție didactică, aflate la îndemâna cadrului didactic:

1. proiectarea didactică;
2. ghidarea învățării și managementul clasei;
3. interacțiunea socială;
4. managementul propriei cariere didactice [50, p. 37].

În lucrarea „*Competențele pedagogilor: abordări europene*”, cercetătoarea R. Dumbrăveanu consideră, că acestea includ abilități cognitive și meta-cognitive, având și patru caracteristici fundamentale: „*de a învăța să gândești, să cunoști, să simți și să acționezi în calitate de pedagog*” [82, 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. Cadrul didactic apare în rol de analitic, capabil de luare a deciziilor strategice. De asemenea, se pune un accent deosebit pe *reflexie, aplicarea practicilor inovative, dezvoltarea competențelor metacognitive*.

- ✓ *A învăța să cunoști ca un profesor* - se referă la o bună cunoaștere a disciplinei predate și o vastă cultură generală. Profesorul modern posedă abilități metacognitive, care este nu doar un manager în căutare și utilizare de resurse, ci și manager al clasei de elevi. Totodată, el demonstrează cunoașterea curriculumului școlar, diverse metodologii, teoriile educației, ale evaluării, anticipând impactul acestora asupra procesului educațional.
- ✓ *A învăța să simți ca un pedagog* - ține de activitatea profesională, de raporturi intelectuale, emoționale. Profesorul este o persoană ce se implică în diverse activități, manifestă inițiativă, e în căutare de noi informații și se poziționează ca un lider (flexibil, responsabil, pasionat pentru a învăța și a afla lucruri utile). În ultimul timp tot mai mult se vorbește despre autoeficacitate, calitatea educației, ceea ce denotă faptul, că profesorii țin cont de schimbările produse în societate și în domeniul învățământului.
- ✓ *A învăța să acționezi ca un pedagog* - presupune respectarea unor principii corecte în practica pedagogică. Predarea se va realiza în concordanță cu următoarele variabile:
 - curriculum;
 - managementul clasei;
 - strategii de predare;
 - mediul de învățare și evaluare;
 - feedback.

Calitatea predării presupune abilități de adaptare, o evaluare permanentă a cunoștințelor și acțiunilor cadrelor didactice, având ca punct de pornire diverse teorii, rezultatele cercetărilor din domeniu, experiența profesională, dovezi pentru inovare și performanță.

Aceeași autoare vorbește despre competențele cadrelor didactice „prezentate în șase paradigme, ce trebuie privite ca aspecte integrate, complementare, ale profesiei:

1. *Pedagogul ca un agent ce reflectă;*
2. *Pedagogul ca un expert ce deține cunoștințe;*
3. *Pedagogul ca un actor în sala de clasă;*
4. *Pedagogul ca un expert competent;*
5. *Pedagogul ca un agent social;*
6. *Pedagogul ca un învățăcel pe tot parcursul vieții”* [82, p. 26].

Pentru a da viață acestor teorii, ar fi oportune „eforturile individuale de învățare ale pedagogilor”, dar și schimbări semnificative din cadrul sistemului educațional:

- ⇒ „**reflexivitate** - dezvoltarea gândirii profesionale, pe baza cazurilor și experiențelor pedagogice;

- ⇒ **conștientizare profesională** - experiență conștientă a profesorului, atât la nivel de disciplină cât și la nivel transversal, individual, precum și în cadrul structurilor organizatorice mai mari;
- ⇒ **individualizare** - cunoștințe, aptitudini și atitudini de a face față diversității și incluziunii (multiculturale, de gen și celor cu nevoi și cu probleme speciale) - o pedagogie multi-perspectivă bazată pe aprecierea diferențelor și respect;
- ⇒ **cooperare** - acțiuni și atitudini ale pedagogului orientate spre dialog și interacțiune în contexte sociale și comunități profesionale - privit ca unul dintre aspectele care au nevoie de cea mai mare dezvoltare în cadrul organizațiilor școlare;
- ⇒ **măiestrie personală** - o pre-condiție pentru cele menționate deja; implică creativitate și viziune; în mod deliberat, gândire profesională efectivă, cunoaștere și acțiune;
- ⇒ **integrare** - combină toate domeniile într-un întreg - acțiuni specifice ale pedagogului, situat într-o structură de context specifică - pedagogul având responsabilitatea de dezvoltare a cunoștințelor” [ibidem].

Considerăm, că schimbările în învățământ, despre care menționează *R. Dumbrăveanu*, ar putea servi drept principii a realizării competenței de cercetare a cadrelor didactice:

- a reflexivității;
- a inițiativei;
- a conștientizării metacognitive;
- a responsabilității;
- a flexibilității;
- a continuității;
- a abordării participative a cercetării.

Conform concepției lui *C. Petrovici*, corelația dintre competențe și standardele profesionale este explicată prin faptul că: ”Standardele sunt propuse cadrului didactic în calitate de flux de intrare, iar competențele sunt produsul obținut în urma procesului de învățământ” [156]. Elementul-cheie al standardizării îl constituie competența profesională, apreciată drept indiciu al calității comportamentului profesional.

Mulți savanți din Republica Moldova sunt preocupați de abordarea problemei standardelor de formare profesională: *A. Cara, Vl. Guțu, A. Gremalshii, R. Solovei, S. Baci* [41], *Vl. Guțu, E. Muraru, O. Dandara* [95] etc.

Astfel, în lucrarea „*Proiectarea standardelor de formare inițială*”, autorii *Vl. Guțu, E. Muraru, O. Dandara* evidențiază un ansamblu din 6 competențe pe care trebuie să le posede

absolventul universitar, ținând cont de cele trei funcții de bază (prioritare) ale învățământului superior:

- funcția de cercetare;
- funcția de instruire (acumulare a cunoștințelor, abilităților într-un domeniu concret de activitate);
- funcția de educație (formarea personalității cu un anumit nivel al culturii comportamentale, formarea concepției despre lume, formarea sistemului de valori și atitudini):

1. *Competența de cercetare/investigațională*;
2. *Competența gnoseologică* (de a dobândi și a stăpâni informația/cunoștințele dintr-un domeniu concret);
3. *Competența praxiologică*, presupune îndeplinirea unor activități practice;
4. *Competența prognostică* presupune aprecierea evoluției domeniului de activitate și proiectarea activității profesionale;
5. *Competența managerială* presupune stabilirea relațiilor, monitorizarea/dirijarea activităților profesionale;
6. *Competența de formare profesională continuă* [95, p. 35].

Competența de 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 [ibidem].

Iar competența de formare profesională continuă prevede:

- Identificarea necesităților de formare profesională continuă;
- Determinarea priorităților în formarea/perfecționarea profesională;
- Aplicarea diverselor strategii de formare continuă;
- Deschidere față de schimbările din domeniul de activitate [ibidem].

Considerăm că, savanții *Vi. Guțu, E. Muraru, O. Dandara* au perfectă dreptate, alăturând competența de cercetare celei gnoseologice, deoarece competența gnoseologică preconizează

dobândirea noilor cunoștințe, ceea ce presupune și o dezvoltare a celorlalte competențe, inclusiv și a competenței de cercetare.

În altă ordine de idei *A. Cara, Vl. Guțu* susțin, că „standardele de formare continuă a cadrelor didactice constituie un cadru de referință pentru dezvoltarea continuă a competențelor profesionale în raport cu necesitățile educaționale, tendințele existente și gradul didactic solicitat, de motivare a autoformării și realizării unei activități didactice de calitate” [95, p. 11].

Este important să menționăm faptul, că sistemul competențelor profesionale constituie un ansamblu de competențe (*de bază, de domenii de competență, de competențe specifice*) cu referință la formarea unitară a cadrelor didactice, având ca scop prelungirea formării inițiale. Astfel:

- Competențele de bază reprezintă competențele majore esențiale de manifestare și realizare a competențelor profesionale (20 la număr).
- Domeniile de competență reprezintă detalierea competențelor de bază din perspectiva domeniilor de formare: psihopedagogie, didactica disciplinei și specialitate, tehnologii informaționale (sunt 5 la număr):
 1. *Competența de specialitate;*
 2. *Competența psihopedagogică;*
 3. *Competența psihosocială;*
 4. *Competența tehnică și tehnologică;*
 5. *Competența managerială și de management al carierei* [ibidem, pp. 11-12].

Totodată, în anul 2016 *Ministerul Educației al Republicii Moldova* a elaborat standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Standardele reflectă cerințele de bază, pe care trebuie să le demonstreze cadrul didactic, mereu deschis și motivat spre dezvoltare profesională și atingerea unor realizări majore. Ele se referă la funcțiile didactice prevăzute în art. 53 ale *Codului Educației* [47, pp. 3-6]. Fiecare cadru didactic, cunoscând standardele, va fi capabil să își identifice punctele forte ale profilului profesional, precum și domeniile dezvoltării profesionale, care necesită îmbunătățiri permanente. Standardele sunt repere importante pentru dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice de stimulare a autoformării și obținerii rezultatelor excelente în activitatea la clasă. Acestea permit o evaluare obiectivă a activității profesorilor și o promovare în carieră.

Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general au drept scop [189, p. 3]:

- consolidarea dimensiunii europene în domeniul educației și dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice;

- orientarea sistemului de dezvoltare profesională în conformitate cu cerințele pieței muncii și ale pedagogiei centrate pe elev;
- motivarea cadrelor didactice pentru învățare pe tot parcursul vieții;
- creșterea responsabilității a fiecărui cadru didactic pentru reușita propriei cariere profesionale;
- promovarea transparenței, recunoașterea competențelor și/sau a calificărilor.

Standardele de competență profesională acoperă întreaga activitate de predare-învățare-evaluare și se structurează pe următoarele cinci domenii de competență prioritare:

1. *Proiectarea didactică;*
2. *Mediul de învățare;*
3. *Procesul educațional;*
4. *Dezvoltarea profesională;*
5. *Parteneriate educaționale.*

Pentru fiecare domeniu de competență este prevăzut un anumit standard, ce trebuie realizat. La rândul său, standardele sunt însoțite de un șir de indicatori, ce includ acțiunile potrivite pentru atingerea standardelor de competență.

Din cele afirmate anterior conchidem că, în secolul XXI, considerat secol al cunoașterii, cadrele didactice sunt antrenate într-un proces de educație permanentă - educație pe tot parcursul vieții.

Caracteristicile conceptului de **educație permanentă** (*lifelong education - educație pe tot parcursul vieții*) au fost elucidate de către R. Dawe în lucrarea „*Educația permanentă și curriculum școlar*”, în anul 1973, la care face trimitere savantul N. Silistraru [184]. O analiză pertinentă a exigențelor și problematicii lumii contemporane i-a permis lui R. H. Dawe să identifice douăzeci de caracteristici conceptuale ale educației permanente. Evidențiem câteva din ele:

- ♦ „educația permanentă are două laturi componente: generală și profesională. Aceste componente nu diferă complet una de alta, ele sunt legate una de alta și interactive;
- ♦ funcțiile de adaptare și inovare ale individului și ale societății sunt realizate prin educația permanentă;
- ♦ educația permanentă exercită o funcție corectivă, remediază dificultățile educației actuale;
- ♦ sunt trei condiții pentru a realiza educația permanentă: ocazia, motivația, educabilitatea” [184, pp. 154-155].

În Memorandumul privind învățarea permanentă - *Lifelong Learning* (document elaborat de Comisia Europeană) e prezentată *Strategia învățării permanente*, unde sunt evidențiate principiile educației permanente; ea se definește ca o *activitate intenționată de învățare realizată continuu, cu scopul îmbunătățirii cunoștințelor, deprinderilor, competențelor*. Astfel, Conceptul *Educației permanente* presupune următoarele:

- a. educația permanentă este o activitate;
- b. educația permanentă este o activitate de învățare;
- c. educația permanentă este o activitate de învățare intenționată și continuă;
- d. educația permanentă/învățarea are ca rezultat o îmbunătățire;
- e. cu ajutorul ei se îmbunătățesc cunoștințele, deprinderile și competențele [ibidem].

Începând cu anul 1996, *Anul European al Învățării permanente*, este implementată *Strategia învățării permanente*, care conține un șir de elemente esențiale:

- Accesul universal și continuu la învățarea permanentă pentru reînnoirea capacităților;
- Dezvoltarea efectivă a metodelor de predare/învățare;
- Accesul tuturor la informații de bună calitate;
- Posibilități de învățare permanentă în propria comunitate;
- Standarde ridicate de educație și calificare;
- Fiecare să-și dezvolte la maximum propriul potențial și să aibă sentimentul apartenenței la o anumită profesie [82, p.12].

Despre *învățarea pe tot parcursul vieții* se menționează și în articolul 123, alineatul 1, 2 al *Codului Educației din Republica Moldova* [47, p. 47], în *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* [192, pp. 36-37], *Strategia de dezvoltare a educației „Educația-2030”* [189]. Acest fenomen, în majoritatea țărilor, presupune o formare complementară, care permite îmbunătățirea formării inițiale și o formare nouă, solicitată pe piața educațională. Formarea continuă mai este numită și formare în timpul serviciului, formare avansată, formare de calificare.

Ideile formării continue se bazează pe paradigma *Lifelong Learning*, promovată în *Strategia de la Lisabona „Educație și formare 2010”*, care subliniază importanța competențelor transversale (precum competențe digitale, competențe de a învăța să înveți; competențe civice), în cadrul celor opt competențe-cheie, necesare într-o lume în continuă schimbare, – „în special, metacompetența de a învăța să înveți (adaptarea la schimbare, gestionarea și selectarea de informații dintr-un imens flux” [82, p. 12].

Miniștrii Educației din UE au recunoscut deja că dezvoltarea competențelor pedagogice trebuie să fie privită ca un efort depus pe parcursul întregii cariere, dar și că: „Nici un program de formare inițială a cadrelor didactice, oricât de excelent, nu poate dota pedagogii cu toate competențele, pe care le va solicita cariera lor. Cerințele față de profesia de cadru didactic evoluează rapid și impune necesitatea unor noi abordări. Pentru a fi pe deplin eficienți în procesul didactic și capabili de adaptare la nevoile elevilor într-o lume a schimbărilor sociale, culturale, economice și tehnologice rapide, pedagogii înșiși trebuie să reflecteze asupra cerințelor proprii de învățare în contextul mediului concret, și să-și asume o mai mare responsabilitate pentru propria învățare pe tot parcursul vieții, ca un mijloc de actualizare și de dezvoltare a propriilor cunoștințe și abilități” [ibidem].

1.2. Competența de cercetare - competența metacognitivă a cadrelor didactice

Analiza surselor bibliografice cu referință la noțiunea de *cercetare* evidențiază faptul că, actualmente nu există o definiție universal acceptată a acestei noțiuni. Fiind o activitate umană asiduă, cercetarea necesită un efort intelectual sporit, ce presupune aplicarea anumitor procedee, precum:

- *analiza*;
- *sinteza*;
- *deducția*;
- *inducția*;
- *construcția*;
- *deconstrucția etc.*

Cercetarea se desfășoară în diverse laboratoare și arhive, pe șantiere (în câmp arheologic), în clasă, în școală etc., fiind rod al muncii unei echipe sau al unei singure persoane. Deseori ea poate finaliza cu descoperiri importante într-un domeniu sau altul, dar și cu diverse inovații sau contribuții modeste în ameliorarea bazei tehnico-științifice existente.

În viziunea savanților A. Gugiuman, E. Zetu, E. Codreanca [96] „nota definitorie a cercetării este *căutarea în vederea cunoașterii*.” Aceasta presupune o acțiune de acumulare a informațiilor și faptelor deja existente, de elucidare a unor ipoteze, de evaluare, în scopul obținerii răspunsului la ceea ce am precăutat. Aceiași autori acordă o atenție sporită „gradului de organizare și sistematizare a problemei”, considerând „cercetarea pedagogică ca fiind o strategie proiectată și realizată în scopul de a surprinde relații și fapte noi între componentele acțiunii educaționale și de a elabora, pe această bază, soluții optime pentru problemele procesului educațional” [96, p. 22].

În lucrarea „*De la pedagogie la științele educației*” cercetătoarea F. Orțan e preocupată să găsească un răspuns plauzibil cu referință directă la termenul de **cercetare**. Or, acesta este tot mai des folosit în teoria cunoașterii științifice, dar și în domeniul științelor educației. Ea susține, că „sensul cercetării se apropie de acela al investigației, vizând descoperirea, adică trecerea de la ceea ce este necunoscut, incert, la ceea ce poate fi exprimat în termeni științifici sau poate fi acceptat de comunitatea oamenilor de știință” [139, p. 211]. Cercetarea este într-o legătură reciprocă cu rezultatele experimentului și mai puțin cu activitățile economice din viața cotidiană. Spre deosebire de activitățile existențiale, orientate spre satisfacerea unor necesități vitale, „cercetarea vizează analiza informațiilor, compararea într-un plan relativ autonom, structurarea conceptuală, dar mai ales descoperirea confirmată științific, inclusiv a aceleia de tipul invenției și inovației” [ibidem].

Conform afirmațiilor lui G. de Landsheere „*cercetarea pedagogică* reprezintă un tip special de cercetare științifică angajată la nivelul activității de educație. Investigația propusă, realizabilă în condiții de *intra*, *inter*, și *transdisciplinaritate*, este situată la linia de intersecție dintre cercetarea fundamentală și cercetarea aplicată, cercetarea normativă și cercetarea operațională, cercetarea filosofică și cercetarea-acțiune, cercetarea *prospectivă* și cercetarea *retrospectivă*” [112, p. 254-259]. Savantul vede problemele cercetării pedagogice focalizate în jurul a cinci mari domenii (adaptare după G. de Landsheere):

- ⇒ studierea copilului/elevului (comportamentul, dezvoltarea intelectuală, activitatea de învățare, relațiile cu membrii familiei, clasei, persoanele adulte, conștiința de sine);
- ⇒ a cunoaște personalul didactic și situația din învățământ (parteneriatul școală-familie-societate, statutul profesional, formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, metode didactice aplicate în procesul de predare-învățare, etc);
- ⇒ a cunoaște documentele politicilor educaționale (curriculum-ul, obiective, conținuturi de programe, strategii didactice) ;
- ⇒ a cunoaște sistemul educativ (structura generală, funcționarea sistemului, legislația în vigoare, problemele cu care se confruntă școala);
- ⇒ a identifica soluțiile de rigoare (din istoria educației, din sistemele străine ale educației, din propria experiență sau comunitate) [ibidem].

După cum indică L. Sclifos în lucrarea „*Formarea competenței de cercetare*”, „competența de cercetare vizează un ansamblu integrat de competențe specifice procesului de cercetare și operațiilor mentale activate în timpul cercetării, exersate în diferite situații, mobilizând, reorganizând resursele interne și externe pentru atingerea unor obiective clar definite. Competența de cercetare se află în punctul de tangență dintre domeniul didactic (cu

referință la disciplinele curriculare), domeniul socioeconomic (cu referință la pregătirea specialiștilor pentru piața muncii) și domeniul de cunoaștere, realizat în școală printr-un obiect de studiu” [42, p. 135].

În aceeași ordine de idei noțiunea de cercetare este prezentată și în lucrarea „*Integrarea științei și a învățământului superior. Concepții, orientări, strategii*”: „activitatea de cercetare științifică este un tip specializat de activitate intelectuală și practică, în care ambele aspecte se corelează între ele ” [94, p. 49].

Autorii susțin, că cercetarea științifică se axează pe un obiect ales pentru a fi cercetat și are scop să elaboreze niște 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. Făcând trimitere la savantul francez *R. Descartes*, „cercetătorul este spectatorul lumii, cel care, gândind, observă și caută să înțeleagă lucrurile și oamenii, iar spiritul cunoscător nu poate cunoaște și înțelege decât ceea, ce este clar și ordonat” [ibidem].

Aceiași autori în procesul cercetării atribuie un rol esențial ideilor, care „trebuie să depășească orice obstacole, adică mentalitatea deja existentă, dar uzată din punct de vedere științific”. Ideile au un rol de catalizator al cercetării, datorită lor se poate schimba starea lucrurilor și restructurarea cunoștințelor. Totodată, o idee este și un imbold pentru acțiune. „Orice idee, ca să poată fi acceptată și apoi să poată exista, trebuie să fie transpusă în practică. Ideea se transferă din intelectul cercetătorului în actele sau faptele produse, sau create de acesta. Mai mult chiar, actele sau faptele științifice își datorează existența și și-o justifică prin aceea, că sunt purtătoarele unor idei pe care le reprezintă” [94, p. 50]. Aranjându-le schematic, vom obține următoarea corelație:

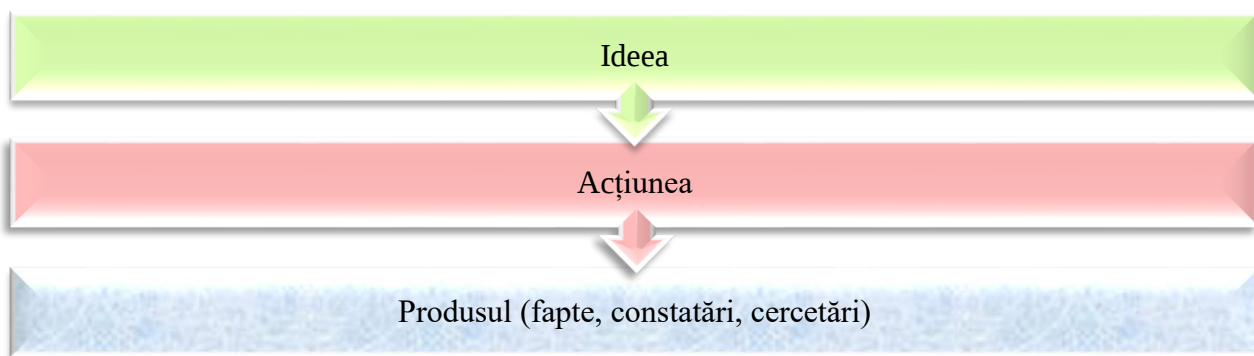


Fig. 1.2. Premisele cercetării

Din figura de mai sus putem deduce, că un cercetător veritabil întotdeauna este reflexiv în căutarea răspunsurilor la întrebările ce îl preocupă, aplicând arsenalul propriu de cunoștințe și

priceperi în tentativele sale de a schimba realitatea existentă. Ideile necesită a fi materializate, având ca finalitate constatări importante, ce pot fi ulterior valorificate în activitatea didactică și cercetări mai complexe.

Savantul S. Cristea consideră, că cercetarea pedagogică este ghidată de un management la nivelul sistemului și procesului de învățământ, în scopul ameliorării situației din domeniul educației, mai concret, a principiilor și metodelor de predare. Aceasta ar avea drept consecințe pozitive în identificarea „soluțiilor optime de rezolvare a problemelor care apar la nivelul sistemului și al procesului de învățământ” [57, p. 38]. El susține, că cercetarea pedagogică, fiind una științifică, urmărește „definirea și argumentarea legilor și principiilor care ordonează acțiunea de proiectare și de realizare a educației la nivel de sistem și de proces” [56, p. 44].

În lucrarea „*Educația în perspectiva unei noi calități*”, vorbind despre cercetarea științifică psihopedagogică, I. Jinga, susține, că ea ne oferă mai multe teme de investigație: „proiectarea didactică, evaluarea randamentului școlar și al activității personalului didactic, optimizarea proceselor de conducere colectivă a unităților de învățământ” [103, pp. 192-193]. Autorul ne sugerează ideea necesității unor proiecte de cercetare în instituțiile de învățământ și a implicării tuturor cadrelor didactice în astfel de proiecte de cercetare științifică, vizând domeniul educației, în dependență de doleanțe, oportunități.

O altă idee cu referință la acest subiect ar fi, că cercetarea pedagogică admite fructificarea experienței a mai multor persoane: cercetători din domeniu, profesori, manageri școlari, părinți, elevi, reprezentanți ai societății civile, ONG-uri etc. Aceștea, fiind antrenați într-un proces de ameliorare în educație cu scopul formării atitudinilor și deprinderilor (desfășurat atât în școală, cât și în afara ei), devin o forță importantă a schimbărilor.

I. Botgros, în articolul „*Cadrul didactic - un cercetător științific al activității educaționale personale*”, scoate în evidență caracteristicile unui cercetător științific. Acestea au la bază competențe metacognitive, de autoanaliză a propriului nivel intelectual și profesional. Cunoașterea de sine îl face să acționeze, să cerceteze, să-și revizuiască propriile opinii, atitudini și comportamentul. Numai profesorul ce reflectă asupra propriei activități poate avea succes în cariera pedagogică. „Formarea personalității elevului, atingerea idealului educațional țin de responsabilitatea cadrului didactic, care, pentru a-și desăvârși competența profesională, trebuie să fie un bun cercetător științific al propriei activități la clasă” [34, p. 4].

Organizarea generală a oricărei cercetări pedagogice implică parcurgerea următoarelor etape sintetizate de S. Cristea [57, p. 45]:

Tabelul 1.2. Etapele cercetării
(Adaptare după S. Cristea [57])

<i>Etape</i>	<i>Pași</i>
Formularea problemei care urmează să fie cercetată	⇒ Exprimarea clară, în termeni categorici, a situației ce urmează să fie ameliorată; ⇒ Delimitarea surselor de abordare teoretică și practică; ⇒ Orientarea generală a investigației;
Proiectarea cercetării	⇒ Stabilirea obiectivelor cercetării, ⇒ Formularea ipotezei cercetării; cu valoare prognostică, previzională, cu susținere logică (dedusa din formularea problemei); ⇒ Definirea conceptelor pedagogice fundamentale utilizate în cercetare, în calitate de concepte stabile, de maximă generalitate, cu o arie foarte redusă de variabilitate empirică; ⇒ Operaționalizarea conceptelor prin intermediul unor indicatori care evaluează variabilitatea empirică a realității investigate;
Realizarea cercetării	⇒ Alegerea metodologiei de cercetare bazată pe un ansamblu de metode, tehnici, mijloace de investigație: extensive-intensive, participative-neparticipative, de colectare-de prelucrare a datelor etc; ⇒ Organizarea cercetării prin: stabilirea eșantionului: experimental-de control; alegerea instrumentelor operaționale pentru culegerea datelor empirice și a informațiilor teoretice; ⇒ Evaluarea rezultatelor cercetării; ⇒ Redactarea concluziilor cercetării într-o variantă inițială;
Finalizarea cercetării	⇒ Prelucrarea statistică a rezultatelor, ⇒ Analiza de conținut a rezultatelor, ⇒ Interpretarea pedagogică a rezultatelor, ⇒ Valorificarea și diseminarea rezultatelor.

Din tabelul de mai sus putem concluziona, că cercetarea pedagogică are un caracter științific și respectă toate rigorile înaintate unei investigații autentice.

Despre metodele de cercetare pedagogică putem afla și din lucrarea „*Introducere în cercetarea pedagogică: îndrumar pentru cadrele didactice*”, autori: A. Gugiuman, E. Zetu, L. Codreanca, care include:

- observarea dirijată;
- experimentul de tip formativ;

- administrarea chestionarului;
- investigațiile standardizate.

„Instrumentele sau metodele de strângere a informațiilor au prin excelență caracter interdisciplinar, după cum și problemele de studiu pot fi abordate din perspectiva diverselor discipline științifice. Apartenența de domeniu a unei cercetări este dată însă de modalitatea de formulare a problemelor, întrebărilor sau ipotezelor care orientează atenția spre un anumit domeniu și impune alegerea instrumentelor adecvate de investigație” [96, p. 23].

La fel și savantul S. Cristea este preocupat de metodele cercetării pedagogice, ce includ un șir de tehnici, procedee și mijloace, cu referință la cercetarea științifică din domeniul educației:

- „Observarea: spontană-sistematică;
- Experimentul: natural, de laborator; individual, colectiv; de constatare, de verificare, de creație, pedagogic, didactic;
- Ancheta: în formă scrisă (chestionarul), în formă orală (convorbirea individuală/colectivă, interviul);
- Analiza produselor activității/analiza rezultatelor școlare/universitare etc., în termeni de produs și de proces;
- Studiul documentelor de politică educațională/școlară, universitară etc.;
- (Auto)biografia.” [57, p. 39].

După cum s-a menționat anterior, premisele cercetării sunt **ideile** și **acțiunea**. Acestea însă se pot realiza numai în cazul unei gândiri reflexive, care, după cum se știe, este un proces de autoanaliză, de căutare a unor răspunsuri într-o discuție cu propriul eu și cu lumea din exterior. Aici nicidecum nu putem neglija importanța experiențelor de viață din parcursul trecut sau prezent.

În opinia A. Nedelcu „gândirea reflexivă prezintă o sursă valoroasă de dezvoltare personală și profesională” [131, p. 10]. Făcând trimitere la lucrarea lui J. Dewey, „*How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to thinking to the educative process*”, publicată în 1933, ea vorbește destul de argumentat despre practica reflexivă în educație. În același timp, observăm, că J. Dewey face o delimitare între *acțiunea reflexivă* și *acțiunea rutinieră*. Acțiunea reflexivă se asociază cu atitudinea responsabilă față de munca prestată, un simț dezvoltat al intuiției profesionale, al dragostei față de profesie, iar acțiunea rutinieră este bazată preponderent pe „impulsuri, tradiție și autoritate”. Altă idee importantă a lui Dewey, este „că educatorii și educația de calitate nu se mai pot să se limiteze la imitația tehnicilor care au

funcționat în trecut, ci mai degrabă trebuie să înțeleagă principiile din spatele acestor tehnici. Succint, e demonstrat faptul, că atunci când se reflectă mai mult, calitatea predării crește” [ibidem, p. 11].

Deci, numai un profesor reflexiv poate schimba lucrurile spre bine și obține rezultatele scontate în instruirea elevilor. Profesorii „nereflectivi” se conformează realităților, încercând a realiza obiectivele propuse, „însă făcând doar asta, rămân sclavii circumstanțelor. *Experiența plus reflecție egal învățare!* Este formula simplă lansată de *J. Dewey*, care sintetizează o importantă lecție pentru educație” [ibidem]:

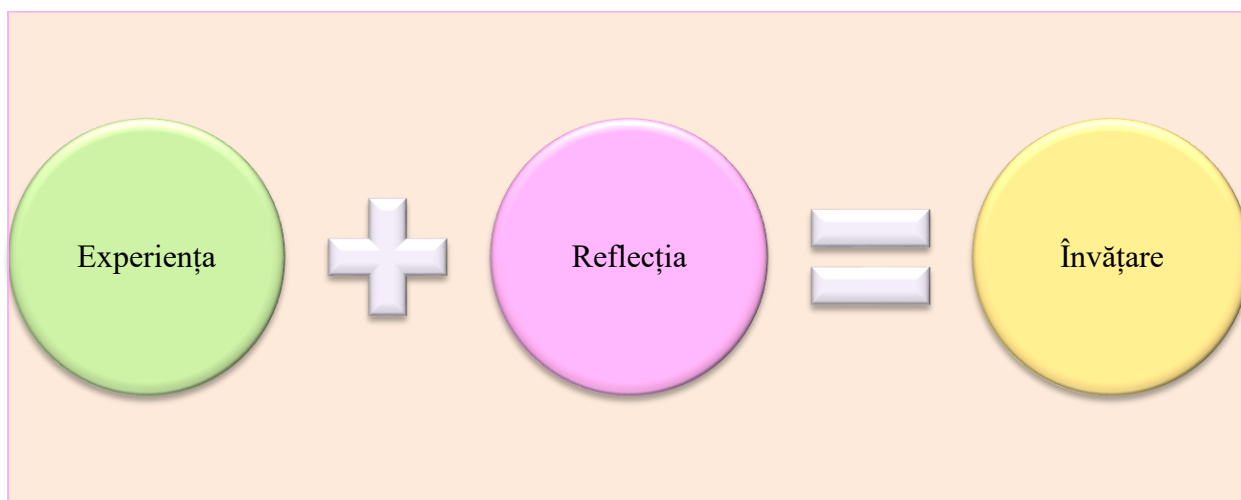


Fig. 1.3. Învățarea ca un proces perpetuu
(Adaptare după *J. Dewey*)

Ideile expuse mai sus ne oferă posibilitatea să concluzionăm că, profesorul reflexiv este nu doar un manager, ci și un cercetător permanent al clasei de elevi. Aceasta îl obligă să fie mereu în căutarea unor metode și strategii noi, cât mai eficiente de predare, acționând în pas cu cerințele curriculare, pentru a avansa în cariera profesională. Învățarea mai presupune și organizarea cercetărilor pedagogice fundamentale, în care profesorul apare în rol de conducător de proiecte, al practicii pedagogice, persoană care demonstrează aptitudini deosebite în cunoașterea și instruirea educabililor.

Despre *cercetarea pedagogică*, pe care a numit-o *cercetare-acțiune*, a relatat și renumitul savant francez *G. de Landsheere* în lucrarea sa „*Istoria universală a pedagogiei experimentale*”. Dar și acest autor face trimitere la *J. Dewey*, pentru care învățarea este posibilă doar prin acțiune (*learning by doing*), ce ar trebui să fie orientată spre satisfacerea unor cerințe personale și ale societății. Totodată autorul se referă și la un alt savant cu renume mondial, *J. Piaget*, fiind de aceeași părere, că *învățarea fără o interacțiune cu lumea înconjurătoare este*

imposibilă. Vorbind despre cercetarea-acțiune, *G. de Lansheere* menționa: „...cadrele didactice nu-și vor apropia aporturile cercetării și dezvoltării în educație, decât dacă au participat la construcția științei și instrumentelor de utilizat, sau cel puțin, le-au reconstruit” [75, p. 261].

Studii valoroase despre profesorul reflexiv au efectuat și autorii: *M. Bocoș* [25], *C. Ulrich* [197], *E. Păun*, *D. Potolea* [148], *A. Nedelcu* [131], *L. Papuc*, *Vl. Pâslaru*, *I. Negură* [146], *R. Dumbrăveanu* [82] etc.

În viziunea cercetătoarei *M. Bocoș*, „profesorul este un practician reflexiv, un profesionist în domeniul educației, care reflectează la curriculumul de predat, la acțiunile educaționale întreprinse, care își formează abilități de a face alegeri curriculare raționale, care se adaptează circumstanțelor concrete și orientează actul educativ” [25, p. 106].

În această ordine de idei vom prezenta și clasificarea tipurilor de reflecții:

- ♦ „*reflecția despre acțiune* – referitoare la acțiunile de gândire și de înțelegere a evenimentelor după derularea acestora;
- ♦ *reflecția în acțiune* – care are loc pe durata acțiunii înseși. Autorul argumentează că adevărații profesioniști gândesc în timp ce acționează și acționează pe baza a ceea ce gândesc (*reflect - in - action*);
- ♦ *reflecția pentru acțiune* - care valorifică datele culese grație exersării primelor două tipuri de gândire reflexivă și care este corelată cu dimensiunile de ghidare a acțiunilor viitoare ” [ibidem].

Ne-a părut destul de interesant și conceptul de „practician reflexiv”, pe care l-a descris *A. Nedelcu* în lucrarea „*Cercetarea-acțiune în educație*” [131]. Savanta este convinsă de faptul, că există o diferență mare dintre profesorii experimentați și acei ce sunt la începutul carierei profesionale. Diferența constă în aceea, că profesorii cu un stagiu mai mare de muncă dispun de competențe metacognitive dezvoltate, adică își pot aprecia corect nivelul cognitiv, au o viziune strategică vizavi de obținerea performanțelor, sunt reflexivi, dispun de un arsenal mai eficient de soluții în cazul apariției unor dificultăți. Profesorii tineri, spre deosebire de profesorii „experți”, pierd mai puțin timp pentru a reflecta asupra unei probleme. „Experții își redefinesc și reconstruiesc reprezentări asupra problemei, pe măsură ce apar noi constrângeri ale situației. Acest tip de profesor pare a fi preocupat de o continuă perfecționare și recunoaștere profesională” [131, p. 17]. Anume cunoștințele acumulate în rezultatul experienței le oferă „experților” posibilitatea înțelegerii și rezolvării situațiilor din educație.

Din cele menționate anterior conchidem, că nu experiența valorează cel mai mult, „ci mai ales reflecția continuă asupra experienței noastre într-un domeniu profesional” [ibidem].

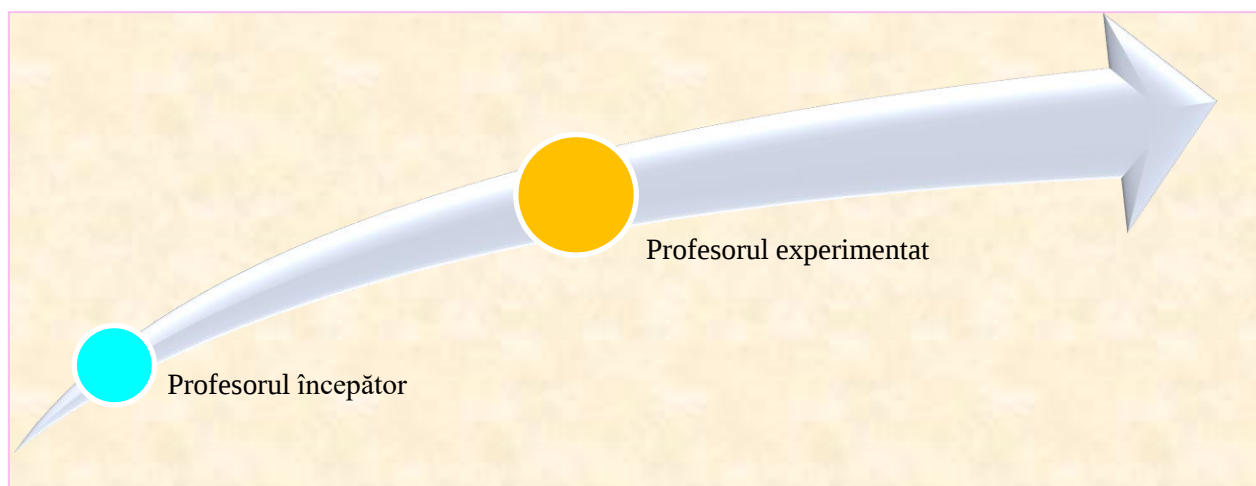


Fig. 1.4. Dezvoltarea practicilor reflexive

(Adaptare după A. Nedelcu, [131, p. 18])

În așa fel cadrul didactic desfășoară o activitate de cercetare, începând de la precizarea problemei și terminând cu comunicarea rezultatelor cercetării în scopul găsirii unor soluții mai bune în domeniul educației.

În viziunea autorilor referențialului competențelor pedagogice L. Papuc, I. Negură, V. Pâslaru [146] „nivelul paradigmei practicii reflexive îl constituie formarea continuă, iar trilogia, pe care trebuie să se exercite reflexivitatea, este: *învățare, predare, formare*” (Fig. 1.5.):

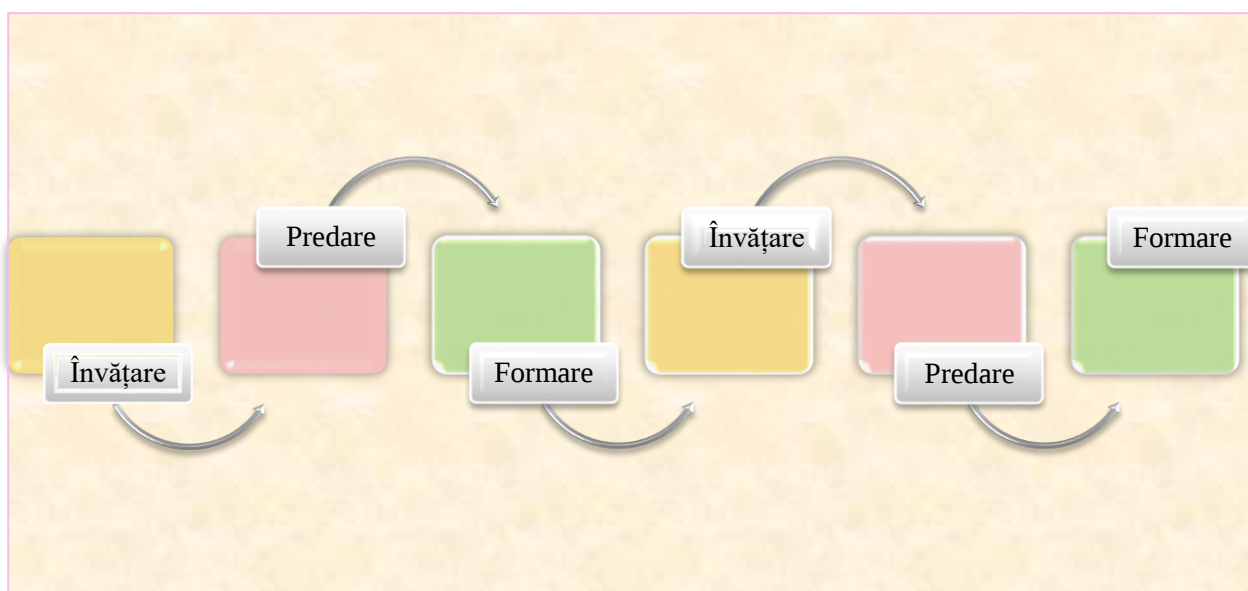


Fig.1.5. Cele trei elemente ale practicii reflexive

(Adaptare după L. Papuc, I. Negură, V. Pâslaru [146])

Observăm, că toate cele trei elemente ale schemei date sunt în continuă mișcare și dezvoltare. Altfel spus, profesorul reflexiv este antrenat într-un proces neîntrerupt de învățare pe

tot parcursul vieții (*lifelong learning*), ce presupune participarea sa nemijlocită în diferite programe de formare:

- ⇒ work-shop-uri;
- ⇒ școli de primăvară, vară;
- ⇒ centre educaționale etc.

Astfel, cunoștințele, pe care le va obține în programele de formare, îi vor îmbogăți cu mult experiența profesională, ajutându-l să îmbunătățească competențele de predare prin aplicarea metodelor noi, inovative. Totodată, învățarea permanentă presupune și acumularea unui impunător volum de informații, care, fiind prelucrate, îi oferă oportunitatea inițierii unor ample cercetări la nivelul clasei/școlii.

Vorbind despre practica reflexivă, savanții români *E. Păun* și *D. Potolea* susțin că „confruntarea cu problemele practice din școală presupune gândire strategică, creativitate și, mai ales, abordarea situației din perspective diferite” [148, p. 124]. Căci, de multe ori, simultan cu acțiunea, are loc reflecția și o verificare a propriilor acțiuni, cunoștințe, ce vor fi implementate în explicarea unei situații.

După cum se știe, activitatea cadrului didactic este întotdeauna legată de luarea unui șir de decizii. Unele pot fi „luate automat, dar altele necesită reflecție.” Profesorul poate lua decizii întemeiate pe propriile cunoștințe și experiență într-un mod autonom în cazul unor situații din viața de zi cu zi a elevilor și în oportunitatea alegerii unor reguli pentru derularea acțiunii. Practica reflexivă se referă la decizii strategice, la „aici și acum, dar și la altundeva, în viitor”. Aceiași autori susțin că „întrebările: ce?, de ce?, cum? formează un continuum, pentru a lua decizii corecte, în sens ameliorativ” [ibidem].

A. Nedelcu e de părerea, că profesorul modern, care educă viitoarele generații, nu mai poate să-și onoreze obligațiile, acționând „după logica zilei de ieri, fără ameliorări sau restructurări. Cadrul didactic 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” [131, p. 21].

În lucrarea „*Educație în schimbare*” savantul francez *Andre De Peretti* [153] ne prezintă o schemă destul de convingătoare, în care stipulează detaliat și rolul de cercetător al cadrului didactic:

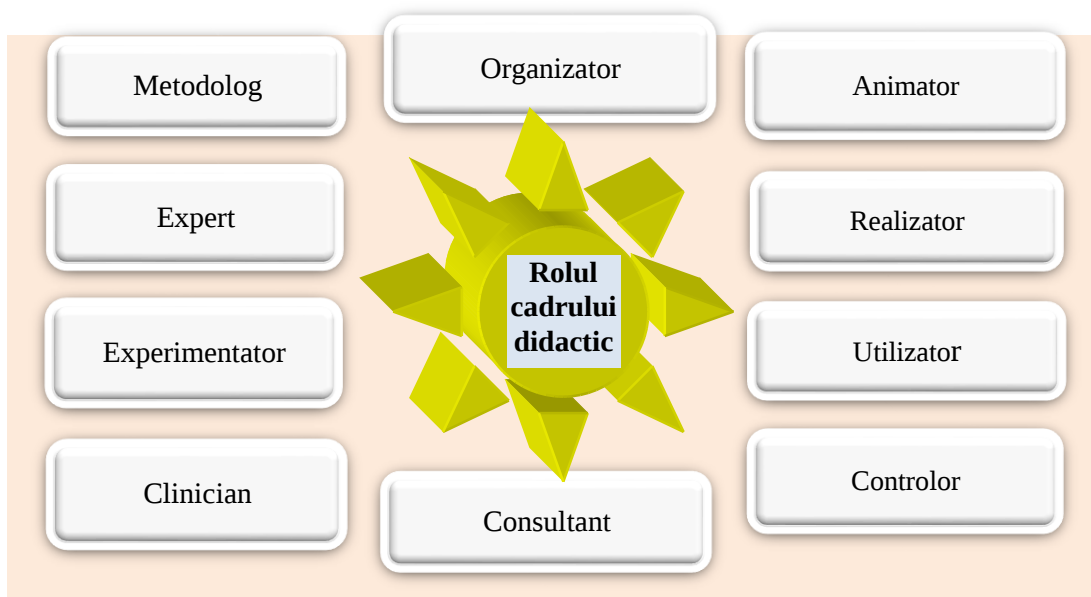


Fig. 1.6. Rolul cadrului didactic
(Adaptare după A. Peretti, [153, p. 41])

Adnotare:

Metodolog -

- ✓ Consultanț asupra metodei;
- ✓ Îndrumare în documentare;
- ✓ Definitor de obiective.

Expert -

- ✓ Conferențiar;
- ✓ Instructor;
- ✓ Informator.

