

CZU: 378.225

## CADRU DIDACTIC UNIVERSITAR CA CERCETĂTOR

**Nicolae SILISTRARU**, dr. hab., prof. univ.

**Galina BOSTAN**, doctorandă

Universitatea de Stat din Tiraspol

**Rezumat.** Cercetarea științifică reprezintă un domeniu important și o componentă esențială a sistemului de învățământ superior. Prin cercetare se produc cunoștințe noi care stau la baza dezvoltării învățământului și a societății în genere. Asigurarea științifică și metodologică a funcționării și modernizării învățământului apare ca o condiție prioritară și o necesitate vitală.

**Cuvinte cheie:** cercetarea științifică, învățământ superior, competențe pedagogice.

## UNIVERSITY LECTURER AS A RESEARCHER

**Abstract.** Scientific research represent an important field and an essential component of high educational system. Through research is produced new knowledge, which stay on the base of the educations and society development. The scientific and methodological assurance of the function and modernization of the education appear like a priority condition and a vital necessity.

**Key words:** scientific research, higher education, pedagogical skills.

Gândirea științifică presupune că cadrul didactic universitar cu ajutorul rațiunii ajunge să cunoască, să înțeleagă *realitatea lumii*, să o interiorizeze și să și-o subordoneze.

Atunci când termenul stil se asociază cu termenul știință, se formează un concept nou: *stilul științific de gândire*, care îndeplinește un șir de funcții cognitive în baza unei activități mintale specifice: judecăți descriptive, judecăți predictive, legate de acțiuni necesare, judecăți evaluative.

Gândirea științifică a cadrului didactic universitar presupune faptul că obiectul cunoașterii sale să fie delimitat clar și să fie supus *observației riguroase a intelectului*, obiectul fiind înlocuit de concepte care-l desemnează, un efort intelectual în scopul realizării unei cunoașteri profunde a realității ce presupune următoarele: cercetarea științifică reprezintă un domeniu important și o componentă esențială în activitatea cadrului didactic universitar. Ea se realizează în cadrul catedrelor, laboratoarelor, centrelor, instituțiilor de cercetare științifică.

Principalele tipuri de cercetare a educației: cercetarea fundamentală versus aplicativă; cercetarea transversală, longitudinală, interculturală/transculturală, cercetarea cantitativă și cercetarea calitativă; cercetarea constatativă și cercetarea experimentală.

Aceste tipuri de cercetare pedagogică includ desfășurarea experimentului pedagogic în cele trei etape: de constatare, de formare și de validare.

Abordând cercetarea pedagogică în raport cu inovația în învățământ M. Ionescu și M. Bocoș menționează șapte etape mai importante pe care le presupune un *proiect de cercetare experimental*: delimitarea problemei de cercetare; proiectarea; desfășurarea

cercetării; analiza, prelucrarea și interpretarea datelor obținute; elaborarea concluziilor, valorificarea; difuziunea noului în practica educativă.

Aceste activități de înregistrare, de cercetare, de prelucrare sunt fundamentale cadrului didactic universitar.

Este evident că o astfel de concepție presupune o altă abordare a formației individuale. O abordare care face să dispară vechea dihotomie dintre teorie și practică, dintre „a ști” și „a face”, care pune problema asimilării unei învățături mai armonioase, a unei educații mai echilibrate, în cadrul căreia formația intelectuală să se împletească strâns cu formația practică, studiile teoretice mai aprofundate să se îmbine organic cu studiile de înaltă specializare profesională, în ideea de a se preveni eventuala formare a unor simple tehnologii cu vederi înguste, pe primul plan urmând să fie pusă totdeauna dezvoltarea capacității generale de gândire și de judecată independentă [10, p. 56-58].

Cadrul didactic este acela care trebuie să ajute studenții să dobândească nu numai „competențe ce pot fi mai lesne învățate și evaluate”, dar mai important să le dezvolte:

- moduri de gândire (creativitate, gândire critică, soluționare de probleme, luare de decizii);
- moduri de lucru (comunicare și colaborare); să-i familiarizeze cu instrumente relevante de lucru (inclusiv tehnologii ale informației și comunicațiilor);
- precum și să le cultive valori etice și civice, ce țin de viață, carieră, responsabilitate personală și socială, de succes în societățile democratice moderne [8].

