

DIRECȚII TEMATICE ALE CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE ÎN PEDAGOGIE (CAZUL REPUBLICII MOLDOVA)

Doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar **Victor ȚVIRCUN**

Secția de Științe Umanistice și Arte al AȘM

Doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar **Tatiana CALLO**

Consiliul Național pentru Acreditare și Atestare

THEMATIC DIRECTIONS OF THE SCIENTIFIC RESEARCH IN PEDAGOGY (the case of the Republic of Moldova)

Summary. The task assumed in this article is to analyze the main directions of scientific research topics in order to obtain a PhD degree in pedagogy in Moldova in the last 10 years (2005–2015) and to determine the main problems that require specific solutions more appropriate than those currently existing. Also, it envisages the projection some explicit meanings and contributions to scientific research process and its intrinsic components.

Keywords: pedagogic scientific research, building knowledge, topic of doctoral thesis, doctoral thesis formulation, scientific approach, PhD researcher, formative education basis, areas/directions of scientific research, scientific interest, intellectual attitude, postmodernism.

Rezumat: Sarcina asumată în acest articol este de a analiza principalele direcții ale tematicii cercetărilor științifice în vederea obținerii gradului științific de doctor în domeniul pedagogiei din Republica Moldova în ultimii 10 ani (2005–2015) și a constata principalele probleme pentru care sunt necesare anumite soluții, mai adecvate decât cele existente la momentul actual. De asemenea, se proiectează unele contribuții la explicitarea sensurilor procesului de cercetare științifică și ale componentelor sale intrinseci.

Cuvinte-cheie: cercetare științifică pedagogică, construirea cunoașterii, tema tezei de doctorat, formularea temei, demers științific, doctorand cercetător, învățământ formativ, domenii /direcții/ de cercetare științifică, interes investigativ, atitudine intelectuală, postmodernism.

Cercetarea pedagogică este considerată astăzi, generic, *strategie de reglare* și autoreglare permanentă a sistemului și procesului de învățământ, strategie care contribuie substanțial la rezolvarea marilor probleme ale educației [2, p.13].

Știința educației se afirmă tot mai mult ca știință integrativă și își exercită acest caracter integrativ la nivel pragmatic. De asemenea, tot mai activ se produce *reconsiderarea constructivistă* a cercetării, caracteristica principală a constructivismului fiind centrarea pe subiectul care învață, respectiv, pe activitatea sa de construire a cunoașterii, accentul punându-se pe *construirea individuală* a cunoașterii. Or, construcția cunoașterii înseamnă că subiectul se informează, caută, selectează, tratează critic informațiile, reformulează, analizează, compară, clasifică, evaluează, formulează ipoteze, le testează, experimentează, desprinde concluzii, face generalizări etc. Altfel spus, subiectul își *personalizează* metodele de lucru și își construiește strategii de acțiune adaptate propriei formări și propriei personalități [2, p. 55].

Specificul cercetării pedagogice constă în faptul că aceasta trebuie să aibă un *caracter prospectiv*, adică să

vizeze dezvoltarea personalității elevului din perspectiva cerințelor dezvoltării sociale, să proiecteze tipul de personalitate necesar în viață și, de asemenea, trebuie să fie *continuu ameliorativă*, adică trebuie să ducă, prin intervențiile sale modelatoare, la sporirea eficienței actului pedagogic concret [4, p.62].

O cercetare pedagogică presupune *cunoașterea exactă, riguroasă și demonstrabilă*, a unor date cu valoare de adevăruri obiective despre realitatea educațională. Aceasta va exprima într-o formă clară, coerentă și inteligibilă realitatea fizică și obiectivă a educației, dar, în egală măsură, și realitatea subiectivă a ființei umane [Apud 4, p. 44]. Totodată, ea presupune un produs intelectual prin descoperirea semnificațiilor educației și cunoașterea acestora, este un produs al rațiunii cunoscătoare, al intelectului și răspunde unor nevoi intelectuale.