Experimentator -

- ✓ Creator de situații de învățare;
- ✓ Didactician;
- ✓ Observator.

Clinician -

- ✓ Director al proiectelor;
- ✓ Analist al practicilor;
- ✓ Analist al informațiilor.

Organizator -

- ✓ Conducător de ședințe;
- ✓ Organizator al grupurilor;
- ✓ Gestionar.

Consultant -

- ✓ Mânuiitor al aparatelor;
- ✓ Informatician;
- ✓ Specialist în audiovizual.

Animator -

- ✓ Negociator al contractelor;
- ✓ Facilitator al inițiativelor;
- ✓ Ghid în anchete și vizite.

Realizator -

- ✓ Creator de utilaj;
- ✓ Preparator al strategiilor practice;
- ✓ Definitor al progresiilor.

Utilizator -

- ✓ Mânuiitor al aparatelor;
- ✓ Informatician;
- ✓ Specialist în audiovizual.

Controlor -

- ✓ Supraveghetor al programelor;
- ✓ Raportor al lucrărilor;
- ✓ Responsabil de securitate.

Menționăm, că profesorul modern nu este doar un proiectant al demersului didactic, observator și mentor al practicii pedagogice, dar și analist critic a literaturii de specialitate, coordonator științific în activitățile de cercetare ale elevilor, prin efortul comun cu ei și membrii administrației, realizator al obiectivelor strategice în propriul parcurs de formare profesională continuă. Privind implicarea în activitatea de cercetare cadrul didactic are următoarele oportunități:

- *cercetarea prin acțiune* (o modalitate de a studia ceea ce se întâmplă în școală);
- *cercetarea participativă* (colaborarea cu diferite persoane din afara școlii);
- *cercetarea participativ-acțională* (căutarea căilor de rezolvare a problemelor apărute).

Conceptul de *cercetare-acțiune* (CA) în educație a apărut la începutul sec. XX, în Occident, și a fost implementat în mai multe state: Marea Britanie, SUA, Canada, Australia, deoarece el pune accent pe profesor ca agent al schimbării, promotor al transformărilor și forță motrică a reformelor din educație.

Fondatorul conceptului de „*cercetare-acțiune*” Kurt Lewin (1948) susținea „că o investigație al cărei scop este doar producerea de cărți, fără influențarea imediată a realității, este inadecvată.” [131, p. 33]. Promovând acest tip de cercetare, Lewin era convins, că prin acțiuni concrete este posibilă o schimbare imediată a problemei depistate. De asemenea, se insista pe ideea implicării practicienilor la toate etapele investigației. Acest tip de cercetare are un avantaj semnificativ prin reducerea timpului dintre confirmarea rezultatelor investigației și realizarea lor într-un anumit moment. Rezultatele obținute pot fi implementate în activitatea educațională chiar și în timpul desfășurării investigației, fiind incomplete sau bine structurate, ca apoi să fie scoase în evidență și cercetate mai scrupulos și alte probleme. Cu alte cuvinte, *cercetarea prin acțiune* este determinată de o situație atipică, de sentimentul că ceva anume nu este în regulă, că ar trebui în esență ceva de schimbat. Or, în respectivele situații funcționează *strategia căutării intuitive* și din acest motiv în acțiunea de cercetare inițial nu există finalități clare. Profesorul are rolul de cercetător cu experiență, care ajută elevii să identifice acțiunile de schimbare, fără a se angaja în ele.

Cercetarea participativă se deosebește de *cercetarea-acțiune*, deoarece în acest caz profesorul-cercetător selectează grupul de persoane interesate și colaborează cu ele pentru a studia realitatea socială. Ea unește persoane diferite ca pregătire, vârstă, ocupație în jurul unei probleme de interes comun. Obiectivul ei este valorificarea experienței personale și a celorlalți prin reflecții critice asupra rezultatelor. În cadrul cercetării participative se aplică strategia căutării sistematice, deoarece este mai complexă, punând accent pe monitorizarea procesului de cercetare și implicând în mod egal intuiția și rațiunea. Profesorii cercetători-îndrumători posedă

abilități de a-și organiza propria activitate astfel, încât să stimuleze cooperarea. Abordarea participativă poate fi extinsă dincolo de pereții școlii, incluzând părinți și alți membri ai comunității locale.

Despre *cercetarea participativă* aflăm și din lucrarea lui G. De Landscheere „*Istoria universală a pedagogiei experimentale*” [112]. Ea are scop de a-i face cât mai activi pe membrii grupului antrenați în procesul investigației, iar grija față de „acțiunea socială primează față de toate celelalte”.

În contextul ideilor menționate, prezentăm cele **șase caracteristici ale cercetării participative**, evidențiate de *Internațional Council for Adult Education* în anul 1977:

1. „Problema apare în comunitatea care o definește, o analizează și o rezolvă.
2. Scopul ultim al cercetării este transformarea radicală a realității sociale și ameliorarea vieții persoanelor implicate. Beneficiarii cercetării sunt deci chiar membrii comunității.
3. Cercetarea participativă pretinde participarea deplină și întreagă a comunității în tot timpul procesului cercetării.
4. Procesul cercetării participative poate suscita la participanți o mai mare luare de cunoștință a propriilor lor resurse și le poate mobiliza în vederea unei dezvoltări endogene.
5. E vorba de o metodă de cercetare mai științifică decât cercetarea tradițională, în sensul că participarea comunității înlesnește o analiză mai precisă și mai autentică a realității sociale.
6. Cercetătorul este aici un participant angajat; el învață în timpul cercetării. El militează în loc să caute separarea” [112, p. 265].

O altă concepție modernă se referă la cercetarea *participativ-acțională*. Ea are, de obicei, obiective clare și unește persoane ce sunt afectate de o problemă. Elevii, părinții, profesorii participă la planificarea, analiza și aplicarea rezultatelor cercetării de interes comun, creează situații deosebite, rezolvând probleme veritabile, implicând spiritul de echipă și creativitatea. Prin cercetarea *participativ-acțională* are loc o apropiere, o contopire dintre cercetarea teoretică și cea practică, influențându-se reciproc.

R. Bezede susține că *cercetarea-acțiune* a fost implementată în educație în anii 30 ai sec. al XX-lea, inițiativa având ca scop includerea oamenilor de știință, dar și a profesorilor practicieni în realizarea unor investigații în mediul școlar. „În sens larg, aceasta se referă la o investigație reflexivă asupra derulării procesului instructiv-educativ la nivelul clasei de elevi” [35, p. 5].

Cercetarea-acțiune reprezintă (*adaptare după R. Bezedo*):

- o cercetare ce poate fi implementată de cadrele didactice pentru rezolvarea problemelor și acumularea experienței în domeniul educației;
- presupune aplicarea observațiilor sistematice la nivelul clasei de elevi, acumularea unor informații pentru utilizarea lor în luarea deciziilor și implementarea unor strategii didactice, tehnici inovative de predare;
- un mod de a cerceta starea de lucruri la nivel de instituție de învățământ, pentru identificarea unor soluții optime de funcționare a acesteia;
- o parte a activității pedagogice. Cadrele didactice sunt în situația când urmăresc în permanență elevii, adună informații, ameliorează procesul de învățare și atmosfera din clasa de elevi/școală prin schimbarea metodelor învechite de lucru. Cercetarea-acțiune îi face să înțeleagă mai bine în ce condiții, de ce și în ce mod, elevii pot obține rezultate excelente la învățătură [ibidem].

„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”[apud, p. 6.] Aceeași autoare este de părere că prin metoda cercetării-acțiune am putea investiga tot ce ține de domeniul sistemului educațional. „Dezvoltarea curriculumului la decizia școlii, metodele utilizate, modalitățile de interacțiune în clasă, școală sau comunitate, sisteme alternative de evaluare, propria formare profesională, toate, alături de multe alte elemente pot să fie abordate în scopuri ameliorative prin metodologia cercetării-acțiune” [ibidem].

De asemenea, *cercetarea-acțiune* se poate aplica și ca o modalitate de autoevaluare cu consecințe vizibile la nivel de instituție și individual. Ca exemplu, în lucrarea „*Cercetarea-acțiune în educație*”, A. Nedelcu vorbește despre „domeniile reflecției pedagogice și ale acțiunii în educație ale Europei actuale, ce se referă la:

- ⇒ „fundamentele teoretice (filosofice) ale educației (*pe ce bază educăm?*);
 - ⇒ obiectivele educației (*cu ce scop educăm?*) (atingerea „competențelor-cheie”, cu tot ceea ce implică acest proces);
 - ⇒ conținutul educației (*prin recursul la ce anume educăm?*);
 - ⇒ practicile educaționale (*cum anume educăm?*);
 - ⇒ monitorizarea și evaluarea calității (*cât de bine facem ceea ce facem?*) - stabilirea de standarde înalte și de indicatori;
 - ⇒ rolul și calitatea resursei umane din educație (*cine educă și cum?*);
 - ⇒ mecanismele de formulare participativă de politici (*cum planificăm și cum decidem?*)
- [131, pp. 42-43].

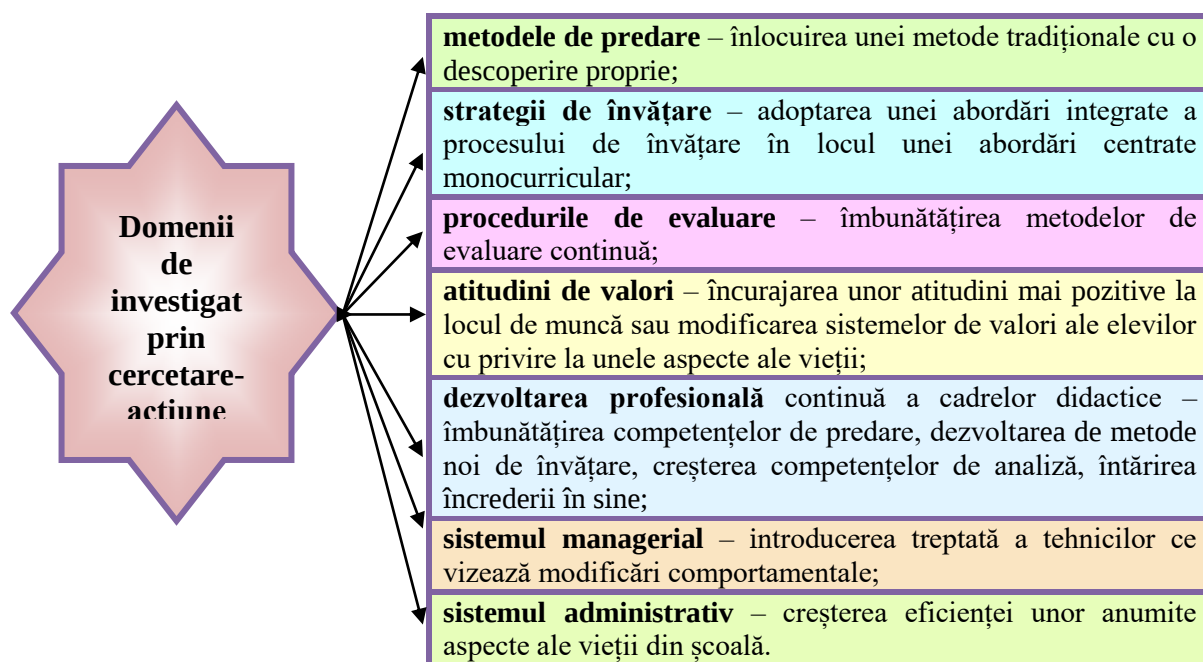


Fig. 1.7. Domenii de investigație prin cercetare-acțiune
(A. Nedelcu, adaptare după Cohen, Manion, [131])

Din figura 1.7. rezultă, că *cercetarea-acțiune* ne oferă oportunitatea de a efectua schimbări majore în instituțiile de învățământ prin perfecționarea sistemului administrativ, managerial și a metodelor, tehnicilor de predare. Ea acordă profesorului o mai multă libertate în aplicarea unui stil inedit de predare cu șanse mai mari în creșterea profesională. În consensul acestei idei vom prezenta o serie de condiții, care ar facilita *cercetarea-acțiune* (adaptare după C. Ulrich):

- ✧ ea presupune principiul de voluntariat;
- ✧ este organizată și conturată în mare măsură de profesor;
- ✧ cercetează aspectele școlare zilnice (constatări, observări la nivel de clasă sau școală);
- ✧ este o activitate adaptabilă și de transformare;
- ✧ deschide perspective strategice;
- ✧ presupune o activitate de colaborare în grup;
- ✧ este realizată și evaluată de profesor;
- ✧ se preconizează un parteneriat trainic: colegi, experți, cercetători;
- ✧ pe parcursul cercetării informațiile se colectează, se evaluează, se discută și se acționează în baza lor. Informațiile au o legătură directă cu observarea și comportamentul;
- ✧ reflecțiile sunt bazate pe cunoașterea personală a situației;
- ✧ reprezintă o variantă mai lejeră a modului de cercetare;

- ✧ fazele cercetării-acțiune sunt concepute și executate în spirală și aplicate în spirală: planificare, acțiune, observare, reflecție, revizuire, ameliorare [197].

După cum am menționat anterior, cercetarea-acțiune se desfășoară sub formă de spirală, cu o verificare regulată a planului inițial, cu etape repetate de acțiune, monitorizare, evaluare și reflecție a procesului inițiat:

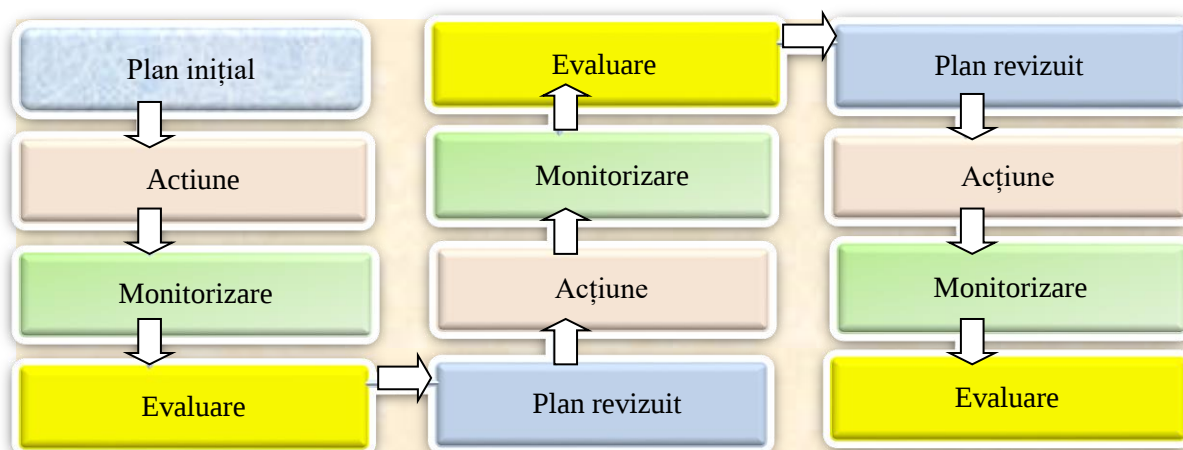


Fig 1.8. Fazele cercetării-acțiune

(Adaptare după A. Nedelcu, [131])

Savanta A. Nedelcu ne propune următoarea succesiune de secvențe în realizarea cercetării-acțiune [131 p. 51]:

Plan inițial > Acțiune > Monitorizare > Evaluare > Plan revizuit > Acțiune > Monitorizare > Evaluare > Plan revizuit > Acțiune > Monitorizare > Evaluare

Vom detalia etapele schemei date, prin enumerarea pașilor concreți ai fiecărei etape parcurse (adaptare după A. Nedelcu):

- ✓ Depistăm și formulăm o problemă critică din situația educativă concretă;
- ✓ Discutăm, negociem implicând cadre didactice, cercetători, directori de școli, inspectori, etc.
- ✓ Finalizăm prin înaintarea unui proiect de elucidare a problemelor, care se cer a fi soluționate;
- ✓ Revizuim literatura de specialitate, identificăm și analizăm soluțiile înaintate de alți cercetători pentru probleme asemănătoare;
- ✓ Modificăm sau adaptăm proiectul stabilit inițial;
- ✓ Selectăm procedurile de cercetare și acțiune: administrarea proiectului, stabilirea rolurilor și responsabilităților participanților, alegerea materialelor, metodelor de predare/învățare, alocarea resurselor și sarcinilor etc;

- ✓ Alegem procedurile de evaluare folosite continuu;
- ✓ Implementăm proiectul, stabilim perioadele, condițiile și metodele de colectare a datelor (întocmirea unor jurnale, rapoarte finale de autoevaluare, evaluare de grup, etc.) ;
- ✓ Interpretăm datele, evaluăm activitatea și întregul proiect (ținând cont de criteriile de evaluare stabilite anterior), în raportul final menționăm rezultatele principale, recomandările, modalitățile de diseminare a rezultatelor pentru cei interesați, precum și viitoarele direcții de acțiuni .

Autoarea ne oferă modelul schematic al pașilor făcuți și în cazul „*proiectelor cercetare-acțiune*” (adaptare după A. Nedelcu):

- ✓ *Depistarea problemei.* Este punctul de plecare, uneori avem nevoie de timp pentru a identifica problema. Acesta va fi întotdeauna punctul de plecare. Câteodată este nevoie de timp pentru a găsi elementul central urmărit în întrebare.
- ✓ *Conturarea unei soluții.* Aici va fi nevoie de o acțiune, o strategie , care va ajuta la rezolvarea problemei.
- ✓ *Implementarea acțiunii,* colectarea informațiilor cu referință la această acțiune.
- ✓ În cadrul acestei etape este definită *modalitatea de aplicare a tehnicii și metoda de colectare a datelor.* Pentru organizarea cercetării la etapa dată, ar fi de dorit să avem două grupuri diferite:
 - a) grupul de experimentare;
 - b) grupul de verificare (*grupul asupra căruia se aplică acțiunea*).

Stabilim modul de evidență a rezultatelor cercetării:

- ☒ *Analiza rezultatelor.* Aici vor fi examinate rezultatele intervenției în cele două grupuri. Se va căuta răspunsul la întrebarea, dacă s-au produs careva schimbări în rezultatul intervenției sau nu.
- ☒ *Aplicarea practică.* Dacă nu am obținut efectul dorit, revizuim acțiunea pentru a verifica o altă variantă a intervenției. În cazul dacă rezultatul este pozitiv, realizăm acțiunea în practică la nivelul clasei.

În procesul educațional, *cercetarea-acțiune* poate fi tratată din mai multe puncte de vedere, cu posibilități de dezvoltare sau de realizare în viitorul apropiat. Ea poate fi desfășurată la nivelul unei clase, a mai multor clase sau la nivel de instituție. R. Bezede în articolul „Dezvoltare profesională a cadrelor didactice prin implementarea cercetării-acțiune”, ne reproduce acest subiect în felul următor [35, p. 6]:

Tabelul 1.3 Cercetarea-acțiune, abordată din mai multe perspective
(R. Bezedo, adaptare după E. Calhoun, [35])

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

Din tabelul propus spre examinare reiese că cercetarea-acțiune are un impact benefic asupra tuturor persoanelor implicate prin însuși faptul că experiența participanților se extinde în afara instituției de învățământ, cu stabilirea unor parteneriate trainice și restructurări importante în școală.

Autorul E. Păun e de părerea că *cercetarea-acțiune* schimbă rolul profesorului. Pe lângă rolul de „practician”, profesorul apare și în rol de „cercetător”. Acesta îi oferă oportunități în îmbunătățirea experienței profesionale, o altă viziune asupra succesului și a clasei de elevi.

Modelul cercetării-acțiune îl putem implementa în mai multe cazuri, însă rezultatele obținute vor fi diferite, în dependență de situația creată și persoanele antrenate în procesul cercetării. Cercetarea-acțiune este un proces maleabil de planificare, acțiune, observare, reflecție, fiind ghidată de o persoană antrenată în problema dată. Totodată, este un proces de revizuire a planului inițial, cu etape repetate de acțiune a procesului de cercetare/acțiune. De asemenea [148, p. 131]:

- „cercetarea-acțiune îmbunătățește relația teorie - practică-cercetare;
- stimulează dezvoltarea profesională a personalului didactic și dezvoltă cultura de colaborare în școală;
- implicarea profesorilor în colectarea și interpretarea datelor despre propria lor practică generează creșterea responsabilității, acceptarea și asumarea schimbărilor;

- derularea CA în școli presupune costuri reduse și efecte pe termen lung, dată fiind abilitatea profesorilor ca cercetători ai propriei practici;
- rezultatele unor astfel de cercetări se reflectă nu numai asupra clasei sau școlii, ci pot avea un impact puternic și asupra comunității; pot informa și inspira măsurile de schimbare inițiate de către decidenții din învățământ.”

Fiecare dintre cele trei concepte, menționate și analizate mai sus, sunt bune pentru a fi utilizate în soluționarea dificultăților apărute pe tot parcursul perfecționării practicilor profesionale. În acest cadru de referință considerăm funcțională următoarea definiție a conceptului de competență de cercetare a cadrelor didactice:

Competența de cercetare a cadrului didactic este un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, ce permite posesorului să realizeze procesul de cercetare pedagogică, mobilizând resursele interne și externe pentru atingerea unor obiective educaționale preconizate.

Competența de cercetare a cadrului didactic se fundamentează pe următoarele competențe specifice:

- *competența de proiectare a cercetării pedagogice;*
- *competența de realizare a cercetării pedagogice;*
- *competența de evaluare a cercetării pedagogice.*

Sistemul de unități de competență a competenței de cercetare a cadrului didactic include:

1. Analiza situației educaționale în contextul realizării cercetării pedagogice.
2. Formularea problemei investigaționale.
3. Determinarea scopului și obiectivelor cercetării.
4. Elaborarea și realizarea demersului acțional.
5. Colectarea și sistematizarea datelor în contextul problemei cercetate.
6. Prezentarea rezultatului obținut în cadrul cercetării pedagogice realizate.
7. Evaluarea și sinteza cercetării realizate.
8. Diseminarea și implementarea rezultatelor obținute în cadrul cercetării pedagogice realizate.

Deci, dezvoltarea competenței de cercetare a cadrului didactic din învățământul general va fi direcționată spre dezvoltarea competențelor specifice menționate și obținerea achizițiilor determinate prin unitățile de competență formulate.

1.3. Concluzii la Capitolul 1

Analiza și generalizarea aspectelor teoretice și metodologice ale problemei dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice în formarea profesională continuă a contribuit la evidențierea următoarelor concluzii:

1. Problema dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice a fost și este în centrul atenției savanților, fiind una actuală și necesară, deoarece toate reformele în educație pornesc de la cadrul didactic competent.

2. În literatura de specialitate putem evidenția o diversitate de opinii vizavi de competența de cercetare: „competență de investigare”, „competență științifică”, „competența investigațională”.

3. Către finele sec. al XX-lea apar trei concepte noi ce vizează abordarea participativă a cercetării: cercetarea prin acțiune (un mod de a analiza situația din școală), cercetarea participativă (oferă posibilitatea colaborării cu persoane din afara școlii), cercetarea participativ-acțională (căutarea soluțiilor de rezolvare a problemelor apărute). Aceste concepte sunt puțin elucidate în literatura de specialitate, deși sunt semnificative pentru practica pedagogică .

4. Analizând critic sursele bibliografice de specialitate constatăm că, la moment nu avem suficiente studii care ne-ar ajuta să răspundem în aspect științific la întrebările:

a) Ce ar include în sine competența de cercetare a cadrului didactic?

b) Cum ar fi posibil să dezvoltăm această competență?

5. În contextul dezvoltării reperelor teoretice, propunem o nouă definiție a conceptului competență de cercetare a cadrului didactic, competență care ar trebui să fie formată la etapa formării profesionale inițiale la facultate, și dezvoltată - în cadrul formării profesionale continue.

2. METODOLOGIA DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE CERCETARE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

2.1. Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general

Recomandarea Consiliului Uniunii Europene, Codul Educației al Republicii Moldova (2014), Strategia de dezvoltare a educației „Educația-2030” (2023), Standardele de formare continuă a cadrelor didactice (2007), Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (2018), Standardele de eficiență a învățării, Curriculumul Național modernizat la istoria românilor și universală pentru liceu (2010), Curriculumul Național la istorie pentru liceu, ediția 2019, reprezintă un set de acte reglatoare de care se ghidează cadrele didactice în activitatea profesională.

În rezultatul analizei detaliate a acestor documente reglatorii am constatat, că practic în toate se pune accentul pe o instruire de calitate și învățarea pe tot parcursul vieții. De exemplu, în art. 5 din *Codul Educației* [47, p. 9] și în *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice* [206]. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general „au drept scop dezvoltarea profesională continuă, motivarea cadrelor didactice pentru învățare pe tot parcursul vieții, creșterea responsabilității fiecărui cadru didactic pentru reușita propriei cariere profesionale” [189, p. 3].

Standardele de competență se structurează pe 5 domenii de competență prioritare:

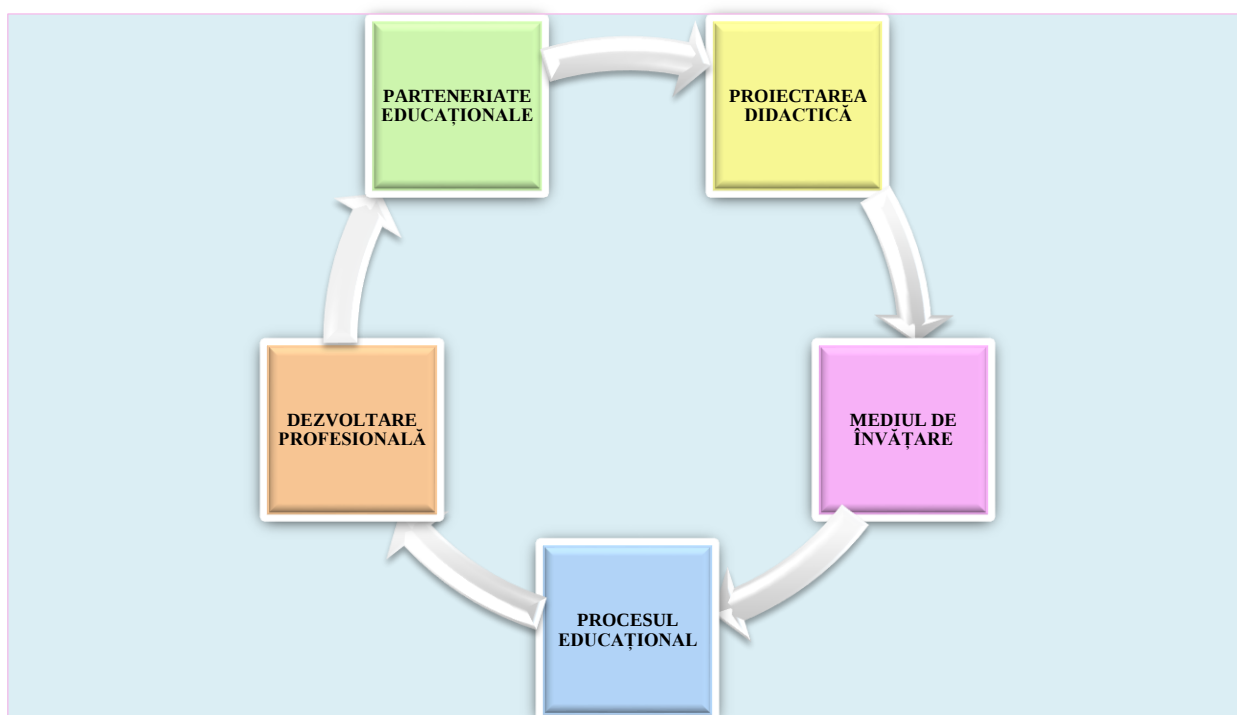


Fig.2. 1. Cele 5 domenii de competență profesională

Analizând figura de mai sus, observăm că aceste domenii se influențează reciproc. Astfel, dacă cadrul didactic este permanent preocupat de dezvoltarea sa profesională, atunci procesul educațional și mediul de învățare vor fi la nivelul așteptărilor (și viceversa).

Acest aspect este evidențiat în *„Domeniul de competență 4: Dezvoltarea profesională, prin standardul: Cadrul didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă, și descriptorul 4.3.1. - Cadrul didactic organizează activitatea educațională, didactică, de specialitate, în baza unei teme de cercetare individuală”* [189, p. 7].

Similar, și în *Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul general*, elaborate în anul 2007, se preconizează „încurajarea cadrelor didactice de a-și asuma și a construi propriul traseu de formare continuă”, deoarece cercetarea e motivată de factorul „creșterii responsabilității personale a fiecărui profesor pentru reușita propriei cariere didactice” [41, p. 5].

Cu alte cuvinte, cadrele didactice sunt obligate atât moral, cât și prin documentele de politici educaționale să fie preocupate de cercetare pe parcursul întregii lor cariere profesionale.

În contextul afirmației de mai sus, considerăm, că dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general poate fi eficient realizată în baza implementării modelului prezentat în Fig. 2. 2.

Modelul a fost elaborat în baza *teoriei constructiviste* (J. Dewey [76, 78], J. Piaget [162, 163], J. Bruner [75], E. Joiță [107, 108], M. Bocoș [24, 25]) și a *principiilor dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general*.

La realizarea Modelului *pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general* s-a ținut 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 schimbările calitative din învățământul general;
3. Experiența profesională proprie, acumulată în domeniul educației.

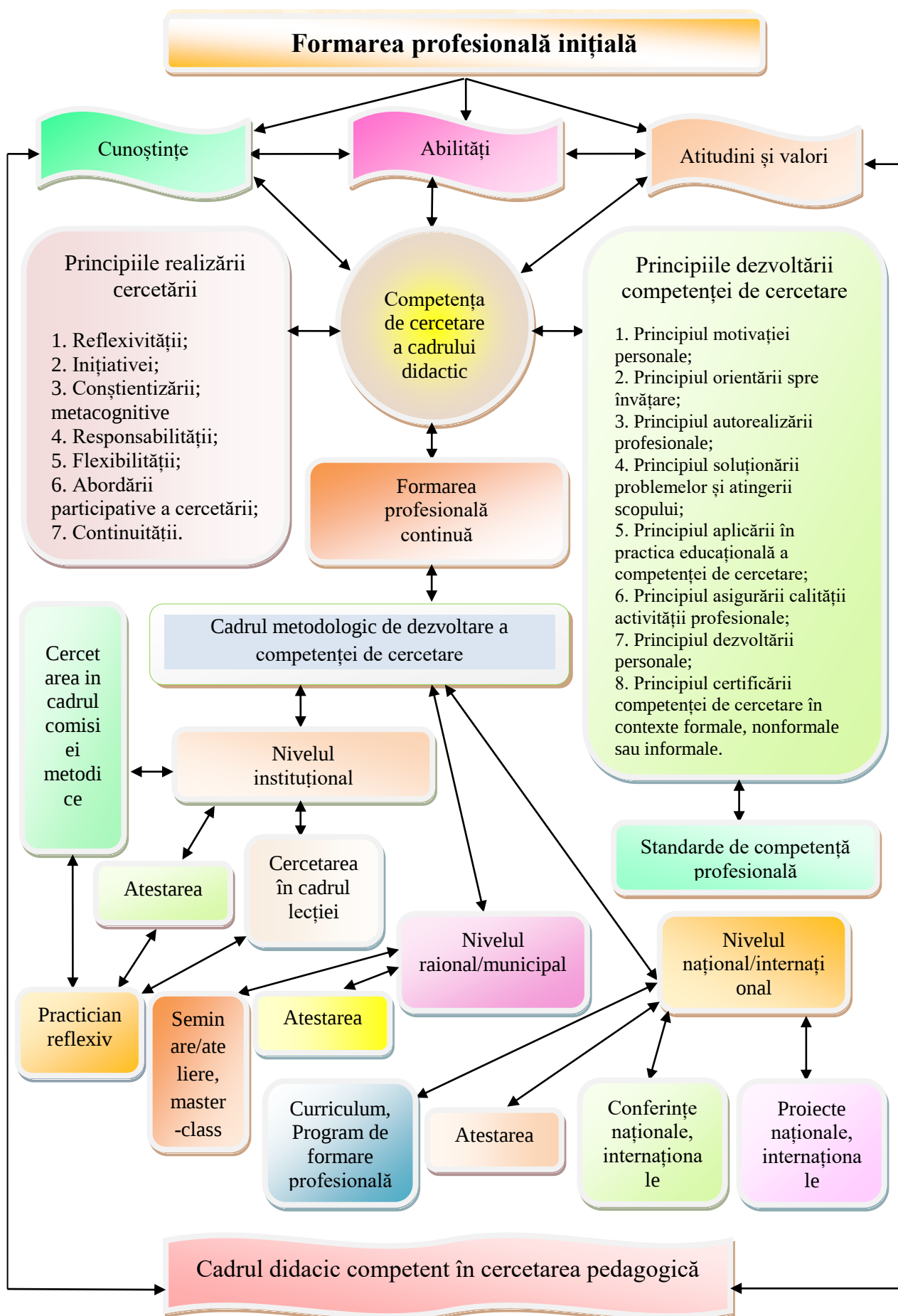


Fig. 2.2. Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general

Evidențiem aspectele de bază ale componentelor modelului propus:

I. Principiile dezvoltării competenței de cercetare:

a) Principiul motivației profesionale

Acest principiu presupune dorința intrinsecă (dar și extrinsecă) de dezvoltare personală și profesională.

b) Principiul orientării spre învățare - Strategia de dezvoltare „Educația 2030” este documentul de bază al politicii educaționale din Republica Moldova ce stipulează crearea condițiilor optime pentru dezvoltarea cunoștințelor, abilităților, competențelor oamenilor pe parcursul întregii vieți, pentru valorificarea potențialului lor personal, dar și celui profesional. Racordarea la politicile internaționale în domeniul educației prevede valorificarea competențelor-cheie privind *învățarea pe parcursul întregii vieți* (Recomandarea Consiliului UE din anul 2018), a competențelor-cheie ale secolului XXI, a competențelor-cheie pentru dezvoltare sustenabilă, precum și a cadrului de competențe promovate de UNESCO.

c) Principiul autorealizării profesionale - autorealizarea profesională este importantă nu doar pentru însuși cadrul didactic, dar și pentru comunitatea școlară. Or, numai un profesor competent poate fi promotorul metodelor de predare inovative, coordonator al activității de cercetare a elevilor, participant activ la diverse conferințe naționale/internaționale, seminare, proiecte STEM, etc.

d) Principiul soluționării problemelor și atingerii scopului - profesorul modern e un practician reflexiv, acel ce identifică căi de soluționare a problemelor apărute. Aici drept argument ar servi Regulamentul de atestare a cadrelor didactice (2020) și anume: Anexa 10 - Proba practică, ce preconizează prezentarea modelelor proprii de soluționare a unei probleme didactice, cercetări pedagogice, cercetări aplicative.

e) Principiul aplicării în practica educațională a competenței de cercetare - acest principiu îl putem observa :

- ✓ în procesul atestării (prezentarea orelor publice, a unei activități extracurriculare, prezentarea unui produs/proiect din practica educațională ;
- ✓ cercetarea în cadrul comisiei metodice (studierea unei teme individuale din domeniul pedagogiei);
- ✓ cercetarea în cadrul lecției (realizarea proiectului didactic al lecției – identificarea / precizarea problemei, definirea obiectivelor, etc).

f) Principiul asigurării calității în activitatea profesională - Sistemul educațional din Republica Moldova devine tot mai conectat la sistemul educațional internațional. La cea de-a 70-

a Sesuine a Adunării Generale a Națiunilor Unite din anul 2015 s-a pus accentul pe 17 obiective generale în domeniul educațional, iar obiectivul cu numărul 4 vizează anume educația de calitate. Reforma din domeniul educației în Republica Moldova prevede formarea profesională continuă, antrenarea cadrelor didactice în diverse proiecte naționale, internaționale, promovarea STEAM.

g) Principiul dezvoltării personale – semnifică faptul dezvoltării multilaterale a cadrului didactic; profesorul aplică principiul transdisciplinarității, strategii și metode proprii, ce îmbunătățesc procesul predării. În acest sens marele savant italian Galileo Galilei menționa că „un bun cercetător trebuie să dețină trei calități: să fie un generator de idei, un erudit și un bun critic” [34, p. 3].

h) Principiul certificării competenței de cercetare în contexte formale, nonformale sau informale: 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 acest fapt influențează benefic procesul învățării - va crește rolul învățării nonformale, dar și a celei informale (cadrele didactice vor avea oportunitatea de a a-și dezvolta competențele profesionale la locul de muncă). *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”* prevede creșterea numărului de prestatori ai serviciilor de educație a adulților, a numărului de programe de formare a adulților.

II. Principiile realizării cercetării:

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 [76, 77], M. Bocoș [25], A. Nedelcu [131], E. Păun, D. Potolea [148], I. Botgros [34], V. Gh. Cojocaru [51], V. Cojocaru [49], R. Dumbrăveanu [82], L. Papuc, I. Negură, V. Pâslaru [146]. Practica ne-a demonstrat, că profesorii reflexivi au succese mai bune în lucrul cu elevii, sunt flexibili la schimbare, acceptă mai ușor reformele și manifestă o deschidere în relațiile cu acei din jur. Profesorii reflexivi învață de la sine însuși, își dezvoltă gândirea profesională în rezultatul activității sale pedagogice. Mai mult ca 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” [131, p. 17].

În acest context am putea face trimitere la lucrarea autorilor V. Gh. Cojocaru, V. Cojocaru, A. Postică „Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin e-learning în sistemul de

formare continuă” [50], unde ni se propune Modelul construcției și dezvoltării profilului de competență didactică a cercetătorului C. Glava. Acest model se axează pe două caracteristici esențiale:

1. *reflecția*;
2. *acțiunea*.

Acțiunea orientată extern presupune interacțiunea cadrului didactic cu elevul, comunitatea, iar acțiunea orientată intern nu este altceva, decât acțiunea pentru dezvoltarea propriei cariere profesionale. Cele două caracteristici: *acțiunea* și *reflecția* sunt determinante în dezvoltarea profesională continuă.

2. Principiul inițiativei

Presupune acțiunile profesorului de a întreprinde ceva, de a fi primul în a aduce o schimbare:

- în metodele de predare;
- strategii de învățare;
- procedurile de evaluare;
- prevenirea eșecului școlar;
- dezvoltarea profesională;
- sistemul managerial;
- sistemul administrativ.

Acest principiu este unul complex și include în sine mai multe roluri ale cadrului didactic. Cercetătorul francez A. Peretti în lucrarea „*Educație în schimbare*” [153], prezintă rolurile profesorului: expert, metodolog, organizator, animator, realizator, utilizator, evaluator. În același timp profesorul apare și ca un cercetător modern:

- *Experimentator*: creator al situațiilor de învățare, didactician, observator;
- *Clinician*: director al proiectelor, analist al practicilor, analist al informațiilor.

3. Principiul conștientizării metacognitive

De metacogniție au fost preocupați savanții: C. Borca [29], I. Botgros, L. Franțuzan [33], C. Cucoș [64, 67], R. Dumbrăveanu [82], E. Joiță [108, 109], V. Pop [164], D. Sălăvăstru [177, 178].

În viziunea autorilor autohtoni, I. Botgros și L. Franțuzan [33], „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 cercetătorul C. Cucoș 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” [64, p. 19].

În lucrarea „*Competențele pedagogilor: abordări europene*” savanta R. Dumbrăveanu ne prezintă patru caracteristici fundamentale ale acestora:

1. „de a învăța să gândești,
2. să cunoști,
3. să simți
4. și să acționezi în calitate de pedagog” [82, 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 de analitic, capabil de luare a deciziilor strategice. De asemenea, se pune 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 ca fiind unul din cele mai importante. El se regăsește într-un șir de acte reglatorii naționale și europene. Și anume: *Codul Educației*, art. 53 [47 p. 3-6], unde sunt incluse *Standardele de competență profesională*, *Standardele de formare continuă*, autori: A. Cara, Vl. Guțu, R. Solovei [41], *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* [192], *Strategia de dezvoltare a educației pentru anul 20230 „Educația 2030”* [189]. În documentele enumerate se menționează despre învățarea pe tot parcursul vieții.

Așadar, una din prioritățile Uniunii Europene este îmbunătățirea calificării cadrelor didactice, necesitatea de promovare a unor schimbări majore în școala contemporană. Căci, profesorul sec. XXI nu mai este cel de altădată, transmitător de informații, el trebuie să țină „pasul” cu elevii săi, cu tipurile și nevoile elevilor de cunoaștere. Această deziderat se poate observa și în lucrările cercetătorilor: I. Botgros [34], V. Cabac [36], R. Dumbrăveanu [82], I. Jinga [105, 106] etc.

5. Principiul flexibilității

Se referă 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”, autori: *Vl. Guțu, E. Muraru, O. Dandara* [95], în care competența de formare profesională continuă presupune deschidere față de schimbările din domeniul de activitate. Profesorul este pus în situația de a fi un „învățăcel” pe parcursul carierei sale profesionale, de a face schimb de experiență cu alți colegi de breaslă, atât din țară, cât și peste hotarele ei.

6. Principiul abordării participative a cercetării

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 cercetare. În așa fel, au de învățat nu numai elevii, dar și maturii, cei care învață din mers, în baza cazurilor legate din viața de zi cu zi.

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 a fost în centrul atenției următorilor savanți: *G. De Landsheere* [112], *A. Nedelcu* [131], *C. Ulrich* [196,197], *R. Bezede* [35], *L. Scifos* [182].

7. Principiul continuității

Competența de cercetare este una din cele mai necesare competențe 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* [55, 58], *I. Jinga* [103, 105], *E. Păun, D. Potolea* [148], *I. Neacșu* [129], *E. Nicola, D. Farcaș* [135, 136], *S. Sava* [173, 174], *V. Pop* [164], *A. Gugiuman, E. Zetu, E. Codreanca* [96], *L. Pogolșa* [160, 161], *D. Patrașcu, L. Patrașcu* [144], *V. Gh. Cojocaru* [50, 51], *Vl. Guțu, E. Muraru, O. Dandara* [95], *Vl. Guțu* [93, 94] etc.

Grație competenței de cercetare am putea asigura o continuitate în procesul de cercetare pe parcursul întregii activități profesionale și asigura reușita reformelor 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 față de tot ce este în jurul său, căci anume curiozitatea și dorința cunoașterii i-au permis să evolueze. Astăzi, datorită cercetării, oamenii obțin noi cunoștințe aplicabile, fără de care nu mai putem progresa și schimba realitatea

înconjurătoare. Dar, să nu uităm: cercetarea, ca și învățarea, se realizează nu doar într-o anumită perioadă de timp, ci pe parcursul întregii vieți, acest lucru ne-o demonstrează permanent viața cotidiană.

Respectarea strictă a principiilor enumerate mai sus e o condiție importantă pentru dezvoltarea competenței de cercetare și constituie unul din indicatorii principali ai acestui proces complex, care se realizează în baza a **11 elemente esențiale**.

III. Elementele dezvoltării competenței de cercetare la cadrele didactice

a) Competența de cercetare este una din cele mai importante competențe pentru dezvoltarea cadrelor didactice și pentru elevi. Reiterăm că, în viziunea noastră, **competență de cercetare a cadrului didactic** - e un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, ce permite posesorului să realizeze procesul de cercetare pedagogică, mobilizând resursele interne și externe pentru atingerea unor obiective educaționale clar definite. Deci, profesorii ar trebui să fie capabili să poată dobândi de sinestătător cunoștințe noi, cât și să aplice în practică rezultatele cercetărilor științifice.

Competența de cercetare presupune o bună cunoaștere a regulilor și a etapelor de cercetare aplicate în știință, ce trebuie respectate în realizarea unei cercetări autentice, cu modificarea ulterioară a mersului cercetării, în funcție de situația în care se află cercetătorul. Aceasta este valabil și pentru cadrul didactic, și pentru elevi.

b) strategii și tehnologii de dezvoltare:

- mese rotunde;
- traininguri;
- workshop-uri.

IV. Componente de bază:

1. Nivelul instituțional

a) Cercetarea în cadrul comisiei metodice

În sec. XXI, apreciat ca *Secol al Cunoașterii*, cadrele didactice sunt antrenate într-un proces continuu de educație pe tot parcursul vieții. Printre primii savanți, care au scris despre această realitate, au fost *P. Lengrand*, în lucrarea „Introducere în învățarea permanentă” [111] și *R. Dawe*, în lucrarea „*Fundamentele educației permanente*” [74].

În anul 1996, declarat *An European al Învățării Permanente*, a fost formulată *Strategia învățării permanente*, care conține și ea un șir de elemente, printre 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* [47, p. 47] și în *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* [192, pp. 36-37], *Strategia de dezvoltare a educației „Educația-20230”*[189].

Din cele expuse mai sus reiese că: *cadrul didactic e antrenat deja într-un proces continuu de dezvoltare a competențelor sale profesionale, inclusiv și cea de cercetare*. Fiecare profesor își alege o temă de studiu, asupra căreia lucrează pe parcursul câtorva ani de zile. Aceasta îi oferă posibilitatea de avansare pe o treaptă mai înaltă în cariera profesională, făcându-l să se simtă mai împlinit și mai apreciat în societate. Un astfel de profesor ar putea fi și mentor al practicii pedagogice, experiența-i profesională fiind reflectată într-un ghid pentru ceilalți colegi de breaslă. Totodată, el ar putea fi remunerat mai bine din punct de vedere material, ceea ce ar stimula dezvoltarea sa profesională de mai departe.

b) Mijloace eficiente pentru dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice:

- *conferințe;*
- *seminare teoretico-practice;*
- *consultația metodică;*
- *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 STEM* (exemplu: proiectul local: „*Educație pentru dezvoltarea comunității*”, proiect internațional cu tematică istorică „*Căutăm eroi în localitate la noi*”).