Dezvoltarea **competențelor pedagogilor** trebuie să fie privită ca un efort depus pe parcursul întregii cariere 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 studenților într-o lume a schimbărilor sociale, culturale, economice și tehnologice rapide, pedagogii însuși trebuie să reflecteze asupra cerințelor proprii de învățare în contextul mediului școlar 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.

Competențele au nivel diferit de generalizare: cu cât clasa obiectivelor, asupra căroră competența poate fi aplicată este mai mare, cu atât este mai generală și mai labilă. În ambele ipostaze, de obiectiv educațional și de finalitate educațională, competențele au valoare diferită, ele fiind grupate în:

- *universale* – proprii și aplicabile în orice gen sau formă de activitate umană;

- *generale* – care se manifestă/ se formează într-un domeniu de cunoaștere/activitate umana;
- *specifice* – componente ale competențelor generale, realizabile într-o sferă relativ îngustă, precum *competența lingvistică* ca și constituentă a *competenței de comunicare*, *competența de lectură* ca și *competență* a *competenței artistice-estetice*.

Activitatea de cercetare științifică este un tip specializat de activitate intelectuală și practică, în care ambele aspecte se corelează între ele. În acest sens, apare necesitatea *formării culturii unui set de competențe* pentru cadrul didactic universitar, dintre care: *competența unității cunoaștere/cercetare*; *competența de a da formă ideilor*; *competența prezumției*; *competența cercetării-acțiunii*; *competența procesuală*.

Cadrul didactic universitar trebuie să-și poată gestiona procesele cognitive de transformare a informației, să aibă competența metacogniției. Prin urmare activitatea lui se concentrează pe cogniție, pe construcția de cunoștințe și produsele ei prin procesarea informației.

*Conduita creativă a cadrului didactic universitar* este unul din factorii care asigură dezvoltarea potențialului creativ al studentului. Predarea, ca proces creativ, presupune ca profesorul să medieze între student și lumea ce-l înconjoară care trebuie nu numai să organizeze spațiul și activitatea ci și să:

- participe alături de studenți la elaborarea cunoștințelor prin cercetare;
- să servească drept model în legăturile interpersonale și să încurajeze interacțiunile cooperante dintre studenți spre cercetare;
- să-i îndrume cum să-și folosească timpul, spațiul, echipamentul și materialele în cadrul cercetării;
- să ajute individul sau grupul să extragă din experiențe informațiile necesare, valorile și să le interpreteze și evalueze prin cercetare [14].

Proiectarea activității didactice presupune căutarea unei articulații optime „între componentele procesului de învățământ (obiective, conținuturi, metode, mijloace, condiții socio-culturale, evaluări etc.)” pentru obținerea unor rezultate maxime, de ordin calitativ și cantitativ. Aceasta este, deci, o problemă de strategie, de optimizare, de valorificare la maximum a tuturor resurselor și condițiilor date, opusă vechilor abordări reduționiste preocupate doar de descrierea conținuturilor de predat ... [2].

Atmosfera creată în auditoriu de către profesor constituie un factor care influențează comportamentul de învățare a studentului. Instaurarea unui climat favorabil unei conlucrări adecvate între profesori și studenți, al unui climat caracterizat printr-o tonalitate afectivă, pozitivă, de exigență și înțelegere, de responsabilitate, reprezintă o *condiție principală* ce trebuie realizată în sala de studii îndreptate spre cercetare.

Un cadru didactic creativ știe cum să folosească întrebările, dar acestea trebuie să fie deschise, să aibă sens și să nu sugereze răspunsuri predeterminante. Întrebarea

operațională provoacă conduita creatoare, pentru că ea duce la explorare, dezvoltă curiozitatea și implicit învățarea creativă prin cercetare.

Importanță în dezvoltarea creativității și a activismului în învățarea este *stimularea efortului personal al studentului*, stimularea tendinței acestuia de a aduce o contribuție proprie, de a fi original inventiv, creativ. Misiunea cadrului didactic nu încetează odată cu terminarea cursului, ci se manifestă și dincolo de cadrele acestuia. El trebuie să cunoască *potențialul creativ al fiecărui student* și modalitățile de stimulare, să sesizeze manifestările creative ale studenților în afara orelor de curs, în activitățile extracurriculare, să-l facă pe student conștient de propriile capacități și să le dezvolte *capacitatea și obișnuința autoevaluării*.