În unele din activitățile enumerate mai sus profesorii îi implică cu succes pe discipolii săi, ceea ce face ca actul cercetării să fie cu adevărat unul comunitar.

c) Atestarea. Cadrele didactice sunt responsabile de traseul personal de dezvoltare profesională și formare continuă pe parcursul a 5 ani sau 2 ani, în cazul tinerilor specialiști și de acumulare a creditelor profesionale. Cadrul didactic aplică și diseminează experiențele eficiente de la stagiile de formare. În așa mod, din *formabil*, cu timpul, devine *formator local*, iar odată cu acumularea unei experiențe mai mari în domeniu, devine *formator la nivel municipal, național*. Acest fapt ne demonstrează că profesorul experimentat este și un cercetător a activității sale profesionale, dar și un mentor pentru ceilalți colegi. Rezultatele procesului de atestare la nivel instituțional sunt examinate în cadrul *Consiliului pedagogic din instituție*.

d) Cercetarea în cadrul lecției. „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 lecției, *II - etapa desfășurare* - reprezintă scenariul lecției, care cuprinde realizarea obiectivelor stabilite prin activități de formare a elevilor, utilizând metode, procedee, materiale didactice adecvate; *III - etapa finisare* - include evaluarea activităților desfășurate în cadrul lecției în vederea determinării eficienței acestora în formarea personalității elevului.

e) Implementarea conceptului de practician reflexiv promovat de autorii: J. Dewey [77, 78], D. Landsheere [112], M. Bocoș [24, 25], E. Păun, D. Potolea [148], A. Nedelcu [131], I. Neacșu [127, 129].

Conceptul de *pactician reflexiv* presupune o reflecție continuă a cadrului didactic asupra experienței proprii în domeniul profesional. Profesorii reflexivi își monitorizează și își revizuiesc activitatea la clasă în mod regulat, procesul predării reflexive fiind unul ciclic, în formă de undă sau spirală.

Drept exemplu și argument plauzibil ar fi schema - „Predarea reflexivă”:



Fig. 2. 3 Predarea reflexivă
(A. Nedelcu, adaptare după Pollard și Tann, [131])

f) Învățarea prin acțiune (conform lui J. Dewey [77, 78] și C. Ulrich [196, 197]) presupune 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” [197, p. 129].

Cercetarea-acțiune pentru cadrele didactice este o oportunitate de depistare a problemelor apărute, de căutare a soluțiilor optime de rezolvare și totodată de revizuire a planului inițial până la îmbunătățirea definitivă a situației. Profesorul contemporan în viziunea savantului *I. Neacșu* e „un moderator al dialogurilor între actorii comunicării educaționale, un confesor și protector al celor slabi, vulnerabili, un consilier și terapeut (discret, oferind sfaturi, soluții, metode celor aflați în suferință), un remodelator al situațiilor educaționale, al așteptărilor, valorilor, mentalităților aflate în proces de maturizare, un purtător de mesaj și lider de opinie științifică, un manager profesionalizat al comunității de elevi” [129, p. 95]. Așadar, profesorul modern nu mai deține vechea poziție de „transmițător de învățare”, ci apare în rol de consilier și cercetător. Numai un astfel de profesor ar fi capabil de a schimba lucrurile spre binele elevilor și întregii comunități.

În continuare propunem structura de competență a profesorului de astăzi – *practicianul și cercetătorul reflexiv*:

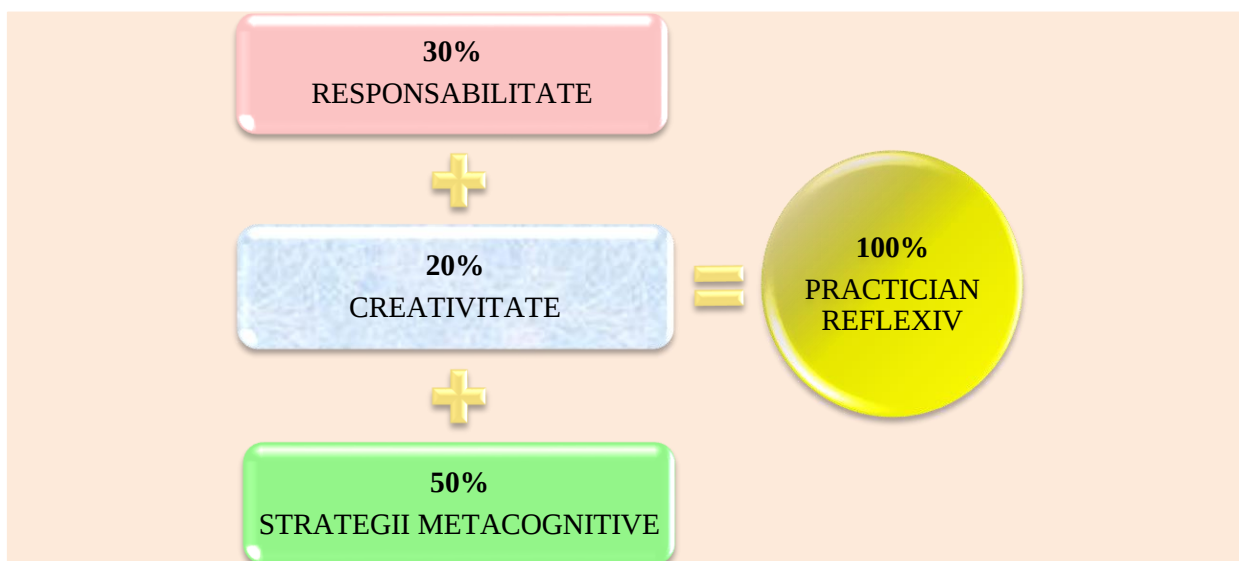


Fig. 2. 4. Structura de competență a profesorului modern

În baza propriei experiențe profesionale considerăm, că 30% - ar reveni principiului responsabilității, 20% - elementului de creativitate, iar 50% - strategiilor metacognitive. Susținem întru totul ideea, că doar un practician reflexiv poate deveni promotor real al modernizării sistemului de învățământ.

g) Dezvoltarea competențelor metacognitive: fișa de reflecție, jurnalul de cercetare.

Cadrul didactic e obligat să fie mereu în căutarea unor soluții de îmbunătățire a procesului educațional. Altfel cum am putea dezvolta competența de cercetare a elevilor, începând cu treapta primară și terminând cu cea liceală. E de la sine înțeles că doar un profesor reflexiv va reuși să obțină rezultatul scontat, prin efortul intelectual depus, creativitate și acțiunile întreprinse. Iar pe acest parcurs ar fi important să ne punem întrebări: ce nu este bine, ce am putea întreprinde, ca elevii noștri să se descurce mai ușor și să învețe cu plăcere.

În procesul de dezvoltare a *competenței de cercetare* se va ține cont de *reperele psihopedagogice*. Și aici de un mare folos ar fi *fișa de reflecție*, care e divizată în două compartimente:

Tabel 2.1. Fișa de reflecție

<i>Descriptorii de competență (ceea ce realizează profesorul)</i>	<i>Activitatea sau situația când s-a manifestat comportamentul</i>

Această fișă se completează pe parcursul anului de studii și poate servi ca indicator al activității de cercetare: *ce ne-a reușit* și *ce mai trebuie de făcut* pentru a obține rezultatul scontat.

Jurnalul de cercetare este și el un suport, în care se fixează toate etapele cercetării-acțiune, începând de la depistarea problemei, stabilirea obiectivelor, identificarea soluțiilor și terminând cu concluziile făcute în baza cercetării.

În tabelul de mai jos vom reprezenta activitățile preconizate în cadrul unei *cercetări-acțiune*:

Tabel 2.2. Activitățile preconizate în cadrul cercetării-acțiune

<i>Etape</i>	<i>Activități specifice</i>	<i>Cu cine vom colabora sau ne vom consulta</i>	<i>Termeni de realizare</i>	<i>Materiale necesare</i>
<i>Formularea problemei</i>	Identificarea situației ce urmează a fi ameliorată.	Elevi, profesori la diferite discipline de studii, cercetători științifici, partenerii comunitari.	Timp de 1 lună	Acumularea unor propuneri, idei, ipoteze.

<i>Proiectarea cercetării</i>	Stabilirea obiectivelor (trebuie să fie reale).	Împreună cu membrii comisiei metodice socio-umaniste.	Timp de 1 lună	Jurnal de cercetare.
<i>Realizarea cercetării</i>	Alegerea metodelor de cercetare.	Cadrele didactice cu experiență în domeniu, cercetători științifici.	Timp de 1-2 luni	Consultarea literaturii de specialitate.
<i>Finalizarea cercetării</i>	Analiza și interpretarea rezultatelor.	Toate cadrele didactice.	Timp de 1-2 luni	Jurnal de cercetare.

2. Nivelul raional/municipal

A) Ca și în cazul nivelului instituțional, cadrul didactic este antrenat în diverse activități:

- *seminare,*
- *conferințe,*
- *ateliere,*
- *proiecte STEM*
- *și alte forme* (prevăzute de actele normative, în funcție de necesitățile de formare).

B) În **procesul atestării** cadrul didactic va susține *proba practică* cu prezentarea unui produs din experiența educațională. Acesta este un alt argument că profesorul atestat posedă caracteristicile unui cercetător științific, capabil de a identifica și prezenta modelul propriu de soluționare a problemei, în contextul situației propuse.

De asemenea, și **lecțiile publice** sunt un indicator al competenței de cercetare dezvoltate. Drept dovadă ar servi *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică aprobat în anul 2020*. În secțiunea a 4-a (*Procedura de conferire a gradelor didactice*) se stipulează că „*gradul didactic doi* este conferit ca urmare a examinării:

a) materialelor aferente procesului de atestare;

b) *prezentării a 2 ore publice/* activități de asistență psihopedagogică (individuală sau de grup pentru cadrele didactice din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică)/ *activități metodice* (pentru metodiști), apreciate cu calificativele „bine” sau „foarte bine” (în anul atestării);

c) *prezentării unei activități extracurriculare* apreciată cu calificativele „bine” sau „foarte bine” (pe parcursul a 5 ani de activitate/2 ani de activitate în cazul tinerilor specialiști);

d) rezultatelor evaluării activităților realizate în baza *Hărții creditare* și *Metodologiei cuantificării, acumulării și recunoașterii creditelor profesionale* (pe parcursul a 5 ani de activitate/2 ani de activitate în cazul tinerilor specialiști);

e) rezultatelor *susținerii publice a probei **Studiu de caz*** în fața Comisiei raionale/ municipale de atestare ” [205, pp. 9-10].

3. Nivelul național/internațional

A) Atestarea:

Gradul didactic unu este conferit ca urmare a examinării:

a) materialelor aferente procesului de atestare;

b) *prezentării a 2 ore publice / activități de asistență psihopedagogică (individuală sau de grup pentru cadrele didactice din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică) / activități metodice (pentru metodiști), apreciate cu calificativele „bine” sau „foarte bine” (în anul atestării);*

c) *prezentării unei activități extracurriculare apreciată cu calificativele „bine” sau „foarte bine” și a unei comunicări la Consiliul pedagogic / Comisia metodică, sesiune de formare la nivel instituțional (pe parcursul a 5 ani de activitate);*

d) rezultatelor evaluării activităților realizate în baza *Hărții creditare* și *metodologiei cuantificării, acumulării și recunoașterii creditelor profesionale* (pe parcursul a 5 ani de activitate);

e) rezultatelor *susținerii publice a probei **Interviul de evaluare a competențelor profesionale*** în fața Comisiei republicane de atestare;

f) rezultatelor *susținerii publice a probei practice – prezentarea produsului / proiectului din practica educațională* în fața **Comisiei republicane de atestare** ” [205, pp. 9-10].

Gradul didactic superior este conferit ca urmare a examinării:

a) materialelor aferente procesului de atestare;

b) *prezentării a 2 ore publice / activități de asistență psihopedagogică (individuală sau de grup pentru cadrele didactice din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică) / activități metodice (pentru metodiști), apreciate cu calificativele „bine” sau „foarte bine” (în anul atestării);*

c) *prezentării a 2 comunicări la seminarele metodologice / conferințe, mese rotunde, traininguri, sesiuni de formare la nivel raional/ municipal/ republican (pe parcursul a 5 ani de activitate);*

d) publicării a 2 articole cu caracter didactic în reviste de specialitate/culegeri de articole sau a 2 lucrări științifice (pe parcursul a 5 ani de activitate);

e) rezultatelor evaluării activităților realizate în baza Hărții creditare și metodologiei cuantificării, acumulării și recunoașterii creditelor profesionale (pe parcursul a 5 ani de activitate);

f) rezultatelor susținerii publice a probei Interviu de evaluare a competențelor profesionale în fața Comisiei republicane de atestare;

*g) rezultatelor susținerii publice a probei practice – prezentarea produsului/ proiectului din practica educațională în fața **Comisiei republicane de atestare** ” [205, pp. 9-10].*

Menționăm, că toate aspectele evidențiate privind acordarea gradelor didactice doi, unu și superior au tangențe la manifestarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.

B) Și la acest nivel profesorii sunt implicați în diverse **conferințe naționale, internaționale** cu comunicări actuale, ce au la bază rezultatele unor investigații. Deseori cadrele didactice apar în rol de coordonatori ai grupurilor de elevi, fapt ce denotă prezența competenței de cercetare.

C) Antrenarea în proiecte naționale, internaționale . Ele necesită de la cadrele didactice calități organizatorice, oratorice, profesionale, etc.

D) Pentru a facilita procesul formării profesionale continue, propunem un Curriculum „Dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general” (Anexa 5), care ar putea fi implementat în centrele de instruire a adulților și în instituțiile de învățământ general. *Modulul de formare profesională continuă* prevede în total 64 de ore. Din ele: 16 ore - contact direct, 48 ore - activitate individuală.

În **Curriculum** sunt evidențiate următoarele aspecte:

Metode de formare:

- explicația;
- training-ul;
- prelegerea;
- conversația euristică;
- brainstormingul;
- dezbateră;
- problematizarea;
- studiul de caz;
- explozia stelară;

- jocul de rol;
- simularea de situații;
- metoda proiectului;
- lucrul cu suportul de curs;
- documentarea bibliografică;
- demonstrația etc.

Unitățile de competență preconizate în cadrul **Modulului**:

- *Analiza noțiunilor de competență, competență profesională, competență de cercetare;*
- *Identificarea principiilor generale și specifice de dezvoltare a competenței de cercetare;*
- *Argumentarea teoretico-aplicativă a celor trei concepte ale cercetării: cercetarea-acțiune, cercetarea participativă, cercetarea participativ-acțională;*
- *Aplicarea unor strategii de dezvoltare a competenței de cercetare;*
- *Evidențierea indicatorilor competenței de cercetare.*

În baza **Curriculumului** a fost elaborat **Programul de formare** – „Dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general” (Anexa 6), care include următoarele activități:

- ⇒ seminar instructiv-formativ;
- ⇒ seminar instructiv-metodic;
- ⇒ ateliere de lucru;
- ⇒ masă rotundă.

V. Cum vom evalua nivelul de dezvoltare a competenței de cercetare?

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

Pentru evaluarea cât mai eficientă a dezvoltării **competenței de cercetare** am întocmit o *grilă-model*, ce ar putea oferi posibilitatea sigură de a realiza acest lucru (vezi Tabelul 3.16., pp. 134 - 136).

În concluzie putem afirma că principiile enumerate anterior constituie premisele competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general. Totodată, *Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general* ar facilita în mare măsură selectarea mijloacelor eficiente pentru dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice, implementarea conceptului de practician-reflexiv, cât și dezvoltarea competențelor metacognitive.

Competența de cercetare include în sine **cunoștințe, atitudini, abilități, valori**:

- ⇒ *Cunoștințele* - oferă o viziune strategică asupra educației pe termen mediu și lung;
- ⇒ *Atitudinile* - favorizează deschiderea față de tendințele inovatoare necesare dezvoltării profesionale;
- ⇒ *Abilitățile* - permit integrarea rezultatelor investigaționale în practica pedagogică, realizarea legăturilor intra și transdisciplinare, cât și aplicarea lor în contexte reale;
- ⇒ *Valorile* – trezesc dorința de învățare continuă, responsabilitatea, modificarea sistemelor de valori ale elevilor cu privire la unele aspecte ale vieții.

Competența de cercetare a cadrelor didactice se dezvoltă paralel cu competența de cercetare la elevi, profesorul fiind mentor și coordonator al activității de autorealizare a lor. Ea 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 acele liceale, inclusiv proiecte (STEAM). Cu atât mai mult, competența de cercetare este o parte indispensabilă a sistemului de competențe-cheie, pe care le vom dezvolta **pe parcursul întregii vieți**:

- în procesul formării profesionale continue;
- la locul de muncă,
- în centrele de instruire a adulților sau alte instituții specializate.

2. 2. Fundamentarea metodologică a dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general

S-a demonstrat că, pentru a promova educația de calitate, profesorii încadrați în activitatea educațională trebuie să fie calificați în mai multe domenii ale educației și perfecționați prin mai multe cursuri, stagii, acțiuni de formare continuă la nivel local, raional, republican. Este imperios necesar ca ei să valorifice experiența dobândită prin diverse forme de perfecționare, oferite de diferite instituții, fructificând rezultatele cercetării educaționale proprii, locale, naționale, internaționale, promovând mereu inovația.

Astfel, în viziunea autoarei *V. Andrițchi* „obiectivul major al formării continue a cadrelor didactice reprezintă dezvoltarea resurselor interne ale cadrului didactic ca personalitate creatoare de cultură intelectuală și asigurarea cadrului autentic pentru obținerea de performanțe, pentru realizare și împlinire profesională” [49, p. 101]. Numai o persoană cu o cultură intelectuală înaltă ar putea deveni un adevărat mentor pentru discipolii săi, având rezultate bune în activitatea la clasă.

T. Callo [39, p. 19] a formulat *conceptul dezvoltării profesionale*, care prevede:

- ☆ „Necesitatea de a asigura continuitatea astfel ca să se evite erodarea cunoștințelor deja acumulate;
- ☆ Adaptarea programelor și a metodelor la obiectivele originale, specifice fiecărei societăți;
- ☆ Formarea persoanei pentru o realitate în care să-și găsească locul evoluțiile, schimbările și transformările ce ar putea surveni;
- ☆ Mobilizarea și utilizarea masivă a tuturor mijloacelor în vederea formării și informării;
- ☆ Legătura strânsă dintre diverse forme de acțiune și obiectivele educației”.

De aici reiese ideea că, ***formarea continuă e un proces perpetuu de învățare, pe tot parcursul vieții, valabil atât pentru elevi, cât și pentru cei maturi.***

În Republica Moldova, la nivel de politică educațională, au fost elaborate și aprobate *Standardele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul general*, ce pot servi ca reper pentru planificarea formării continue a corpului profesoral din toate instituțiile de învățământ. Or, numai cadrele didactice cointerestate în perfecționarea lor continuă, în aplicarea consecventă a metodelor eficiente de formare a elevilor, pot realiza cu succes aceste standarde. Iar *competența de cercetare a cadrelor didactice ar putea fi dezvoltată în instituțiile de învățământ, nemijlocit la locul de muncă al profesorului*, grație unui plan strategic, elaborat de către echipa managerială și comisiile metodice la disciplinele școlare. În acest context un rol important îl deține activitatea metodică. Ea presupune acțiuni bazate pe realizările științei și practicii pedagogice avansate, având scopul perfecționării profesionale a tuturor cadrelor didactice.

Savanții D. Patrașcu, A. Ursu, I. Jinga [145, pp. 174-175] susțin că activitatea metodică se bazează pe următoarele criterii:

- „Criteriul eficienței activității metodice;
- Criteriul folosirii raționale a timpului - datorită perfecționării continue, pedagogul face mai puține eforturi în atingerea obiectivelor;
- Criteriul stimulativ al activității metodice - ca rezultat, se formează motivele necesare de aspirație a cadrelor didactice predispuse la creație în domeniul pedagogiei”.

Realizarea optimală a muncii metodice se structurează în trei grupuri de funcții. Aceiași autori ne indică funcțiile muncii metodice (*adaptare după D. Patrașcu, A. Ursu, I. Jinga*):

I. Primul grup de funcții este orientat spre personalitatea cadrelor didactice, a educatorilor, a diriginților de clasă etc. și se referă la:

- ♦ perfecționare profesională continuă, învățarea pe tot parcursul vieții;
- ♦ acumularea cunoștințelor, a experienței profesionale;
- ♦ dezvoltarea motivației profesionale, a creativității;

- ♦ creșterea motivației, a capacității de a crea;
- ♦ formarea stilului de gândire pedagogică modernă;
- ♦ trecerea la predarea reflexivă;
- ♦ aprofundarea priceperilor și aptitudinilor profesionale, aplicarea metodelor inovative de predare-învățare;
- ♦ dezvoltarea inteligenței emoționale a cadrelor didactice.

II. Al doilea grup de funcții este orientat către colectivul pedagogic în care se desfășoară următoarele activități:

- schimbul de experiență dintre membrii colectivului, relații de colaborare și ajutor reciproc în baza valorilor general-umane;
- crearea unui colectiv unit, a valorilor, tradițiilor comune și viziunea strategică de dezvoltare a instituției de învățământ;
- descoperirea, studierea și generalizarea experienței avansate, promovarea măiestriei pedagogice.

III. Al treilea grup de funcții se referă la relația colectivelor pedagogice cu structurile de formare continuă, universitățile pedagogice. Acest grup cuprinde următoarele acțiuni:

- identificarea nevoilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice și a oportunităților de creștere în carieră;
- familiarizarea cu actele normative, legislative, de politici educaționale;
- implementarea și valorificarea realizărilor din domeniul pedagogiei.

Toate aceste funcții se interpătrund, completându-se reciproc, iar luate împreună, pun bazele creșterii unui profesor modern, deschis pentru schimbare, *ce-și dezvoltă continuu competența de cercetare*. Activitatea metodică se realizează de către directorul adjunct și comisiile metodice la disciplinele școlare.

Tematica activității metodice la nivel de instituție de învățământ este în corelare cu planul complex al DGETS (*Direcția Generală Educație, Tineret, Sport*) din municipiul Chișinău, având ca prioritate problemele actuale ale școlii, ale fiecărui cadru didactic pe o perioadă de câțiva ani. Studiarea temei propuse de organul ierarhic superior contribuie la perfecționarea cadrelor didactice, a măiestriei lor profesionale și consolidarea colectivului. În organizarea activității metodice în școală actualmente se aplică diverse forme [49, p. 75]:

- ♦ „seminare psihopedagogice;
- ♦ seminare teoretico-practice;
- ♦ ore demonstrative;
- ♦ interasistențe;

- ♦ *dezbateri tematice;*
- ♦ *zile de creație ale profesorilor;*
- ♦ *ateliere;*
- ♦ *master-class;*
- ♦ *mese rotunde;*
- ♦ *proiecte de grup;*
- ♦ *activități de parteneriat pedagogic;*
- ♦ *studiu individual;*
- ♦ *consfătuiri metodice;*
- ♦ *consfătuiri tematice etc.*

Formele de activitate enumerate mai sus se completează cu alte mijloace eficiente de dezvoltare a *competenței de cercetare*:

- ✓ conferințe;
- ✓ seminare teoretico-practice;
- ✓ training-uri;
- ✓ consultația metodică;
- ✓ workshop-uri;
- ✓ cursuri tematice de perfecționare;
- ✓ școli de vară/primăvară;
- ✓ implicarea în diverse proiecte educaționale locale, naționale, internaționale, de exemplu:
 - proiectul local „Educație pentru dezvoltarea comunității”;
 - proiectul internațional cu tematică istorică „Căutăm eroi în localitate la noi”.

În Instituția Publică Liceul Teoretic „Ginta Latină” din mun. Chișinău, în care am stabilit eșantionul experimental (EE), timp de mai mulți ani se desfășoară:

- ☑ *seminare științifico-practice republicane în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației (din 2012), în cadrul cărora sunt prezentate ore demonstrative pentru toți profesorii din republică, aflați la cursurile de formare continuă. Seminarele pot avea o tematică variată, dezvăluind aspecte ce țin de cultura generală a pedagogului în relațiile lui cu elevii, cu familia, cu stilul de predare. Exemplu:*
 - *„Eficientizarea implementării curriculumului axat pe competențe și centrat pe cel ce învață”,*
 - *„Dezvoltarea competențelor profesionale în contextul schimbului de experiență”,*
 - *„Formarea competențelor funcționale ale elevilor prin diversificarea și corelarea formelor și metodelor interactive” etc.*

Bineînțeles, aceste activități metodice sunt de un incontestabil folos în dezvoltarea competențelor profesionale.

- ☑ *conferințe științifico-practice, ce sunt organizate de membrii comisiilor metodice sau ai Consiliului științifico-metodic și reprezintă bilanțul rezultatelor activității metodice a colectivului sau a unui pedagog concret.*

Conferințele științifico-practice pot avea loc concomitent cu lecturile pedagogice, în cadrul lor demonstrându-se filme, tabele, prezentări în PPT și alte materiale corespunzătoare tematicii anunțate în cadrul dezbaterilor. Profesorii liceului dat participă în modul cel mai activ la *Conferința Municipală „Dialoguri Chișinăuene”, Conferința Internațională „Unitate prin diversitate”*. Ei se manifestă și în calitate de profesori-coordonatori ai grupurilor de elevi la *Conferința Științifică Municipală „Muncă, Talent, Cutezanță”* și *Conferința Republicană cu genericul: „Personalități notorii ale Basarabiei, care au contribuit la trezirea conștiinței naționale în secolele XX-XXI - pilon pentru promovarea valorilor naționale și formarea identității de neam”*.

Această activitate științifico-metodică este oportună atât pentru perfecționarea măiestriei profesionale, cât și pentru schimbul de experiență cu colegii de breaslă din alte instituții de învățământ din capitală, republică sau de peste hotare. Considerăm, că ea este un mod eficient de antrenare a cadrelor didactice și a elevilor în munca de cercetare, punându-i în situația necesității de a studia surse din diverse domenii ale vieții.

Deja de mai mulți ani aici au devenit actuale și *Workshop-urile* - activități cu o conotație preponderent practică. În data de 27-28 noiembrie 2020 am participat la *Workshop-ul Național pentru tutori*, fiind implicați în *Proiectul Internațional cu tematică istorică „Căutăm eroi în localitate la noi”*. Aceste participări ne ajută în activitățile de investigație cu elevii, oferindu-ne oportunitatea unei proiectări mai eficiente a muncii, descoperind o gamă variată de subiecte de cercetare. Aici am putea vorbi și despre un schimb de experiență cu persoanele versate în diferite domenii ale vieții, iar antrenarea copiilor în concursuri cu tematică istorică îi face mai încrezuți în forțele proprii, trezindu-le curiozitatea și interesul față de obiectul cercetat, motivându-i să cunoască lucruri noi.

Din agenda Workshop-ului:

<i>Invitații</i> (formatori)	<i>Activități desfășurate</i> (prezentări pentru cadrele didactice)
— <i>Pavel Cerbușcă,</i> doctor în pedagogie;	Impactul migrației asupra persoanei, familiei și societății.

— Cristina Gherasim, doctor în istorie;	Descoperirea istoriei locale prin prisma studierii conacelor și parcurilor boierești din Basarabia în sec. al. XIX.
— Victoria Pila, profesoară de istorie, grad didactic superior, Liceul de Inventică „Prometeu”;	Strategii de cercetare a istoriei orale și locale prin metoda proiectului.
— Lidia Prisac, doctor în istorie;	Comunitatea armenilor. Biserica, străzile și ograda armenească.
— Viorica Olaru-Cemârtan, doctor în științe umanistice;	Istории de vieți afectate de teroarea stalinistă, deportări, foamete, Gulag; Învățarea prin cercetare: tehnici, practici, inteligența emoțională în cercetarea subiectelor sensibile.
— Lucia Sava, doctor în istorie.	Monumente dispărute din Chișinăul țarist. Un tur virtual în baza fotografiilor de epocă.

Ca o continuare firească a *Workshop*-ului descris a fost și *Web-seminarul Internațional* din 04-05 decembrie 2020, cu participarea profesorilor din Georgia, Belarus, Moldova, Ucraina, la care s-a propus, ca în baza *Concursului Național „Descoperim eroi în localitate la noi în sec. XX”*, să se discute asupra următoarelor subiecte:

- „Memoria, istoria și politizarea istoriei - cum să lucrăm cu ele în școală”;
- „Cum influențează/nu influențează ideologia asupra predării istoriei, în special asupra manualelor școlare”;
- „Ce ar putea face istoria interesantă pentru elevi”;
- „Cum ajută / nu ajută această disciplină la dezvoltarea gândirii critice”;
- „Istoria dezvoltă patriotismul, gândirea critică sau ambele nu se exclud una pe alta?”
- „Istoria în școală, cum îi ajutăm pe elevi să mediteze asupra trecutului, dar nu numai a memora anumite evenimente?”

Structurile de sprijin ale activității metodice în IPLT „Ginta Latină” sunt: *Consiliul științifico-metodic* și *Comisiile metodice*.

Din componența *Consiliului științifico-metodic* fac parte: directorii adjuncți, medicul, psihologul școlar, șefii comisiilor metodice, membrii activi ai consiliului elevilor, președintele comitetului părintesc etc. Acest organ, conform viziunii autorilor D. Patrașcu, A. Ursu, I. Jinga

[145, p. 184] „concentrează în activitatea de conducere toate formele de planificare școlară, pentru a evita suprapunerile în desfășurarea activității metodice”.

Consiliul științifico-metodic are un rol major în evaluarea activității cadrelor didactice, „contribuția lor la formarea personalității copilului, lărgirea orizontului de cunoștințe, nivelul de cultură generală”. El menține legături cu structurile ierarhice superioare, scoate în evidență și promovează experiența avansată din cadrul instituției de învățământ, dar și la nivel de sector, municipiu.

Totodată, am menționa și importanța *Comisiilor de specialitate* – activitatea fiecăreia fiind coordonată de un șef numit de director - un cadru didactic cu experiență pedagogică, cu stagiu de predare nu mai puțin de trei ani. ***Comisiile metodice sunt nuclee, ce stau la baza activității științifice.*** Așadar aici se pun în dezbatere cele mai stringente subiecte din activitatea cadrelor didactice. Fără o pregătire științifică, metodică, profesorilor le-ar fi greu să facă față cerințelor înaintate de comunitate. Este vorba despre proiectarea de lungă durată și pregătirea cât mai calitativă de ore.

Una din sarcinile *Comisiei metodice* este analiza lacunelor în pregătirea elevilor, prevenirea și înlăturarea acestora, ceea ce obligă pe fiecare pedagog să ducă o evidență strictă a reușitei elevilor după un algoritm acceptat de membrii comisiei. În IPLT „Ginta Latină”, deja de mai mulți ani, sunt realizate grile de evaluare a calității educației în clasele gimnaziale și liceale, inclusiv în clasele a X-XII, în perioada susținerii tezelor semestriale de iarnă și vară. Pe lângă activitățile curriculare indicate anterior, tot aici se discută și subiecte, ce vizează organizarea calitativă a procesului educațional, modalitățile de aplicare practică a cunoștințelor, utilizarea TIC în cadrul orelor, calitatea aprecierii elevilor.

Aici ar fi oportun să evidențiem și punctul de vedere al autorilor prestigioasei lucrări „*Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*” [99, p. 79], care este aproape de al nostru, și anume:

- „rezultatele elevilor constituie scopul fundamental al reformei educaționale;
- predarea și învățarea trebuie să reprezinte prima țință a eforturilor de perfecționare a școlii;
- două elemente-cheie ale dezvoltării personalului sunt: atelierul de creație și locul de muncă;
- folosirea cunoștințelor despre eficiență la nivelul clasei de elevi și la cel al școlii în scopul dezvoltării școlii.”

Cu alte cuvinte, *cadrele didactice trebuie să-și concentreze eforturile în direcția dezvoltării personale și profesionale, iar locul de muncă să devină o sursă de cercetare și rezolvare a problemelor apărute.*

Pentru a veni în sprijinul membrilor *Comisiei metodice*, șeful comisiei are următoarele funcții (*adaptare după A. Ursu*):

- întocmește anual planul de activitate al comisiei metodice, ce reiese din strategia de dezvoltare a instituției de învățământ;
- conduce ședințele comisiei;
- asistă la ore și activități extra curs în calitate de mentor;
- acordă sprijin managerilor școlari în monitorizarea disciplinei de profil;
- oferă ajutor colegilor pentru pregătirea diferitor materiale, proiecte didactice, îndrumări metodice etc.
- se implică în elaborarea calitativă a materialelor pentru teze, teste de evaluare, lucrări de control etc.
- creează un climat prielnic pentru activitatea creativă a tuturor membrilor comisiei metodice;
- asigură realizarea de către comisie a tuturor actelor normative, deciziilor consiliilor pedagogice și ale organelor ierarhic superioare;

Forme orientative de activitate a *Comisiei metodice*:

- ședințe deschise în scopul schimbului de experiență;
- ședințe de colaborare cu alte colective din municipiu. În ultimii ani colaborăm cu comisiile metodice ale liceelor „M. Eliade”, „Gaudeamus”, „C. Negruzzi” etc.
- seminare metodice;
- săptămâni, decade ale disciplinelor;
- conferințe științifice, întâlniri cu savanți, scriitori, inovatori etc.;
- olimpiade, concursuri;
- organizarea de expoziții de materiale didactice, metodice,
- activități extra-curriculare etc.

Membrii Comisiei înaintează propuneri în vederea studierii și propagării experienței avansate a unui profesor din comisia respectivă. Studiarea experienței pedagogice are loc la începutul anului de studii și se încheie, de obicei, la finele acestuia, în cadrul consiliului profesoral, la care se apreciază rezultatele experienței studiate, dar și lacunele ce urmează a fi înlăturate.

În atenția Comisiei de specialitate se află și ghidarea activității de cercetare a elevilor. Ei pot fi antrenați în diverse cercuri pe interese, olimpiade, conferințe științifice, cluburi de discuții, manifestări din domeniul cultural și științific. „Misiunea profesorului, în cadrul instruirii interactive, este de a le propune elevilor activități de formare intelectuală, care să-i implice activ, să-i determine să-și exerseze potențialul în căutarea noului, iar noul să-l achiziționeze prin eforturi intelectuale proprii. Obiectivul major în instruirea interactivă este centrarea pe activitatea de învățare individuală sau de colaborare a elevului, profesorul ajutându-l să-și modeleze personalitatea, să-și dezvolte responsabilitatea și încrederea în sine” [33, p. 46].

Literatura de specialitate evidențiază următoarele caracteristici ale instruirii interactive:

- ☒ Participarea activă a elevilor în construirea propriei cunoașteri;
- ☒ Construire cunoașterii în baza cunoștințelor și deprinderilor formate deja;
- ☒ Aplicarea autoevaluării și lucrului în colaborare;
- ☒ Monitorizarea propriului demers de învățare în scopul dezvoltării unei strategii proprii;
- ☒ Autenticitatea învățării și evaluării;
- ☒ Învățarea în ritm propriu.

Principalele condiții pe care trebuie să le îndeplinească o instruire interactivă, pentru a i se putea atribui calitatea de a fi *eficientă*, conform viziunii autoarei *M. Bocoș*, ar fi următoarele:

- ✓ *Constructivismul*;
- ✓ *Interactivitatea*;
- ✓ *Metacognitivismul* [ibidem, pp. 46-47].

Rădăcinile *constructivismului* le găsim în antichitatea clasică, și anume: în dialogurile lui *Socrate*, în cadrul cărora, prin întrebări directe, profesorul stimula elevul să sesizeze propriile greșeli în procesul gândirii [138, p. 99]. Constructivismul este o teorie a cum se cunoaște realitatea, dar a devenit și o teorie a cum se învață prin accentul pus pe proceduri, strategii cognitive individuale și colaborative.

Klaus Muller, în anul 1996, enunță zece principii ale cunoașterii în viziune constructivistă:

1. Dobândirea unei cunoașteri noi depinde constructiv de cunoașterea anterioară.
2. Dobândirea unei cunoașteri are loc individual-continuu.
3. Dobândirea cunoașterii poate fi doar ghidată, autoorganizată și emergentă.
4. Cunoașterea este dispusă spre realizarea de conexiuni.
5. Cunoașterea este fundamentată lingvistic și reconstruibilă ca interpretare.
6. Cunoașterea este dinamică și se reconstruiește permanent.
7. Cunoașterea se negociază social și este localizată social.

8. Cunoașterea apare din situații problematice, care necesită o soluționare.
9. Cunoașterea are o dimensiune antropologică manifestată, de exemplu, în etică, în capacitatea de percepție și în educația memoriei.
10. Cei care transmit această cunoaștere sunt cei care configurează actul de învățare și-i inițiază pe participanți la învățare în anumite domenii de specialitate [33, pp. 47-48].

Iar C. L. Oprea enumeră *beneficiile constructivismului* care sunt exprimate prin [138]:

- „Elevii învață mai activ atunci când participă la construirea cunoașterii proprii, decât atunci când sunt simpli auditori.
- Educația poate fi realizată mai eficient dacă activitatea este concentrată pe procesul gândirii, înțelegerea și cunoașterea activă.
- Cunoștințele însușite sunt transferabile și aplicabile în diverse contexte.
- Prin învățarea de tip constructiv elevul devine conștient de propriile achiziții, pe care le interiorizează ca urmare a descoperirilor, investigațiilor realizate chiar de el.
- Constructivismul promovează învățarea din viața reală și pentru viața reală, stimulând curiozitatea și interesul elevului.
- Teoria constructivistă a învățării are ca finalitate formarea de competențe prin strategii didactice interactive ”.

Suntem de accord cu idea că școala trebuie să acționeze efectiv, în raport cu cerințele epocii contemporane, pentru a dezvolta spiritul critic la elevi, capacitățile de a pune și a analiza probleme, de a judeca în conformitate cu raționamente proprii, de a lua decizii importante, toate acestea fiind în legătură strânsă cu valorile autonomiei liberului arbitru și ale responsabilității, care fondează, propriu zis, democrația. Integrarea în societatea dinamică a noului mileniu cere o atitudine antirutinieră, abilitatea de a gândi deschis, critic și constructiv, de a evidenția discrepanțe, de a formula perspective, de a accepta puncte de vedere raționale, de a tolera diversitatea și disonanța, de a evalua dezvoltarea personală, precum și posedarea de metacunoștințe [25, p. 399].

Gândirea critică constă din procesul mental de analiză și evaluare a informațiilor, a afirmațiilor, a propozițiilor, a abordărilor etc. pretinse de autori a fi adevărate; este un proces mental continuu, care cere exercițiu sistematic, antrenament, perseverență și talent din partea celui care o însoțește, o dezvoltă și o utilizează. Ea presupune un proces de reflecție interioară asupra sensului și semnificațiilor informațiilor și afirmațiilor, cu examinarea atentă a dovezilor existente și a raționamentelor oferite [ibidem].

O. Cosovan susține că „gândirea critică este un proces complex de integrare creativă a ideilor, informațiilor și resurselor, de reconceptualizare și reîncadrare a lor. Este un proces cognitiv activ și interactiv, care are loc simultan la mai multe niveluri [42, p. 15].

În acest context, profesorul trebuie să găsească cele mai eficiente modalități prin care să stimuleze potențialul creativ al fiecărui elev. Activitățile propuse în scopul sporirii gradului de implicare activă și creativă în școală trebuie să asigure:

- stimularea gândirii productive, a gândirii critice, a gândirii divergente și laterale;
- libertatea de exprimare a cunoștințelor, a gândurilor, a faptelor, prin activități care cer spontanietate și contribuie la dezvoltarea independenței în gândire și acțiune;
- utilizarea talentelor și a capacităților specific fiecărui individ în parte;
- incitarea interesului către nou, necunoscut și oferirea satisfacției găsirii soluției;
- *exersarea capacităților de cercetare, de căutare de idei, informații, posibilități de transfer de sensuri, criterii de clasificare;*
- dezvoltarea capacității de organizare de materiale, idei prin întocmirea de portofolii asupra activității proprii, de colectări de cuvinte, obiecte, contraste, de discuții, de inițiere de jocuri, excursii;
- educarea capacității de a privi altfel lucrurile, de a-și pune întrebări neobișnuite despre lucruri obișnuite [138, p. 164].

În IPLT „Ginta Latină” elevii sunt încurajați să-și aleagă o temă de cercetare, asupra căreia lucrează o perioadă mai îndelungată, pe care, la început, o prezintă în cadrul conferinței științifice – etapă de liceu. La următoarea treaptă cele mai reușite lucrări sunt înaintate la *Conferința municipală: „Muncă, Talent, Cutezanță”*. Astfel, la disciplina istoria românilor și universală, în ultimii 17 ani, au participat circa 60 de elevi.

Fiecare membru al *Comisiei metodice* conduce câte un cerc la disciplina pe care o predă, căutând să cultive în rândul elevilor spiritul de creativitate științifică, pasiunea pentru metode și tehnici noi de cercetare. Cei mai buni elevi sunt atrași în diverse manifestări științifice alături de profesori, pregătind de sinestătător referate și comunicări.

În ultimii ani elevii din „Ginta Latină” sunt antrenați în diferite activități cognitive extrașcolare, menite să stimuleze dezvoltarea intelectuală a tinerilor, dar și în numeroase proiecte de cercetare, atât la nivel național, cât și internațional. Deosebit de fructuos (în vederea participării și rezultatelor obținute) este *Proiectul internațional de cercetare cu tematică istorică: „Descoperim eroi în localitate la noi în secolul al XX-lea” pentru elevi și studenți*, desfășurat cu suportul fundației germane „Koerber Stiftung”, *Ministerul Afacerilor Externe a Germaniei*,

ANTIM (Asociația Tinerilor Istorici din Republica Moldova), DVV Internațional Moldova.

Formele lucrărilor pentru acest concurs au fost următoarele:

- posterul;
- jurnal-cronică (expunere în ordine cronologică a vieții personalității cu trimitere la sursele de informare);
- eseul;
- jurnal academic (un studiu de proporții reduse, ce prezintă cercetări originale, articole de recenzie, recenzii de carte).

Tipurile de participare au fost individuale și în grup. Aici rolul profesorului este cu adevărat unul major, elevii fiind familiarizați în detalii cu specificul activității de cercetare și stimulați pentru a căuta cele mai actuale surse, fie bibliografice, fie orale. O atare activitate de investigație presupune și deplasarea la baștina eroului, vizitarea muzeului localității, interviuarea martorilor evenimentelor descrise, ridicarea unor documente de epocă din Arhiva Națională, lucrul cu sursele acumulate etc.

Tot în cadrul *Comisiilor de specialitate* se practică și informarea permanentă a profesorilor cu noile lucrări de specialitate, inclusiv: din pedagogie, psihologie, cu caracter filosofic, didactico-metodic, economic și social-politic. O astfel de informare se înscrie în contextul multidisciplinarității profesionale și permite ca lecțiile să fie mai efective, mai captivante.

Directorul adjunct planifică activitățile metodice, ținând cont de specificul fiecărei discipline în parte, de obiectivele urmărite de către instituția sa de învățământ. Sunt binevenite activitățile interdisciplinare, schimbul de experiență dintre membrii comisiilor metodice pe anumite probleme comune, organizarea meselor rotunde, conferințelor, simpozioanelor, cu participarea profesorilor invitați din cadrul universităților pedagogice etc. De asemenea, el stabilește și *planifică etapele de studiere a experienței pedagogice avansate, alege forma de prezentare a rezultatelor obținute*:

- ghid metodologic;
- indicații metodice;
- referat;
- articol;
- pliant;
- suport didactic;
- album etc.

Un profesor modern este și un cercetător al propriului demers didactic, ce se străduie mereu să-și perfecționeze tehnicile și metodele de predare, căutând altele, inovatorii, pentru a fi în pas cu cerințele actuale ale societății. De aceea, la ședințele *comisiei metodice* sunt puse în dezbatere diferite experiențe de predare-învățare, ceea ce constituie o dovadă, că competența de cercetare o putem dezvolta și la locul de muncă a cadrului didactic. Totodată, tinerii specialiști pot prelua ceea ce este mai potrivit pentru propriul stil de muncă.

În tabelul de mai jos propunem unele subiecte de pe agenda *comisiei metodice socio-umaniste* din IPLT „Ginta Latină”:

Tabel 2.4. Din experiența comisiei metodice socio-umaniste IPLT „Ginta Latină”

<i>Subiectul abordat</i>	<i>Acțiuni întreprinse</i>	<i>Anul de studii</i>
— Pregătirea elevilor pentru conferința municipală „Muncă, Talent, Cutezanță”.	— Selectarea literaturii bibliografice; — Întocmirea planului de lucru cu elevii-participanți la Conferință; — Alegerea temei de cercetare împreună cu elevii cl. a IX-XII.	2017-2018
— Seminar teoretico-practic „Diferențierea și individualizarea instruirii la istorie”.	— Elaborarea fișelor pentru elevi.	2017-2018
— Seminar teoretico-practic „Problematizarea-metodă eficientă de instruire”.	— Profesorii au fost familiarizați cu conceptul de problematizare înaintat de către savantul rus B. Оконь în lucrarea „ <i>Bazele instruirii problematice</i> ”, ce tratează problematizarea ca o metodă de cercetare, ca o nouă teorie a învățării. — Au fost aduse câteva modele de rezolvare a problemelor și situație-problemă.	2018-2019
— Consiliu profesoral „Instruirea euristică în contextul noilor finalități curriculare”.	— Schimb de experiență (din experiența profesională a cadrelor didactice de la comisia socio-umanistă).	2018-2019
— Master-class „ <i>Profesorul-coordonatorul autorealizării personale a elevului în contextul noilor politici educaționale</i> ”, în cadrul Forumului municipal al cadrelor didactice cu genericul: „ <i>Cheia de la poarta</i> ”	— Organizarea activității de cercetare a elevilor din IPLT „Ginta Latină” (<i>concurs de inteligență „Cezarul Liceului”</i>). Formator - șeful comisiei metodice socio-umaniste a IPLT „Ginta Latină”.	August 2019

Putem concluziona că anume la ședințele comisiei metodice pot fi abordate subiectele, ce pun accentul pe *dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice*.

Grupurile de creație pedagogică îi ajută cadrului didactic să-și demonstreze aptitudinile profesionale și să învețe lucruri utile de la alți colegi. Sunt întrunite din inițiativă proprie a pedagogilor, dar și a managerilor școlari. „În activitatea acestor grupe se includ forme variate de perfecționare: inter asistările pe o anumită problemă, proiectarea de lungă durată, proiectarea zilnică, meditarea asupra unor forme inovatoare de activitate, căile de implementare a tehnologiilor moderne” [145. p. 178].

Un rol semnificativ în formarea competenței de cercetare îl are și *școala tânărului specialist*. Dat fiind faptul, că majoritatea tinerilor pedagogi sunt la începutul carierei lor profesionale, administrației instituției de învățământ îi revine rolul de a monitoriza evoluția acestora în scopul dezvoltării cunoștințelor, abilităților, atitudinilor și valorilor cu referință la competența de cercetare.

Tinerii specialiști ar trebui încurajați în *formarea profesională continuă, în stimularea creativității, inițiativei și încrederii în forțele proprii*. Aici un rol deosebit îi revine **cabinetului metodic**. Acesta concentrează toată informația și literatura de specialitate utilă în activitatea profesională. Tot aici pot fi găsite: *mapele cadrelor didactice, antrenate în procesul de atestare, proiecte didactice a orelor demonstrative, diverse comunicări, articole, publicate în revistele de specialitate* etc. Bineînțeles, sunt binevenite și *albumele, fotografiile, revistele școlare*, care la fel își pot găsi locul în cabinetul metodic.

Deja de mai mulți ani în majoritatea liceelor din Moldova activează *școala experienței avansate*. Ea promovează ideile inovatoare a tot ce e nou și actual. În cadrul școlii experienței avansate profesorii fac schimb de experiență cu colegii de breaslă ce au un stagiu mai solid de muncă și o mai bună pregătire în domeniul pedagogic, didactic.

În anul 2020, în IPLT „Ginta Latină”, a fost editat ghidul „*Perspectiva bunelor practici*”, în care profesorii noștri au apărut în ipostaza de cercetători ai propriei activități profesionale. Ideea de bază a acestui ghid ar fi: ***e puțin să-ți cunoști la perfecție meseria, important e să-ți analizezi propriul traseu profesional, pentru a înțelege, ce ai făcut bine și unde mai ai de lucrat***.

În lucrarea „*Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*” cercetătoarea V. Andrițchi menționează că o modalitate de formare continuă a cadrelor didactice

la nivel instituțional reprezintă *parteneriatul pedagogic*. Parteneriatul prevede un acord de colaborare dintre parteneri cu drepturi egale, ce au un scop comun, urmărind în același timp „satisfacerea propriilor necesități de dezvoltare”.

Constituirea unui parteneriat implică [6, pp. 186-187]:

- „Formularea scopului instituirii relațiilor de parteneriat (se va găsi răspuns la întrebarea: Ce sperăm să obținem prin intermediul parteneriatului?);
- Selectarea partenerilor în funcție de scopul formulat anterior (principiile de selectare a partenerilor: compatibilitate, respect reciproc, încredere și acceptare reciprocă etc.);
- Identificarea formei potrivite de parteneriat;
- Stabilirea principiilor de acțiune, identificarea responsabilităților reciproce;
- Activitățile propriu-zise”.

Astfel vor fi practicate:

1. Asistările reciproce. Atunci, când un profesor este în rol de observator în cadrul lecției, poate învăța mai bine de la alți colegi, poate urmări desfășurarea procesului de predare, oferind un feed-back constructiv. Totodată, „inter asistările contribuie la promovarea bunelor practici, un schimb de experiență dintre profesori, stimulează la găsirea unor tehnici de predare inovatoare etc” [6].

Etape în aplicare:

- I.** „Identificarea aspectelor care vor fi supuse observării.
- II.** Stabilirea orelor și a claselor în care se va efectua observația.
- III.** Elaborarea în comun a itemilor asistenței.
- IV.** Selectarea instrumentului de observație în funcție de natura problemei.
- V.** Realizarea asistenței.
- VI.** Realizarea feed-back-ului:
 - a)** Oferirea comentariilor generale (impresii la general);
 - b)** comentarea punctelor forte ale lecției;
 - c)** evidențierea punctelor forte și a aspectelor ce urmează a fi îmbunătățite reprezintă esența asistenței, de aceea vor constitui obiect de discuție minuțioasă cu profesorul după lecție.

VII. Formularea sugestiilor și acțiunilor concrete de îmbunătățire a calității predării. Este posibil ca această formă de parteneriat între pedagogi să transforme evaluarea cadrelor didactice într-o experiență mai plăcută, pe măsură ce persoanele implicate în asistările reciproce se obișnuiesc să fie observate și să reflecteze pe marginea propriei lor practici.

2. Supervizarea. E o formă de parteneriat, ce presupune ajutorarea în scopul îmbunătățirii abilităților cadrelor didactice (în special, a celor tinere).

Principii importante:

- ✓ Climatul pozitiv de interacțiune dintre pedagog și supervizor;
- ✓ Respectarea principiului ajutorării și încrederii reciproce;
- ✓ Evidențierea aspectelor mai reușite ale lecției;
- ✓ Oferirea de soluții concrete pentru îmbunătățirea aspectelor mai puțin reușite. Stabilind profilul cadrului didactic aflat sub îndrumare, supervizorul își va elabora strategia și tacticile concrete în acest sens.

3. Tutoratul este o modalitate de îndrumare și asistență a cadrelor didactice tinere în vederea dezvoltării profesionale. Tutorele are rol de model, sursă de învățare, evaluator. Inițial, tutorele va realiza împreună cu profesorul analiza necesităților de dezvoltare profesională. O modalitate de identificare a necesităților de formare a cadrului didactic debutant constituie observarea activității didactice prestate” [ibidem].

La sugestiile expuse mai sus se poate adăuga că este necesară investirea în resursele umane, în creșterea lor profesională, personală. Ar fi binevenite *programe de dezvoltare în carieră*, ce ar facilita instruirea profesorilor în cadrul instituțiilor de învățământ general, ținându-se cont de competențele-cheie, dezvoltate pe parcursul activității didactice. Toate acestea, luate la un loc, vor contribui în mod esențial la dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice. Formele interne de perfecționare psiho-pedagogică la nivelul unității școlare sunt, în general, cunoscute și verificate în practica activității pedagogice:

- *biblioteca pedagogică personală,*
- *inter asistările,*
- *lecțiile demonstrative,*
- *orele asistate de director,*
- *experimentul pedagogic,*
- *sesiuni științifice interne,*
- *activitatea publicistică etc.*

„Asistările directorului și adjuncților la lecții sunt o cale de perfecționare internă, legiferată de practica și actele normative ale școlii. În lipsa acestei forme de activitate metodică colectivul este amorf - o sumă de indivizi, la care nu poți evidenția nici o trăsătură distinctivă” [145, p. 187].

Așadar, *asistările* rămân a fi necesare nu doar pentru a scoate în evidență aspectele pozitive, dar și unele deficiențe din activitatea cadrelor didactice. În cazul în care se depistează

lacune la un singur profesor, ajutorul metodic va fi orientat numai spre această persoană. Dacă este vorba despre un grup de profesori, vor fi aplicate acțiuni de ameliorare cu referință la grupul în cauză.

4. Lecțiile demonstrative reprezintă o aplicare practică a cunoștințelor, aptitudinilor cadrelor didactice. Aici vor fi demonstrate metode inovative de predare-învățare-evaluare. În același timp, lecția publică este un indicator al măiestriei profesionale, adică a competenței de cercetare dezvoltate.

5. Antrenarea adulților în procesul de studiu este și ea extrem de importantă. Ar fi bine să fie utilizate în mod echilibrat diverse tehnici și metode, fără de a face abuz de acestea. Cu părere de rău, în prezent există o tendință de a folosi cât mai multe metode nu întotdeauna justificate. *Formarea continuă ce vizează dezvoltarea competenței de cercetare în cadrul instituției de învățământ, ar fi mult mai productivă, dacă s-ar găsi modalitățile optime de motivare a formabililor.* Cei maturi, la fel ca și elevii, au nevoie de anumite condiții pentru autodezvoltare, în special, crearea stării de bine și satisfacția de pe urma creșterii intelectuale personale. „Un formator nu trebuie să-și dea aere și importanță, dar să poată ghida spre învățare. Pentru aceasta este important să putem trezi curiozitatea de a căuta și descoperi, făcând toate lucrurile cu tact și consecvență. *Considerăm, că cadrele didactice ar trebui să „cultive, în primul rând bucuria învățării”* [183, p. 36].

Aflându-ne într-o perioadă de digitalizare globală, e timpul să însușim și o experiență nouă de învățare, pentru ca materialul studiat de elevi să fie aplicabil în viața cotidiană. Cu alte cuvinte, *cunoștințele teoretice ar trebui să fie raportate la niște acțiuni practice.* Astăzi profesorul este pus în concurență cu imensitatea surselor informaționale existente, în primul rând cu ale Internetului, când e destul de dificil să captezi atenția elevilor. Dar, în pofida acestei realități, anume el, profesorul, are o practică proprie de predare și învățare, capacitatea de a selecta și a doza informația.

Suntem de părere că *competența de cercetare a cadrelor didactice nu este altceva, decât însușirea de a alege cele mai potrivite metode și tehnici de predare, ce ar facilita asimilarea cunoștințelor de către elevi.* Acestea pot să difere de la o clasă la alta în dependență de gradul de pregătire al profesorului și nivelul intelectual al contingentului de școlari, dar anume astăzi se trece de la „un învățământ verbalist și expozitiv la un învățământ acțional și aplicativ, iar implicarea cunoștințelor strategice reprezintă condiția realizării unei educații strategice” [40, p. 30].

Savantul S. Cristea prezintă trei categorii de strategii didactice:

1. Strategii care au ca obiectiv pedagogic prioritar stăpânirea materiei în termeni de cunoștințe și capacități;
2. Strategii didactice care au ca obiectiv pedagogic prioritar transferul cunoștințelor dobândite;
3. Strategii didactice care au ca obiectiv prioritar exprimarea personalității elevului [59, pp. 349-352].

Activitatea de formare a competenței de cunoaștere științifică reprezintă o simbioză a acestor categorii de strategii didactice, care a fost realizată prin intermediul a patru etape esențiale de formare a competenței de cunoaștere științifică.

Astfel, cele patru etape de formare a competenței școlare pot fi generalizate și **caracterizate** în felul următor [33, pp. 57-58]:

I. Etapa cunoștințelor fundamentale. Această primă etapă se asociază verbului „a ști”. „Potrivit teoriilor lui J.R. Anderson, cel ce învață trebuie să primească mai întâi o sumă de informații și instrucțiuni care vor constitui sursa pentru achiziția procedurilor ori a strategiilor de rezolvare a problemelor” [177, p. 63]. Cercetătorul face distincție dintre două tipuri de cunoștințe:

1. *cunoștințe declarative;*

2. *cunoștințe procedurale.*

La etapa *cunoașterii declarative* elevul stochează în memorie informațiile științifice:

- *date;*
- *fapte;*
- *noțiuni;*
- *concepte;*
- *reguli;*
- *formule;*
- *metode sub formă de imagini.*

II. Etapa cunoștințelor funcționale. Pentru elev nu este suficient să posede anumite cunoștințe științifice, dar și să le poată aplica în anumite situații. *Cunoașterea procedurală* (a ști cum) presupune rezolvarea problemelor în scopul transpunerii cunoștințelor cognitive și practice în diverse situații și contexte [33, p. 55]. În acest sens, D. Sălăvăștru constată că „angajarea elevilor în procesul de cunoaștere stimulează formarea operațiilor mentale, a acelor procese intelectuale cu ajutorul cărora prelucrează, interpretează, relaționează informațiile asimilate, asigurând înțelegerea noilor cunoștințe” [177, p. 122].

Așadar, pentru a rezolva o problemă, elevul are nevoie atât de *cunoștințe declarative* în scopul înțelegerii semnificației datelor problemei, cât și de cunoștințe *procedurale*, adică de „strategii rezolutive” [33, p. 57].

III. Etapa cunoștințelor interiorizate. La cea de-a treia etapă *cunoștințele funcționale* sunt interiorizate și devin *abilități, deprinderi, comportamente, rezultate*. Această etapă, caracterizată prin activități „a ști să fii”, exprimă ceea ce este în esența sa individul, cu toate componentele sale, în integralitatea sa, și vizează modalitatea de a cunoaște și a de a înțelege situațiile din viață, de a reacționa și a acționa, de a se comporta în situații necunoscute conform propriului fel de a fi. Etapele respective constituie în ansamblu resursele interne, care stau la baza formării competențelor, iar pentru manifestarea acestora este indisolubilă situația semnificativă. O situație semnificativă reprezintă o situație din viață, constituită din mai multe situații-problemă care au un caracter inter/transdisciplinar. Este o situație funcțională de care depinde rezolvarea unei probleme, iar „situația-problemă este o sintagmă care reunește situațiile de instruire, caracterizate prin faptul, că în calea activităților practice sau teoretice de cunoaștere a elevilor apare un obstacol, o dificultate” [ibidem, p. 58].

IV. Etapa cunoștințelor exteriorizate. Rezolvarea oricărei situații semnificative implică transferul celor trei tipuri de activități de cunoaștere în activitatea „*a ști să devii*”. La această etapă, elevul operează cu cunoștințele interiorizate, personalizate, conștientizate, interrelaționate, ierarhizate și propune strategii proprii de acțiune, aplicându-le, elaborează și pune în practică un proiect de lucru, evaluează și ajustează propriile activități.

Activitatea „*a ști să devii*” este o activitate de sinteză a procesului de cunoaștere, în care resursele interne ale elevului se exteriorizează prin anumite acțiuni concrete, realizate într-o situație semnificativă. Teoriile moderne ale învățării fundamentează actul didactic în jurul activității de învățare. Pentru ca învățarea școlară să fie interactivă, constructivă, cognitivă și metacognitivă, cadrul didactic trebuie să monitorizeze continuu activitatea elevilor. Metodologia de predare-învățare aplicată în procesul de formare a competenței școlare depinde de obiectivul general al fiecărei etape.

Astfel, pentru **etapa I**, care are ca scop *formarea cunoștințelor fundamentale*, metodele utilizate pot fi:

- explicația;
- demonstrația;
- descoperirea;
- știu, vreau să știu, învăț;

- învățarea reciprocă;
- jocul;
- asocieri libere;
- graficul T;
- hărți conceptuale etc.

Cea de-a **doua etapă** are ca scop exersarea sistemului de cunoștințe acumulat, iar metodele aplicate pot fi:

- diagrama Venn;
- exercițiul istoric;
- SINELG;
- tehnica Lotus;
- lanțuri cognitive;
- diagrama cauzelor și a efectelor.

Etapă a treia are ca scop interiorizarea achizițiilor acumulate în cele două etape realizată prin rezolvarea diverselor situații-problemă.

Metodele utilizate:

- problematizarea;
- tehnica „3-2-1”;
- investigația;
- jurnalul reflexiv;
- masa rotundă.

Pentru **a patra etapă** sunt recomandate metodele:

- studiul de caz;
- proiectul individual sau de grup;
- situația semnificativă [33, p. 59].

Către sfârșitul secolului XX în educație au apărut trei concepte funcționale, care au la bază abordarea participativă a cercetării:

1. *cercetarea prin acțiune;*
2. *cercetarea participativă;*
3. *cercetarea participativ-acțională.*

Se pare, că anume aceste tipuri de cercetare ar fi de un mare folos profesorilor în activitatea la clasă. Mai multe documente de politici educaționale stipulează ideea despre învățarea permanentă de-a lungul întregii vieți (*Lifelong Learning*). Începând cu anul 1996, *Anul*

European al Învățăării permanente, este formulată *Strategia învățării permanente*, unde se vorbește despre necesitatea dezvoltării potențialului profesional al fiecărei persoane și a metodelor de predare/învățare.

Dezvoltarea profesională este un proces continuu și cere un efort enorm din partea cadrelor didactice și a întregii comunități. Totodată, profesorii sunt mereu preocupați de găsirea unor soluții eficiente pentru depășirea problemelor de învățare ale elevilor, evitarea eșecului școlar, diminuarea analfabetismului funcțional etc. În opinia noastră, rolul cadrului didactic în dezvoltarea competenței de cercetare a elevilor rămâne a fi unul major, căci profesorul modern trebuie să inspire elevii, motivându-i în actul învățării, fiind un model credibil de cercetător, un mentor tacit și un promotor al ideilor inovative.

În continuare vom propune câteva sugestii de dezvoltare a competenței de alfabetizare și a competenței de cercetare la elevi, pe care le considerăm mai importante în procesul instructiv.

Ținem să menționăm că, în prezent se pune un accent tot mai mare pe *instruirea transdisciplinară* sau *integralizată*. Numai printr-o colaborare constructivă cu colegii de la toate disciplinele școlare vom putea realiza cercetări valoroase și schimba situația precară în direcția obținerii performanțelor. Cert că, schimbările preconizate nu pot fi îndeplinite de o singură persoană, aici e nevoie de o acțiune colectivă, în care sunt implicate și forțe din afara școlii:

- ⇒ *părinți;*
- ⇒ *cercetători din domeniul pedagogiei și a altor științe;*
- ⇒ *colaboratori ai bibliotecii;*
- ⇒ *artiști;*
- ⇒ *persoane publice etc.*

Alfel spus, este vorba despre stabilirea unui parteneriat de durată, care ar facilita mult procesul de cercetare.

Cercetarea participativ-acțională presupune o conlucrare dintre mai multe persoane cointerestate în a schimba starea de lucruri spre bine. Acest tip de cercetare este unul, care mobilizează membrii comunității în scopul rezolvării cât mai eficiente a problemelor depistate în domeniul educației.

Prin *cercetarea-acțiune* putem soluționa un șir întreg de probleme: începând cu analfabetismul funcțional și terminând cu aplicarea metodelor inovative.

Competența de alfabetizare „implică cunoștințe de citire și scriere și o bună înțelegere a informațiilor scrise și, prin urmare, presupune din partea unei persoane cunoștințe de vocabular, de gramatică funcțională și privind funcțiile limbajului” [204, p. 8]. Elevul trebuie să deosebească, să utilizeze diferite surse, să caute, să selecteze și să prelucereze informația. De

asemenea, este importantă formularea și exprimarea orală, și în scris într-un mod potrivit. Scopul final al cadrului didactic ar trebui să fie dezvoltarea gândirii critice la elevi „capacitatea de a evalua informațiile și de a lucra cu acestea” [apud].

Printre dificultățile cu care ne-am confruntat la nivel de liceu este și *analfabetismul funcțional*, ceea ce înseamnă, că unii elevii întâmpină dificultăți la citirea și înțelegerea mesajelor din textele manualelor și ale surselor istorice. Cel mai deranjant lucru al acestei realități e că elevii respectivi pot rămâne cu mult în urma colegilor mai avansați, mai ales dacă profesorul nu intervine la timp pentru a redresa situația creată. Anume această categorie de elevi poate să completeze lista celor cu eșec școlar, a celor care nu reușesc să ia o notă pozitivă la disciplinele de studii. Dacă situația dată persistă până în clasele a V-VII-a, ne putem aștepta că elevii respectivi vor rămâne corigenți la mai multe discipline și nu vor mai putea susține nici un examen. Acest subiect, ca parte a unei probleme pedagogice, a fost abordat de câteva ori în cadrul consiliilor profesoriale din liceu. Am decis să studiem fenomenul în cauză, analizând rezultatele elevilor la testul *PISA (Program pentru evaluare internațională a elevilor)*.

Cercetând tema analfabetismului funcțional timp de mai mulți ani, am constatat că, în majoritatea cazurilor, avem de a face cu elevi din familii defavorizate, sau ai căror părinți nu se preocupă de educația lor. Deși în unele țări avansate bazele muncii intelectuale încep încă din grădinița de copii, de la vârsta timpurie de 3-4 ani, la noi, însă, situația este, puțin spus, alta. Deseori observăm, că elevii de 10-12 ani (dar și unii de 15-16 ani!) au vocabular lingvistic mult prea limitat cerințelor moderne, astfel, din cauza neposederii tehnicilor muncii intelectuale, ei nu-și pot formula clar gândurile. Bineînțeles, noi încercăm prin toate mijloacele să-i implicăm și pe părinți în activitatea de instruire a copiilor, însă, cu regret, nu întotdeauna obținem efectul scontat.

Pentru a ajuta elevii mai slabi să se descurce în lucrul cu diverse surse istorice, am elaborat o strategie, constituită din patru etape consecutive:

La **I etapă** – *Elevul este ghidat în folosirea corectă a manualului și altor surse disponibile, și antrenat în diverse tehnici de citire*, pe care le prezintă savantul român I. Cerghit [70, p. 179]:

- „lectura explicativă (explicarea cuvintelor neînțelese (prin derivare, context),
- lectura selectivă - vizând ideile de bază;
- lectura lentă, de aprofundare - reflectând asupra esențialului;
- lectura critic - pe baza unor observații personale;
- lectura problematizată, formulând întrebări-problemă;

- lectura de asimilare însoțită de repetări pe baza înțelegerii materialului;
- lectura rapidă și eficientă”.

Efectul așteptat ar fi: cunoașterea noțiunilor, formularea enunțurilor.

La **a II-a etapă** - *Elevul este îndrumat de către profesor în selectarea informației.*

Rezultatul dorit al acestei etape ar fi: capacitatea de a prelucra informația cu ajutorul diferitor fișe, notițe schematice, grafice, diagrame, conspecte, rezumate etc.

La **a III-a etapă** - *Îmbogățirea vocabularului elevului prin citirea repetată a textelor, realizarea discursurilor orale, scrise, referatelor, compunerilor, eseurilor etc .*

La **a IV-a etapă** - *Apar elemente ale gândirii critice (emiterea unor idei proprii, concluzii, propuneri, etc.)*

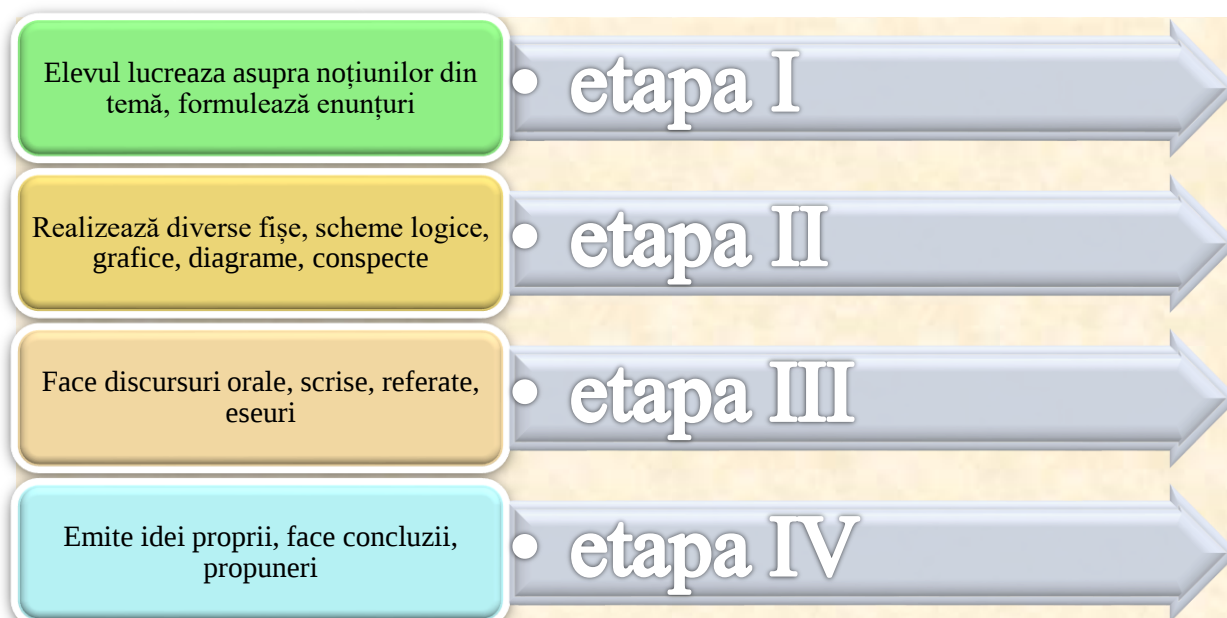


Fig. 2. 5. Dezvoltarea competenței de alfabetizare a elevilor

Analizând figura de mai sus, putem observa o evoluție pozitivă în dezvoltarea competenței de alfabetizare. *Elevul avansează treptat de la munca cu o singură sursă (manualul școlar), la folosirea mai multor surse bibliografice, care îi ajută să depășească barierele de exprimare a opiniei, de analiză și sinteză pe marginea textului citit.* Rezultatele muncii depuse le vom sesiza într-un timp ceva mai îndelungat, trebuie însă să avem răbdare, fiind consecvenți în ceea ce facem. Este important să executăm pași mici, dar siguri de reușita noastră finală.

Prin *competența de alfabetizare* putem dezvolta și *competența de cercetare*, atât a cadrelor didactice, cât și a elevilor, deoarece aceasta presupune un efort intelectual creativ de căutare a unor răspunsuri, care nu sunt cunoscute la începutul investigației.

Competența de cercetare o dezvoltăm prin:

- a) motivarea elevilor pentru a investiga;
- b) implicarea în proiecte de cercetare (în baza subiectelor studiate sau discutând despre diferite personalități istorice, membri ai familiilor elevilor, evenimente importante, ce au schimbat viața oamenilor). De exemplu: „*Deportările în masă din RSSM*”, „*Foametea forțată din anii 1946-1947*”;
- c) stimularea cercetărilor de grup, pentru a promova spiritul de echipă și cooperare la elevi;
- d) efectuarea unor deplasări cu caracter științific în: arhive, muzee, biblioteci, șantiere arheologice etc;
- e) participarea nemijlocită la diverse conferințe științifice la nivel local, național, internațional.

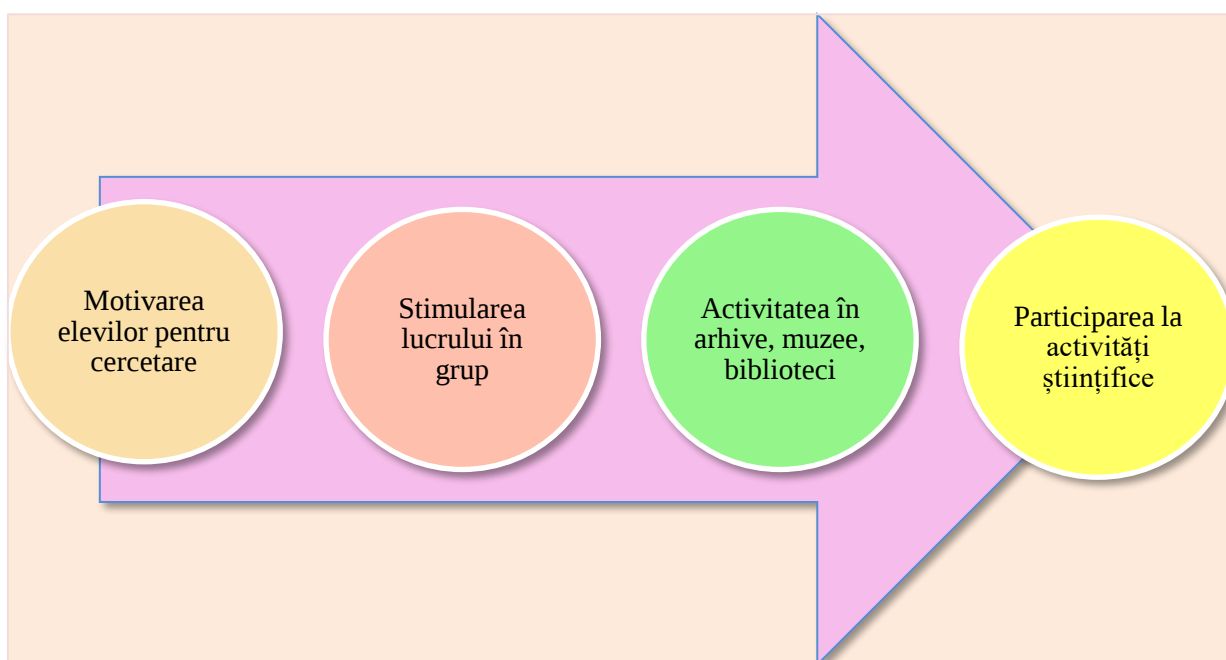


Fig. 2.6. Dezvoltarea competenței de cercetare la elevi

Formele de realizare a cercetării pot fi variate:

- *jurnal-cronică*;
- *eseu*;
- *prezentare în Power Point*.

Astfel, prin *cercetarea-acțiune* putem dezvolta competența de alfabetizare, competența științifică și alte competențe, ceea ce influențează benefic asupra dezvoltării multilaterale a elevilor.

Autorul român *E. Păun* este de părerea, că *cercetarea-acțiune* schimbă cardinal rolul profesorului. Pe lângă rolul înșușit de „practician”, profesorul apare și în rol de „cercetător”. Acesta îi oferă oportunități în îmbunătățirea experienței profesionale, o nouă viziune asupra

succesului și a clasei de elevi. Modelul *cercetării-acțiune* îl putem implementa în mai multe cazuri, însă rezultatele obținute vor fi diferite, în dependență de situația creată și persoanele antrenate în actul cercetării. *Cercetarea-acțiune* este un proces maleabil de *planificare, acțiune, observare, reflecție*, fiind ghidat de o persoană antrenată în studiul problemei. În același timp ea este și o *acțiune de revizuire a planului inițial*, cu etape repetate a procesului de cercetare/acțiune.

Cercetarea-acțiune, ca activitate, este strâns legată de *muncă intelectuală* și constituie o premisă importantă pentru dezvoltarea *competenței de cercetare la elevi*, pe care o începem încă din ciclul primar și gimnazial.

Fără doar și poate, fiecare din aceste trei concepte de cercetare sunt bune pentru a fi utilizate atât în soluționarea dificultăților apărute pe tărâmul educațional, cât și în perfecționarea profesională continuă.

În continuare vom prezenta unele strategii și tehnici fundamentale ce facilitează dezvoltarea competenței de cercetare:

- *lucrul cu sursele documentar;*
- *lectura personal;*
- *tehnica SINELG;*
- *învățarea prin cercetare și descoperire.*

Este evident faptul că, încă din clasele inferioare, elevii ar trebui să fie obișnuiți cu tehnicile de muncă intelectuală, ca premisă de bază a creării condițiilor prielnice pentru învățarea permanentă. Însă, pe parcursul multor ani de studiu pedagogic, în urma unor cercetări științifice complexe, s-a constatat, că aproximativ 80% din ei nu folosesc manualul și nici nu știu cum să-l folosească eficient, întrucât nu au cunoștință de cauză a practicii muncii intelectuale. Profesorii realizează cu elevii exerciții specifice însușirii diferitor tehnici de citire, învățându-i cum să folosească manualele de istorie, dicționarele, monografiile și alte cărți, în dependență de sarcinile propuse. Uneori lecția este studiată direct din manual, sub îndrumarea nemijlocită a mentorului. El îi învață cum să ia notițe, vizând esențialul temei, extinzând pe fișe anumite date sau idei fundamentale, executând grafice, diagrame, conspecte, rezumate, referate, compuneri și proiecte, în funcție de specificul obiectivului de studiu.

Autorul M. Stoica consideră că „*cele mai eficiente sunt notițele schematice, cuprinzând ideile de bază însoțite de reflexii personale*” [191, p. 91]. Atunci când elevul citește și apoi face notițe, în care fixează ideile principale, observațiile, reflecțiile personale, el poate învăța subiectele propuse mult mai ușor.

Lectura textului cuprinde mai multe etape:

- „citirea integrală cu extragerea unor cuvinte sau date neînțelese pentru a fi căutate în dicționare, tabele;
- citirea pe fragmente cu formularea ideii de bază și punerea de întrebări reflexive (de ce? cum?);
- recitirea integrală pentru fixarea și argumentarea ideilor de bază și încă o lectură rapidă integrală” [apud, pp. 91-92].

O metodă eficientă de învățământ este și *lectura personală*, ce permite elevului să-și dezvolte potențialul său intelectual, să-și formeze o viziune proprie vizavi de cele studiate în rezultatul unor acțiuni de observare, a unor idei, a stărilor afective ce facilitează actul învățării. Lectura personală facilitează învățarea autonomă, prin descoperire. „Elevii au posibilitatea să descopere pe această cale:

- cunoștințe noi;
- sensuri și semnificații;
- relații și raporturi;
- forme de exprimare a unor idei sau sentimente;
- atitudini și conduite;
- reguli și moduri de acțiune” [1, p. 56].

Cadrele didactice trebuie să acorde îndrumările metodice necesare elevilor ce întâmpină dificultăți în studiul individual și anume (adaptare după Albulescu M.):

- ♦ În alegerea surselor bibliografice (selectarea, consultarea dicționarelor, enciclopediilor, revistelor, monografiilor etc);
- ♦ Eficiența lecturii (familiarizarea elevilor cu acest domeniu, dacă sunt la începutul lecturii sau la sfârșit);
- ♦ Identificarea informațiilor importante pentru realizarea unor lucrări;
- ♦ Realizarea conspectelor, fișelor de lectură, referatelor, care facilitează repetarea materialului citit.

O lectură eficientă presupune:

- determinarea scopului: ce dorim să aflăm în rezultatul lecturii;
- evidențierea opiniei autorului vizavi de problema discutată;
- Memorarea ideilor de bază, a conceptelor și expresiilor cu un conținut substanțial;
- conștientizarea celor citite, a conceptelor pentru evitarea unor greșeli;
- revenirea la text pentru o mai bună înțelegere;
- aprecierea soluțiilor oferite de autor problemei dezbătute și confruntarea lor cu cele ale altor autori, sau cu ideile și atitudinile proprii;

- compararea soluțiilor oferite de autor cu cele ale altora sau proprii;
- întocmirea unui plan de idei, a fișelor de lectură, conspectelor.

Studiul independent cu manualul și alte cărți este o metodă didactică utilizată în procesul de instruire și formare la toate disciplinele de studiu, indiferent de aria curriculară în care se încadrează. Această metodă se extinde pe alte metode și tehnici de dezvoltare a gândirii critice și anume *tehnica SINELG* („*Sistem Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și a Gândirii*”). Ea oferă oportunitatea studiului autonom, dar sub monitorizarea profesorului a unui fragment de text, notând ceea ce cunosc vizavi de tema abordată, apoi fixarea unor simboluri, cu următoarele semnificații:

„<” - pentru cunoștințe confirmate de text/cunoștințe cunoscute;

„+” - cunoștințe noi, neîntâlnite până la acel moment/cunoștințe necunoscute;

„-” - pentru cunoștințe infirmate/contrazise de text, respectiv pentru informații contradictorii cu ceea ce știu ei;

„?” - pentru cunoștințe incerte, confuze, care necesită documentare și cercetare.

Urmează *discutarea în grup* a noilor conținuturi ideatice, însoțită de o raportare la intervalul de idei realizat la începutul activității” [24, pp. 220-221].

Lectura independentă pune la dispoziție cunoștințe noi, îl face pe elev să gândească în mod critic, să-și dezvolte vocabularul pentru o exprimare mai argumentată. Grație literaturii independente se dezvoltă personalitatea, atitudinile, sentimentele. Apare spiritul de inițiativă, abilități de utilizare a diferitor surse, ceea ce este actual în contextul învățării pe tot parcursul vieții.

În lucrarea lui I. Cerghit „*Metode de învățământ*” se pune accent pe metoda cercetării documentelor istorice, care pot fi în variantă originală, dar și în copie. Elevii pot afla trecutul din diverse surse:

- „cărți;
- reviste;
- ziare;
- foi volante;
- fotografii;
- desene;
- picturi;
- afișe;
- litografii;

- *ilustrații de carte;*
- *caricaturi de epocă;*
- *monede și medalii;*
- *serii de mărci poștale etc”.*

Același autor este de părerea „că predarea istoriei fără documente este sinonimă cu a predării fizicii și chimiei fără experiențe sau a matematicii fără demonstrarea teoremelor” [70, pp. 210-211]. Iată de ce, utilizarea surselor istorice trebuie să fie în atenția permanentă a profesorului.

Învățarea prin cercetarea documentelor și vestigiilor istorice este o metodă activă pentru că (adaptare după Bocoș M.):

- ✓ oferă șansa elucidării trecutului, a epocilor, faptelor, evenimentelor și personalităților istorice, făcând studierea istoriei mai aproape de realitate;
- ✓ elevii apelează la documente ca la niște surse veridice de cunoaștere a trecutului, de căutare și descoperire a adevărului istoric;
- ✓ e un mod de a gândi istoric.

În procesul cercetării sunt aplicate metode activ-participative:

- *analiza;*
- *investigarea;*
- *reconstituirea faptelor;*
- *evenimentelor din trecut;*
- *compararea acestora;*
- *identificarea similitudinilor;*
- *formarea gândirii istorice.*

Acest tip de cercetare îi aduce pe elevi mai aproape de metodele de cercetare utilizate în domeniul istoriei.

Este important ca profesorul să aibă o *experiență de lucru cu sursele istorice*. Folosirea documentelor și altor izvoare cere o pregătire minuțioasă de ore. Totodată, documentul istoric trebuie să fie o sursă indispensabilă a lecției, dar nu una suplimentară.

Învățarea prin cercetare și descoperire este altă metodă eficientă de predare-învățare a istoriei, ce dezvoltă creativitatea, spiritul de inițiativă a elevului. Cadrului didactic îi revine rolul de stimulare a muncii intelectuale independente prin aplicarea unor metode proprii cercetării științifice, metode mai complicate. În așa mod elevul este pus în situația unui adevărat cercetător, dar nu a unuia ce memorează evenimente, fapte, procese auzite în timpul orelor. „Printr-o astfel de modalitate de lucru, elevii sunt puși în situația de a descoperi adevărul, de a reconstrui traseul

elaborării cunoștințelor printr-o activitate proprie ” [101, p.90].

Dacă comparăm această metodă cu celelalte, putem observa, că în *învățarea prin descoperire* e important nu doar volumul de cunoștințe obținut, dar și strategiile, tehnicile de investigare aplicate, ce au facilitat cunoașterea.

Cercetătorul *Guțu Vl.*, în lucrarea „*Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul gimnazial: cadru conceptual*”, indică următoarele tipuri de descoperire:

— „*după rolul elevului în actul de învățare:*

- ☆ redescoperire (dirijată și independentă) în planul cunoașterii elevului a ceea ce omenirea a descoperit;
- ☆ descoperire creativă-inventivă, originală, prin cercetare;

— *după demersul logic:*

- ★ descoperire inductivă;
- ★ descoperire deductivă;
- ★ descoperire analogică (pe bază de comparație);
- ★ descoperire transductivă (demers la același nivel de generalitate);

— *după modul de dobândire a cunoștințelor:*

- ☼ prin documentare;
- ☼ prin experiment” [92, p. 37].

Aplicarea *învățării prin descoperire* presupune analiza diferitor documente, în rezultatul căreia elevul formulează concluzii vizavi de anumite fapte, evenimente, procese necunoscute de el. În așa fel, este pus în situația de a le clasifica, a le ordona și include în bagajul de cunoștințe existent. Cu alte cuvinte, elevul trece de la cunoscut la necunoscut, adică la metode de cercetare și investigare a istoriei.

Există trei tipuri *de învățare prin descoperire:*

1. descoperirea inductivă,
2. descoperirea deductivă,
3. descoperirea prin analogie (transductivă).

Învățarea prin descoperire inductivă se bazează pe un șir de argumente ce relatează despre fapte, evenimente, procese istorice particulare etc., în scopul comparării, clasificării și extragerii generalului, a ideilor esențiale necunoscute încă de elevi. În acest context, drept exemplu ar servi: „o monedă, un act scris, o inscripție pe o piatră funerară, o statuie, un fragment din opera unui scriitor, un ziar, un manifest și alte izvoare istorice, arheologice, numismatice, epigrafice, folclorice, etnografice, cartografice” [101, pp. 92-93]. Aceste surse ar putea fi folosite în timpul unei vizite la arhivă, la muzeu, o excursie la monumentele istorice, într-o expediție

arheologică.

Învățarea prin descoperire deductivă este opusă *învățării prin descoperire inductivă*. Aici elevii vor porni de la studierea legităților generale ale istoriei, la analiza cazurilor particulare. Se vor analiza și confrunta cazurile particulare cu elemente generale cunoscute, pentru a stabili modul de manifestare a legilor generale în situațiile particulare studiate.

În activitatea cu elevii utilizăm următoarele strategii și metode didactice, ce au la bază constructivismul:

- *problematizarea*;
- *dezbaterea*;
- *SINELG-ul*;
- *investigația*;
- *studiul de caz*;
- „*diagrama VENN*”;
- *cercetarea*;
- *metoda „Cauzele și efectele”*;
- „*Explozia stelară*”;
- *discuția euristică*.

În ultimii ani se discută mult despre avantajele *instruirii problematizate*. Acest tip de instruire e mai atractiv, mai eficient, mai productiv, pentru că exclude oferirea unor cunoștințe „*de-a gata*”. „Principala particularitate a instruirii problematizate constă în maniera de a formula problema propusă pentru rezolvare, adică apariția *situației-problemă*, care implicit trezește necesitatea de a cunoaște.

Elementele (sau etapele) esențiale ale *problematizării* sunt:

- Formularea problemei;
- Formularea ipotezei de rezolvare a situației-problemă;
- Rezolvarea situației-problemă;
- Analiza rezultatului final.

Problema, în general, este considerată ca un act intelectual, legat de gândire, de orientare preventivă, și apt de a se transforma în situație-problemă, și anume în aceasta constă esența instruirii problematizate” [116, pp. 118-119].

Pe lângă faptul că e o metodă de cercetare, *problematizarea* este și o metodă activă, euristică.

Instruirea problematizată o putem realiza prin mai multe căi:

- deseori situația-problemă o crează profesorul;

- există și cazuri, când problema este rezolvată în cadrul lecției împreună cu elevii;
- profesorul aplică metoda problematizării în procesul de predare-învățare;
- elevii singuri generează situații de problemă cu înaintarea soluțiilor de rigoare.

Metoda *problematizării* ne oferă oportunitatea de a lucra în grup dar și individual. Aici elevii sunt puși în situația de a apela la cunoștințele pe care le au, de a explica, de a argumenta, de a demonstra. Ca și în alte situații, trebuie să ținem cont de următoarele reguli pentru:

- ✓ „dirijarea gândirii în anumite direcții prin îndrumări verbale (conversația euristică);
- ✓ autoinstruire” [166 , p. 7].

Această metodă nu e altceva decât un imbold benefic și efectiv pentru elev, ce-l motivează să caute răspunsuri proprii la întrebare, să se documenteze din diverse surse, ca mai apoi să-și construiască propria învățare. *Problematizarea* e o „punte” sigură spre *instruirea constructivistă*. Or, „problema de bază abordată de către constructivism este *construcția*. Aceasta, conform dicționarului explicativ, înseamnă o alcătuire, o compunere, o structură, o clădire structurată pe baza unui proiect, unui studiu specific, este un mod de a grupa diferite elemente într-un tot, cu o anumită configurație, formă, cu anumite însușiri schițate. A face o construcție înseamnă a forma un întreg, legând trainic și în ordinea cerută părți componente, după planul prestabilit, prin efectuarea a numeroase operații variate și complexe. Reiese că, cei care învață construiesc cunoașterea pentru ei înșiși, fiecare elev consruiește înțelesul în mod individual în ritmul în care învață” [155, p. 19].

Instruirea constructivistă presupune o tendință motivată spre autoorganizare și semidirijare. Elevul devine cercetător, explorator, ce își proiectează propria învățare prin metode și strategii, care îi sunt propice. Constructivismul îi oferă oportunități de a cunoaște lucruri noi, în baza celor învățate anterior, reflectând asupra experiențelor. Caracteristica principală a constructivismului constă în centrarea pe cel ce învață, pe „construirea individuală a cunoașterii personale” și modalitatea de obținere a cunoștințelor.

Teoria constructivistă se bazează pe trei componente:

- ***construcția***;
- ***reconstrucția***;
- ***deconsctrucția***.

* *construcția* – când elevii își construiesc propriul înțeles, propriul stil de învățare, acumulând un volum nou de cunoștințe;

„Construcția cunoașterii înseamnă că subiectul se informează, caută, selectează, tratează critic informațiile indiferent de sursa lor, reformulează, analizează, compară, clasifică, evaluează, formulează ipoteze, le testează, experimentează, desprinde concluzii, descoperă, procesează date,

face generalizări etc. Altfel spus, subiectul își personalizează metodele de lucru și își construiește strategiile de acțiune adaptate propriei formări și propriei personalități” [25 , p. 41].

- *reconstrucția* - presupune o revenire la cunoștințele acumulate anterior, o consolidare a celor învățate , aplicarea lor în practică;
- *deconstrucția* - contestarea propriilor puncte de vedere, conceptelor, realizarea de noi proiecte, ce au ca finalitate obținerea unui produs.

Precursori notorii ai *constructivismului* sunt: *J. Dewey* [77, 78], *J. Piaget* [162,163], *L. Vigotski*, *J. Bruner* [75].

J. Dewey considera, că cea mai eficientă învățare, e *învățarea prin acțiune* (*by doing*), iar apoi reflecția asupra celor studiate. Acest lucru se poate întâmpla numai atunci, când elevul va acumula un volum de cunoștințe, o experiență de viață și va conștientiza necesitatea actului învățării.