Un rol important în formarea unui climat propice stimulării și dezvoltării unei activități de cercetare îl deține *atitudinea profesorilor față de creativitatea studenților și posibilitățile acestuia de a se descurca în situațiile problematice*, implicându-se activ. Aspirațiile studenților, valorile morale și intelectuale prețuite de educator acționează asupra personalității aflate în formare. Ceea ce va prețui și promova profesorul va dezvolta intențiile studentului de a cerceta.

S-a spus pe drept cuvânt că profesorii creativi determină avântul creativității studenților prin cercetare. *Secretul constă în transferul setului de valori favorabile creativității dinspre îndrumător către discipol, fenomen urmat de autodezvoltarea și autoformarea acestuia din urmă în funcție de atitudinile și convingerile devenite acum ale lui* [1].

La ciclul I se realizează introducerea în teoria cercetării și se formează abilități incipiente de cercetare efectivă. Inițierea în metodologia cercetării este bine să se facă în primii doi ani, mai exact în al doilea an de studiu, când studenții au o perspectivă mai clară a domeniului de formare, pentru a rămâne timp suficient pentru cercetarea propriu-zisă de la care se așteaptă să își exercite în primul rând rolul formativ. Pentru a obține performanțe posibile, instituțiile ar trebui să-și poată angaja personal pentru conducerea procesului de formare pentru cercetare. Realizarea tezei de licență poate fi o importantă ocazie pentru dezvoltarea unui proiect de cercetare de oarecare performanță.

În ciclul de masterat, cercetarea are o pondere însemnată pe tot parcursul ciclului, iar la sfârșit se cere o teză elaborată pe bază de cercetare. În practica europeană s-a constatat că, aproape o treime de instituții, oferă două tipuri de masterat: unul de specializare profesională, în care cercetarea are ca obiect mediul profesional imediat, și altul *profilat mai mult pe cercetare*.

În ciclul de doctorat se cere obligatoriu *cercetare semnificativă* și, în principal, independentă, făcută de candidat. Aceasta este evaluat, consiliat și orientat de profesorul conducător de doctorat. Este considerată superioară calitatea rezultatelor în ciclul doctoral în care conținutul și activitatea se adaptează la interesele candidatului și oferă totodată *o formare generală profundă pentru cercetare*. Studiul individual poate fi

îndrumat, pentru a fi eficient, nu doar direct de profesor, ci și prin oferirea de planuri de studiu, ghiduri, instrumente de ținere a evidenței progreselor, contracte între conducătorii de doctorat și candidați, în care există prevederi cu privire la planificarea timpului, predare, consiliere, publicare de documente, drepturi de autor, fonduri. În unele instituții puține la număr, formarea doctorandului și cercetarea făcută de el sunt evaluate nu doar de conducător, ci de comitetele de doctorat, de echipe de supervizori. În câteva țări s-a constatat existența consilierii instituționalizate pentru lansarea tinerilor cercetători în cariera de cercetare [8].

Cercetarea științifică în învățământul superior se realizează în cadrul catedrelor, laboratoarelor, centrelor, instituțiilor de cercetare științifică prin diferite forme: proiecte individuale, proiecte instituționale, granturi etc.

*Nucleul concepțiilor psihopedagogice contemporane rezidă în: dependența, condiționarea socială și reînnoirea permanentă a scopurilor, conținutului și metodelor educaționale în corespundere cu cerințele educației în schimbare; unitatea procesului educațional; unitatea, perspectiva și continuitatea scopurilor, conținutului și metodelor educaționale; multidimensiunea pedagogică; unitatea socializării și individualizării; varietatea și libertatea alegerii căilor, modalităților și formelor de realizare a ideilor strategice educaționale [5].*

Având ca sprijin abordările prezentate, se elaborează recomandări pentru organizarea eficientă a procesului educațional. Menționăm însă că acest proces generează pe parcurs probleme care trebuie în continuu cercetate.

Proprietățile de dezvoltare a cercetărilor științifice constă în: modificarea legislației în vigoare în scopul diversificării managementului investigațional, spre necesitățile economiei naționale; stabilirea influenței prioritare în domeniul Psihologiei și științelor Educației; diversificarea surselor de finanțare a cercetărilor din sistemul de învățământ.