Constructivismul e una din cele mai importante teorii a învățării prin faptul, că scoate în evidență experiențele elevului. Acesta devine axat pe activitățile practice, pe utilitatea lor. Totodată apare în rol de partener al profesorului, aducând schimbări vizibile prin acțiunile sale de căutare, investigare, descoperire și generare de noi idei, și cunoștințe. De exemplu, la subiectul „Foamea și deportările”, la etapa *Evocare* elevilor li se propune un film documentar, apoi, la etapa *Realizarea sensului*, a fost înaintată următoarea întrebare: „*Explicați care au fost cauzele foametei din 1946-1947*”. La etapa *Reflecție* ei au fost rugați să descrie efectele foametei asupra populației din RSSM. Iar la *Extindere* li s-a dat sarcina de a realiza o investigație despre soarta propriilor familii în perioada anilor 1940-1951, cu mult timp înainte de lecția propriu-zisă. În acest context li s-a oferit următorul algoritm de cercetare:

- ✓ În ce an au fost deportați membrii familiei?
- ✓ Unde au fost deportați?
- ✓ Câte persoane din familie au avut de suferit în rezultatul acțiunilor de deportare?
- ✓ Câți copii au fost în familie?
- ✓ Cât timp s-au aflat departe de patrie?
- ✓ Cu ce se alimentau în Siberia/sau în altă regiune unde au fost transportați?
- ✓ Care erau condițiile de trai și ce ocupații aveau?
- ✓ Când au revenit înapoi?
- ✓ Unde s-au stabilit cu traiul?
- ✓ Cum au fost întâmpinați de autorități și săteni?
- ✓ Au avut loc cazuri de deces în timpul deplasării la locul de destinație?

Rezultatele cercetării au fost aduse la cunoștința colegilor și discutate în cadrul unei mese rotunde cu genericul „*Deportările în masă - crime ale regimului totalitar comunist.*”

În sens general, la capitolul istorie, noi punem accent deosebit pe *investigație/cercetare*. Și, deoarece suntem limitați în timp, un șir de activități le desfășurăm în afara orelor curriculare. Astfel, în anul 2018, luna noiembrie, am organizat o întâlnire cu istoricul O. Țicu, care le-a vorbit copiilor cu lux de amănunte despre *Expedițiile Memoriei în Siberia*, în localitățile unde au fost deportați forțat mii de moldoveni. Ne-a fost pus la dispoziție și un film documentar, ce ne-a informat cu rezultatele *Expediției* date. La acest eveniment a participat și doamna P. Onciu, șefa bibliotecii „Transilvania”, care a povestit despre membrii familiei sale, la fel deportați în regiunile îndepărtate de nord ale URSS. Toți liceenii, antrenați în acest proiect, au reușit să-și prezinte rezultatele muncii de investigare.

* Invitarea *persoanelor-resursă* în cadrul meselor rotunde este un moment benefic pentru toți participanții, în special pentru elevi. Ei află lucruri inedite și sunt ghidați în activitatea de cercetare de către specialiști din domeniul istoriei, literaturii etc.

În ultimii trei ani am fost implicați activ și în *Concursul internațional cu tematică istorică: „Căutăm eroi în localitate la noi”*. Patru elevi din clasa a IX au realizat un *jurnal-cronică* despre soarta primarului satului Sireți, raionul Strășeni, Moisei Vasile, arestat pe data de 13 iunie 1941 și deportat în lagărul de muncă silnică din or. Ivdel, regiunea Sverdlovsk. Au trecut cu toții printr-o experiență inedită, deplasându-se în satul de baștină a martirului, pentru cercetări la fața locului, vizitând și muzeul localității, unde au colectat informații veridice despre familia Moisei din cartea de pomenire a fostei biserici, expusă ca artefact. Ei au reușit să facă cunoștință și cu o rudă îndepărtată a familiei, Anastasia Vrâncean, locuitoare a aceluiași sat, iar de la nepoata primarului, stabilită cu traiul în capitală, au aflat mai multe detalii despre circumstanțele deportării sus numitei familii.

În cadrul acestui proiect de cercetare au fost acumulate următoarele documente:

- certificatul de reabilitare a cetățeanului Moisei Vasile (nr. 13-2880/89 din 27.11.90)
- certificate, eliberat fiicei, Moisei Cristina, precum, că s-a aflat în exil forțat din anul 1941. 13.05 - până în anul 1956.12.03 (nr. 8/4-D-597 din 09.1992)
- adeverință, privind soarta cetățeanului Moisei Vasile (nr. D-1030 din 03.11.1993);
- la 11.04.2018, din Arhiva Națională a Republicii Moldova, a fost ridicat și studiat dosarul cu nr.1481 a cetățeanului Moisei Vasile.

Pe parcursul investigației elevii au consultat diverse surse informaționale (*blogul „Ultima cetate”, diverse monografii, fotografii de epocă etc.*), având și o discuție la subiect cu actualul primar al satului Sireți, domnul Rebeja Pavel. În viitorul apropiat ei vor reveni la baștina lui

Moisei Vasile, pentru a instala o placă comemorativă în locul de unde el a fost deportat împreună cu familia sa.

În anul de studii 2019-2020 liceenii antrenați în aceste proiecte au continuat cercetările și au scris despre proprii lor bunici și alte rude apropiate. Exemple de teme de cercetare pentru elevii claselor gimnaziale (VII-IX):

- ☒ „Bunicul meu - participant la lichidarea consecințelor catastrofei nucleare de la Cernobil din anul 1986”;
- ☒ „Dramașco Maria, fost primar în satul Capaclia”;
- ☒ „Eroii familiei mele”;
- ☒ „Soarta familiei Sahanovschi, deportată în anul 1949 în Siberia”;
- ☒ „Maria Vetcos - supraviețuitoarea foametei din 1946-1947”.

* Eleva clasei a IX-B, Bragoi Mihaela, a realizat un film video despre mătușa sa, Ioana Rusu, fostă lucrătoare în colhozul „Biruința”, raionul Ialoveni.

Acemenea experiențe îi fac pe elevi participanți direcți ai actului învățării, iar în cazul când se lucrează în echipă, copiii învață unii de la alții și se alimentează cu energia pozitivă a membrilor ei, depășind mai ușor situațiile dificile, găsind soluțiile potrivite și generând idei creative. Toate lucrările acestui proiect, inițiat și desfășurat grație fundației din or. Hamburg-Koerber Stiftung (*Germania*) în parteneriat cu Ministerul Extern al Germaniei, organizației neguvernamentale pentru adulți - DVV Internațional Moldova, ANTIM (*Asociația Națională a Tinerilor Istorici din Republica Moldova*) au fost mediatizate, întru crearea unui cadru motivant pentru cercetări în domeniul istoriei locale recente.

Reieșind din cele menționate anterior, putem concluziona *că instruirea bazată pe constructivism pune accent pe cel ce învață*. Important e să înțelegem că școala contemporană are misiunea de a-și pregăti elevii pentru o muncă intelectuală asiduă. Numai *învățându-i să învețe*, vom reuși să le formăm abilități și competențe ce le vor fi utile pentru implicare în viața socială și economică.

Competența de cercetare poate fi dezvoltată doar grație unui efort intelectual sporit din partea elevului pe parcursul unei perioade îndelungate de timp. Bazele muncii intelectuale vor fi puse încă în clasele primare, însă în clasele gimnaziale sarcinile ce vor sta în fața elevilor vor fi cu mult mai complexe. Aici elevii vor face mici comunicări, prezentări în Power Point și investigații despre unele fenomene, procese, evenimente. În clasele liceale ei vor fi antrenați într-o activitate de cercetare și investigare, pentru a participa în cadrul conferințelor științifice la nivel național și internațional.

Astfel, prin aplicarea strategiilor și tehnicilor de muncă intelectuală, prin implicarea activă a elevului în procesul de învățare autonomă, vom dezvolta abilități de analiză, sinteză și competențe de cercetare, necesare atât pentru creșterea eficienței personale, cât și pentru activități de succes în câmpul muncii etc.

2. 3. Concluzii la Capitolul 2

1. *Modelul pedagogic* elaborat, fiind implementat în practica educațională, va contribui eficient la organizarea și realizarea procesului de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice.

2. *Dezvoltarea competenței de cercetare* va fi realizată, fiind fundamentată pe principiile dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.

3. *Metodologia propusă* va facilita procesul de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general, inclusiv prin participarea activă la consiliile profesionale, seminare, training-uri la locul de muncă, dar și la școli de vară/primăvară, în proiecte educaționale locale, naționale, internaționale.

4. *Parteneriatul pedagogic (mentoratul, supervizarea, tutoratul)* reprezintă o modalitate eficientă de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.

5. *Dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general contribuie la dezvoltarea competenței de cercetare a elevilor.*

6. *Curriculumul de dezvoltare a competenței de cercetare* a cadrelor didactice din învățământul general elaborat va înlesni dezvoltarea profesională a cadrelor didactice la nivel național în cadrul cursurilor de formare profesională continuă.

3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI PEDAGOGIC DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE CERCETARE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GENERAL

3.1. Contextul și designul experimentului pedagogic

Experimentul de constatare a fost realizat în 3 etape:

I. Determinarea premiselor și a contextului de realizare a experimentului pedagogic:

- Ca punct de plecare în realizarea experimentului servesc actele normative ale Republicii Moldova, politicile educaționale adoptate în ultimii ani și necesitatea elaborării și implementării Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.
- Necesitatea dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice reiese din prevederile următoarelor acte normative și legislative: *Codul Educației al RM (2014)*; *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (2018)*; *Strategia de dezvoltare a educației „Educația 2030”*; *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general (2020)*.

II. Organizarea experimentului de constatare privind dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice

Scopul experimentului pedagogic constă în validarea experimentală a **Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general**.

Obiectivele experimentului de constatare:

- ☒ Analiza documentelor normative și legislative a Republicii Moldova, care au tangență la subiectul dat.
- ☒ Constatarea nivelului de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice în baza chestionarului: *„Oportunitatea de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general”*.
- ☒ Identificarea problemelor cu care se confruntă cadrele didactice vizavi de dezvoltarea competenței de cercetare.
- ☒ Determinarea nivelului de formare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general prin administrarea unui chestionar.

Metodele de cercetare utilizate în cadrul experimentului pedagogic de constatare:

- metoda documentării;
- ancheta pe bază de chestionar;

- observația;
- analiza datelor din chestionar;
- reprezentarea grafică și interpretarea calitativă a datelor;
- analiza SWOT;
- testul.

Metodologia cercetării. Experimentul pedagogic de constatare a fost realizat în perioada anilor 2020-2021 în baza următoarelor instituții de învățământ general din municipiul Chișinău: IPLT „Ginta Latină”, IPLT „L. Blaga”, IPLT „Gh. Ghimpu”, com. Colonița.

Eșantionul cercetării. Experimentul a fost organizat și desfășurat pe un eșantion experimental cuprinzând 112 cadre didactice, dintre care:

- ✓ 52 cadre didactice eșantionul experimental din IPLT „Ginta Latină”, care vor fi implicați și în experimentul de formare;
- ✓ 60 cadre didactice – eșantionul de control din IPLT „L. Blaga” și IPLT „Gh. Ghimpu.”

Subiecții antrenați în experimentul de constatare. Eșantionul experimental a fost format din 112 cadre didactice de la următoarele discipline de studii: limba și literatura română, istoria românilor și universală, matematica, geografie, biologie, limba străină (l. engleză, franceză), educație plastică, educație fizică, educație tehnologică, educație muzicală, fizică, informatică, chimie, limba rusă.

Subiecții experimentului pedagogic au absolvit instituțiile de învățământ superior de profil pedagogic: Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” etc.

III. Descrierea și interpretarea datelor experimentale

La etapa inițială a experimentului de constatare, care s-a desfășurat la începutul anului 2018, am realizat studiul constatativ, utilizând metoda cercetării documentelor legislative și normative oficiale din domeniul învățământului general din Republica Moldova. La această etapă a experimentului am studiat prevederile documentelor de politici educaționale, pentru a scoate în evidență importanța și necesitatea dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice, prezentate în *Tabelul 3.1*.

Tabelul 3. 1. Identificarea nevoilor de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice în baza documentelor legislative și normative naționale

<i>Documentele legislative și normative naționale</i>	<i>Prevederile ce scot în evidență necesitatea dezvoltării competenței de cercetare</i>	<i>Identificarea nevoilor de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice (atitudini, abilități, cunoștințe)</i>
---	---	--

- Codul Educației al Republicii Moldova (2014)	<i>Articolul 39. Standardele educaționale de stat.</i> (1) ”Standardele educaționale de stat constituie un ansamblu de documente normative și reprezintă un sistem de criterii și norme referitoare la nivelul de calitate care se dorește a fi atins de diverse componente și aspecte ale sistemului educațional. (2) Standardele educaționale de stat în învățământul general vizează: c) dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor manageriale și didactice”.	<i>Atitudini:</i> - deschiderea față de tendințele inovatoare necesare dezvoltării profesionale; - manifestarea atitudinii responsabile față de propria dezvoltare profesională. <i>Abilități:</i> - selectarea stagiilor de instruire adecvate; - racordarea propriei activități la cerințele didacticii contemporane prin valorificarea achizițiilor profesionale inovatoare și experimentarea bunelor practici educaționale.
- Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (2018)	<i>Cap. II Structura standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general.</i> „Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general se aplică de către cadrele didactice, pentru autoevaluarea activității, elaborarea traseului de dezvoltare profesională”. <i>Cap. III Standardele de competență profesională.</i> Domeniul de competență 4: „Dezvoltarea profesională”. <i>Standard:</i> <i>Cadrul didactic gestionează propria dezvoltare profesională continuă.</i>	<i>Cunoștințe:</i> - realizarea legăturilor intra și transdisciplinare și aplicarea lor în contexte reale. <i>Abilități:</i> - integrarea rezultatelor investigaționale în practica pedagogică.
- Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general (2020)	<i>Anexa 6 - Materialele aferente procesului de atestare.</i> <i>Anexa 9 - Interviu de evaluare a competențelor profesionale.</i>	<i>Cunoștințe:</i> - publicațiile pentru atestare; - lecțiile publice, - activitățile metodice (presupun prezența competenței de cercetare); <i>Atitudini:</i> - certificatul de formare continuă (cointeresarea în creșterea profesională); <i>Abilități:</i> - cadrul didactic identifică și prezintă modelul propriu de soluționare a problemei, în contextul situației propuse. <i>Cunoștințe:</i> - face trimitere la surse bibliografice pertinente/demonstrează cunoașterea literaturii de specialitate și asigură fundamentarea științifică în contextul situației propuse. <i>Atitudini:</i> - responsabilitate;

	Anexa 10 - Proba practică - prezentarea produsului/proiectului din practica educațională.	- punctualitate; - corectitudine <i>Abilități:</i> - cadrele didactice vor propune diverse activități transdisciplinare, - modele proprii de soluționare a unei probleme didactice, - cercetări pedagogice/psihopedagogice, cercetări aplicative (elaborarea unor repere metodice, ghiduri metodologice), - suporturi didactice în activitatea cu profesorii la nivel de instituție, municipal, național.
--	---	--

Examinând Tabelul 3.1. putem conchide că, *competența de cercetare a cadrelor didactice este una prioritară*. Totodată, observăm și faptul că: *cadrele didactice sunt obligate prin lege să-și perfecționeze măiestria profesională și să-și dezvolte această competență*.

La următoarea etapă participanții au completat chestionarul „*Oportunitatea de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general*”. (Anexa 3)

Este important de remarcat că majoritatea participanților la experiment au completat chestionarul demonstrând o atitudine responsabilă și o bună pregătire în domeniul pedagogic. Astfel, **itemul 1** „*Ce înseamnă pentru Dumneavoastră expresia: competență de cercetare?*”, presupunea o explicație cât mai amplă a conceptului de competență de cercetare. Rezultatele obținute sunt prezentate în Tabelul 3.2.

Respondenții trebuiau să bifeze doar una din aceste trei variante:

A - competența de cercetare vizează competențe specifice procesului de cercetare și operațiilor mintale activate în timpul cercetării, exersate în diferite situații, mobilizând, reorganizând resursele interne și externe pentru atingerea unor obiective clar definite;

B - activitatea de cercetare științifică este un tip specializat de activitate intelectuală și practică, în care ambele aspecte se corelează între ele;

C - competența de cercetare ar fi un efort intelectual sporit în scopul rezolvării problemelor / situațiilor necunoscute.

Tabelul 3.2. Rezultatele constatative ale opiniei subiecților experimentali la itemul 1 „Ce înseamnă pentru Dumneavoastră expresia: competență de cercetare?”

Instituția de învățământ	Numărul de subiecți	Variante de răspuns					
		Varianta A		Varianta B		Varianta C	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%

IPLT „Ginta Latină”	52	15	28,8	23	44,2	14	26,9
IPLT „L. Blaga”	29	5	17,2	13	44,8	11	37,9
IPLT „Gh. Ghimpu”	31	16	51,6	7	22,5	8	25,8
Total	112	36	32,5	43	37,1	33	30,2

Iar în *Fig. 3.1.* este prezentată distribuția rezultatelor pe instituții educaționale obținute de la primul item:

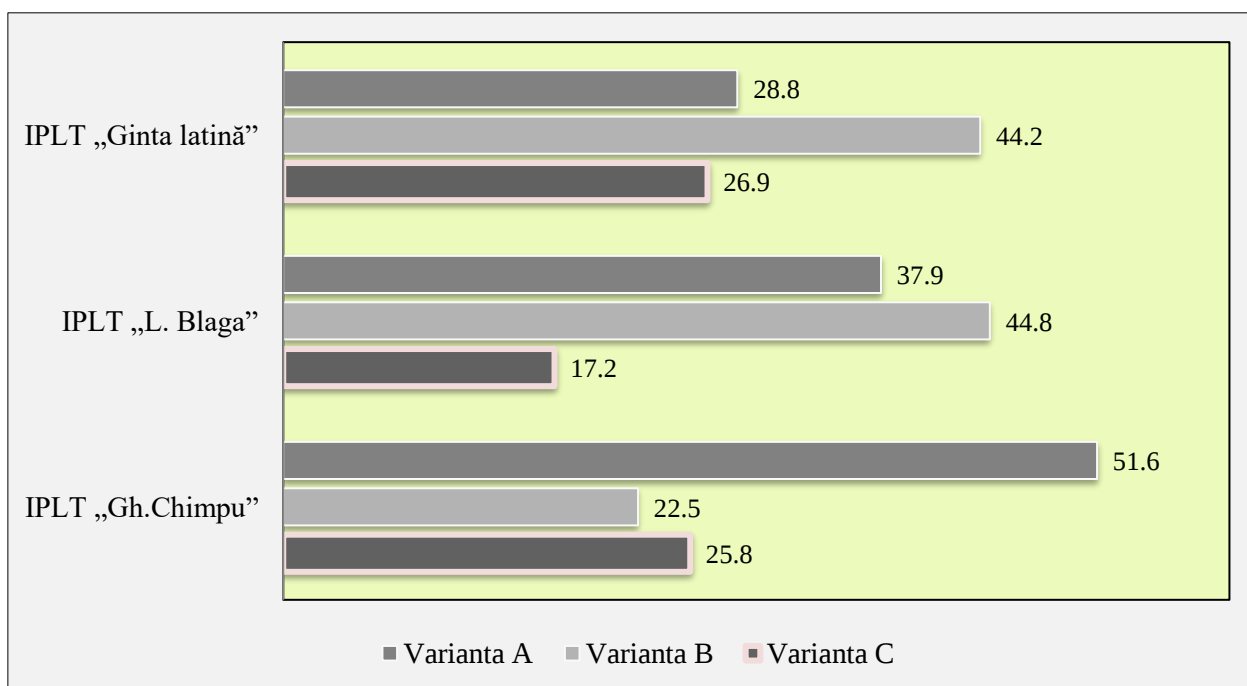


Figura 3.1. Distribuția rezultatelor constatative ale opiniei subiecților experimentali la itemul „Ce înseamnă pentru Dumneavoastră expresia: competență de cercetare?”

Analizând răspunsurile tuturor participanților și distribuția rezultatelor prezentate în *Tabelul 3.2.* și *Figura 3.1.*, putem concluziona că:

- 43 de cadre didactice au bifat varianta B, ceea ce constituie 37,1% din numărul total al subiecților experimentali;
- pentru varianta A au optat 36 de cadre didactice, ceea ce constituie 32,5%,
- iar pentru varianta C au optat 33 de persoane, adică 30,2%.

Pentru o analiză mai profundă a rezultatelor experimentale, unui grup de profesori de la IPLT „L. Blaga” nu i s-a oferit variante de răspuns vizavi de întrebarea susnumită, dar opiniile subiecților privind competența de cercetare sunt prezentate în *Tabelul 3.3.*:

Tabelul 3. 3. Opinia subiecților experimentali la itemul „Ce înseamnă pentru Dumneavoastră expresia: competență de cercetare?”

<i>Sinteza opiniilor exprimate</i>											
— competența de cercetare reprezintă o activitate legată de rezolvarea unor sarcini creative, cu un rezultat necunoscut preventiv; competența de cercetare este o abilitate de a analiza o problemă apărută; — competența de cercetare este capacitatea de a studia diverse tipuri de informații, de a selecta ideile esențiale și de a le sintetiza într-o informație comună; — presupune abilități ale unei persoane de a face un studiu, o cercetare profundă într-un anumit domeniu (de exemplu: în pedagogie etc); — competența de cercetare presupune căutarea în vederea cunoașterii; — competența de cercetare este o sursă de rezolvare a problemelor, apărute în activitatea profesională; — competența de cercetare înseamnă o continuitate în educație, o continuă formare psihopedagogică; — competența de cercetare este abilitatea de identificare a unei probleme științifice, studierea ei și căutarea soluțiilor; — este capacitatea unei persoane de a face o analiză asupra unui subiect și implementarea acestuia în practică; — reprezintă trecerea de la ceva ce este necunoscut, la ceea ce poate fi exprimat în termeni științifici.											

Pentru **itemul 2** „Cum credeți, în ce măsură competența de cercetare vă poate facilita activitatea profesională cu elevii: în foarte mică măsură, în mică măsură, nici în mică măsură, nici în mare măsură, în mare măsură, în foarte mare măsură”, participanții au avut de ales una din variantele propuse.

Rezultatele sunt incluse în *Tabelul 3.4.* :

Tabelul 3.4 Rezultatele constatative ale opiniei subiecților experimentali la itemul 2 „Cum credeți în ce măsură competența de cercetare vă poate facilita activitatea profesională cu elevii?”

<i>Instituția de învățământ</i>	<i>Număr de subiecți</i>	<i>Varianta de răspuns</i>									
		În foarte mică măsură		În mică măsură		Nici în mică măsură, nici în mare		În mare măsură		În foarte mare măsură	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
IPLT	52	0	0	1	1,92	0	0	41	78,8	10	19,2

„GintaLatină”											
IPLT „L. Blaga”	29	1	3,44	1	3,44	2	6,89	23	79,3	2	6,89
IPLT „Gh. Ghimpu”	31	1	3,22	1	3,22	1	3,22	21	67,7	7	22,5
Total	112	2	2,22	3	2,88	3	3,37	85	75,2	19	16,1

Distribuția rezultatelor pe instituții este evidențiată în Fig. 3.2. :

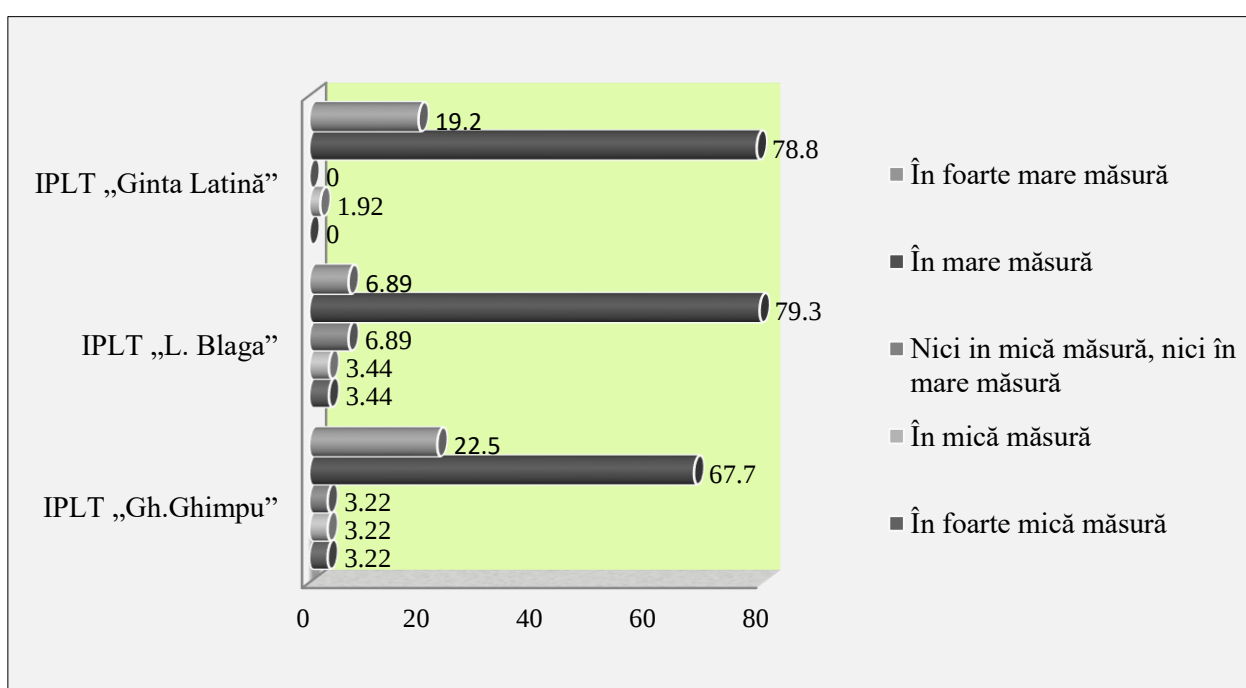


Figura. 3.2. Distribuția rezultatelor constatative ale opiniei subiecților experimentali la itemul „Cum credeți, în ce măsură competența de cercetare vă poate facilita activitatea profesională cu elevii?”

Analizând răspunsurile oferite de profesorii chestionați la întrebarea a doua (vezi Tabelul 3.4 și Figura 3.2), am constatat că la variantele de răspuns solicitate au fost oferite următoarele rezultate:

- „în foarte mică măsură”- cu indicele de 2,22% (2);
- „în mică măsură”- cu indicele 2,88% (3);
- „nici în mică măsură, nici în mare măsură”- cu indicele de 3,37% (3);
- „în mare măsură”- cu indicele de 75,2% (85);
- „în foarte mare măsură”- cu indicele 16,1% (19).

Din cele expuse anterior, reiese că subiecții chestionați acordă o importanță majoră competenței de cercetare în activitatea profesională cu elevii. Astfel, din 112 cadre didactice chestionate, 104 (91,3%) sunt de părerea că competența de cercetare e utilă atât profesorilor, cât și elevilor.

Prin intermediul **itemului 3** „În câte programe de formare continuă din ultimii trei ani ați fost familiarizat cu subiectul dezvoltării competenței de cercetare?” am urmărit scopul de a identifica dacă competența de cercetare este o prioritate pentru organizatorii cursurilor de formare profesională continuă sau nu. Rezultatele obținute sunt prezentate în *Tabelul 3.5.* și *Fig. 3.3.:*

Tabelul 3.5. Rezultatele constatative ale opiniilor subiecților experimentali la itemul 3 „În câte programe de formare continuă din ultimii trei ani, ați fost familiarizat cu subiectul dezvoltării competenței de cercetare?”

Instituția de învățământ	Număr de subiecți	Varianta de răspuns									
		Nici unul		1-2		3-4		5-6		Peste 6	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
IPLT „Ginta Latină”	52	8	15,3	28	53,8	14	26,9	0	0	2	3,84
IPLT „L. Blaga”	29	9	31	15	51,7	3	10,3	2	6,89	0	0
IPLT „Gh.Ghimpu”	31	12	38,7	16	51,6	3	9,67	0	0	0	0
Total	112	29	28,3	59	52,3	20	15,5	2	2,29	2	1,28

În rezultatul analizei răspunsurilor la itemul 3 (*Tabelul 3.5* și *Figura 3.3.*) am constatat următoarele:

- 29 dintre respondenți (28,3%) nu au fost familiarizați deloc cu subiectul competenței de cercetare în cadrul formării continue în ultimii trei ani;
- 59 dintre respondenți (52,3%) au fost antrenați în 1-2 programe; 20 respondenți (15,5%) au fost antrenați în 3-4 programe de formare continuă;
- 2 respondenți (2,29%) au fost implicați în 5-6 programe de formare continuă și alți 2 (1,68%) - au participat în peste 6 programe.

Aceste date ne demonstrează faptul că 80,6% din cei chestionați au fost antrenați numai în 1-2 programe de formare continuă sau nu au fost antrenați deloc.

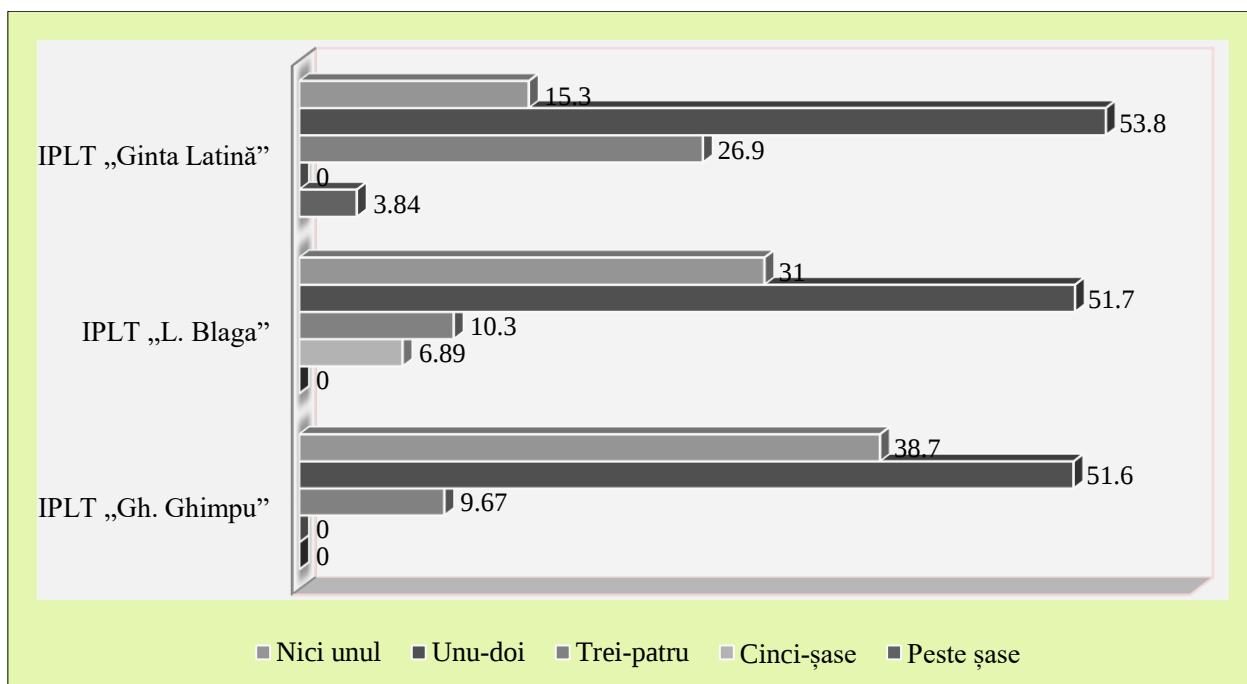


Figura 3.3. Distribuția rezultatelor constatative ale opiniei subiecților experimentali la itemul „În câte programe de formare continuă ați fost familiarizat cu subiectul dezvoltării competenței de cercetare?”

Itemul 4 „În ce măsură a fost abordată competența de cercetare a cadrelor didactice în cadrul programelor de formare la nivel local, național, internațional în ultimii trei ani?” ne va ajuta să înțelegem în ce măsură este dezvoltată competența de cercetare în cadrul programelor de formare susnumite. Rezultatele obținute sunt prezentate în Tabelul 3.6. și Figura 3.4.

Tabelul 3.6. Rezultatele constatative ale opiniei subiecților experimentali la itemul 4 „În ce măsură a fost abordată competența de cercetare a cadrelor didactice în cadrul programelor de formare la nivel local, național, internațional în ultimii trei ani?”

Instituția de învățământ	Număr de subiecți	Variante de răspuns									
		Deloc		În foarte mică măsură		În mică măsură		În mare măsură		În foarte mare măsură	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
IPLT „Ginta Latină”	52	5	9,61	1	1,92	13	25	30	57,6	3	5,76
IPLT „L. Blaga”	29	1	3,44	8	27,5	5	17,2	14	48,2	1	3,44

IPLT „Gh. Ghimpu”	31	2	6,45	8	25,8	11	35,4	10	32,2	0	0
Total	112	8	6,5	17	18,4	29	25,8	54	46	4	3,06

Distribuția rezultatelor pe instituții. Fig. 3.4. :

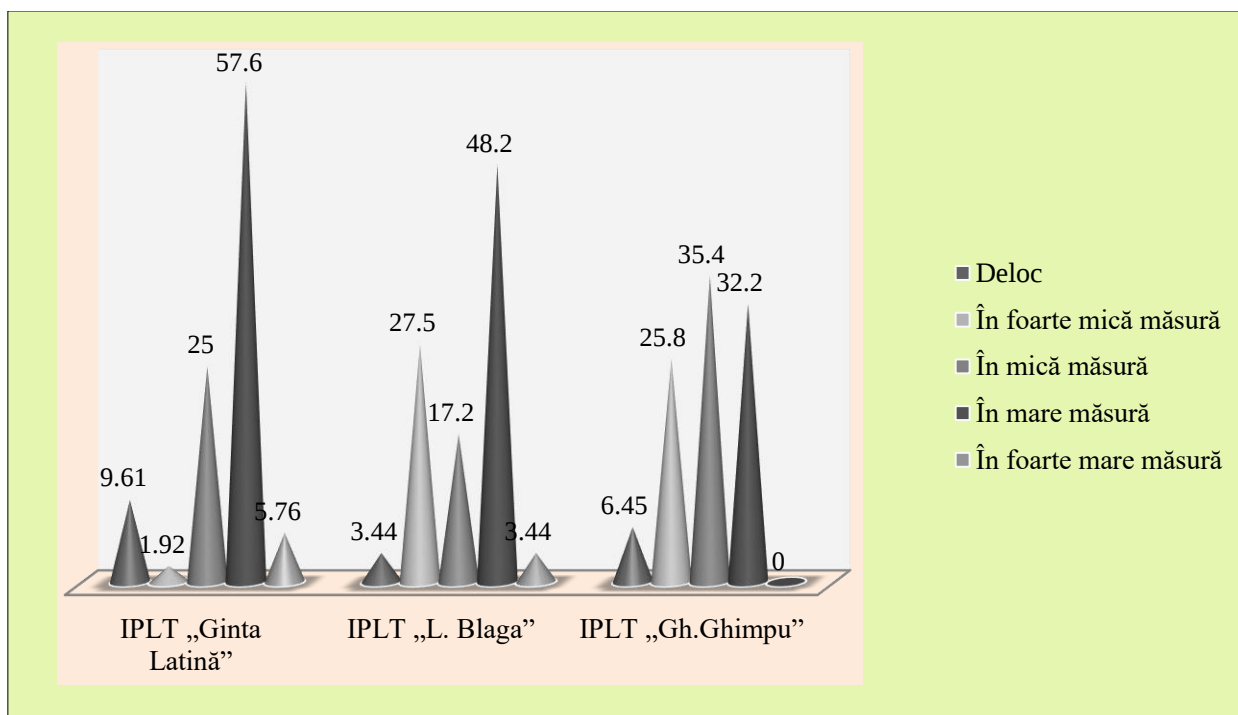


Figura 3. 4. Distribuția rezultatelor constatative ale opiniei subiecților experimentali la itemul „În ce măsură a fost abordată competența de cercetare a cadrelor didactice în cadrul programelor de formare la nivel local, național, internațional în ultimii trei ani?”

Realizând un bilanț al răspunsurilor oferite de subiecții chestionați, am observat că deseori se făceau trimiteri la programele de formare locală și mai puțin - la acele de nivel național și internațional. Astfel:

- 54 de respondenți (46%), au afirmat că competența de cercetare în ultimii trei ani a fost abordată *în mare măsură*;
- 4 respondenți (3,06%) au susținut, că competența de cercetare a fost abordată *în foarte mare măsură*;
- 29 de subiecți (25,8) au confirmat, că competența de cercetare a fost abordată *în mică măsură*; 17 subiecți (18,4%) au fost de părerea, că a fost abordată *în foarte mică măsură*;
- 8 subiecți (6,5%) au susținut, că competența de cercetare *nu a fost abordată deloc*.

Altfel spus, 54 persoane chestionate (din cele 112) nu au fost instruite la nivelul cuvenit pentru a-și dezvolta competența de cercetare.

Itemul 5 „Identificați avantajele competenței de cercetare în activitatea profesională”, ne oferă oportunitatea de a observa rolul atribuit competenței de cercetare de către cadrele didactice, antrenate în experiment. Rezultatele sunt incluse în *Tabelul 3.7.*:

Tabelul 3.7. Distribuția rezultatelor constatative ale opiniei subiecților experimentali la itemul 5 „Identificați avantajele competenței de cercetare în activitatea profesională”.

Instituția de învățământ	Număr de subiecți	Variante de răspuns					
		Răspuns complet		Răspuns parțial		Lipsă de răspuns	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr	%
IPLT „Ginta Latină”	52	37	71,1	15	28,8	0	0
IPLT „L. Blaga”	29	16	55,1	13	44,8	0	0
IPLT „Gh. Ghimpu”	31	18	58	10	32,2	3	9,67
Total	112	71	61,4	38	35,2	3	3,22

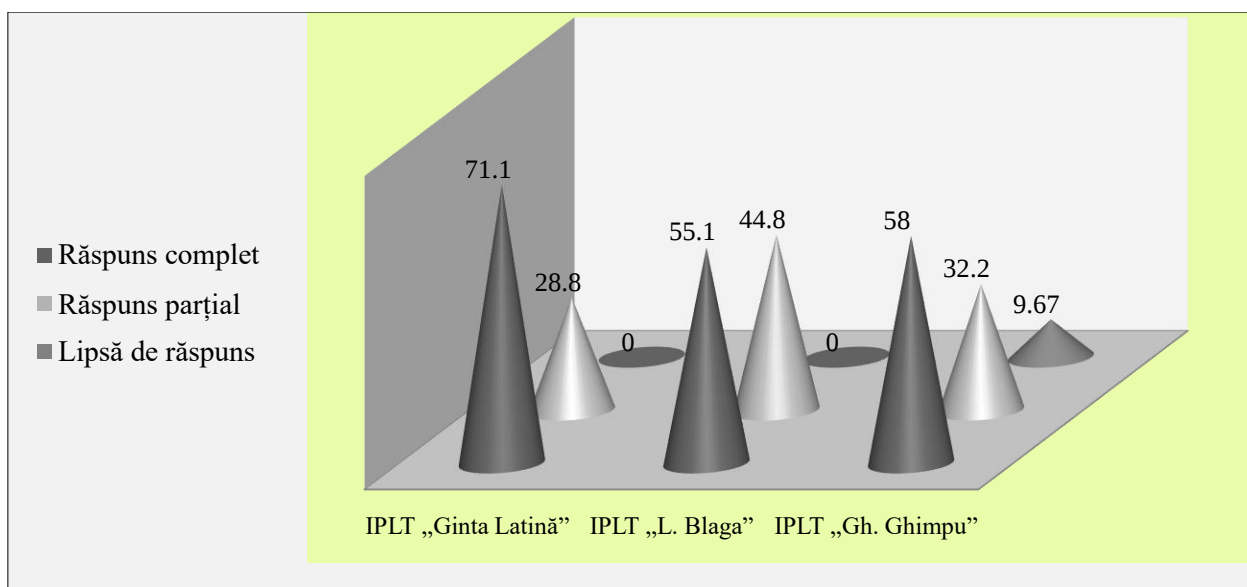


Figura 3.5. Distribuția rezultatelor constatative ale opiniei subiecților experimentali la itemul „Identificați avantajele competenței de cercetare în activitatea profesională a cadrelor didactice”

În *Tabelul 3.7.* și *Figura 3.5.* putem observa un număr impunător de răspunsuri la întrebarea a cincea vizavi de avantajele competenței de cercetare în activitatea profesională a cadrelor didactice. Răspunsurile majorității profesorilor la acest subiect sunt detaliate, având diferențe, dar și multe similitudini. Totodată se menționează un șir de avantaje a competenței de cercetare, pe care le vom expune în tabelul de mai jos (vezi *Tabelul 3.8.*):

Tabelul 3.8. Opinia subiecților experimentali la întrebarea „Identificați avantajele competenței de cercetare în activitatea profesională”

<i>Sinteza opiniilor exprimate</i>	
—	Competența de cercetare dezvoltă activitatea intelectuală, înlesnește procesul proiectării didactice, favorizând promovarea noilor idei, procese și tehnologii. În activitatea profesională competența de cercetare oferă posibilitatea dezvoltării și progresului individual, utilizarea metodelor inovative în predare, ce oferă noi oportunități de lucru cu elevii. Competența de cercetare facilitează abordarea unor subiecte mai dificile și a tehnicilor oportune de învățare. Presupune acțiuni de selectare, analiză și sinteză a informațiilor. Cadrul didactic devine un cercetător al propriei munci, un conducător de proiecte, parteneriate, mentor și un bun observator. Este depășită rutina profesională, afirmându-se creativitatea, reflecția, inițiativa.
—	Profesorul este antrenat spre un spectru mai larg de cunoștințe, tehnici de lucru centrate pe elev, instrumente de predare-învățare noi. Prin cercetare putem identifica, analiza și rezolva probleme în domeniul de specialitate, oferi soluții eficiente, care ulterior vor fi aplicate în practică. Se pune un accent pe gândirea critică și nu pe memorare. Cunoștințele trebuie găsite, prelucrate și nu depozitate. Competența de cercetare dezvoltă competențe conexe, având un impact major asupra competenței de a învăța să înveți.

Itemul 6 „*Bifați 2-3 indicatori ai competenței de cercetare pe care îi considerați mai importanți*”, a avut ca țintă identificarea indicatorilor competenței de cercetate. Rezultatele sunt prezentate în *Tabelul 3.9.* și *Figura 3.6.* :

Tabelul 3.9. Rezultatele constatative ale opiniei subiecților experimentali la itemul 6 „Bifați 2-3 indicatori ai competenței de cercetare pe care îi considerați mai importanți: a) îmbunătățirea competențelor de predare; b) aplicarea principiilor transdisciplinarității; c) implementarea metodelor inovatoare; d) creșterea competențelor de analiză, a încrederii în sine; e) implicarea în diverse proiecte de cercetare individuală și cu elevii; f) participarea la stagii de formare (cursuri, seminare, conferințe etc)”

<i>Instituția de învățământ</i>	<i>Număr de subiecți</i>	<i>Variante de răspuns</i>							
		<i>3 indicatori</i>		<i>2 indicatori</i>		<i>1 indicator</i>		<i>nici unul</i>	
		<i>Nr.</i>	<i>%</i>	<i>Nr.</i>	<i>%</i>	<i>Nr.</i>	<i>%</i>	<i>Nr.</i>	<i>%</i>
IPLT „Ginta Latină”	52	14	26,9	17	32,6	21	40,3	0	0
IPLT „L. Blaga”	29	3	10,3	9	31	16	55,1	1	3,44

IPLT „Gh. Ghimpu”	31	19	61,2	10	32,2	2	6,45	0	0
Total	112	36	32,8	36	31,9	39	33,9	1	1,14

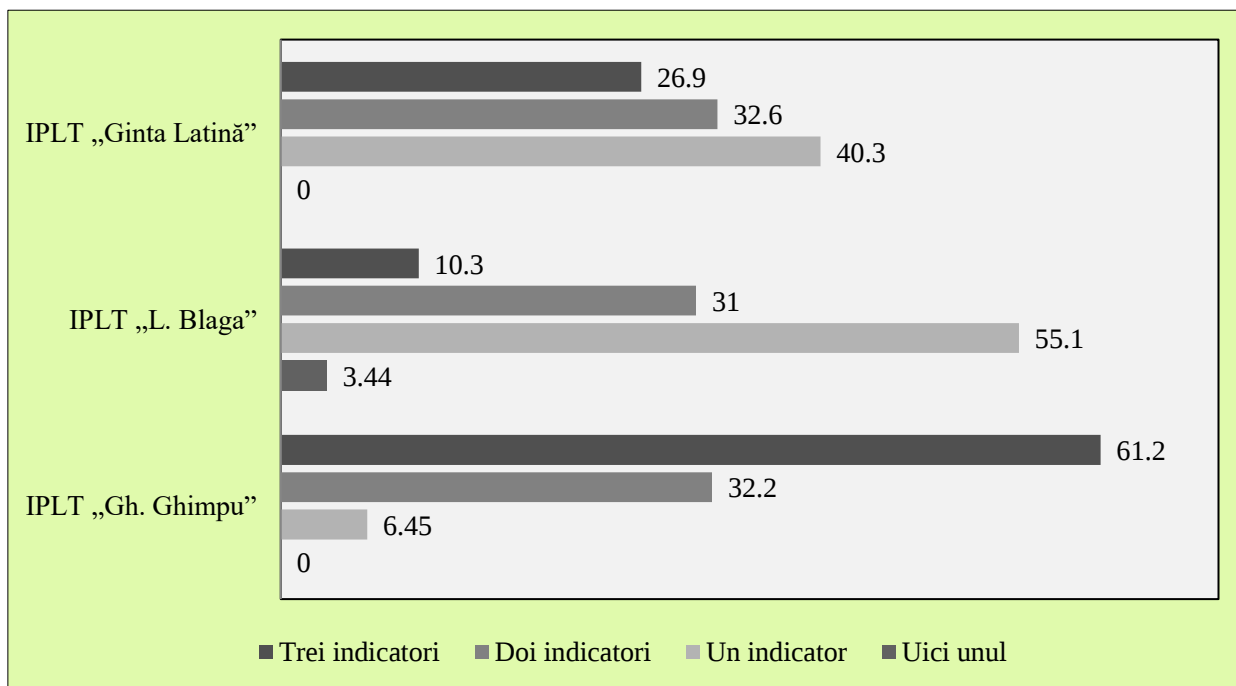


Figura 3.6. Distribuția rezultatelor constatative ale opiniei subiecților experimentali la itemul „Bifați 2-3 indicatori ai competenței de cercetare pe care îi considerați mai importanți”

Analizând răspunsurile la **itemul 6** (vezi *Tabelul 3.9.* și *Figura 3.6.*), am dedus că unor respondenți le-a fost mai dificil să bifeze indicatorii competenței de cercetare, deoarece a fost ceva nou pentru ei. Din datele expuse mai sus reiese că:

- 33,9% (39 chestionați) au bifat un indicator; 32,8% (36 chestionați) au bifat trei indicatori;
- 31,9 % (alți 36 chestionați) au bifat doi indicatori;
- 1,14% (1 respondent) nu a bifat nici un indicator.

Itemul 7 „Indicați, în ce proiecte de cercetare a-ți fost implicat: individuale, de grup, în nici unul”, a fost inclusă în chestionar, pentru a vedea dacă profesorii aplică cunoștințele teoretice în practică. Rezultatele obținute sunt incluse în *Tabelul 3.10.*:

Tabelul 3.10. Rezultatele constatative ale opiniei subiecților experimentali la itemul 7 „Indicați, în ce proiecte de cercetare a-ți fost implicat (individuale, de grup, în nici unul)”.

Instituția de învățământ	Număr de subiecți	Variante de răspuns					
		Individuale		De grup		Nici în unul	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
IPLT „Ginta Latină”	52	28	53,8	13	25	11	21,1
IPLT „L. Blaga”	29	17	58,6	4	13,7	8	27,5
IPLT „Gh. Ghimpu”	31	15	48,3	8	25,8	8	25,8
Total	112	60	53,5	25	21,5	27	24,8

Distribuția rezultatelor pe instituții, Fig. 3.7. :

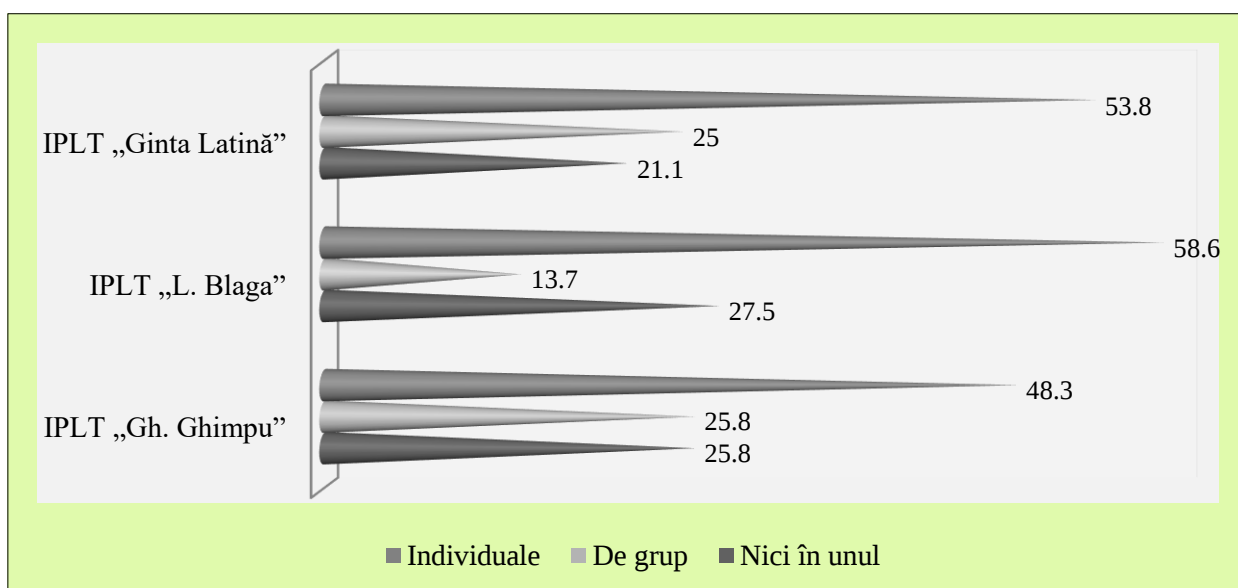


Fig. 3.7. Distribuția rezultatelor constatative ale opiniei subiecților experimentali la itemul „Indicați în ce proiecte de cercetare ați fost implicat: individuale, de grup, nici în unul”

Compararea calitativă și cantitativă a rezultatelor obținute la întrebarea a șaptea și distribuția procentuală a subiecților prezentată în Tabelul 3.10. și Figura 3.7. ne permite să concluzionăm că:

— 53,5% (60 subiecți) au optat pentru *proiecte individuale*;

- 21,5% (25 subiecți) au optat pentru *proiectele de grup*;
- iar 24,8% (27 subiecți) au indicat, că *nu au fost implicați nici într-un proiect*.

În ultimul grup au intrat tinerii specialiști, care încă nu au o experiență de activitate pedagogică. Totodată, am menționa că unii profesori n-au sesizat faptul că orice proiect, chiar și unul didactic, presupune o muncă de cercetare și investigare.

La **itemul 8** „Numiți cele mai eficiente forme de dezvoltare a competenței de cercetare: conferințe, mese rotunde, cursuri tematice de perfecționare, seminare, training-uri, școli de vară/primăvară etc” s-au obținut rezultatele prezentate în Tabelul 3.11. și Figura 3.8. :

Tabelul 3.11. Distribuția rezultatelor constatative ale opiniei subiecților experimentali la itemul 8 „Numiți cele mai eficiente forme de dezvoltare a competenței de cercetare: conferințe, mese rotunde, cursuri tematice de perfecționare, seminare, training-uri, școli de vară/primăvară etc”.

Instituția de învățământ	Număr de subiecți	Variante de răspuns							
		Cursuri tematice, seminare, conferințe		Școli de vară/primăvară, training-uri, mese rotunde		Elaborarea articolelor, lecturi profesionale		Alte	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
IPLT „Ginta Latină”	52	23	44,2	28	53,8	0	-	1	1,92
IPLT „L. Blaga”	29	14	48,2	13	44,8	1	3,44	1	3,44
IPLT ”Gh. Ghimpu”	31	17	54,8	14	45,1	0	-	0	-
Total	112	54	49,06	55	47,9	1	1,14	2	1,78

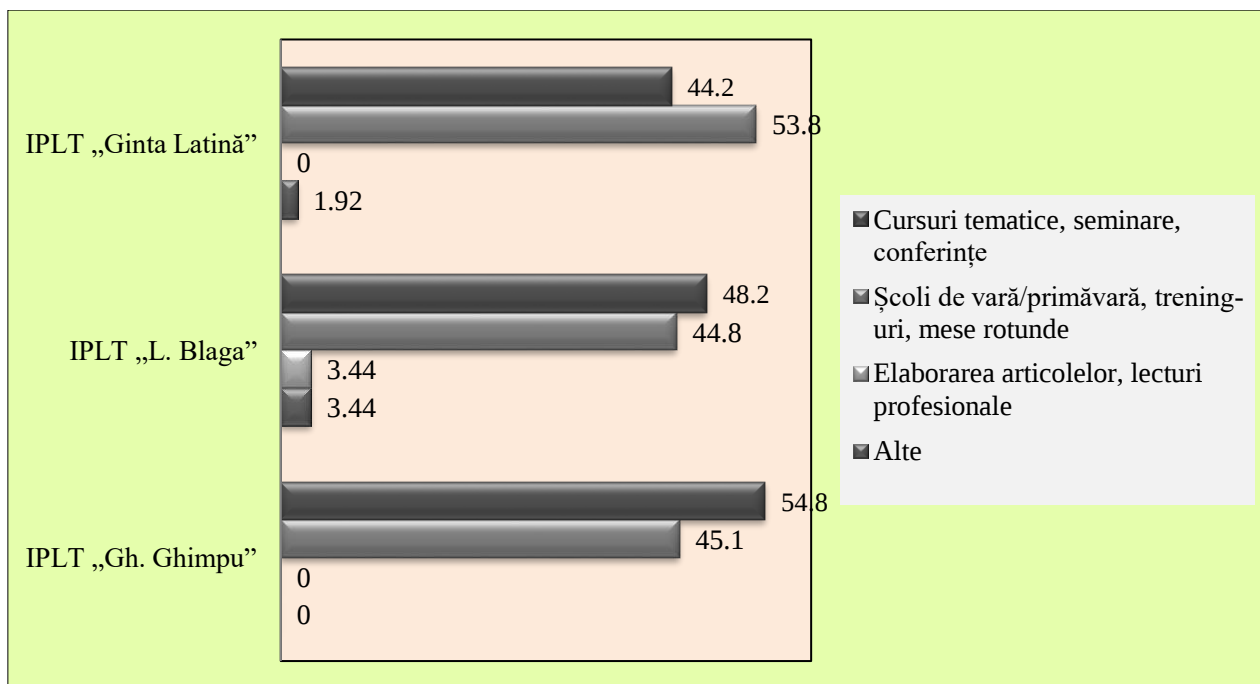


Figura 3.8. Distribuția rezultatelor constatative ale opiniei subiecților experimentali la itemul „Numiți cele mai eficiente forme de dezvoltare a competenței de cercetare: conferințe, mese rotunde, cursuri tematice de perfecționare, seminare, training-uri, școli de vară/primăvară etc”

Analiza comparativă a rezultatelor constatative din *Tabelul 3.11.* și *Figura 3.8.* indică faptul că:

- 54 subiecți, ce constituie 49,06% din numărul lor total, au optat pentru *cursuri tematice, conferințe, seminare*;
- 55 subiecți (47,9%) au optat pentru *training-uri, mese rotunde, școli de vară/primăvară*;
- 1 subiect (1,14%) consideră, că *elaborarea articolelor și lecturile profesionale contribuie la dezvoltarea competenței de cercetare*;
- ultimii 2 subiecți (1,78%) au indicat *studiile făcute la școala doctorală și susținerea tezei de doctor în pedagogie*.

Itemul 9, „*Ce obstacole ați întâmpinat în cariera profesională, care au îngreunat dezvoltarea competenței de cercetare?*”, a avut ca scop identificarea deficiențelor întâmpinate de către cadrele didactice și soluțiilor optime de depășire a lor. Rezultatele sunt prezentate în *Tabelul 3.12* și *Figura 3.9* :

Tabelul 3.12. Rezultatele constatative ale opiniei subiecților experimentali la itemul 9, „Ce obstacole ați întâmpinat în cariera profesională, care au îngrădit dezvoltarea competenței de cercetare?”

Instituția de învățământ	Număr de subiecți	Variante de răspuns					
		Răspuns complet		Răspuns parțial		Lipsă de răspuns	
		Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
IPLT „Ginta Latină”	52	20	38,4	23	44,2	9	17,3
IPLT „L. Blaga”	29	16	55,1	12	41,3	1	3,44
IPLT „Gh. Ghimpu”	31	12	38,7	7	22,5	12	38,7
Total	112	48	44	42	36	22	19,8

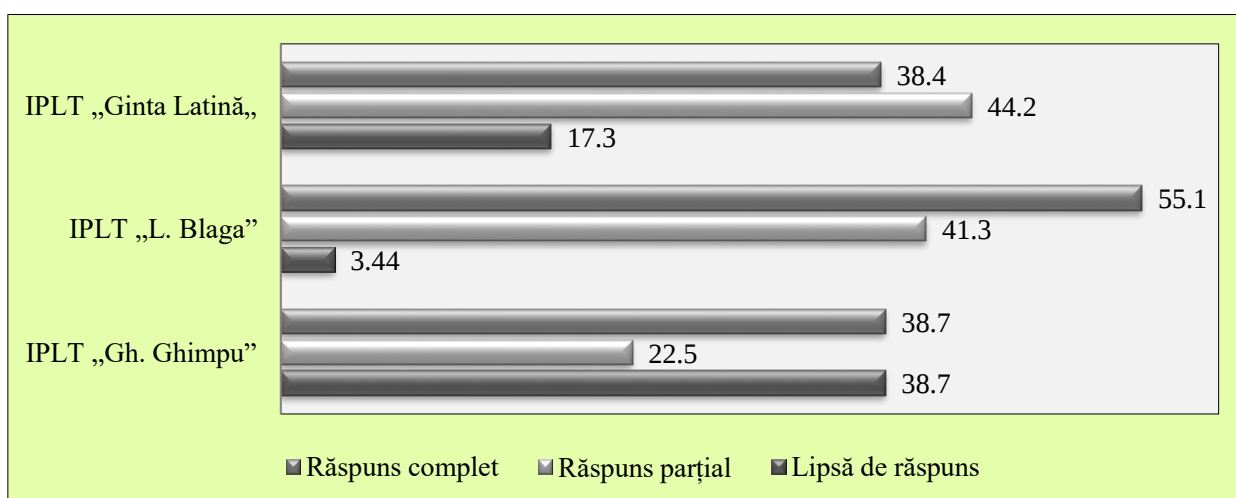


Figura 3.9. Distribuția rezultatelor constatative ale opiniei subiecților experimentali la itemul „Ce obstacole ați întâmpinat în cariera profesională, care au îngrădit dezvoltarea competenței de cercetare?”

Compararea rezultatelor obținute la întrebarea a noua și distribuția procentuală a subiecților prezentată în *Tabelul 3.12* și *Figura 3.9* a scos în evidență următoarele:

- 44% (48 subiecți) au oferit *un răspuns detaliat*;
- 36% (42 subiecți) au dat un *răspuns parțial*;
- 22 subiecți (19,8%) *nu au dat nici un răspuns*. În această categorie intră acei, care nu au întâmpinat obstacole și tinerii specialiști, care sunt la începutul carierei sale profesionale.

Totodată am vrea să subliniem faptul, că acei profesori care au dat un răspuns parțial, au întâmpinat unele obstacole în dezvoltarea competenței de cercetare, însă nu le pot identifica în măsura, în care ar fi necesar să o facă. Unele opinii ale respondenților sunt prezentate în *Tabelul 3.13.* :

Tabelul 3.13. Opinia subiecților experimentali la itemul: „Ce obstacole ați întâmpinat în cariera profesională, care au îngrădit dezvoltarea competenței de cercetare?”

<i>Sinteza opțiunilor exprimate</i>	
— O bună parte din profesori au subliniat faptul, că odată cu trecerea la învățământul hibrid, sunt suprasolicitați cu pregătirea de ore și astfel timpul pentru dezvoltarea personală este limitat. Deci, cercetarea solicită mult timp și un efort sporit din partea cadrelor didactice; — Un alt obstacol ar fi baza materială insuficientă, lipsa utilajului necesar la diferite discipline școlare, lipsa dispozitivelor digitale, a materialelor didactice demonstrative; — Numărul mare de elevi în clasă; — Aspectul motivațional, adică motivația intrinsecă a cadrelor didactice; — Formularea problemei sau alegerea temei ce servește drept punct de plecare în cercetare; — Există un șir de impedimente de ordin birocratic: rapoarte, dări de seamă etc; — Totodată, tinerii specialiști au indicat și lipsa experienței ca un impediment în dezvoltarea competenței de cercetare; — De asemenea, lasă de dorit și colaborarea/parteneriatul cu profesorii din alte instituții de învățământ.	

Itemul 10, „Numiți câteva aspecte pozitive din activitatea profesională ce denotă prezența competenței de cercetare”, a avut scopul de a scoate în evidență nivelul competenței de cercetare a cadrelor didactice, antrenate în experiment. S-au obținut rezultatele incluse în *Tabelul 3.14.* și *Figura 3.10.* :

Tabelul 3.14. Distribuirea rezultatelor constatative ale subiecților experimentali la itemul 10 „Numiți câteva aspecte pozitive din activitatea profesională ce denotă prezența competenței de cercetare”

<i>Instituția de învățământ</i>	<i>Număr de subiecți</i>	<i>Variante de răspuns</i>					
		<i>Răspuns complet</i>		<i>Răspuns parțial</i>		<i>Lipsă de răspuns</i>	
		<i>Nr.</i>	<i>%</i>	<i>Nr.</i>	<i>%</i>	<i>Nr.</i>	<i>%</i>
IPLT „Ginta Latină”	52	28	53,8	23	44,2	1	1,92
IPLT „L. Blaga”	29	21	72,4	7	24,1	1	3,44
IPLT „Gh.Ghimpu”	31	14	45,1	11	35,4	6	19,3

Total	112	63	57,1	41	34,5	8	8,22

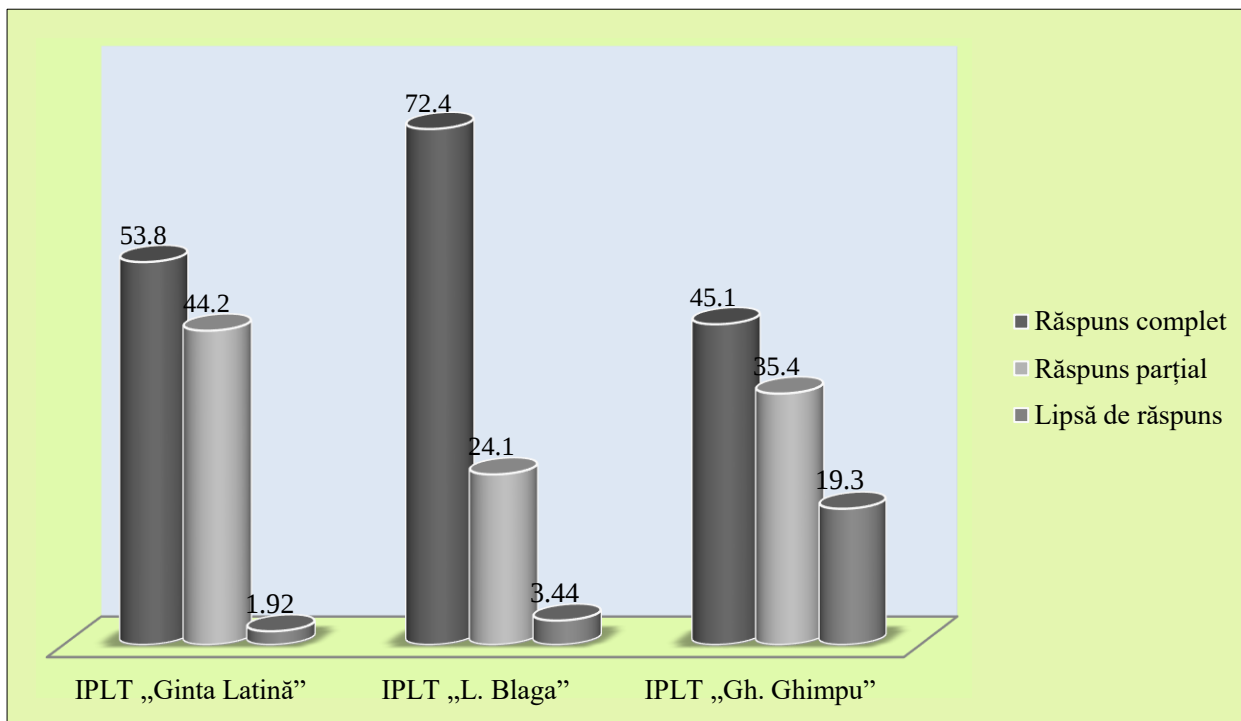


Figura 3.10. Distribuția rezultatelor constatative ale opiniei subiecților experimentali la itemul „Numiți câteva aspecte pozitive din activitatea profesională, ce denotă prezența competenței de cercetare”

Sinteza opiniilor exprimate în scris este prezentată în *Tabelul 3.15.* :

Tabelul 3.15. Opinia subiecților experimentali la itemul 10 „Numiți câteva aspecte pozitive din activitatea profesională, ce denotă prezența competenței de cercetare”

<i>Sinteza opiniilor exprimate</i>
— Elaborarea proiectării de lungă și scurtă durată; — Formarea abilităților de proiectare și realizare a unei cercetări în domeniul educației; — Utilizarea noilor tehnologii informaționale în procesul de predare-învățare; — Elaborarea fișelor de lucru cu elevii în dependență de competențele lor; — Selectarea, generalizarea și sinteza informațiilor, pe care profesorul le pregătește pentru lecții astfel, încât lecțiile devin mai interesante și utile elevilor; — Formarea deprinderilor de a utiliza cunoștințele în situații concrete; — Rezolvarea situațiilor-problemă; — Implicarea în proiecte educaționale la nivel local, național, internațional; — Susținerea tezei de master; — Valorificarea transdisciplinarității; — Publicarea articolelor în reviste de specialitate;

- Dezvoltarea creativității, a abilităților cognitive, comunicative, ce oferă profesorului un instrument de observare sistematică a progresului elevului. Cadrul didactic poate evalua nivelul de dezvoltare a elevului și identifica lacunele și a schimba situația spre bine;
- Utilizarea mijloacelor și instrumentelor digitale;
- Implementarea metodelor moderne, activ participative;
- Dezvoltarea calităților personale: încrederea în puterile proprii, entuziasmul, responsabilitate;
- Vizualizarea webinarilor, tutorialelor;
- Utilizarea materialelor video și resurselor digitale de pe diverse platforme educaționale;
- Acumularea experienței profesionale;
- Studiarea avansată a tehnologiilor și a platformelor educaționale;
- Orientarea elevilor în cariera profesională, pregătirea pentru concursuri, olimpiade, conferințe etc.

Majoritatea răspunsurilor oferite de respondenți în procesul experimentului ne permit să concluzionăm că profesorii sunt cointeresați în dezvoltarea competenței de cercetare. Fiecare din ei deja *lucrează asupra unei teme din domeniul psihopedagogiei* pe parcursul a mai multor ani de zile (în medie cam 3-5 ani), ceea ce le lărgeste orizontul profesional și îi ajută în activitatea practică cu elevii. Cu toții se implică în proiecte de cercetare individuale și de grup, fiind antrenați în diverse *cursuri tematice de perfecționare*:

- *seminare,*
- *training-uri,*
- *mese rotunde,*
- *conferințe,*
- *școli de vară/primăvară etc.*

În același timp au fost înregistrate și răspunsuri parțiale sau chiar lipsa de răspuns la unii itemi. Am stabilit, că competența de formare continuă a fost abordată într-o măsură insuficientă în cadrul programelor la nivel local, național și internațional. Circa 50% din respondenți nu au beneficiat de programe în care s-ar fi abordat subiectul vizavi de dezvoltarea competenței de cercetare. Pe de altă parte, cadrele didactice chestionate au manifestat bunăvoință, deschidere, receptivitate și au indicat obstacolele cu care s-au confruntat în cariera profesională cu referire la dezvoltarea competenței de cercetare.

Răspunsurile primite la ultima întrebare ne-au dus la ideea că:

- ✓ 49 de cadre didactice din cele 112 antrenate în experiment ar necesita dezvoltarea competenței de cercetare;
- ✓ circa 8,22% din categoria susnumită sunt abea la început de cale în carieră pedagogică și au o viziune nedeterminată asupra competenței de cercetare.

În cadrul experimentului de formare au fost realizate următoarele activități formative:

- seminar instructiv-formativ;
- atelier de lucru;
- seminar instructiv-metodic;
- masă rotundă (vezi Anexa 6).

3.2. Organizarea și realizarea experimentului de formare

Rezultatele experimentale pe eșantionul cercetării, obținute în urma aplicării chestionarului „*Oportunitatea de dezvoltare a competenței de cercetare*”, au creat premisele și condițiile derulării experimentului de formare.

Scopul experimentului de formare a constat în implementarea și valorificarea *Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general*, prin implementarea *Programului de formare*, ce vizează dezvoltarea competenței susnumite.

Experimentul de formare a avut drept obiective:

- ☒ aplicarea *Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general*;
- ☒ elaborarea și implementarea *Programului de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice*;
- ☒ dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din eșantionul experimental (Anexa 10, Fișa nr. 4 „*Analiza personală SWOT*”).

Eșantionul: Activitățile de formare au fost organizate și realizate pe parcursul anilor 2019-2022 în baza eșantionului experimental format din 52 de profesori din IPLT „Ginta Latină”.

Pentru realizarea experimentului am elaborat și implementat ***Programul de formare*** „*Dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general* (Anexa 6) și ***Curriculumul - Modulul de formare profesională continuă*** „*Dezvoltarea competenței de cercetare*” (pentru cadrele didactice din învățământul general, Anexa 5). La elaborarea acestora s-a ținut cont de:

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 diverse, care 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 al participanților, la particularitățile psihologice specifice diferitelor generații de formabili;
- ✓ *Principiul coerenței* presupune 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* – tematica de formare va favoriza 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* - tematica și experiențele de învățare 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” [41, p. 8].

În baza principiilor formării profesionale continue și studierii minuțioase a literaturii de specialitate au fost deduse și *principiile de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice*. De asemenea, am preconizat câteva etape de pregătire a **Programului de formare** (Anexa 6):

- I. Stabilirea tipului și a temei pentru fiecare activitate de formare;
- II. Formularea scopului și obiectivelor de formare;

- III. Selectarea metodelor eficiente, potrivite, a tehnicilor de formare;
- IV. Utilizarea mijloacelor și tehnicilor, a tehnologiilor informaționale;
- V. Identificarea și realizarea metodelor de evaluare;
- VI. Întocmirea unui algoritm de realizare a activităților de formare.

Pentru *primele două etape* s-a ținut cont de răspunsurile oferite de participanți la întrebările chestionarului „*Oportunitatea de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice*” în timpul experimentului de constatare. Răspunsurile prezentate au fost ca punct de plecare în formularea temei, scopului și obiectivelor programului de formare. În același timp am apreciat și nivelul dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice din eșantionul experimental.

În rezultatul administrării chestionarului, am identificat punctele de vedere a respondenților cu referință la noțiunea de competență de cercetare:

- în ce măsură poate aceasta facilita activitatea profesională cu elevii;
- în câte programe de formare continuă din ultimii trei ani au fost familiarizați cu subiectul dezvoltării competenței de cercetare;
- care sunt avantajele competenței de cercetare în activitatea profesională;
- ce obstacole în dezvoltarea competenței de cercetare au fost întâmpinate și depășite pe parcursul carierei personale.

Reieșind din cele expuse anterior, la ***prima activitate***, *seminar instructiv-formativ*, ne-am axat pe familiarizarea cu Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general:

- ✓ principiile realizării cercetării;
- ✓ principiile dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice;
- ✓ cadrul metodologic de dezvoltare a competenței de cercetare.

Cuvintele-cheie utilizate de noi au fost: *competență, competență de cercetare, competență profesională, cercetare-acțiune*.

La cea de-a ***foua activitate***, *seminar instructiv-metodic* cu genericul: „*Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin implicarea în cercetarea-acțiune*” ne-am propus:

- familiarizarea cadrelor didactice cu cele trei concepte ale cercetării;
- cu fazele cercetării-acțiune;
- cu condițiile ce ar favoriza cercetarea-acțiune;
- cu domeniile de investigat prin cercetarea-acțiune;
- motivația cadrelor didactice pentru dezvoltarea personală și profesională.

Cuvintele-cheie utilizate: *cercetare-acțiune, cercetare participativă, cercetare participativ-acțională*. Au fost date recomandări metodice la tema cum am putea dezvolta competența de alfabetizare și de cercetare a elevilor. De asemenea, s-a făcut un schimb de experiență vizavi de implicarea profesorilor în cercetarea-acțiune.

La cea de-**a treia activitate**, atelier de lucru: „*Strategii de dezvoltare a competenței de cercetare*”, am avut ca scop identificarea și implementarea strategiilor de dezvoltare a competenței de cercetare. Iar drept obiective:

- familiarizarea cu conceptul de practician reflexiv;
- familiarizarea cu structura de competență a profesorului modern.

Noțiuni-cheie utilizate: *profesor-cercetător, predare reflexivă, strategii metacognitive*.

Activitatea colectivă în acest atelier de lucru le-a părut profesorilor cea mai interesantă și actuală, poate din motiv, că anume predarea reflexivă este cheia succesului unui cadru didactic modern. Ea le permite să utilizeze metode inovatoare cu îmbinarea reușită a celor tradiționale. Totodată, profesorul reflexiv aplică predarea transdisciplinară, experimentează mereu, pentru a realiza un act educațional eficient.

Participanții la experiment au lucrat în grupuri mici, elaborând în final un poster cu indicarea competențelor, pe care ar trebui să le posede un profesor reflexiv. Posterul a scos în evidență următoarele competențe:

- creativitatea profesorilor;
- cunoștințele profunde în materie de predare;
- flexibilitatea profesională;
- adaptibilitatea;
- responsabilitatea;
- tendința spre autoperfecționarea continuă.

Activitatea de formare nr. 4, „*Avantajele competenței de cercetare în activitatea profesională*”, a avut ca scop valorificarea competenței de cercetare în activitatea didactică. Drept obiective ne-am propus:

- identificarea formelor eficiente de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice ;
- evidențierea indicatorilor competenței de cercetare:
 - a.** *creșterea competențelor de analiză, a încrederii în sine;*
 - b.** *argumentarea necesității schimbării sau a soluționării problemei;*
 - c.** *identificarea și prezentarea modelului propriu de soluționare a problemelor, în contextul situațiilor create.*

Și la această activitate s-a lucrat în grup. Fiecare grup a avut de răspuns la întrebări în baza unei fișe. De exemplu:

- să caracterizeze obstacolele care le-au îngăduit dezvoltarea competenței de cercetare;
- să selecteze aspectele pozitive din activitatea profesională, ce denotă prezența competenței de cercetare.

S-a făcut și o prezentare din experiența profesională - *Secvențe din master-class din data de 20.08.2019* cu genericul: „Profesorul-coordonatorul autorealizării personale a elevului în contextul noilor politici educaționale” în cadrul Forumului municipal al cadrelor didactice cu genericul: „Cheia de la poarta viitorului - în mâinile pedagogului consacrat”.

Activitatea de formare nr. 5, masă rotundă cu genericul: „Importanța competenței de cercetare în dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice din învățământul general”, a avut ca obiective valorificarea celor trei concepte științifice despre cercetare.

Noțiunile-cheie utilizate au fost: *competență, competență metacognitivă.*

La cea de-a **treia etapă**, *Selectarea și realizarea celor mai eficiente metode, procedee și tehnici de formare*, s-a ținut cont de contingentul participanților, gradul de profesionalism și competență a acestora.

Metodele cele mai frecvent utilizate în cadrul **experimentului de formare** au fost:

- *brainstorming-ul* (sau *asaltul de idei*) - o metodă, prin intermediul căreia participanților li s-a propus să definească unele concepte și cuvinte-cheie: competență, competență profesională, competență de cercetare, cercetare-acțiune, cercetare-participativă, cercetare participativ-acțională.
- *discuția* - prin intermediul acestei metode s-a realizat schimbul de experiență profesională, de opinii și idei și a fost facilitată posibilitatea de a răspunde la întrebările participanților implicați în programul de formare.
- *demonstrația* - prin intermediul metodei date au fost prezentate în *Power Point* diverse materiale științifico-metodice și didactice: recomandări metodice vizavi de dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice, dezvoltarea competenței de alfabetizare și de cercetare a elevilor.
- *explicația* - prin intermediul ei au fost explicate cele trei concepte ale cercetării: cercetarea-acțiune, cercetarea-participativă, cercetarea participativ-acțională, fazele cercetării acțiune, condițiile care ar facilita cercetarea-acțiune, care ar fi motivația cadrelor didactice pentru dezvoltarea personală și profesională.

- *conversația* – metoda, cu ajutorul căreia am discutat cu profesorii toate subiectele vizavi de dezvoltarea competenței de cercetare; a fost un dialog constructiv de întrebări și răspunsuri, care a facilitat activitatea, oferindu-i un caracter dinamic și constructiv.

La **etapa a IV-a**, *Utilizarea mijloacelor tehnice și tehnologiilor informaționale*, am utilizat: calculatorul, videoproiectorul, tabla interactivă, flipchart.

La **etapa a V-a**, *Identificarea și realizarea metodelor de evaluare a activității*, au fost utilizate:

- fișe de evaluare;
- eseul de 5 minute;
- posterul.

Instrumente de evaluare orală: *brainstorming*, *observarea*, „întrebare-răspuns”.

La *extindere* s-a dat sarcina de a elabora în grup o grilă de evaluare a nivelului competenței de cercetare, având ca bază indicatorii de competență și indicatorii de impact din *Tabelul 3.16.* (p. 134).

Activitățile de formare au avut diverse modalități de realizare:

- *activitatea frontală*,
- *lucrul individual*,
- *lucrul în grup*, cu impact benefic al unei munci eficiente de echipă, prin colaborare și cooperare cu toți participanții programului de formare.

Totodată, a fost și o provocare faptul, că unele activități s-au bazat pe lucrul individual, ceea ce i-a obligat pe participanți să fie mult mai responsabili și mai atenți la sarcinile pe care le primiseră.

Etapa a VI-a – finală, *Întocmirea algoritmului de realizare a activităților de formare*. În acest algoritm au fost incluse toate cele cinci etape deja indicate anterior.

A fost realizat și **Programul modular de formare continuă**:

Dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general

Nr. d/o	Conținutul	Numărul de ore			
		Prelegeri	Seminare	Lucrul individual	Numărul total de ore
1.	Necesitatea de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.	1	1	2	4
2.	Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin implicarea în cercetarea-	2	2	4	8

	acțiune.				
3.	Strategii de dezvoltare a competenței de cercetare.	1	2	6	9
4.	Avantajele competenței de cercetare în activitatea profesională.	2	3	2	7
5.	Importanța competenței de cercetare în dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice din învățământul general.	1	2	2	4
	Total	7	10	16	32

Aplicarea *Programului de formare pentru cadrele didactice din învățământul general* ne-a oferit o nouă viziune asupra posibilității de dezvoltare a competenței de cercetare, dezvăluind și faptul că, în instituțiile unde au activat cadrele didactice din cele două eșantioane de control, rezultatele oferite de respondenți au fost cu mult mai modeste în comparație cu cele din EE (eșantionul experimental) din IPLT „Ginta Latină”, în care am organizat seminarele de formare.

3.3. Evaluarea nivelului de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general

La etapa finală a cercetării și anume - *Organizarea și realizarea experimentului de validare*, am evaluat nivelul de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din instituțiile de învățământ general. Experimentul de control a fost realizat în perioada decembrie 2020 - ianuarie 2021, fiind antrenate 112 cadre didactice, implicate și în experimentul de constatare. Participanții incluși în experimentul de validare au fost divizați în două grupe:

1. *Eșantionul experimental* (EE) - format din 52 cadre didactice de la IPLT „Ginta Latină”, fiind eșantionul natural pentru investigația propusă.
2. *Eșantionul de control* (EC) - format din 60 cadre didactice din IPLT „L. Blaga” și IPLT „Gh. Ghimpu”.

Obiectivele experimentului de validare:

- ✓ evaluarea nivelului de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice în instituțiile de învățământ general, prin implementarea *Programului de formare* (Anexa 6)
- ✓ evaluarea, compararea și generalizarea rezultatelor experimentului.

Pentru compararea rezultatelor obținute la faza experimentului de control, am aplicat chestionarul „*Nivelul dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice în instituțiile de învățământ general*” (Anexa 4). În rezultatul administrării chestionarului am constatat, că în IPLT „Ginta Latină”, acolo unde am realizat experimentul de formare, rezultatele sunt mult mai bune decât în instituțiile „L. Blaga” și „Gh. Ghimpu”, care au fost eșantioane de control. În acest context, menționăm, că răspunsurile oferite de către cadrele didactice din IPLT „Ginta Latină” (EE) au fost mult mai detaliate, profunde și bine structurate. Cadrele didactice au demonstrat cunoștințe, abilități de cercetare și au răspuns cu ușurință la itemii chestionarului.

De exemplu, la **itemul 1:** „*Definiți competența de cercetare*”, au fost date următoarele răspunsuri:

- „Competența de cercetare vizează un ansamblu de acțiuni intelectuale, mobilizate cu resursele externe și interne pentru atingerea scopului propus;
- Competența de cercetare constituie un ansamblu integrat de achiziții specifice, îmbinarea cunoașterii cu experiența socială, reorganizarea resurselor interne și externe pentru a atinge un anumit scop”.

Iar la **itemul 2:** „*Bifați 2-3 indicatori ai competenței de cercetare care îi considerați mai importanți*”, mai mulți profesori consideră, că este vorba despre:

- „argumentarea necesității schimbării sau a soluționării problemei;
- identificarea și prezentarea modelului propriu de soluționare a problemelor în contextul situațiilor create”.

La **itemul 3:** „*Formulați o temă de cercetare pedagogică conform intereselor Dv/nevoilor de dezvoltare profesională*”, au fost date următoarele răspunsuri:

- „Valorificarea interdisciplinarității în cadrul orelor de matematică;
- Integrarea eficientă a tehnologiilor informaționale și de comunicare în procesul educațional la limba engleză;
- Creșterea nivelului de literație digitală a cadrelor didactice și elevilor;
- Metacogniția - o modalitate de control și evaluare a cogniției;
- Problematizarea - metodă eficientă de învățare a istoriei;
- Formarea competențelor necesare pentru afirmarea și creșterea personală a elevilor în cadrul activităților extracurriculare;
- Aspecte metodologice ale procesului de evaluare în cadrul orelor de matematică;
- Formarea competenței de comunicare a elevilor din treapta gimnazială prin strategii didactice interactive;

- Valorificarea studiului de caz în argumentarea importanței protejării mediului înconjurător;
- Aspecte metodologice de dezvoltare a limbajului matematic la elevii claselor primare;
- Monitorizarea implementării curriculumului la disciplinele opționale;
- Absenteismul școlar – factor determinant în dobândirea performanțelor școlare”.

La **itemul 4** : „În baza temei formulate, deduceți problema de cercetare”, au fost oferite următoarele răspunsuri:

- „Analiza problemelor existente pe domeniul absenteismului și găsirea metodelor de diminuare a acestuia;
- Formarea competenței de receptare a unui mesaj prin intermediul textului literar;
- Nivelul scăzut al competenței de alfabetizare digitală și necesitatea dezvoltării acesteia la cadrele didactice și elevi”.

Concomitent, am sesizat și faptul, că unii profesori începători întâmpină dificultăți în identificarea problemei de cercetare și în indicarea corectă a scopului și obiectivelor cercetării pedagogice.

La **itemul 5**: „Conform temei și problemei de cercetare, formulați scopul și obiectivele cercetării pedagogice”, putem evidenția câteva variante de răspunsuri:

Scopul 1: Dezvoltarea la elevi a competenței de comunicare ca factor de eficientizare a învățării;

Scopul 2: Motivarea elevilor pentru propria învățare pe tot parcursul vieții.

Obiectivele:

1. Crearea climatului relațional pozitiv elev-profesor și a mediului agreabil de învățare;
2. Fixarea obiectivelor de învățare;
3. Adaptarea strategiilor de învățare la circumstanțe concrete;
4. Identificarea soluțiilor de depășire a dificultăților;
5. Fixarea progreselor în formarea competențelor atitudinale pentru viață.

Scopul 3: Impactul digitalizării asupra procesului instructiv-educativ.

Obiectivele:

1. Identificarea provocărilor și problemelor cu care se confruntă profesorii/elevii în integrarea TIC în procesul educativ.

Scopul 4: Cercetarea aspectelor teoretice cu referire la absenteismul școlar.

Obiectivele:

1. Studiarea sistemului de metode și tehnici de diminuare a absenteismului școlar;

2. Implementarea mecanismelor de diminuare a absenteismului școlar în cadrul instituției de învățământ.

La **itemul 6:** „Deduceți sistemul de metode calitative și cantitative de cercetare a problemei identificate” am avut următoarele răspunsuri:

- „aplicarea chestionarelor, testelor;
- analiza cantitativă a diferitor surse;
- observarea în baza unei grile, comparația;
- experimentul pedagogic etc.”

La **itemul 7:** „Elaborați un plan propriu pentru realizarea cercetării conform temei enunțate anterior” putem menționa următoarele răspunsuri:

- „analiza actelor normative;
- cercetarea surselor bibliografice;
- sondaje pentru profesori și elevi;
- observarea, analiza;
- teste;
- analiza și interpretarea rezultatelor;
- elaborarea planului de îmbunătățire;
- aplicarea strategiilor didactice relevante”.

La **itemul 8:** „Deduceți 3-4 recomandări pentru studiul bibliografiei în cadrul unei cercetări”, au fost oferite următoarele răspunsuri:

- studierea lucrărilor științifice de specialitate;
- selectarea celor mai utile surse pentru investigare;
- evitarea surselor neacademice;
- utilizarea surselor recente, adecvate temei,
- sintetizarea informației;
- sinteza bibliografică permite identificarea problemei de cercetare și lansarea ipotezei de lucru.

La **itemul 9:** „Formulați scopul și obiectivele experimentului, criteriile posibile ce reprezintă obiectul cercetării”, unele dintre răspunsuri au fost:

- „stabilirea nivelului de digitalizare a profesorilor și elevilor, creșterea nivelului de alfabetizare digitală în instituție;
- identificarea obstacolelor în dezvoltarea metacogniției la elevi;
- oferirea modelelor de combatere a fenomenului „cronicizat” al absenteismului școlar, descoperirea cauzelor ce îl determină, conștientizarea reacțiilor la stres a actorilor

implicați în procesul de absentare, dezvoltarea capacității de apreciere și utilizare a potențialului propriu al elevilor”.

Obiectivele experimentului (*variantă de răspuns*):

- ✓ „stabilirea cadrului instituțional și legal pentru prevenirea absenteismului școlar;
- ✓ identificarea principalelor motive ale absenteismului la elevii IPLT „Ginta Latină”;
- ✓ eficientizarea procesului de colectare a datelor referitoare la absenteismul școlar;
- ✓ asigurarea intervențiilor complexe pentru combaterea cazurilor de absenteism școlar și integrării elevilor în actul educațional în vederea formării unei personalități integre, active, sociale și creative”.

La **itemul 10**: „Caracterizați cerințele pentru formularea concluziilor cercetării”, au fost obținute următoarele răspunsuri:

- „concluziile să fie formulate clar și concis;
- să fie relevante, în corespundere cu tema abordată;
- vor conține modalități și sugestii pentru cercetări ulterioare;
- vor fi elaborate recomandări pentru activitatea practică”.

La **itemul 11**: „*Enumerați 2-3 atitudini necesare pentru realizarea unui demers de cercetare pedagogică*”, am obținut astfel de răspunsuri:

- „atitudine pozitivă: urmărește realizarea obiectivelor într-un mod sănătos, încrezător și disciplinat;
- atitudine proactivă: promovează creativitatea și generarea de valoare adăugată;
- atitudine interesată, care ține de dezvoltarea propriilor obiective individuale;
- dorința de schimbare, dezvoltare;
- atitudine de colaborare, rațională, practică”.

La **itemul 12**: „*Numiți 1-2 aspecte pozitive din procesul investigațional, care au contribuit la dezvoltarea competenței de cercetare*”, au fost oferite răspunsuri ce vizează dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice și anume:

- conștientizarea potențialului intelectual și profesional, a creșterii pe plan profesional;
- construirea cunoștințelor sistematice ce contribuie la învățarea de la sine însuși, pentru care propria experiență constituie și sursă și mijloc de dezvoltare personală.

Itemul 13: „*Numiți sistemul de valori necesare pentru procesul de cercetare pedagogică*” a fost ultimul, la care profesorii au răspuns că:

- „sistemul de valori trebuie să fie foarte vast: angajament, autodisciplină, atitudine pozitivă, inițiativă, corectitudine, creativitate, încredere, stimă de sine”.

Astfel, făcând o analiză a rezultatelor obținute în cadrul experimentului de control și a celor înregistrate la etapa de validare, observăm o creștere a nivelului competenței de cercetare a cadrelor didactice din eșantionul experimental, comparativ cu subiecții din eșantionul de control. Acest lucru se datorează activităților preconizate și realizate în cadrul *Programului de formare*, care au contribuit la dezvoltarea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor, valorilor necesare în procesul de cercetare:

- **Atitudini:** dorința de schimbare, setea de cunoaștere, responsabilitate, implicare activă în formarea continuă la locul de muncă, tendința de a rezolva problemele apărute.
- **Abilități:** formularea temei de cercetare pedagogică, a problemei de cercetare, a scopului și obiectivelor conform intereselor/nevoilor de dezvoltare profesională, deducerea sistemului de metode calitative și cantitative de cercetare a problemei identificate, elaborarea unui plan propriu pentru realizarea cercetării, caracterizarea cerințelor pentru formularea concluziilor cercetării.
- **Cunoștințe:** teoria generală a educației, teoria generală a curriculumului, principiile generale ale realizării cercetării, principiile specifice ale dezvoltării competenței de cercetare, indicatorii competenței de cercetare, competențele specifice ale competenței de cercetare, unitățile de competență respective.
- **Valori:** responsabilitate, dorința de învățare continuă, autodisciplină, corectitudine.

Drept argument ar fi și *grila de evaluare a nivelului competenței de cercetare*, din care deducem că, *indicatorii de competență* și *acei de impact* din *Eșantionul experimental* sunt mult mai înalți decât cei din *Eșantionul de control* (Tabelul 3.16.):

Tabel 3.16. Grila de evaluare a nivelului competenței de cercetare

<i>Domeniul</i>	<i>Indicatori de competență</i>	<i>Indicatori de impact</i>	<i>Nivelul</i>	<i>Descriptori</i>
Dezvoltarea competenței de cercetare.	Îmbunătățirea competențelor de predare.	Schimbări vizibile în practica de predare.	Nivelul I	Profesorul face progrese importante în practica de predare.
		Schimbări mai puține.	Nivelul II	Profesorul a realizat unele progrese în activitatea de predare.
		Schimbări în perspectivă.	Nivelul III	Profesorul este un cadru didactic începător, lucrează asupra acestui subiect.