Crearea și dezvoltarea societății bazate pe cunoaștere depinde de producerea de noi cunoștințe mai ales *în cercetare științifică*, comunicarea acestora prin educație și formare; desemnarea lor prin intermediul ICT (Information and Communication Technologies); utilizarea cunoștințelor în procese industriale și în servicii, adică transformarea cunoașterii în inovație, pentru dezvoltare. Universitățile au un loc unic, fiind implicate, prin misiunea lor, în toate aceste procese; în cercetare, educație/formare (în particular formarea cercetătorilor) și dezvoltarea în contextul paradigmatelor educației pentru schimbare.

În contextul rolului complex pe care universitățile îl joacă prin prisma misiunii lor ele au obligație față de: *studenții pe care îi informează, autoritățile publice care asigură finanțare universităților, piața forței de muncă ce utilizează calificările și deprinderile dezvoltate pe procesul didactic și de cercetare, precum și față de societate în ansamblu*. Obiectivul general este acela de a maximiza rezultatul social al investiției reprezentate de finanțarea publică.

În mod curent, se operează cu trei criterii asociate *calității în cercetare*, primul criteriu este *originalitatea*, demonstrate de contribuția pe care cercetarea o are la dezvoltarea de noi cunoștințe [14]. Acestea pot veni în contradicție cu vechile principii și determină un mod nou de a gândi. Al doilea criteriu este *soliditatea*, determinată de metodologia cu care s-a realizat cercetarea, ceea ce permite ca rezultatele să poată fi verificate. Al treilea criteriu, *relevanța*, particularitatea de a prezenta interes pentru alții și de a fi utilă altora. Cercetătorii asociază diferite priorități acestor criterii, studiile arătând ca, în general prioritatea maximă se acorda *originalității*.

S-ar putea considera ca cercetările de o calitate ridicată și-ar avea originea în sisteme orientate spre individ, fiecare cercetător lucrând independent, sfidând sau provocând adesea metode și teorii existente. În realitate se discută de un *mediu propice cercetării de calitate*, în care sunt facilitate comunicarea și colaborarea, atât mediul intern, cât mediul extern. Sunt importante cooperarea la nivel național, precum și contactele internaționale cu cele mai avansate grupuri care lucrează în domeniu. Mediile propice cercetării par a fi cele diverse din punct de vedere al vârstei și specializării cercetătorilor, dar și din punctul de vedere al activităților desfășurate în unitatea de cercetare: specializări formare, precum și contacte cu mediul economico-social. Toate acestea sugerează, de fapt, dificultatea de a stabili criterii individuale pentru calitatea în cercetare.

În acest context Cosmina Miron analizează *calitatea cercetării științifice în universități* cerând referiri la cele două funcții de bază: funcția de management al calității (funcția internă) și *funcția de asigurare a calității* (funcția externă), a experienței existente precum și la tendințele manifestate pe plan internațional.

*Calitatea cercetării reprezintă o componentă obligatorie a funcționării învățământului superior*. Cercetarea științifică universitară trebuie încurajată din două motive: - universitățile s-au dovedit a fi importante structuri de producere a cunoștințelor în diverse domenii; - activitatea de cercetare științifică universitară este o componentă esențială a activității didactice, un factor de creștere profesională a cadrelor didactice.

În prezent cercetarea științifică universitară este realizată de cadrele didactice, de grupuri temporare de cercetători, în laboratoare științifice, în cadrul proiectelor și programelor de cercetare.

Pentru realizarea strategiei învățământului superior este necesară înființarea unui Centru științifico-metodic, de cercetare a problemelor de modernizare a învățământului superior care ar avea misiunea de a fundamenta științific acțiunile de modernizare și de integrare a învățământului superior în spațiul academic european [10].

Universitatea trebuie să aibă dezvoltate, ca parte a strategiei referitoare la cercetare mecanisme prin care să stimuleze în mediul intern excelența cercetării. În acest sens este esențială constituirea unui fond de cercetare care să asigure resursele suplimentare pentru unitățile cele mai eficiente de cercetare, care dovedesc excelența. Acest fond poate fi

important atunci când universitatea decide strategic să sprijine dezvoltarea sau consolidarea unei direcții de cercetare în care are interes. Fondul poate constitui sursa de organizare de competiții interne pentru proiectele de cercetare, mai ales pentru tinerii cercetători.