	Aplicarea principiilor transdisciplinarității.	Predare integrată (la majoritatea orelor).	Nivelul I	Reușește să realizeze cu succes predarea integrată.
		Predare parțial integrată (la unele ore).	Nivelul II	Predarea integrată se face parțial.
		Predare integrată în perspectivă.	Nivelul III	Este în proces de a realiza predarea integrată.
	Implementarea metodelor inovatoare	Profesor inovator (aplicarea metodelor inovatoare sau proprii).	Nivelul I	Implementează metode de inovare (este un formator local, național, internațional).
		Predare combinată (metode tradiționale+ inovative).	Nivelul II	Combină metodele tradiționale cu unele inovative.
		Încercări de implementare.	Nivelul III	Încearcă să implementeze metode inovative.
	Creșterea competențelor de analiză, a încrederii în sine.	Predare reflexivă.	Nivelul I	Este un practician reflexiv, în căutarea unor soluții pentru îmbunătățirea procesului educațional.
		Predare tradițională, cu elemente de reflexivitate.	Nivelul II	Este un practician mai puțin preocupat de îmbunătățirea actului educațional.
		Profesor care învață să fie reflexiv	Nivelul III	Este un cadru didactic începător, care-i preocupat de dezvoltarea profesională.
	Implicarea în diverse proiecte de cercetare individuală și cu	Profesor-cercetător, antrenează cu succes și elevii	Nivelul I	Este antrenat în procesul de cercetare pe parcursul unei perioade

	elevii (STEAM).	(proiecte naționale, internaționale).		îndelungate de timp.
		Profesor-selectiv în activitatea de cercetare (participă la unele proiecte).	Nivelul II	Este implicat cu elevii în unele proiecte de cercetare.
		Profesor-începător, implicat în unele activități de cercetare.	Nivelul III	Este la începutul carierei și nu se implică în proiecte de cercetare (poate participa la unele concursuri, olimpiade).
	Participarea la stagii de formare (cursuri, școli de vară/primăvară, seminare, conferințe naționale, internaționale, etc).	Participant activ (cu comunicări, la conferințe naționale, internaționale, seminare, consilii profesoriale).	Nivelul I	Implicat în diverse formări (motivată intrinsec).
		Mai puține participări.	Nivelul II	Se implică rareori.
		Participant pasiv la seminare, conferințe, etc.	Nivelul III	Se implică prin impunere (motivată extrinsec)

3.4. Concluzii la Capitolul 3

1. Prin *experimentul pedagogic de constatare* a fost scoasă în evidență atitudinea cadrelor didactice vizavi de competența de cercetare, obstacolele ce au îngreunat dezvoltarea competenței de cercetare, aspectele pozitive ce denotă prezența competenței de cercetare.

2. Rezultatele experimentului demonstrează eficiența *Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general* și a *Metodologiei elaborate*.

3. Respondenții au evidențiat că competența de cercetare contribuie într-o măsură decisivă la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, oferind oportunitatea înaintării *modelelor proprii de soluționare a unei probleme didactice, cercetări pedagogice/ psihopedagogice, cercetări aplicative (elaborarea unor repere metodice, ghiduri metodologice), suporturi didactice în activitatea cu profesorii la nivel de instituție, municipal, național*.

4. Formarea profesională continuă trebuie să fie axată și pe dezvoltarea competenței de cercetare a cadrului didactic.

5. Grila de evaluare a nivelului competenței de cercetare va fi un instrument de apreciere a acestei competențe, motivând cadrele didactice să-și perfecționeze în continuare măiestria profesională.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Studiul întreprins și rezultatele obținute în cadrul investigației realizate ne permit să facem următoarele concluzii:

1. Prin studiul analitico-sintetic au fost stabilite reperele teoretice ale conceptului *dezvoltarea competenței de cercetare* ca competență metacognitivă a cadrelor didactice. Am constatat și fundamentat științific, că cadrul didactic este un practician reflexiv, savant, expert în domeniul educației, coordonatorul autorealizării personale a elevilor (cap. 1., 1.2., pp. 31-50).

2. Conform definiției propuse considerăm, că *competența de cercetare* a cadrului didactic e un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, care permite posesorului să realizeze procesul de cercetare pedagogică, mobilizând resursele interne și externe pentru atingerea unor obiective educaționale preconizate (cap. 1., 1.2., p. 49).

3. În rezultatul investigației realizate au fost determinate fundamentele teoretice ale dezvoltării competenței de cercetare, principiile realizării cercetării:

- *principiul reflexivității;*
- *inițiativei;*
- *conștientizării metacognitive;*
- *responsabilități;*
- *flexibilității;*
- *abordării participative a cercetării;*
- *continuității.*

Sunt fundamentate principiile dezvoltării competenței de cercetare:

- ✓ *principiul motivației personale;*
- ✓ *principiul orientării spre învățare;*
- ✓ *principiul autorealizării profesionale;*
- ✓ *principiul soluționării problemelor și atingerii scopului;*
- ✓ *principiul aplicării în practica educațională a competenței de cercetare;*
- ✓ *principiul asigurării calității activității profesionale;*
- ✓ *principiul dezvoltării personale;*
- ✓ *principiul certificării competenței de cercetare în contexte formale, nonformale sau informale.*

Aceste principii constituind dimensiunea teoretică a *Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general* (cap. 2., 2.1. pp. 51-58).

4. În plan aplicativ a fost elaborată metodologia dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general, la nivel instituțional, *raional/municipal* și *național/internațional* (cap. 2.1., 2.2. - 2.3., pp. 51-102). Este identificat sistemul de instrumente și indicatorii de diagnosticare și evaluare a competenței de cercetare a cadrelor didactice, având ca punct de reper *Standardele de competență profesională (2018)*, *Regulamnetul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general (2020)*. S-a argumentat experimental eficacitatea *Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general*, inclusiv a strategiilor și tehnologiilor propuse de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general. Am argumentat integral că competența de cercetare a cadrelor didactice poate fi dezvoltată prin aplicarea în instituția de învățământ a *Curriculumului* și *Programului de formare* elaborate în cadrul investigației (Anexa 5, p. 161, Anexa 6, p. 173).

5. În temeiul valorilor teoretice și praxiologice produse în rezultatul investigației realizate, **problema științifică importantă** soluționată rezidă în fundamentarea teoretică și metodologică a dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice și elaborarea *Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general*. A fost confirmată ipoteza înaintată: **competența de cercetare** a cadrelor didactice din învățământul general se va dezvolta prin implementarea în practica educațională a *Modelului pedagogic* elaborat și a metodologiei dezvoltării competenței de cercetare, atât în cadrul formării profesionale continue, cât și în cadrul activităților profesionale a acestora.

Investigația își definește identitatea științifică prin:

- ✧ *Reperete teoretice privind dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general, inclusiv prin definiția actualizată a conceptului **competența de cercetare a cadrului didactic**;*
- ✧ *Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general;*
- ✧ *Constructul curricular de formare a cadrelor didactice în domeniul „Dezvoltarea competenței de cercetare”;*
- ✧ *Programul de formare profesională continuă a cadrelor didactice axat pe Curriculumul „Dezvoltarea competenței de cecetare”.*
- ✧ *Validarea prin experiment a Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.*

În rezultatul cercetării științifice realizate și a concluziilor evidențiate, considerăm oportune următoarele **recomandări**:

- Amplificarea formării profesionale inițiale a cadrelor didactice prin studierea unui curs universitar ce vizează dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general;
- Conceperea dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general ca un proces continuu ce contribuie la optimizarea calității educației;
- Personalizarea responsabilităților cadrelor didactice privind dezvoltarea profesională prin corelarea prevederilor *Codului Educației al Republicii Moldova* (2014) cu *Recomandările Comisiei Europene* (2018), indicând drept o prioritate dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice.

Probleme identificate:

- ✓ Se impune o intervenție în cadrul procesului de formare profesională continuă cu privire la necesitatea formării/dezvoltării competenței de cercetare la locul de muncă a cadrelor didactice și/sau în centrele de instruire pentru adulți.
- ✓ Elaborarea instrumentelor metodologiei de evaluare a nivelului de formare/dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.
- ✓ Realizarea unui studiu cu referință la impactul competenței de cercetare a cadrelor didactice în formarea competenței de cercetare la elevi, inclusiv în contextul implementării Educației STEM.
- ✓ Implementarea parteneriatelor educaționale universitatea pedagogică-instituția de învățământ general în vederea creării laboratoarelor comune de cercetare privind formarea /dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice și a elevilor.

BIBLIOGRAFIE

Limba română

1. ALBULESCU, M., ALBULESCU I. *Studiul disciplinelor socio-umane. Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2004. 119 p. ISBN 973- 35-1325-3.
2. ANTONESSEI, L. *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*. Iași: Polirom, 1996. 124 p. ISBN 973-9248-08-X
3. ANTONESSEI, L., POPA, N., LABĂR, A. *Ghid pentru cercetarea educației: Un abecedar pentru studenți, masteranzi, profesori*. Iași: Polirom, 2009. 188 p. ISBN978-973-46-1279-6.
4. APOSTOL BĂLAN, I. *Particularitățile aplicării metodelor real-aplicative în formarea inițială a cadrelor didactice prin prisma modelelor cognitive a învățării*. În: Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, 2008, nr. (9), pp. 73-77. ISSN 1857-2103.
5. ANDRIȚCHI, V. *Organizarea procesului educațional. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar*. Chișinău: Editura Știința, 2007. 52 p. ISBN 978-9975-67-278-8.
6. ANDRIȚCHI, V. *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Chișinău: Editura Print Caro, 2012. 288 p. ISBN 978-9975-56-054- 2.2014. 160 p. ISBN 978-9975-71-544-7.
7. BARTOȘ, GH., BUDOIU, V. VL. *Munca intelectuală*. Cluj: Editura Dacia, 1971.119 p. 52560.
8. **BARBAROȘ, C.** *Valențe teoretice privind competențele profesionale ale cadrelor didactice*. În: Materialele Conferinței științifice internaționale, „Curriculum școlar: provocări și oportunități de dezvoltare”. 07-08.12. 2018. Chișinău: IȘE, pp. 475-478. ISBN 978-9975-48.
9. **BARBAROȘ, C.** *Rolul competenței de cercetare a cadrelor didactice în formarea profesională continuă*. În: *Probleme actuale ale didacticii științelor reale. Materialele Conferinței științifico-didactice naționale cu participare internațională. 11-12 mai 2018, ediția a II-a. Vol. II*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, pp.114-119. ISBN 978-8875-76-239-7.
10. **BARBAROȘ, C.** *Abordări teoretice privind definirea conceptului de competență*. În: UNIVERS PEDAGOGIC, 2018, nr.2 (58), pp. 19-25. ISSN 1811-5470.

11. **BARBAROȘ, C.** *Strategii și modalități de dezvoltare a competențelor transversale ale elevilor la lecțiile de istorie.* În: *Dialog intercultural Polono-Moldovenesc.* Materialele Congresului Științific Internațional Moldo -Polono-Român. Educație. Politici. Societate, 2019. Vol. III, nr.1. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, pp. 60-66. ISBN 978-9975-76-273-1.
12. **BARBAROȘ, C.** *Competențele profesionale ale cadrelor didactice: un deziderat al politicilor educaționale contemporane.* În: *UNIVERS PEDAGOGIC*, 2019, nr. 1 (61), pp. 90-95. ISSN 1811-5470
13. **BARBAROȘ, C.** *Profesorul - coordonatorul autorealizării personale a elevilor în contextul educației moderne.* În: *Materialele Conferinței Internaționale*, 11-12 octombrie 2019. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, pp. 222-229. ISBN 978-9975-76-269-4.
14. **BARBAROȘ, C.** *Metacogniția în contexte școlare.* În: *Materialele Conferinței Republicane a cadrelor Didactice Educație preșcolară și primară*, 1-2 martie 2019. Vol. IV. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, pp. 222- 229.. ISBN 978-9975-76-269-4.
15. **BARBAROȘ, C.** *Strategii și modalități de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din perspectiva formării competenței de cercetare la elevi.* În: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice.* 28-29.02.2020.Vol. IV. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, pp. 36-42. ISBN 978-9975-76-301-1.
16. **BARBAROȘ, C.** *Munca intelectuală - o premisă a dezvoltării competenței de cercetare la elevi.* În: *ACTA ET COMENTATIONES Științe ale Educației*.2020, nr.2 (20), pp. 146-152. ISSN 1857-0623 E- ISSN 2587-3636.
17. **BARBAROȘ, C.** *Instruirea constructivistă în școala contemporană.* În: *Orientări axiologice ale constructivismului.* Materialele conferinței științifico-practice naționale cu participare internațională. 31 ianuarie -1 februarie 2020 Ediția a III-a. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, pp. 178-181. ISBN 978-9975-76-299-1.
18. **BARBAROȘ, C.** *Competența de cercetare științifică a cadrelor didactice: demers al schimbării realităților în procesul educațional.* În: *UNIVERS PEDAGOGIC*, 2020, nr.1 (65), pp. 52-56. ISSN 1811-5470.
19. **BARBAROȘ, C.** *Aplicarea tehnologiilor informaționale la orele de istorie și educație civică.* În: *DIDACTICA PRO*, 2020, nr.2-3 (120-121), pp. 82-84. ISSN 1810-6455.
20. **BARBAROȘ, C.** *Professional development of teachers through involvement in action*

- research. În: HOMO ET SOCIETAS, revistă online, Polonia, 2020, nr.5. pp. 129-140.
21. **BARBAROȘ, C.** *Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin implicarea în cercetarea-acțiune.* În: ACTA ET COMENTATIONES Științe ale Educației, 2021, nr.1 (23), pp. 128-137. ISSN 1857-0623 E-ISSN 2587-3636.
 22. **BARBAROȘ, C.** *Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.* În: UNIVERS PEDAGOGIC, 2021, nr.2 (70), pp. 47-53. ISSN 1811-5470.
 23. **BARBAROȘ, C.** *Activitatea metodică - instrument al dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice.* În: Materialele Conferinței Naționale - „Cercetare în științele educației și în psihologie: provocări, perspective”. În memoriam prof. N.Bucun. 16.09 .2021. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, pp. 151-156. ISBN 978-9975-56-934-7.
 24. **BOCOȘ, M.** *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist.* Pitești: Paralela 45, 2017. 431 p. ISBN 978- 973-47-2482-6.
 25. **BOCOȘ M., D.** *Instruirea interactivă. Ghidul profesorului.* Iași: Polirom, 2013. 430 p. ISBN 978-973-46-3248-0.
 26. **BOCOȘ, M., ANDRONACHE, D., RECULEA, L.** *Orientări educaționale asupra curriculum-ului centrat pe competențe.* În: „Perspective pentru cercetarea în educație” (coord. Sava S.). București: Editura Universitară, 2015. pp.71-87. ISBN 978-606-28-0259-2.
 27. **BONTAȘ, I.** *Tratat de pedagogie.* București: ALL, 2007. 440 p. IBSN 978-973-571-738-4.
 28. **BORAȘ, M.** *Profesorul și elevii.* Cluj-Napoca: Editura Gutinul SRL, 1995. 119 p. 29.
 29. **BORCA, C.** *Dezvoltarea competențelor metacognitive în școală.* În: „Perspective pentru cercetarea în educație”. București: Editura Universitară, 2015. pp. 308-318. ISBN 978-606-28-0259-2.
 30. **BUCUN, N., POGOLȘA, L., GUȚU, Vl. et. al.** *Standarde de competență-instrumentede realizare a politicilor educaționale.* Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 270 p. ISBN 978-9975-4159-2-7.
 31. **BÎRZEA, C.** *Definirea și clasificarea competențelor.* În: Revista de pedagogie. 2010, nr. 58 (3), pp.7-13. ISSN-0034-8678.
 32. **BERCU, N., CĂPIȚĂ, L.** *Cercetări, modele de intervenție, bune practici.* În: Revista de pedagogie. 2010, nr. 58 (3), pp. 69-84. ISSN-0034-8678.

33. BOTGROS, I., FRANȚUZAN, L. *Competența școlară - un construct educațional în dezvoltare*. Chișinău: Cartier, 2010. 130 p. ISBN 978-9975-9691-9-2.
34. BOTGROS, I. *Cadrul didactic- un cercetător științific al activității educaționale personale*. În: Didactica Pro, nr. 2 (84). 2014. pp. 2-4. ISSN 1810-6455.
35. BEZEDE, R. *Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin implementarea cercetării-acțiune*. În Didactica Pro, 2014, nr.2 (84). pp. 4-8. ISSN 1810-6455.
36. CABAC, V. *Competența - produs al activității de învățare*. În „Competențe ale pedagogilor: interpretări.” Chișinău: Continental Grup, 2014. 60 p. ISBN 978-9975-9810-5-7
37. CALLO, T. *O pedagogie a integralității. Teorie și practici*. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p. ISBN 978-9975-70-161-7.
38. CALLO, T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera, 2014. 240 p. ISBN 978-9975-74-340-2.
39. CALLO, T. *Conceptul dezvoltării profesionale*. În: Univers Pedagogic, 2000, nr.1. pp. 17-20.
40. CALLO, T. *Educație: provocări de ieri, provocări de azi*. În: Didactica Pro, 2020, nr.5 (123). p. 30. 1810-6455.
41. CARA, A., GUȚU, VI. GREMALSCHI, A., SOLOVEI, R. *Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general*. Chișinău: Cartier, 2007. 88 p. ISBN 9789975794183.
42. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ - POSTICĂ, V., SCLIFOS, L. *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2008. 205 p. ISBN 978-9975-9763-4-3.
43. CĂLIN, Marin C. *Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*. București: Editura ALL Educațional, 1996. 140 p. ISBN 973-571-174-5.
44. CĂPIȚĂ, L. *Didactică și evaluare. Modulul I*. București, 2011. 86 p.
45. CERBUȘCA, P. *Dezvoltarea creativității copiilor dotați și supradotați în contextul tehnologiilor moderne*. În: Tehnologii educaționale moderne. Chișinău: UST „I. Creangă”, 1994. p. 33-38.
46. CHICU, V., SOLOVEI, R., HADÎRCĂ, M. et. al. *Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe cel ce învață*. Chișinău: CEP USM, 2010. 78 p. ISBN 978-9975-71-058-9.

47. *Codul Educației al Republicii Moldova* nr. 152 din 17 iulie 2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr. 319-324, pp. 17-54
48. COCORADĂ E. *Introducere în teoriile învățării*. Iași: Polirom, 2010. 213 p. ISBN978-973-46-1811-8.
49. COJOCARU, V., COJOCARU, T., GUȚU, VI. (coord) *Managementul educațional. Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2013. 533 p. ISBN 978997571-413-6.
50. COJOCARU, V. Gh., COJOCARU, V., POSTICA, A. *Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin e-learning în sistemul de formare continuă*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2017. 224 p. ISBN 978-9975-53-858-9
51. COJOCARU, V. Gh. *Calitatea în educație*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007. 267 p. ISBN 978-9975-78-524-2.
52. COZĂRESCU, M., ȘTEFAN, L. *Comunicarea didactică. Teorie și aplicații*. București: Editura ASE, 2003. 152 p. ISBN 973-594-239-9.
53. CREȚU, D. *Strategii didactice interactive*. Sibiu: Editura Universitară „Lucian Blaga” 119 p. ISBN 978-606-12-0559-2.
54. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*, Vol. I. București: Editura Didactică Publishing House, 2015. 831 p. ISBN 978-606-683-295-3.
55. CRISTEA, S. *Fundamentele științelor educației: teoria generală a educației* Chișinău: Editura Litera, 2001. 240 p. ISBN 9975745601, 9789975745604.
56. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Litera Internațional, 2000. 282 p. ISBN 9975-74-248-3, 973-9355-51-X.
57. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Ediția a II-a. Chișinău: Litera educațional, 2002. 382 p. ISBN 9975-74-248-3.
58. CRISTEA, S. *Teorii ale învățării. Modele de instruire*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A. 2005. 191 p. ISBN 973-30-1089-8.
59. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A. 1998. 479 p. ISBN 973-30-5130-6.
60. CRISTEA, S. *Competența pedagogică la nivelul curriculumului*. În *Didactica Pro*. 2011, nr. 2 . p. 55-56. ISSN 1810-6455.
61. CRISTEA, S. *Studii de pedagogie generală*. București: Editura Didactică și Pedagogică. R.A, 2004. 251 p. ISBN 973-30-97330-2778-2.
62. CRISTEA, S., COJOCARU-BOROZAN, M., PAPUC, L., SADOVEI, L. *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică RA. 2016.

306 p.

63. CRISTEA, G. *Conceptul pedagogic de competență. În: Didactica Pro*, 2011, nr.1. pp. 54-56. ISSN 1810-6455.
64. CUCOȘ, C. *Educația. Experiențe, reflecții, soluții*. Iași: Polirom, 2013. 318 p. ISBN 978-973-46-3232-9.
65. CUCOȘ, C. *Timp și temporalitate în educație*. Iași: Polirom, 2002. 166 p. ISBN 973-681-105-0.
66. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2002. 463 p. ISBN 973-681-063-1.
67. CUCOȘ, C. *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale*. Iași: Polirom, 2001. 283 p. ISBN 973-683-642-8.
68. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008. 277 p. ISBN 978-973-46-1034-1.
69. CERGHIT, I., RADU, I., POPESCU, E., L. VLĂSCLEANU, L. *Didactica. Manual pentru cl. a X-a a școlii normale*. București: Editura Didactică și Pedagogică R. A., 1997. 174 p. ISBN 973-30-5844-0.
70. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. 315 p. ISBN 973-46-0175- X
71. CHIȘ, V., IONESCU, M. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1995. 287 p. ISBN 973-35-0469-6.
72. CHIȘ, V. *Educația integrată- experiențe europene privind formarea profesorilor*. În: *Dezbateri de didactică aplicată*. Cluj Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 1997. p. 196-231. ISBN 973-9261-47-7.
73. DANCSULY, A., IONESCU, M., RADU, I. *Pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică , 1979. 383 p.
74. DAWE, R. H. *Fundamentele educației permanente*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991. 429 p. ISBN 973-30-1645-4.
75. De LANDSHEERE, G. *Istoria universală a pedagogiei experimentale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R A, 1995. 383 p. ISBN 973-30-4936-0.
76. DEWEY, J. *Trei scrieri despre educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977. 285 p.
77. DEWEY, J. *Democrație și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972. 338 p.
78. DEWEY, J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R A, 1992. 366 p. ISBN 973-30-1125-5.

79. DIACONU, M., JINGA I. *Pedagogie*. București: Editura ASE, 2004. 258 p.
80. DULAMĂ, M. E. *O nouă paradigmă în învățământul românesc: centrarea pe competențe*. În *Revista de pedagogie* nr. 58 (3), 2010. pp. 97-110. ISSN 0034-8678.
81. DULAMĂ, M. E. *Didactica axată pe competențe*. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2010. 389 p. ISBN 978-973-610-991-1.
82. DUMBRĂVEANU, R. *Competențele pedagogilor: abordări europene*. În „Competențe ale pedagogilor”. Chișinău: Continental Grup, 2014. 49 p. ISBN 978- 9975-9810-5-7.
83. ENĂCHESCU, C. *Tratat de teoria cercetării științifice*. Polirom:Iași, 2007. 169 p. ISBN 978-973-46-0410-4.
84. ENĂCHESCU, E. *Învățarea continuă. Aplicații la educație și învățământ*. București: Editura Universitară, 2011. 231 p. ISBN 978-606-591-123-9.
85. FLONTA, M. *Cognitio. O introducere critică în problema cunoașterii*. București: Editura ALL, 1994. 200 p. ISBN: 973-9156-40-1.
86. FRUMOS, F. *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitive*. Iași: Polirom, 2008, 213 p. ISBN: 978-973-46-1242-0.
87. GAFAR, T. *Metodica predării istoriei*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1968. 268 p. UF-55715.
88. GAGNE, R. *Condițiile învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975.336 p.
89. GORAȘ-POSTICĂ, V. (coord) *Competența acțional-strategică*. Chișinău: Centrul Educațional „PRO DIDACTICA. Tipografia „ Bons Offices”, 2012. 152 p. ISBN 978-9975-4125-5-1.
90. GHICOV, A. *Pedagogia aplicativă a performanței*. Chișinău: Editura Pontos, 2012. 208 p. ISBN 978-9975-51-310-4.
91. GHICOV, A. *Educația intelectului elevului ca rețea funcțională a cunoașterii*. În *Didactica Pro*, 2009. nr. 2-3, pp. 21-35. ISSN 1810-6455.
92. GUȚU, VI. *Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul general: cadru conceptual*. Chișinău: Grupul Editorial Litera, 2000. 80p. ISBN9975-74-250-5.
93. GUȚU, VI. *Învățământul centrat pe competențe, abordare teleologică*. În: *Didactica Pro*, 2016, nr. 1. pp. 2-7. ISSN 1810-6455.
94. GUȚU, VI. et .al. *Integrarea științei și a învățământului superior. Concepții, orientări, strategii*. Chișinău: CEP USM, 2007. 164 p.
95. GUȚU, VI., MURARU, E., DANDARA, O. *Proiectarea standardelor de formare*

- profesională inițială din învățământul universitar. Ghid metodologic. Chișinău: CE USM, 2003. 86 p. ISBN 9975-70-348-8.*
96. GUGIUMAN, A., ZETU, E., CODREANCA, D. *Introducere în cercetarea pedagogică: Îndrumar pentru cadrele didactice. Chișinău: Editura Tehnică, 1993 pp. 22-49. ISBN 933402799.*
 97. HADÎRCĂ, M. *Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006. 26 p.*
 98. HADÎRCĂ, M. *Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006. 165 p. 371.26 (043).*
 99. HOPKINS, D., AINSCOW, M., WEST, M. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării. Chișinău: Prut Internațional, 1998. 256 p. ISBN 9975-69-058-0.*
 100. IONESCU, M., RADU, I., SALADE, D. *Dezbateri de didactică aplicată. Cluj: Editura Presa Universitară Clujeană, 1997, 231 p. ISBN 973-9261-47-7.*
 101. IONIȚĂ, Gh. I. *Metodica predării istoriei. București: Editura Universității, 1997, 215 p. ISBN-973-575-154-2.*
 102. IUCU, B., R. *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2008. 220 p. ISBN 978-973-46-1151- 5.*
 103. JINGA, I. *Educația în perspectiva unei noi calități. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1987. 215 p.*
 104. JINGA, I., ISTRATE, E. *Manual de pedagogie. București: Editura ALL Educațional, 2008. 567 p. ISBN: 978-973-571-632-5.*
 105. JINGA, I. *Educația și viața cotidiană. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2005. 271 p. ISBN 973-30-1915-1.*
 106. JINGA I. *Educația ca investiție în om. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981. 179 p.*
 107. JOIȚĂ, E. et. al. *Formarea pedagogică a profesorului: instrumente de inovare cognitiv-constructivistă. Ediția a II-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 399 p. ISBN 978-973-30-2338-8.*
 108. JOIȚĂ, E. *Instruirea constructivistă - o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Editura Aramis, 2006. 318 p. ISBN 973-679-316-8.*
 109. JOIȚĂ, E. *Educație cognitivă. Iași: Polirom, 2002. 249 p. ISBN 973-681-100-X.*
 110. KIDD, J., R. *Cum învață adulții. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 351 p.*

111. LENGRAND, P. *Introducere în educația permanentă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973. 104 p.
112. LANDSHEERE, de G. *Istoria universală a pedagogiei experimentale*. București Editura Didactică și Pedagogică, R A, 1995. 383 p. ISBN 973-30-4936-0.
113. MACAVEI, E. *Pedagogie. Teoria educației*. București: S. C. Aramis Print S. R. L. 2001. 352 p. ISBN 973-8294-00-2.
114. MATEI, N., C. *Învățarea eficientă în școală*. București: EDP, R A, 1995. 325 p. ISBN 973- 30-3185-2.
115. MANOLESCU, M. *Pedagogia competențelor - o viziune integratoare asupra educației*. În: Revista de pedagogie. 2010, nr 58 (3) , pp. 55-66. ISSN 0034-8678.
116. MAHU, E. *Tehnologia procesului de învățământ problematizat*: În: Tehnologii educaționale moderne III. Chișinău: UPS. „I. Creangă”, 1994. pp.118-120.
117. MÂNDRUȚ, O. *Instruirea centrată pe competențe - între dimensiunea teoretică și aplicarea la clasă*. În Revista de pedagogie nr. 58 (3) 2010. pp. 129-140.
118. MÂNDÂCANU, V. *Profesorul-maestru*. Chișinău: Editura Pontos, 2009. 619 p. ISBN 976-9975-72-267-4.
119. MÂNDÂCANU, V. *Tehnologii educaționale moderne III*. Chișinău: UPS „ I. Creangă”, 1994. 160 p.
120. MICLEA, M. *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*. Iași: Polirom, 2003. 342 p. ISBN 973-683-248-1.
121. MIALARET, G. *Introducere în pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 139 p. ISBN 2-13-043446-0.
122. MINDER, M. *Didactica funcțională. Obiective, strategii, educație*. Chișinău: Editura Cartier, SRL, 2003. 333 p. ISBN 9975-79-39-16.
123. MISTREANU, T. *Realizarea obiectivelor curriculare în procesul educațional la istorie în clase de liceu*. Chișinău, 2002. 60 p.
124. MITROFAN, N. *Aptitudini pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 200 p.
125. NEACȘU, I. *Instruire și învățare: Teorii, modele, strategii*. București: Editura științifică, 1990. 341 p. ISBN 973-29-0070-9.
126. NEACȘU, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași: Polirom, 2015. 312 p. ISBN 978-973-46-5146-7.
127. NEACȘU, I. *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*. Iași: Polirom, 2010.

- 330 p. ISBN 978-973-46-1738-2.
128. NEACȘU, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București: Editura Militară, 1990. 371 p. ISBN 973-32-0131-6.
 129. NEACȘU, I. *Perspectiva psihoeducațională*. În: *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom, 2002. pag.95. ISBN 973-681-106-9.
 130. NECULAU, I. *Introducere în educația adulților*. București: Editura FLAT LUX, 1995. 159 p.
 131. NEDELCU, A. *Cercetarea - acțiune în educație*. Modul VIII. București, 2011. 102 p.
 132. NEGRU, E. *Modalități de abordare interdisciplinară a educației artistice la orele de istorie*. În : *Didactica Pro*. 2014, nr.1 pp. 39-41. ISSN 1810-6455.
 133. NEGREȚ-DOBRIDOR, I., PĂNIȘOARĂ, I. O. *Știința învățării. De la teorie la practică*. Iași: Polirom, 2005. 254 p. ISBN 973-681-846-2.
 134. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 485 p. ISBN 973-30-4683-3.
 135. NICOLA, I., FARCAȘ, D. *Teoria educației și noțiuni de cercetare pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R A, 1992, 131 p. ISBN 973-30-2089-3.
 136. NICOLA, I., FARCAȘ, D. *Pedagogie generală*. Manual pentru cl. a X-a, școlii normale București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 1995. 84 p ISBN: 973-30-3790-7.
 137. NOYE, D., PIVETEAU, J. *Ghid practic pentru formarea profesională*. București: Editura Tehnică, 1996. 172 p. ISBN: 973-31-0748-4.
 138. OPREA, C. L. *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 315 p. ISBN 978-973-30-2090-5.
 139. ORȚAN, F. *De la pedagogie la științele educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică R A, 2007. 224 p. ISBN 978-973-30-1879-7.
 140. OUATU, C., BULGARU, C. *Pledorie pentru calitate în formarea profesională a adulților*. Iași: Editura „Ion Ionescu de la Brad”, 2013. 228 p.
 141. PALOȘ, R., SAVA, S., UNGUREANU, D. *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*. Iași: Polirom, 2007. 342 p.
 142. PALMEDE, G.. *Metodele pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. 137 p.
 143. PANICO, V. *Educația intelectuală a elevilor în procesul de instruire*. Chișinău: Editura UST, 1993. 39 p.
 144. PATRAȘCU, D., PATRAȘCU, L., MOCRAC, A. *Metodologia cercetării și creativității*

- psihopedagogice*. Chișinău: Editura Știința, 2003. 252 p. ISBN 9975-67-320-1.
145. PATRAȘCU, D., URSU, A., JINGA, I. *Managementul educațional preuniversitar*. Chișinău: Editura ARC, 1997. 383 p. ISBN 9975610161.
 146. PAPUC, L., NEGURĂ, I., PÂSLARU, VI. *Curriculum psihopedagogic de bază*. Chișinău: UPS, I. Creangă”, 2000. 174 p. ISBN 9975-78-071-7.
 147. PĂNIȘOARĂ, I., O. *Profesorul de succes*. Iași: Polirom, 2009. 332 p. ISBN 978-973-46-1316-8.
 148. PĂUN, E., POTOLEA, D. *Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom, 2002. 245 p. ISBN 973-681-106-9.
 149. POTOLEA, D., NEACȘU, I. et. al. *Pregătirea psihopedagogică*. Manual pentru definitivat și gradul II. Iași: Polirom, 2008. 542 p. ISBN 978-973-46-1159-1.
 150. PÂSLARU, VI. *Principiul pozitiv al educației*. Chișinău: Editura „Civitas”, 2003. 320 p. ISBN 9975-912-08-7.
 151. PÂSLARU, VI., PAPUC, L., NEGURĂ, I. *Construcție și dezvoltare curriculară*. Ghid metodologic. Chișinău: UST, „I. Creangă”, 2005. 170 p. ISBN 9975-78-385-6.
 152. PÂSLARU, VI. *Competența pedagogică: definire, formare, evaluare*. În: „Competențe ale pedagogilor: interpretări”. Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p. ISBN 978-9975-9810-5-7.
 153. PERETTI, A. *Educația în schimbare*. Iași: Editura „Spiru Haret”, 1996. 184 p. ISBN 973-97578-1-2.
 154. PETROVSCHI, N. *Didactica istoriei: educația postmodernistă*. Chișinău, 2014. 133 p. ISBN 978-9975-56-198-3.
 155. PETROVSCHI, N. *Tendințe moderne în Didactica disciplinelor școlare (suport de curs)*. Chișinău, 2015. 37 p.
 156. PETROVICI, C. *Principii și criterii de evaluare a competențelor profesionale ale învățătorilor debutanți*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006. 155 p.
 157. POGOLȘA, L. *Teoria și praxiologia managementului curriculumului*. Chișinău: Liceum, 2013. 367 p. ISBN 978-9975-4394-7-3.
 158. POGOLȘA, L. *Proiectul TEMPUS SALIS în susținerea curriculumului pentru formarea competenței de cercetare la cadrele didactice*. În: *Univers Pedagogic*, 2012, nr. 2, pp. 51-56. ISSN 1811-5470.
 159. POGOLȘA, L., et. al. *Standarde de competență - instrument de realizare a politicilor educaționale*. Chișinău: Print-Caro STL, 2010. 270 p. ISBN 978-9975-4159-2-7.

160. POGOLȘA, L., ANDRIȚCHI, V. *Implementarea standardelor de calitate în instituțiile de învățământ general: Crestomație*. Chișinău: Cavaoli, 2015. 67 p. ISBN: 978-9975-59-138-6.
161. POGOLȘA, L., BUCUN, N., VICOL, N. *Publicații ale Institutului de Științe ale Educației (2007-2016)*. Chișinău: IȘE, 2016. Tipografia „Impressum”. 240 p.
162. PIAGET, J. *Psihologie și pedagogie*. București: EDP, 1972. 160 p.
163. PIAGET J. *Psihologia inteligenței*. Chișinău: Editura Cartier, 2008. 202 p. ISBN 978-9975-79-464-0.
164. POP, V. *Dezvoltarea profesională și personală a cadrelor didactice. Modul IV*. București, 2011. 106 p.
165. POHILĂ, Vl. *A fi competent înseamnă a avea garantate niște șanse*. În: Didactica Pro, 2014. nr. 4. pp. 2-4. ISSN 1810-6455.
166. POJOGA, S. *Metodă eficientă la lecțiile de istorie-problematizarea*. În: Făclia, 2014, (30. 05), p. 7.
167. RADU, I., DRUȚU, I., et. al. *Introducere în psihologia contemporană*. Cluj: Editura „Sincron”, 1991. 356 p. ISBN 973-95233-2-3.
168. RADU, I., IONESCU, M. *Experiența didactică și creativitate*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1987. 225 p.
169. ROBINSON, K., ARONICA, L. *Școli creative*. București: Editura „Publica”, 2015. 345 p. ISBN 606-7220563, 978-6067220568.
170. ROEGIERS, X. *Manual școlar și formarea competențelor în învățământ*. În: Didactica Pro nr. 2 (6). Chișinău, 2001. p. 29-38. ISSN 1810-6455.
171. SADOVEI, L. *Competența de comunicare didactică. Repere epistemologice și metodologice*. Chișinău: UST „I .Creangă”, 2008. 172 p. ISBN 978-9975-46-026-2.
172. SARIVAN, L. *Competențele – cheie de la declarații de politică educațională la integrarea în procesul didactic*. În: Revista de pedagogie, 2010, nr 58 (3). pp. 161-168. ISSN-0034-8678.
173. SAVA, S. *Perspective pentru cercetarea în educație*. București: Editura Universitară, 2015. 320 p. ISBN 978-606-28-0259-2.
174. SAVA, S. *Beneficiile învățării de-a lungul întregii vieți: implicații pentru politica educațională din România*. În: *Perspective pentru cercetarea în educație*. București: Editura Universitară, 2015. pp. 57-71. ISBN: 978-606-28-0259-2.
175. SALADE, D. *Dimensiuni ale educației. Idei pedagogice contemporane*. București:

- Editura Didactică și Pedagogică, RA, 1998. 229 p. ISBN 973-30-5933-1.
176. SÂRBU, S., CEMORTAN, S. *Competențe de cunoaștere prin conținuturi integrate*. Ghid metodic. Chișinău: Editura Epigraf, 2004. 135 p. ISBN 9975-924-34-4.
177. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia învățării: Teorii și aplicații educaționale*. Iași: Polirom, 2009. 228 p. ISBN 978-973-46-1525-4.
178. SĂLĂVĂSTRU; D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 286 p. ISBN 973-681-553-6.
179. SCLIFOS, L. *Resurse metodologice pentru formarea competențelor*. În: Didactica Pro, 2011, nr.1. pp. 47-53. ISSN 1810-6455.
180. SCLIFOS, L. *Repere psihopedagogice ale formării competențelor investigaționale la liceeni*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2007.
181. SCLIFOS, L. *Formarea/ dezvoltarea competenței de a învăța să înveți*. În: Didactica Pro, 2010, nr.3. pp. 46-48. ISSN 1810-6455.
182. SCLIFOS; L. *Cercetările acționale - o oportunitate pentru a face față noilor provocări în educație*. În: Didactica Pro 2014, nr.2 (84). pp. 8-12. ISSN 1810-6455.
183. SCUTARU-GUȚU, A. *Vocația de promotor al educației adulților*. În: Didactica Pro, 2020, nr.5 (123). pp. 35-38. ISSN 1810-6455.
184. SILISTRARU, N. *Vademecum în pedagogie. Material didactic*. Chișinău: UST, 2011. 192 p. ISBN 978- 9975-76-049-2.
185. SILISTRARU, N. *Cercetarea pedagogică (ghid metodologic)*. Chișinău Universitatea de Stat din Tiraspol, 2012. 100 p. ISBN 978-9975-76-081-2.
186. SILISTRARU, N., GOLUBIȚCHI, S. *Pedagogia învățământului superior. Ghid metodologic*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2014. 192 p. ISBN 978-9975-76-102-4.
187. STAN, L., ANDREI, A. *Ghidul tânărului profesor*. Iași: Editura Spiru Haret, 1997. 387 p. ISBN 973-9259-08-1.
188. STANCIU, S. *Domenii ale pedagogiei*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983. 301 p.
189. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anul 2030 „Educația 2030” din 07.03.2023*. În Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2023.20.04, Nr.134-137, art.289.
190. *Standarde de eficiență a învățării*. Chișinău: Ministerul Educației al Republicii Moldova, 2012. 232 p. ISBN 978-9975-4394-5-9.
191. STOICA, M. *Sinteze de pedagogie și psihologie școlară*. Craiova: Editura Universitară,

1992. 136 p. ISBN 973-9595-0-8.
192. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” din 4.11.2014.* În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr. 345-351, art Nr:1014.
 193. STROE, M. *Empatie și personalitate*. București: Editura Atos, 1997.192p. ISBN 973-95877-7-1.
 194. TANASĂ, Gh. *Metodica predării-învățării istoriei în școală*. Iași: Editura Spiru Haret, 1996. 218 p. ISBN 973- 97578-6-3.
 195. ȚAPOC, V., CAPCELEA, V. *Cercetarea științifică*. Chișinău: Editura ARC, 2008. 293 p. ISBN 978-9975-61-494-8.
 196. ULRICH, C. *Postmodernism și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 2007. 187 p. ISBN 97897330-1751-C-82.02.
 197. ULRICH, C. *Reforma la nivelul școlii - provocări și posibilități*. În „Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative.” Iași: Polirom, 2002. pp. 117-132. ISBN 973-681-106-9.
 198. VICOL, N. *Ego-grafia profesionalizării cadrelor didactice*. Chișinău: Tipografia „Totex- Lux”, 2023. 271 p. ISBN 978-9975-3524-6-8

Limba rusă

199. ЗЕЕР, Э. Ф., ГОРДЕЕВА, Н. Н. *Психология профессионального образования*. Екатеринбург: Издательство Российского Государственного Педагогического университета, 2005. 215 с.
200. ОВЧЕРЕНКО, Н. *Дидактическая деонтология. Курс лекций*. Chișinău: Tipografia „Reclama”, 2005. 126 p. ISBN 9975-937-51-9.

Limba franceză

201. ROGERS, C. R. *Sciences de l'éducation. Liberte pour apprendre?* Dunod. Paris, 1972, 364 p.

E-BIBLIOGRAFIE

202. DICȚIONAR [online, citat 01.07.2018]. Disponibil: <http://www.websters-online-dictionary.org/definitions/competency>.

203. JONAERT, P. *Sur quels objets evaluer des competences?* [online]. În: Education Formation, nO e-296, Decembre 2011. [citat 02.07.2018]. Disponibil: [http://www.cudc.uqam.ca/publication/ref15 evaluation.pdf](http://www.cudc.uqam.ca/publication/ref15%20evaluation.pdf)
204. *Recomandarea Uniunii Europene* [online]. În: Jurnalul Uniunii Europene din 22.05.2018. [citat 25.07.2020]. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from =LT.](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT)
205. *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică* [online].Nr.1091 din 07.10.202 [citat10. 08. 2022]. Disponibil: [https://mecc.gov.md.](https://mecc.gov.md)
206. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* [online]. Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20.07.2018 [citat 10.08.2022]. Disponibil: [https://mecc.gov.md.](https://mecc.gov.md)
207. ХУТОРСКОЙ, А. В. [online]. *Ключевые компетенции и образовательные стандарты.* În: Интернет журнал „Эйдос”, 23. 04. 2002 [citat 08.07. 2018]. Disponibil: [http://www.eidos.ru/journal/2002/0423 htm.](http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm)
208. ЗИМНЯЯ, И. А. *Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования* [online]. În: Интернет журнал „Эйдос ”, 5. 05. 2006 [citat 07.08.2018]. Disponibil: [http:// www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm.](http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm)

ANEXE

Anexa 1.

Glosar

Competența - „ansamblu de cunoștințe, capacități și atitudini, care permit exercitarea cum se cuvine a unui rol, a unei funcții sau a unei activități (stare), dar și drept „rezultatul punerii în aplicare de către o persoană plasată în situație, într-un context determinat, a unui ansamblu diversificat, dar coordonat de resurse; această punere în aplicare se sprijină pe selectarea, mobilizarea și organizarea acestor resurse și pe acțiunile pertinente, care îi permit persoanei să trateze reușit această situație [36, p.10].

Competență profesională didactică - „un ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale ce interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului, conferindu-i acestuia calitățile necesare efectuării unei prestații didactice, care asigură îndeplinirea obiectivelor proiectate de către marea majoritate a elevilor, iar performanțele obținute de aceștea să se situeze aproape la nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia” [105, p. 79].

Competență de cercetare a cadrului didactic - este un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori care permite posesorului să realizeze procesul de cercetare pedagogică, mobilizând resursele interne și externe pentru atingerea unor obiective educaționale clar definite.

Competență metacognitivă - „ansamblul de cunoștințe pe care individul le deține referitor la funcționarea propriei cogniții, dar și la procesele de control, care dirijează activitățile cognitive în timpul executării lor. Aspectul fundamental al acestei competențe este auto-cunoașterea, adică o mai bună cunoaștere de sine, a strategiilor utilizate în diverse situații, a punctelor forte și a celor slabe, pentru a deveni mai flexibili în diverse situații pentru antrenarea proceselor de monitorizare, control, reglare” [33, p. 65].

Educație permanentă - reprezintă „o evoluție a personalității pe tot parcursul și în orice moment al existenței” (S. Cristea, p. 206)

Învățarea pe tot parcursul vieții include activitățile de învățare realizate de o persoană pe parcursul vieții, în scopul formării sau dezvoltării competențelor din perspectivă personală, civică, socială și profesională. (Codul Educației din Republica Moldova, art. 123, aliniatul 1, 2), [47, p. 54].

Formare profesională continuă - „este definită drept ansamblu de activități și de practice care cer implicarea educatorilor pentru amplificarea cunoștințelor proprii, perfecționarea deprinderilor, analiza și dezvoltarea atitudinilor profesionale” [5].

Standarde de competență profesională - document elaborat de Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova în anul 2016. „Standardele de competență profesională prezintă un sistem de referință important pentru autoevaluarea nivelului de pregătire al cadrelor didactice din învățământul general. Acestea reprezintă cerințele de bază pe care trebuie să le demonstreze cadrul didactic mereu deschis și motivat spre dezvoltarea profesională și atingerea performanțelor superioare. Se referă la funcția didactică prevăzută în art.53 ale Codului Educației” [47, p. 3].

Cercetare științifică - „reprezintă o activitate legată de rezolvarea unor sarcini creative, de investigație, cu un rezultat necunoscut preventiv și care respectă etapele specifice unei cercetări științifice” (*R. Robinson*), „activitatea de cercetare științifică este un tip specializat de activitate intelectuală și practică, în care ambele aspecte se corelează între ele.” [94, p. 49].

Cercetare-acțiune - „un ansamblu de metodologii de investigare, care promovează atât acțiunea, cât și cercetarea în egală măsură și în același timp” [35, p. 6.].