O componentă majoră a finanțării cercetării se constituie din sursele externe ale universității. Capacitatea de a atrage fonduri publice și private pentru care grupurile de cercetare din universitate trebuie să intre în competiție, este un criteriu important. Evident că nu este vorba numai de performanță în cercetare, dar și de capacitatea de a lansa proiecte bine întocmite, de interes științific sau tehnologic [5].

Atât la nivel instituțional cât și la nivel de cercetători universitatea trebuie să își dezvolte capacitatea de informare și relaționare, pentru a fi la curent cu oportunitățile de finanțare a cercetării. La nivelul structurilor create în universitate este necesar să fie asigurată asistența de care cercetătorii au nevoie în pregătirea de aplicații de succes pentru fonduri de cercetare, dar și pentru o relaționare mai bună cu mediul economic-social. Se vor organiza sesiuni de informare și training și se va dezvolta un sistem eficient, de comunicare internă utilizând legătura între persoane, precum și mediul electronic. Se poate vorbi de valoarea unui sistem de management al cunoașterii în universitate axat pe: proiecte existente, parteneriate, competențe, suport de documentare, practici rezultative etc. Este eficientă organizarea unui „punct focal” în universitate care să asigure relaționarea cu agențiile aflate în exteriorul universității. Acest sistem trebuie să facă parte din *oficiul de transfer de cunoaștere* pe care universitățile urmează să și-l dezvolte. Practica internațională face referire la diversele modele, universitatea fiind lăsată să-și aleagă propria soluție de implementare.

Capacitatea de a atrage fonduri externe este un indicator important pentru calitatea cercetării. În acest context resursele obținute în competiții internaționale trebuie să aibă o pondere suplimentară.

Politica educațională a Uniunii Europene, la care R. Moldova aderă, este în principal bazată pe respectarea diversității culturale. Sistemul de învățământ trebuie să răspundă prin conținut și cercetare, oportunităților interne și externe axate pe:

- crearea unui sistem de învățământ transparent și competent cu cel al Uniunii Europene;
- globalizarea, unde competitivitatea diferitor domenii economice se bazează pe resursele de muncă ce dispun de o gamă largă de abilități, cunoștințe și inovații;
- adaptarea la cerințele erei informaționale în învățământul superior;
- aplicarea noilor teorii educaționale și implementarea curriculum-ului interactiv și motivat;
- asigurarea unui învățământ eficient prin aplicarea unor tehnici de evaluare creative.

Pentru implementarea acestor priorități, strategia în domeniul de educație prevede un set de programe și proiecte, precum: elaborarea metodologiei de fundamentare a proiectărilor și cercetării integrate; restructurarea rețelei instituționale pentru asigurarea calității actului educațional și celui investigațional; cercetarea alternativelor educaționale și consolidarea autonomiei universitare; fuzionarea trăsăturilor managementului universitar din perspectiva *interdisciplinarității* funcționale și inovaționale de cercetare (de marketing, de culturologie, situative, intuitive, empirice); investigațiile orientate în contextul abordării cu alte sisteme din perspectiva comunității scopurilor și integrării europene [10].

Acestea ar conduce la competența cercetării-acțiune.