Cercetare participativă - „o metodă de cercetare mai științifică decât cercetarea tradițională, în sensul că participarea comunității înlesnește o analiză mai precisă și mai autentică a realității sociale” [112, p. 265].

Cercetare participativ-acțională - are obiective clare și unește persoane ce sunt afectate de o problemă. Elevii, părinții, profesorii participă la planificarea, analiza și aplicarea rezultatelor cercetării de interes comun, creează situații deosebite, rezolvând probleme veritabile, implicând creativitatea. Prin cercetarea participativ-acțională are loc o apropiere, o contopire dintre cercetarea teoretică și cea practică, influențându-se reciproc (*adaptare după A. Nedelcu*).

Tabelul „Harta morfologică pentru definirea competenței în viziunea mai multor cercetători” (Adaptare după L. Sclifos)

Grupuri de referință	Surse bibliografice Autori Componente de bază	203	170	122	208	207	199	60	124	175	43	64	103	37	42	82
		Ph. Jonaert	X. Roegiers	M. Minder	И. А. Зимняя	А. Б. Хуторской	Э. Ф. Зеер	S. Cristea	N. Mitrofan	D. Salade	M. Călin	C. Cucuș	I. Jinga	T. Callo	L. Sclifos	R. Dumbrăveanu
Baza cognitivă, comport. domeniu	Cunoștințe, abilități, specifice unui domeniu															
	Totalitatea de calități, capacități pentru a activa într-un domeniu															
	Experiență într-un anumit domeniu															
	Priceperea de a face ceva bine și corect															
Baza cognitivă, comport. în dif dom.	Actualizarea cunoștințelor pentru stăpânirea spontană a situației															
	Experiență în diferite domenii															
	Înțelegerea lumii în afara profesiei															
	Ansamblu integrat de capacități exersate în diferite situații															
	Strategii automatizate de rezolvare a problemelor															
	Mod de gândire															
Experiența socială și motivația	Disponibilitatea de a analiza și aprecia urmările sociale ale acțiunilor proprii															
	Disponibilitatea de a aplica															
	Disponibilitatea de a mobiliza resursele interne și externe															
	Nivel înalt de inițiativă															
	Experiență socială condiționată intelectual															
	Autorealizare personală															
	Înțelegerea responsabilității pentru acțiuni															
	Autoeducație și abilitatea de diagnoză socială															

Chestionar

„Oportunitatea de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general”

1. Numele, prenumele _____
2. Vârsta _____
3. Stagiul pedagogic _____
4. Specialitatea _____

5. Ce înseamnă pentru D-voastră expresia: competență de cercetare? Bifați una din variante: a) competența de cercetare vizează competențe specifice procesului de cercetare și operațiilor mentale activate în timpul cercetării, exersate în diferite situații, mobilizând, reorganizând resursele interne și externe pentru atingerea unor obiective clar definite; b) activitatea de cercetare științifică este un tip specializat de activitate intelectuală și practică, în care ambele aspecte se corelează între ele; c) competența de cercetare ar fi un efort intelectual sporit în scopul rezolvării problemelor/situațiilor necunoscute.

6. Cum credeți, în ce măsură această competență vă poate facilita activitatea profesională cu elevii? (În foarte mică măsură, În mică măsură, nici în mică, nici în mare măsură, în foarte mare măsură, în mare măsură) Indicați una din variante.

7. În câte programe de formare continuă din ultimii trei ani ați fost familiarizat cu subiectul dezvoltării competenței de cercetare? (nici unul, 1-2, 3-4, 5-6, peste 6 programe). Selectați o variantă.

8. În ce măsură a fost abordată competența de cercetare a cadrelor didactice în cadrul programelor de formare la nivel local, național, internațional în ultimii trei ani? (deloc, în foarte mică măsură, în mică măsură, în mare măsură, în foarte mare măsură). Indicați una din variante.

9. Identificați avantajele competenței de cercetare în activitatea profesională _____

10. Bifați 2-3 indicatori ai competenței de cercetare pe care îi considerați mai importanți: a) îmbunătățirea competențelor de predare; b) Aplicarea principiilor transdisciplinarității; c) Implementarea metodelor inovatoare; d) Creșterea competențelor de analiză, a încrederii în sine; e) Implicarea în diverse proiecte de cercetare individuală și cu elevii; f) participarea la stagii de formare (cursuri, seminare, conferințe etc.)

11. Indicați, în ce proiecte de cercetare a-ți fost implicat (individuale, de grup)

12. Numiți cele mai eficiente forme de dezvoltare a competenței de cercetare (conferințe, mese rotunde, cursuri tematice de perfecționare, seminare, training-uri, școli de vară/primăvară etc.)

13. Ce obstacole ați întâmpinat în cariera profesională, care au îngrădit dezvoltarea competenței de cercetare?

14. Numiți câteva aspecte pozitive din activitatea profesională, ce denotă prezența competenței de cercetare.

**Chestionar de evaluare a nivelului competenței de cercetare
a cadrelor didactice din învățământul general
(Competența de cercetare include în sine cunoștințe, abilități, atitudini, valori)**

Cunoștințe:

1. Definiți competența de cercetare _____

2. Bifați 2-3 indicatori ai competenței de cercetare pe care îi considerați mai importanți: a) creșterea competențelor de analiză, a încrederii în sine; b) argumentarea necesității schimbării sau a soluționării problemei; c) identificarea și prezentarea modelului propriu de soluționare a problemelor, în contextul situațiilor create;

Abilități: _____

3. Formulați o temă de cercetare pedagogică conform intereselor Dv/ nevoilor de dezvoltare profesională _____

4. În baza temei formulate anterior, deduceți problema de cercetare _____

5. Conform temei și problemei de cercetare, formulați scopul și obiectivele cercetării pedagogice _____

6. Deduceți sistemul de metode calitative și cantitative de cercetare a problemei identificate anterior _____

7. Elaborați un plan propriu pentru realizarea cercetării conform temei enunțate anterior

8. Deduceți 3-4 recomandări pentru studiul bibliografiei în cadrul unei cercetări _____

9. Pentru tema cercetării formulați scopul și obiectivele experimentului; Criteriile posibile ce reprezintă obiectul cercetării.

10. Caracterizați cerințele pentru formularea concluziilor cercetării

Atitudini: _____

11. Enumerați 2-3 atitudini necesare pentru realizarea unui demers de cercetare pedagogică _____

12. Numiți 1-2 aspecte pozitive din procesul investigațional, care au contribuit la dezvoltarea competenței de cercetare _____

Valori: 13. Numiți sistemul de valori necesare pentru procesul de cercetare _____

CURRICULUM

**Modulul de formare profesională continuă
„Dezvoltarea competenței de cercetare”
(pentru cadrele didactice din învățământul general)**

CUPRINSUL

1.	PRELIMINARII	162
2.	REPERE CONCEPTUALE ALE MODULULUI	164
3.	DISTRIBUIREA ORELOR	166
4.	DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚILOR DE FORMARE	167
5.	SUGESTII METODOLOGICE	169
6.	BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ	170

PRELIMINARII

Abordarea subiectului dezvoltării competenței de cercetare a cadrelor didactice a fost și rămâne a fi unul actual, deoarece toate reformele din școală pornesc de la resursele umane competente, ce reprezintă forța principală a schimbărilor din învățământul general.

În prezent, scopul politicilor educaționale e orientat spre asigurarea unei educații de calitate. O educație de calitate ar însemna: un management bine pus la punct în fiecare instituție de învățământ, surse financiare investite, o participare cât mai eficientă a elevilor, părinților, comunității locale, un pachet de documente reglatoare, care ar facilita procesul de reforme și cadre didactice de o calificare înaltă.

Tendința de racordare a învățământului din Republica Moldova la cerințele spațiului comunității europene în domeniul învățământului, transformările profunde din învățământ, orientările spre modernizarea acestuia în toate componentele sale, impune o nouă viziune privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice.

În *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* se pune un accent deosebit pe resursele umane bine instruite, iar în direcția strategică se vorbește despre acțiuni de dezvoltare, sprijin și motivare a cadrelor didactice pentru asigurarea unei educații de calitate. În unul din obiectivele *Strategiei* se stipulează importanța unui sistem de formare continuă flexibil, adaptat la cerințele și nevoile cadrului didactic.

Totodată, în anul 2016 Ministerul Educației al Republicii Moldova a elaborat *Standardele de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general*, care au drept scop:

- ✓ „consolidarea dimensiunii europene în domeniul educației și dezvoltării continue a cadrelor didactice;
- ✓ motivarea cadrelor didactice pentru învățare pe tot parcursul vieții” [41, p. 2].

Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general constituie un document reglator în organizarea eficientă a procesului de dezvoltare profesională și promovare în carieră a cadrelor didactice, ce propune 5 domenii prioritare de competență profesională:

- *proiectarea didactică;*
- *mediul de învățare;*
- *procesul educațional;*
- *dezvoltare profesională;*
- *parteneriate educaționale.*

Acestea oferă un grad mai mare de autonomie în dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice, în special a competenței de cercetare.

De asemenea, la 22.05.2018 Consiliul Uniunii Europene vine cu o *Recomandare* nouă privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, *Recomandarea* din 2006 fiind revizuită și actualizată. Conform ultimului document, sunt stabilite opt competențe-cheie:

- „competențe de alfabetizare;
- competențe multilingvistice;
- competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii;
- competențe digitale;
- competențe personale, sociale și de a învăța să înveți;
- competențe cetățenești;
- competențe antreprenoriale;
- competențe de sensibilizare și expresie culturală” [37, pp. 7-8].

Competențele în domeniul științei „includ înțelegerea științei drept un proces de investigare prin metodologii specifice, inclusiv prin observare și prin experimente controlate, capacitatea de a utiliza logica și gândirea rațională pentru a verifica o ipoteză, precum și capacitatea de a renunța la propriile convingeri atunci când acestea sunt în contradicție cu constatări experimentale noi” [apud, p. 9].

Din tezele expuse anterior conchidem că, *competențele din domeniul științei sau competența de cercetare este prioritară la nivel național, european, internațional.*

Modulul propus spre implementare e realizat în contextul politicilor educaționale a statului, a tuturor actelor normative și reglatoare din ultimul timp.

2. REPERE CONCEPTUALE

Acest modul va servi drept reper important în activitatea de formare profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul general. În cadrul modului vor fi scoase în evidență principiile generale și cele specifice de dezvoltare a competenței de cercetare, cele trei concepte ale cercetării și strategiile de dezvoltare a competenței de cercetare, ceea ce va favoriza succesul cadrelor didactice în munca de investigare cu elevii.

Scopul modului: *dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.*

Principiile esențiale pe care le vom respecta pe tot parcursul stagiului de formare sunt:

- ✪ ***principiul reflecției***, ce îi ajută profesorului la luarea deciziilor, la dezvoltarea gândirii sale profesionale, contribuie la realizarea cu succes a cercetărilor pedagogice;
- ✪ ***principiul coerenței și continuității***, ce implică realizarea unor schimbări majore în activitatea profesională prin identificarea problemelor, stabilirea priorităților de cercetare, proiectarea și realizarea unor investigații științifice proprii;
- ✪ ***principiul flexibilității*** se referă la capacitatea cadrului didactic de a se adapta ușor la schimbările din jur, de a lua decizii reușind din situația concretă și practica profesională.
- ✪ ***principiul individualizării***, ce vizează două aspecte:

- *formarea continuă răspunde nevoilor de formare ale fiecărui formabil;*
- *formarea continuă oferă oportunități de dezvoltare a individualității formabililor.*

Acest principiu ne indică clar că profesorul apare într-o ipostază de subiect al educației.

- ✪ ***principiul conștientizării metacognitive*** presupune dezvoltarea resurselor metacognitive, ceea ce îi permite profesorului să se autoevalueze, autoanalizeze, autocorecteze pentru a face față cerințelor înaintate de autorități și comunitate. Grație acestui principiu, profesorul își evaluează punctele forte și punctele slabe, în scopul ameliorării propriului demers didactic;
- ✪ ***principiul responsabilității*** îl considerăm unul din cele mai importante. Se regăsește într-un șir de acte reglatorii naționale și europene. Acest principiu stipulează necesitatea învățării pe tot parcursul vieții, atât pentru copii, cât și pentru cei adulți. Profesorul modern este pus în situația necesității de a ține „pasul” cu elevii săi, cu tipurile și nevoile lor de cunoaștere;
- ✪ ***principiul inițiativei*** presupune acțiunile profesorului de a întreprinde ceva, de a fi primul

în a aduce o schimbare în:

- metodele de predare;
- strategii de învățare ale elevilor;
- procedurile de evaluare;
- prevenirea eșecului școlar;
- dezvoltarea profesională etc.

Acest principiu este unul complex și include în sine mai multe roluri ale cadrului didactic. Unul din ele e cel de cercetător modern:

- creator al situațiilor de învățare;
- didactician;
- observator;
- conducător al proiectelor;
- mentor al practicii pedagogice.

★ **principiul încrederii și susținerii.** Încrederea în cel ce învață, susținerea tendințelor lui de autorealizare și autoactualizare sunt două lucruri importante pe care trebuie să le respecte formatorii în raport cu formabilii.

În cadrul sesiunilor de formare vor fi respectate următoarele **norme metodologice**:

- ☆ Orientarea spre atingerea obiectivelor stabilite;
- ☆ Valorificarea experienței profesionale, a propriilor cunoștințe a cadrelor didactice și
- ☆ implicarea cât mai activă în discuții;
- ☆ Conexiunea la nevoile participanților și receptivitatea de a participa la programul de
- ☆ formare;
- ☆ Aplicarea în practică a cunoștințelor obținute în cadrul programului de formare;
- ☆ Implicarea participanților în rezolvarea problemelor stringente din activitatea
- ☆ profesională;
- ☆ Crearea unui parteneriat de încredere și respect între formator și participanți;
- ☆ Ghidarea participanților pentru acțiune și a reflecției asupra rezultatelor;
- ☆ Abordarea învățării ca un efort de colaborare reciprocă dintre formator și participanți.

Repartizarea orelor:

Modulul prevede **16** ore contact direct/**48** ore de activitate individuală.

Condiții de realizare:

Mijloace de formare:

În vederea desfășurării cu succes a programului, vor fi utilizate:

- *săli de curs de la IȘE;*

- calculator;
- *tabla interactivă*;
- *proiectorul multimedia*;
- *marchere colorate*;
- *tablă flipchart*;
- *pixuri*.

Metode de formare:

- ⇒ explicația;
- ⇒ training-ul;
- ⇒ prelegerea;
- ⇒ conversația euristică;
- ⇒ brainstormingul;
- ⇒ dezbateră;
- ⇒ problematizarea;
- ⇒ studiul de caz;
- ⇒ explozia stelară;
- ⇒ jocul de rol;
- ⇒ simularea de situații;
- ⇒ metoda proiectului;
- ⇒ lucrul cu suportul de curs;
- ⇒ documentarea bibliografică;
- ⇒ demonstrația etc.

Forme și modalități de evaluare:

- ✓ evaluare inițială;
- ✓ formativă și sumativă.

3. DISTRIBUIREA ORELOR PE TEME

Nr. d/o	Temele/conținuturile	Numărul de ore			Numărul total de ore
		Prele- geri	Semi- nare	Lucrul indiv.	
MODULUL I.		7	9	48	64
I.	Competența de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.	3	3	27	33

1.	Competența profesională, competența de cercetare - factori ai schimbărilor calitative din învățământul general.	1	1	6	8
2.	Principiile formării profesionale continue - principii generale de dezvoltare a competenței de cercetare.	1	1	6	8
3.	Principiile specifice de dezvoltare a competenței de cercetare.	1	1	6	8
II.	Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin implicarea în cercetarea-acțiune.	4	6	30	-
1.	Cele trei concepte ale cercetării: cercetare -acțiune, cercetare participativă, cercetare participativ - acțională.	1	-	3	-
2.	Strategii de dezvoltare a competenței de cercetare. Predarea reflexivă. Strategii metacognitive. Fișa de reflecție. Jurnalul de reflecție.	1	2	9	-
3.	Avantajele competenței de cercetare în activitatea profesională.	1	2	9	-
4.	Motivația cadrelor didactice pentru dezvoltarea personală și profesională. Schimb de experiență (din experiența profesională a formatorului și altor participanți).	1	2	9	-
5.	Test de evaluare a nivelului competenței de cercetare a cadrelor didactice.	-	-	2	2

4. DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚILOR DE FORMARE

Tema 1. Competența de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general

Nr. d/o	Unități de competență	Unități de conținut	Tehnologii didactice
---------	-----------------------	---------------------	----------------------

1.	Analiza noțiunilor de competență, competență profesională, competență de cercetare.	Competența profesională, competența de cercetare - factori ai schimbărilor calitative în învățământul general. Politicile educaționale europene și naționale. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general.	Prelegerea, explicația, discuția dirijată, conversația, problematizarea, documentarea bibliografică.
2.	Identificarea principiilor generale și specifice de dezvoltare a competenței de cercetare.	Principiile generale și principiile specifice de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice. Familiarizarea cu Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.	Conversația euristică, analiza, brainstorming-ul, demonstrația, exemplificarea.

Tema 2. Dezvoltarea personală a cadrului didactic prin implicarea în cercetarea-acțiune

Nr. d/o	Unități de competență	Unități de conținut	Tehnologii didactice
1.	Argumentarea teoretico-aplicativă a conceptelor.	Cele trei concepte ale cercetării: cercetarea - acțiune, cercetare participativă, cercetare participativ-acțională. Fazele cercetării-acțiune, condițiile care ar facilita cercetarea-acțiune. Domeniile de investigat prin cercetarea-acțiune.	- Brainstorming; - Simularea de situații; - Dezbateră; -Training-ul.
2.	Aplicarea unor strategii de dezvoltare a competenței de cercetare.	Strategii de dezvoltare a competenței de cercetare. Predarea reflexivă. Strategii metacognitive. Fișa de reflecție, Jurnalul de reflecție.	Învățare prin cooperare Brainstormingul oral Studii de caz, posterul, explicația, lucrul în grup, analiza, metoda socratică sau „întrebare-răspuns”.
3.	Evidențierea indicatorilor competenței de cercetare.	Avantajele competenței de cercetare în activitatea profesională Cele mai eficiente forme de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice.	Brainstorming, explicația, demonstrația, discuția dirijată, lucrul în grup, observarea independentă, posterul.
4.	Determinarea motivației cadrelor didactice pentru dezvoltare profesională.	Motivația cadrelor didactice pentru dezvoltarea personală și profesională. Schimb de experiență (din experiența profesională a formatorului și altor participanți).	Prezentare Power Point, problematizarea, demonstrația, discuția dirijată.

5.	Administrarea unui chestionar	Nivelul de dezvoltare a competenței de cercetare.	Explicația, chestionarul
----	-------------------------------	---	--------------------------

5. SUGESTII METOLOGICE:

În cadrul stagiului de formare profesională continuă, vom utiliza diferite tipuri de strategii:

- *strategii inductive*, al căror demers didactic este de la particular la general;
- *strategii deductive* (invers față de cele inductive): general-particular.

Pe parcursul formării vor fi aplicate: *metodele de comunicare orală (metode expositive)*: explicația, descrierea, prelegerea, discuția; metode interactive (de dialog): conversația euristică, dezbateră, brainstormingul, problematizarea, metoda focus-grup, metoda acvariului. Totodată nu vor fi neglijate și *metodele intuitive: observarea sistematică, studiul de caz, demonstrația, metode de învățare prin acțiunea practică (operaționale sau practice): metoda exercițiului, metoda proiectului, metoda jocului de rol.*

Strategii de evaluare

Deja avem stabilite trei tipuri principale de evaluare:

- a) *evaluarea inițială*, realizată la început de an școlar, a unui curs opțional, program de instruire, pentru a determina gradul de pregătire a elevilor. Este o evaluare de diagnostic, de stabilire a nivelului de cunoștințe, competențe, aptitudini ale elevilor, pentru înlăturarea lacunelor identificate și realizarea obiectivelor propuse la etapa următoare.
- b) *evaluare formativă (continuă)* se realizează la sfârșitul unei unități de învățare, a unui capitol prin verificarea tuturor elevilor implicați în actul învățării.
- c) *evaluare sumativă sau cumulativă* se aplică la sfârșitul unei perioade mai lungi de instruire (semestru, an școlar, ciclu de învățământ etc.). Este un instrument de apreciere a elevilor, ce scoate în evidență cunoștințele, aptitudinile acestora. În rezultatul evaluărilor sumative, profesorul are oportunitatea de a vedea performanțele unora și insuccesele altora. Totodată, verifică dacă obiectivele propuse la începutul anului de studii au fost realizate la nivelul așteptărilor sau nu.

Strategiile de evaluare vor include și metode alternative sau complementare de evaluare:

- *observarea sistematică*;
- *autoevaluarea*;
- *evaluarea reciprocă*;
- *chestionarul*;

- proiectele individuale,
- proiecte de grup etc.

6. BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. *Bocoș M.* Instruirea interactivă. Ghidul profesorului. Iași: Polirom, 2013. 430 p.
2. *Borca C.* Dezvoltarea competențelor metacognitive în școală. În: „Perspective pentru cercetarea în educație.” București: Editura Universitară, 2015. pp. 308-318.
3. *Bezede R.* Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin implementarea cercetării-acțiune. În: *Didactica Pro*, nr. 2 (84). 2014. pp. 4-7.
4. *Botgros I.* Cadrul didactic - un cercetător științific al activității educaționale personale. În: *Didactica Pro*, nr. 2 (84). 2014. pp. 2-4.
5. *Botgros I., Franțuzan L.* Competența școlară - un construct educațional în dezvoltare. Chișinău: Cartier, 2010. 130 p.
6. *Curriculum Național. Istoria pentru cl. a X-XII* (2010). Chișinău: Editura Știința, 2010. 13 p.
7. *Curriculum Național. Istoria românilor și universală cl. a X-XII*. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2019. 45 p.
8. *Cabac V.* Competența - produs al activității de învățare. În: „Competențe ale pedagogilor: interpretări”. Chișinău: Continental Grup, 2014. 60 p.
9. *Cara A., Guțu Vl., Gremalschi A., Solovei R.* Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general. Chișinău: Cartier, 2007. 88 p.
10. *Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17 iulie 2014*. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 319-324, pp. 17-54.
11. *Cojocaru V. Gh., Cojocaru V., Postica A.* Dezvoltarea competențelor didactice și managerial prin e-learning în sistemul de formare continuă. Chișinău: Tipografia Centrală, 2017. 224 p.
12. *Cojocaru V. Gh.,* Calitatea în educație. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007. 267 p.
13. *Cristea S.* Dicționar de pedagogie. Chișinău: Litera educațional, 2002. 382 p.
14. *Cerghit I., Radu I., E. Popescu, L. Vlăsceanu.* Didactica. Manual pentru cl. a X-a a școlii normale. București: Editura Didactică și Pedagogică R. A., 1994. 147 p.
15. *Cucoș C.* Educația. Experiențe, reflecții, soluții. Iași: Polirom, 2013. 318 p.
16. *Dawe R. H.* Fundamentele educației permanente. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991. 429 p.

17. *Dewey J.* Fundamente pentru o știință a educației. București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 1992. 366 p.
18. *Dumbraveanu R.* Competențele pedagogilor: abordări europene. Chișinău: Continental Grup, 2014. 49 p.
19. *Guțu Vl., Muraru E., Dandara O.* Proiectarea standardelor de formare profesională inițială din învățământul universitar. Ghid metodologic. Chișinău: CE USM, 2003. 86 p.
20. *Gugiuman A., Zetu E., Codreanca D.* Introducere în cercetarea pedagogică. Îndrumar pentru cadrele didactice. Chișinău: Editura Tehnică, 1993. pp. 22-49.
21. *Jinga I.* Educația ca investiție în om. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981. 179 p.
22. *Joiță E.* Educație cognitivă. Iași: Polirom, 2002. 249 p.
23. *Joiță E.* Instruirea constructivistă.- o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Aramis, 2006. 318 p.
24. *Lengrand P.* Introducere în educația permanentă. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973. 104 p.
25. *De Landsheere G.* Istoria universală a pedagogiei experimentale. București: Editura Didactică și Pedagogică, R. A., 1995. 383 p.
26. *Memorandum asupra Învățării Permanente.* Bruxelles: Comisia Comunității Europene, 2000. 34 p.
27. *Neacșu I.* Introducere în psihologia educației și a dezvoltării. Iași: Polirom, 2010. 330 p.
28. *Nedelcu A.* Cercetarea-acțiune în educație. Modul VIII. București, 2011. 102 p.
29. *Nicola I., Farcaș D.* Teoria educației și noțiuni de cercetare pedagogică. București: Editura Didactică și pedagogică., R. A. 1992, 131 p.
30. *Papuc L., Negură I., Pâslaru Vl.* Curriculum psihopedagogic de bază. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, 2000. 174 p.
31. *Păun E., Potolea D.* Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Polirom, 2002. 245 p.
32. *Patrașcu D., Patrașcu L., Mocrac A.* Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice Chișinău: Editura Știința, 2003. 252 p.
33. *Peretti A.* Educația și schimbare. Iași: Editura „Spiru Haret”, 1996. 184 p.
34. *Piaget J.* Psihologie și pedagogie. București: Editura Didactică Și Pedagogică, 1972. 160 p.
35. *Pogolșa L., et. al.* Standarde de competență - instrument de realizare a politicilor

- educaționale. Chișinău: Print-Caro STL., 2010. 270 p.
36. Pop V. Dezvoltarea profesională și personală a cadrelor didactice. Modul IV. București, 2011. 106 p.
 37. *Recomandarea Uniunii Europene* [online]. În: Jurnalul Uniunii Europene, 2018 [citat 25.07.2020]. Disponibil: [content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT).
 38. Sava S. Perspective pentru cercetarea în educație. București: Editura Universitară, 2015. 320 p.
 39. Sălăvăstru D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2004. 286 p.
 40. Sclifos L. Cercetările acționale - o oportunitate pentru a face față noilor provocări în educație. În: Didactica Pro nr. 2 (84), 2014. pp. 8-12.
 41. *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Chișinău: Ministerul Educației al Rep. Moldova, 2016. 9 p.
 42. *Standarde de eficiență a învățării*. Chișinău: Ministerul Educației al Republicii Moldova, 2012. 232 p.
 43. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”* din 14.11.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 345-351. art. Nr:1014.
 44. Ulrich C. Reforma la nivelul școlii - provocări și posibilități. În: „Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative”. Iași: Polirom, 2002. pp. 117-132.

Program de formare
„Dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general”
Activitatea de formare nr.1: Seminar instructiv-formativ

<i>Tema activității</i>	„Necesitatea de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general”
<i>Scopul</i>	Implementarea <i>Modelului pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice</i> din învățământul general.
<i>Obiective</i>	Familiarizarea cu <i>Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice</i> din învățământul general: - Principiile formării profesionale continue (pr. generale de dezvoltare a competenței de cercetare). - Principiile specifice de dezvoltare a competenței de cercetare. - Aplicarea fișei de autoevaluare.
<i>Noțiuni-cheie</i>	Competență, competență profesională, competență de cercetare, cercetare-acțiune.
<i>Metode și procedee de formare</i>	Explicația, discuția dirijată, conversația, autoevaluarea (fișa de reflecție nr.1 Anexa 7), problematizarea, documentarea bibliografică.
<i>Mijloace și echipamente tehnice</i>	- Videoproiector, - ecran, - tablă flipchart, - marchere colorate etc.
<i>Conținutul activității</i>	1. Recomandări metodice vizavi de dezvoltarea competenței de cercetare. 2. Prezentare în Power Point: - <i>Modelul pedagogic de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice</i>. 3. Informare bibliografică (Lista bibliografică) cu referință la competența de cercetare. 4. Concluzii finale.

Activitate de formare nr. 2: Seminar instructiv-metodic

<i>Tema activității</i>	„Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin implicarea în cercetarea-acțiune”.
<i>Data și ora desfășurării</i>	12.10. 2021.
<i>Scopul</i>	Dezvoltarea competenței de cercetare.
<i>Obiective</i>	- Familiarizarea cadrelor didactice cu cele trei concepte ale cercetării, cu fazele cercetării-acțiune, condițiile care ar facilita cercetarea-acțiune; - Motivația cadrelor didactice pentru dezvoltarea personală și profesională.
<i>Noțiuni cheie</i>	Cercetare-acțiune, cercetare participativă, cercetare participativ-acțională.
<i>Metode și procedee de formare</i>	Conversația, explicația, brainstorming-ul, analiza, demonstrația, exemplificarea.
<i>Mijloace și echipamente tehnice</i>	Fișă de evaluare nr.2 (Anexa 8), videoproiector, ecran, tablă flipchart, marchere colorate, carioci, pixuri etc.
<i>Conținutul activității</i>	1. Prezentare în Power Point: - Cele trei concepte ale cercetării: cercetarea-acțiune, cercetarea participativă, - cercetarea participativ- acțională; - Domeniile de investigat prin cercetarea - acțiune (<i>după A. Nedelcu</i>); - Fazele cercetării-acțiune. 2. Recomandare metodică: Dezvoltarea competenței de alfabetizare și de cercetare a elevilor; 3. Prezentare în Power Point (din experiența profesională) 4. Schimb de experiență (<i>Despre implicarea profesorilor în cercetarea-acțiune</i>). 5. Evaluarea seminarului. Concluzii finale.

Activitate de formare nr. 3: Atelier de lucru

<i>Tema activității</i>	„Strategii de dezvoltare a competenței de cercetare”
<i>Data și ora desfășurării activității</i>	10.10.2022
<i>Scopul</i>	Identificarea și implementarea strategiilor de dezvoltare a competenței de cercetare.
<i>Obiective</i>	- Familiarizarea cu conceptul de practician reflexiv, cu structura de competență a profesorului modern; - motivarea cadrelor didactice pentru formarea profesională continuă, a schimbului de experiență.
<i>Noțiuni-cheie</i>	Predare reflexivă, strategii metacognitive.
<i>Metode și procedee de formare</i>	Posterul, explicația, asaltul de idei, demonstrația, metoda socratică sau „întrebare-răspuns”, cooperarea, lucrul în grup, analiza, conversația.
<i>Mijloace și echipamente tehnice</i>	Fișa de lucru, videoproiector, ecranul, postere, marchere colorate, carioci, pixuri.
<i>Conținutul activității</i>	1. Începutul activității. Sarcina de lucru: Metoda. Asaltul de idei: Explicați semnificația conceptului de practician reflexiv. 2. Prezentarea orală. Participanții prezintă variante de răspuns. 3. Recomandări metodice. Prezentarea schemei „Predarea reflexivă”. 4. Lucrul în grup. Sarcină de lucru: Elaborați un poster, indicând structura de competență a profesorului reflexiv, adică, ce competențe ar trebui să posede un profesor reflexiv. 5. Fiecare echipă prezintă posterul realizat. 6. Evaluarea activității. Metoda socratică sau „întrebare-răspuns”. 7. Concluzii finale.

Activitate de formare nr. 4: Atelier de lucru

<i>Tema activității</i>	„Avantajele competenței de cercetare în activitatea profesională”
<i>Data și ora desfășurării</i>	17.10.2022
<i>Scopul</i>	Valorificarea competenței de cercetare în activitatea didactică.
<i>Obiectivele</i>	- Identificarea formelor eficiente de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice; - Evidențierea indicatorilor competenței de cercetare.
<i>Noțiuni cheie</i>	Indicatori de competență, descriptori, grilă de evaluare a competenței.
<i>Metode și procedee de formare</i>	Brainstorming, explicația, demonstrarea, discuția dirijată, lucrul în grup, analiza, observarea independentă, posterul.
<i>Mijloace și echipamente tehnice</i>	Fișa de lucru, fișa de evaluare, videoproiector, ecranul, tablă flipchart, marchere colorate, carioci, pixuri, postere etc.
<i>Conținutul activității</i>	1. Repartizarea pe grupe. Sarcina de lucru: Fișa 1. - Enumerați cele mai eficiente forme de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice; 2. Prezentarea orală. Un participant din fiecare grupă va prezenta posterul 3. Lucrul în grup. Sarcina de lucru: Fișa 2. - Discutați în grup și caracterizați obstacolele care v-au îngădit dezvoltarea competenței de cercetare. 4. Prezentarea orală. Un reprezentant al grupului va prezenta posterul. 5. Lucrul în grup. Sarcina de lucru: Fișa 3. (Anexa 9) - Selectați aspectele pozitive din activitatea profesională, ce denotă prezența competenței de cercetare. 6. Prezentarea orală. Un reprezentant al grupului va prezenta posterul.

	7. Lucrul în grup. Sarcina de lucru: Fișa 4. - Discutați în grup și expuneți opinia proprie, în ce măsură competența de cercetare, vă poate facilita activitatea profesională cu elevii. 8. Prezentarea orală. Un participant din fiecare grupă, va prezenta posterul. 9. Prezentare Power Point. Din experiența profesională. Secvențe din master-class de la 20.08. 2019. 10. Evaluarea activității. Fișa de evaluare: Mini-eseu de 5 min. 11. Concluzii finale. 12. Extindere. Elaborați o grilă de evaluare a nivelului competenței de cercetare, având la bază indicatori de competență și descriptori.
--	--

Activitatea de formare nr. 5 Masă rotundă

<i>Tema activității</i>	Importanța competenței de cercetare în dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice din învățământul general.
<i>Data desfășurării activității</i>	24.11.2022
<i>Scopul</i>	Identificarea oportunităților de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice.
<i>Obiective</i>	Valorificarea celor trei concepte despre cercetare: - cercetarea acțională; - cercetarea participativă; - cercetarea participativ-acțională; - identificarea obstacolelor care îngreșează dezvoltarea competenței de cercetare a pedagogilor; - Manifestarea unei atitudini responsabile, creative în activitatea profesională.
<i>Noțiuni cheie</i>	- Competență, competență metacognitivă.
<i>Metode și procedee de formare</i>	Lucrul în grup, conversația, explicația, analiza, observarea independentă.
<i>Mijloace și echipamente tehnice</i>	Pixuri, carioci, marchere colorate, postere.

<i>Conținutul activității</i>	1. Începutul activității. Cuvânt de salut. 2. Lucrul în grup. Sarcină de lucru: - Argumentați care ar fi impactul competenței de cercetare în creșterea personală și profesională a profesorilor. 3. Prezentarea argumentelor la subiectul propus. 4. Lucrul în grup. Sarcină de lucru: - Utilizând Analiza SWOT: (<i>Anexa 10</i>), identificați punctele tari, punctele slabe, oportunitățile și amenințările cu referire la subiectul „Necesitatea și oportunitatea de dezvoltare a competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general. - Prezentarea orală. Echipele prezintă posterul său: Analiza SWOT. Urmează discuțiile în plen. 6. Evaluarea activității. Metoda socratică sau „întrebări-răspuns” 7. Concluzii finale.
--------------------------------------	---

Fișa nr.1 „Activitatea de formare”

Completați spațiile rezervate.

Competența de cercetare presupune:

Cunoștințe _____

Abilități _____

Atitudini _____

Fișa nr. 2 „Tema de cercetare individuală”

Tema de cercetare individuală favorizează:

- a) cunoștințele practice;
- b) dezvoltarea personală;
- c) dezvoltarea competențelor profesionale;
- d) dezvoltarea competenței de cercetare.

De argumentat succint prin câteva fraze fiecare din afirmațiile propuse.

[illegible]

Fișa nr. 3 „Competențele mele profesionale: între trecut, prezent și viitor”

Completați spațiul rezervat prin 10-15 fraze

[illegible]

Fișa nr. 4 „Analiza personală SWOT”

Un pas important în analiza potențialului Dvs. este stabilirea calităților Dvs. profesionale (punctele forte, slabe, dificultățile pe care le puteți întâmpina și oportunitățile la care puteți apela) printr-o analiză SWOT. Acesta este un proces foarte simplu care poate oferi înțelegere profundă a problemelor potențiale și critice care pot afecta cariera Dvs. didactică. Notați factorii care vi se par relevanți în fiecare din cele patru zone. Principalul scop al analizei SWOT este de a identifica și de a atribui fiecare factor, pozitiv sau negativ, uneia din cele patru categorii permițându-vă să vă priviți dintr-un punct de vedere obiectiv. Analiza SWOT va fi un instrument foarte util în dezvoltarea și realizarea scopurilor Dvs. în formarea continuă.

S - reprezintă Punctele Tari (Strength),

W- se referă la Punctele Slabe (Weaknesses),

O - reprezintă Oportunitățile (Opportunities),

T - definește Amenințările (Threats) cu care vă confrunțați.

Întrebări suport pentru analiza SWOT:

<i>Puncte tari</i>	<i>Puncte slabe</i>
Care sunt competențele profesionale cu care vă puteți mândri? Care sunt resursele pe care le dețineți și care susțin aceste puncte tari? Care sunt lucrurile care funcționează bine în cariera Dvs.	Care vă sunt lacunele în competențele profesionale? Ce deprinderi /abilități vă sunt necesare, dar nu le dețineți vizavi de competența de cercetare? Ce anume nu funcționează în prezent? Ce comportament manifestați în acest context?
<i>Oportunități</i>	<i>Amenințări</i>
Care sunt oportunitățile în domeniul educațional, de care puteți beneficia? Există instrumente speciale care ar fi de ajutor (din acele pe care le dețineți), sau le puteți crea pentru a îmbunătăți performanțele profesionale?	Care sunt amenințările, ce ar putea să vă afecteze negativ cariera? Cum și în ce măsură vă vor afecta? Care sunt obstacolele sau blocajele din calea carierei Dvs.?

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Clava Barbaroș

12.06.2025.

CURRICULUM VITAE

Date personale:

Nume și prenume: Barbaroș Clava

Data nașterii: 05.06.1962

Locul nașterii: or. Tereni-Uzeak, reg. Kzîl-Orda, Rep. Kazahă

Cetățenia: Republica Moldova



Studii:

- 2017-2021 - studii de doctorat, Universitatea de Stat din Tiraspol, specialitatea 531.01 - Teoria generală a educației, Școala Doctorală „Științe ale educației” a Parteneriatului instituțiilor de învățământ superior, Universitatea de Stat din Tiraspol, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu-Hașdeu” din Cahul și Institutul de Științe ale Educației;
- 2014-2016 - studii de masterat, Institutul de Științe ale Educației, specializarea Management educațional;
- 1980-1985 - studii superioare de licență, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, specializarea Istorie și Pedagogie, calificarea Profesor de istorie și științe sociale, Metodist al muncii extrașcolare;
- 1969-1979 - elevă la școala medie Nr.3 din. or. Hîncești (actualmente IPLT „Mihai Eminescu”)

Activitate profesională:

- 2002-prezent profesoară de istorie și educația pentru societate, grad didactic superior în IPLT „Ginta Latină”, mun. Chișinău;
- 1999-2002 - director-adjunct, Gimnaziul Moldo-Turc, mun. Chișinău;
- 1995-1999 - Direcția Generală Educație Tineret și Sport, inspector-metodist la Inspectoratul teritorial din sectorul Ciocana;
- 1989-1995 - director adjunct pe problemele educației și profesoară de istorie la școala Nr. 70, mun. Chișinău;
- 1986-1989 - organizator al muncii extrașcolare și profesoară de istorie la școala Nr. 54, mun. Chișinău;
- 1985-1986 - lector, facultatea Istorie și Pedagogie a UPS „Ion Creangă”, concomitent - profesoară de istorie în școala Nr. 57, mun. Chișinău;
- 1980-1985 - studentă la facultatea de istorie și pedagogie a UPS „Ion Creangă”, mun.

Chișinău;

1979-1980 - ghid la muzeul de istorie și etnografie din or. Hîncești, Moldova.

Stagii și activități de formare continuă:

2019-2022 - Am participat la diverse *stagii de formare pentru adulți*, organizate de către DVV Internațional Moldova (organizație neguvernamentală, susținută de către Ministerul de Externe a Germaniei și Fundația Kiorber Stiftung din or. Hamburg).

18.06.2018 - am absolvit cursul de Formare continuă, specialitatea - Istoria românilor și universală, la IȘE;

2010-2018 - Formări la IȘE, specialitatea - Istoria românilor și universală, și educația civică;

Din 2012 - pe parcursul mai multor ani am participat la diverse formări la Centrul Educațional Pro Didactica;

2004-2007 - Junior Achievement - cursuri de economie aplicată;

1997-1999 - am avut formări, specialitatea – Istoria românilor și universală, în or. Iași (România), cu sprijinul Fundației Soros;

Domenii de interes științific:

Teoria generală a educației. Teoria generală a instruirii. Teoria constructivistă. Dezvoltarea competenței de cercetare a cadrelor didactice din învățământul general.

Participări la manifestări științifice naționale și internaționale:

25 aprilie 2018 - Masă rotundă „Tranzacții paradigmatic moderne - conjunctură oportună cercetării de calitate”. Universitatea de Stat din Tiraspol. Chișinău. (Diplomă de participare);

7-8 decembrie 2018 - Conferința științifică internațională „Curriculum școlar: provocări și oportunități de dezvoltare”. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău;

11-12 mai 2018 - Conferința științifico-didactică națională cu participare internațională „Probleme actuale ale didacticii științelor reale”, Ediția a II-a, consacrată aniversării a 80 de ani a profesorului universitar Ilie Lupu. Universitatea de Stat din Tiraspol. Chișinău;

1-4 aprilie 2019 - Congresul Științific Internațional Moldo-Polono-Român: Educație. Politici. Societate. Universitatea de Stat din Tiraspol. Chișinău;

11-12 octombrie 2019 - Conferința Științifică Internațională „Cadrul didactic-promotor al politicilor educaționale”. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău;

18-19 octombrie 2019 - Simpozionul Științific Internațional „Tradiție și inovație în educație”, Universitatea de Stat din Tiraspol. Chișinău (Diplomă de participare);

31 ianuarie - 1 februarie 2020 - Conferința științifico-practică națională cu participare internațională „Orientări axiologice ale constructivismului”. Gimnaziul Moldo-Turc, Chișinău;

28-29 februarie 2020 - Conferința Republicană a cadrelor didactice. Universitatea de Stat din Tiraspol. Chișinău;

27-28 mai 2020 - Atelier pentru profesorii de istorie în cadrul proiectului „Concurs istoric 2” cu genericul „Căutăm eroi în localitate la noi” (format online);

4-5 decembrie 2020 - Atelier Internațional pentru tutori în cadrul proiectului „Concurs istoric în Belarus, Moldova, Georgia, Armenia” (format online);

14 mai 2021 - simpozionul Pedagogic Transfrontalier „Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realizări socio-psiho-pedagogice”. Institutul de Științe ale Educației (certificat de participare Nr. 355), Chișinău;

16 septembrie 2021 - Conferința Națională „Cercetare în științele educației și în psihologie: provocări, perspective”. În memoriam prof. N. Bucun. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău.

Publicații la tema tezei: 19 lucrări științifice: 10 articole în reviste de profil, 5 articole în materialele conferințelor internaționale, 3 articole în materialele conferințelor naționale, 1 articol în Materialele Congresului Internațional Moldo-Polono-Român, 1 ghid (coautor).

Aptitudini și competențe personale

Cunoașterea

limbilor: Limba română - nativă, limba rusă - la perfecție, limba engleză - nivelul B1

Competențe de

comunicare: Competențe de comunicare, dobândite în rezultatul experienței de circa 40 de ani în domeniul pedagogiei.

Competențe

organizaționale/

Manageriale: Am activat o bună perioadă de timp în calitate de manager școlar, director adjunct pentru educație, director adjunct pentru instruire și inspector școlar. Sunt master în domeniul Științe ale Educației, specialitatea – Management Educațional, șefă a comisiei Metodice socio-umaniste în IPLT, „Ginta Latină”, membru al Consiliului științifico-metodic, membru al Comitetului Sindical, membru al Comisiei pentru Drepturile Copilului și șefă a grupei la Școala doctorală.

Competențe

dobândite la

locul de muncă: Abilități de comunicare și mediere a conflictelor interpersonale. Abilități de

implicare în acțiuni caritabile și voluntariat.

Competența

digitală:

Competențe de utilizare a calculatorului: Microsoft Word, Microsoft Excel, Internet.

Alte

competențe:

Competențe lingvistice: pregătirea și prezentarea unor discursuri, articole etc.

Informații

suplimentare:

Pe parcursul anilor 2010-2019 am realizat ore demonstrative pentru profesorii și directorii instituțiilor de învățământ din mun. Chișinău și din republică. În anul 2014 și 2019 am fost menționată cu Diploma Direcției Generale Educație, Tineret și Sport din mun. Chișinău a Sindicatului Educației și Științei, pentru spirit de responsabilitate în promovarea și realizarea politicilor educaționale, vocație și succese remarcabile în activitatea didactică. Tot în anul 2019 am fost desemnată *Pedagogul Anului* în IPLT „Ginta Latină”, fiind menționată cu diplomă și premiu bănesc. Am legat un parteneriat trainic, de lungă durată, cu IȘE (Institutul de Științe ale Educației). Actualmente sunt mentor la stagiile de practică pedagogică. În anul 2016 am coordonat activitatea a 5 studenți ai facultății de Psihologie și Științe ale Educației a USM în cadrul stagiului de practică pedagogică. În data de 11.04.2019 am realizat o activitate practică cu un grup din 17 profesori din diferite raioane ale Moldovei, aflați la stagii de formare la IȘE. Pe 20.08.2019 am realizat un master-class pentru profesorii din municipiul Chișinău în cadrul Forumului Municipal cu genericul: „Profesorul - coordonatorul activității de autorealizare a elevului în contextul politici educaționale”. Rolul de formator-moderator m-a ajutat mult în evaluarea potențialului profesional și organizarea eficientă a activității didactice la clasă.

Publicații:

19 lucrări științifice: 10 articole în reviste de profil, 5 articole în materialele conferințelor internaționale, 3 articole în materialele conferințelor naționale, 1 articol în Materialele Congresului Internațional Moldo-Polono-Român, 1 ghid (coautor).

Date de contact:

Republica Moldova, mun. Chișinău, str. Mihail Sadoveanu 22/1, A, ap. 610

tel. mobil: 078570714.

e-mail: claudia.barbaros@gmail.com