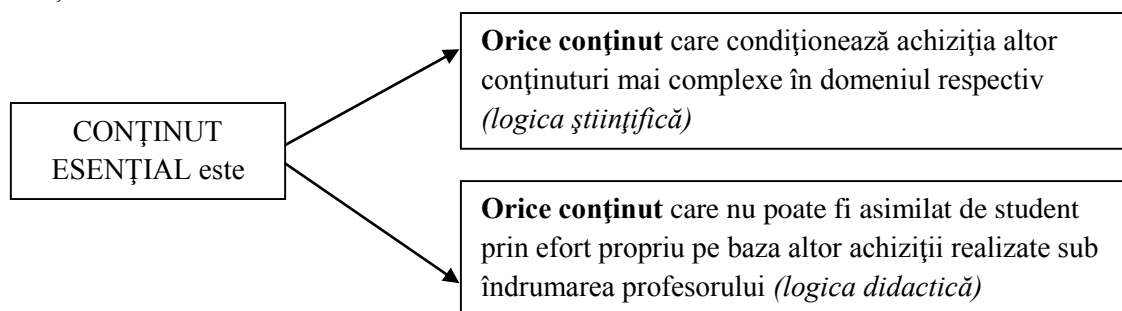
- cercetarea-acțiune este o cercetare *aplicată la acțiunea studentului*, dar plecând și *de la acțiunea lui*. Prin urmare, demersul este realizat (a) cu privire la un subiect; (b) cu acest subiect; (c) la cererea acestui subiect și este o cercetare *pentru/în acțiune*.
- cercetarea-acțiune este o cercetare implicată, deoarece nu putem să nu luăm poziție. Cercetătorul influențează cursul evenimentelor observate din momentul în care arată că aceste evenimente sunt surse de interes.
- cercetarea-acțiune este o cercetare combinată, deoarece studentul este suveran în mediul sau în care ocupă un loc legitim și este el singur un teoretician al vieții sale și al evenimentelor care îl înconjoară. Terenul de experimentare este cel real, în care se îmbină cercetătorul ca atare, subiecții implicați și contextul.
- cercetarea-acțiune este o cercetare angajată, deoarece studentul cercetător se angajează într-o acțiune nu doar observând-o de la distanță, el are un angajament pentru acțiune, așteptând și efectul utilității practice.
- cercetarea-acțiune este, în esența ei, o cercetare naturalistă, adică se efectuează chiar la locul acțiunii, cu ajutorul unor procedee nestânjenitoare, cu actorii implicați, făcând apel la metodele de culegere a datelor, cum sunt interviul, observația, colectarea de documente etc. Ea oferă ocazia explicării și analizei unei acțiuni mai degrabă decât expunerea unor rezultate [8].

Aceste efecte benefice nu se vor produce decât dacă veți lua în considerare cel puțin câteva condiții: Viteza învățării este condiționată de corectitudinea adecvării mecanismelor învățării la obiectivele urmărite; viteza învățării este direct proporțională cu gradul de motivație intrinsecă a învățării; viteza învățării este dependentă de gradul de satisfacție pe care învățarea o produce la cel care învață; Viteza învățării este dependentă de „economia de timp” cu care obiectivele sale sunt realizate de către student; viteza învățării este dependentă de „economia de efort” cu care obiectivele sale sunt realizate de către student; viteza este dependentă de conștientizarea prealabilă a scopurilor acesteia de către student.

Criteriile de alegere a conținuturilor esențiale sunt, de fapt, două: unul impus de logica științifică, altul impus de logica didactică.



Așadar,



Considerând această definiție ca un instrument de discriminare în cadrul prevederilor programelor de învățământ, orice universitar va putea decide cu ușurință în legătură cu fiecare obiectiv operațional pe care și-l propune, *câte informații să furnizeze studentului* astfel încât aceasta să poată atinge cel puțin un independent prin aprofundare și detalieri. E drept că, în acest sens, factorii responsabili ar trebui să ia în considerare posibilitatea descongestionării programelor și manualelor universitare de la multe discipline de învățământ, să favorizeze construirea modelelor pedagogice ale disciplinelor și elaborarea manualelor alternative atât pentru studenții, cât și cadrele didactice.

### Bibliografie

1. Bocoș M. Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune. Cluj-Napoca: Presa universitară Clujeană., 2002.
2. Cerghit I. Metode de învățământ. București: Collegium, Polirom, 2006.
3. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău, 2000.
4. Dillon. J.T. Problem Finding and Solving. În: Questioning Exchange, 1987.
5. Ghidul calității învățământului superior. București, 2003.
6. Jinga I., Negreț I. Învățarea eficientă. București: Editura Aldin, 1999.
7. Gagne B. Principii de design al instruirii, 1997.
8. Guțu VI., Callo T., Cojocaru V. Integrarea științei și a învățământului superior: Concepții. Orientări. Strategii (coord. Gh. Rusnac). Chișinău: CEP USM, 2007.
9. Larousse. Dicționar de psihologie. București: Editura Univers Enciclopedic, 2000.
10. Miron C. Profesionalizarea carierei universitare. Bucuresti, 2017.
11. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978.
12. Roco M. Creativitatea individuală și de grup. București: Editura Academiei, 1979.
13. Rogers C. Le group de recontre. Paris: Editura Dunod, 1973.
14. Silistraru N. Tendințe inovatoare în sfera învățământului superior În: Simpozionul Științific Internațional „Problematica educației în mileniul III: național, regional, european”. Chișinău: I. Ș.E., 2006.