În limbajul pedagogic elevat există noțiunea de *temă* a unei cercetări care reprezintă linia directoare a investigației ce urmează a fi realizată. Fixarea pe o anumită temă de cercetare științifică reprezintă o adevărată provocare pe care obiectul îl produce în raport cu cercetătorul. Alegerea temei răspunde intereselor

motivaționale ale lui, care sunt caracteristice pentru tipul psihologic de cercetător. Alegerea temei este precedată cu mult timp înainte de alegerea unui domeniu de cunoaștere științifică în care se formează doctorandul cercetător [3, p. 217].

O dificultate frecventă în desemnarea unui domeniu de cercetare este *formularea temei*. Aceasta este *condiția de bază* pentru ca să fie formulate răspunsuri adecvate la problemele apărute în procesul educațional. Alegerea temei este pusă sub condițiile *conciziei, preciziei, onestității* [7, p. 217]. De asemenea, cuvintele-cheie din problema abordată permit regăsirea acesteia în conținut. Prin temă este deja semnalată contribuția personală a autorului [5, p. 111]. Un subiect bine formulat conține nu mai mult de 12-15 cuvinte. Ca sens, tema nu trebuie să fie nici prea largă, nici prea îngustă în raport cu conținutul cercetării.

Însă o temă, după cum am menționat, nu apare întâmplător. Există ceva care se află *la originea ei*, ceva care o *pregătește și o anunță*. Tema vine fie dintr-o reevaluare a cunoștințelor, fie dintr-o experiență anume, fiind inteligibil legată de acestea. Alegerea temei de cercetare pedagogică presupune o anumită *atitudine intelectuală*, un anumit fel de a gândi sau de a căuta o anumită direcție de cunoaștere științifică. Un subiect teoretic de cercetare este o componentă a problematicei pedagogice care solicită rezolvări mai mult sau mai puțin urgente. Problema teoretico-practică a cercetării științifice în pedagogice se supune continuu mobilității, generând mai multe soluții care, la rândul lor, atrag atenția asupra problemei adevărate.

Alegerea temei de cercetare pedagogică este o importantă etapă pregătitoare ce precede cercetarea ca atare și un important moment psihologic pentru doctorandul care se angajează pe drumul descoperirii, demonstrării și cunoașterii științifice. Formularea temei ilustrează o atitudine intelectuală care ține de personalitatea cercetătorului ca intenție a cunoașterii. Alegerea și urmărirea subiectului cercetării științifice sunt, prin urmare, interioare persoanei cercetătorului și rezultă dintr-o „tensiune a interogațiilor” acestuia, care-l îndeamnă să caute un răspuns la propriile sale frământări sau îndoieli intelectuale.

Formularea temei de cercetare este un fel de „pre-organizare” mentală în plan teoretic a unui proiect viitor, fiind cuprinsă în experiența doctorandului cercetător, în faptele de observație anterioare ale acestuia. Uneori formularea temei apare ca o surpriză, un fel de *intelligenti pauca* la care, aparent, cercetătorul poate că nici nu s-a gândit. Tema de cercetare este un aspect „exterior” al procesului de cunoaștere științifică. Ceea ce se urmărește de fapt este aspectul „interior” și anume adevărul științific pe care-l oferă descoperirea.

Rezultă de aici că alegerea temei de cercetare este de fapt o acțiune care caută să descopere, în act, adevărul [3, p. 232]. Descoperirea în investigația științifică, la rândul ei, trebuie să răspundă la întrebarea la ce servesc rezultatele științifice date și care este *semnificația* descoperirii științifice respective.

În sfera alegerii temei de cercetare se situează și *imaginația creatoare* a cercetătorului care se prezintă ca un *symbolon* ce desemnează obiectul cercetat. Ea este o reprezentare și o căutare, oferind posibilitatea diverselor *combinații și recombinații* în scopul realizării unei variante prezumtive de la care pleacă activitatea de cercetare. Imaginația științifică creatoare se caracterizează prin următoarele trăsături: *originalitate, independența spiritului, stăpânirea prejudecăților, capacitatea de a-și reprezenta anticipativ intuiția* [3, p. 237]. Acestea reprezintă puterea de a gândi original, creator; inițiativa și bogăția de resurse; capacitatea de a formula o idee conștientă în legătură cu ceva neobservat din realitatea pedagogică și care necesită *putere de pătrundere*, discernământ și forță de precizie, de previziune, pentru a decela ceea ce este important într-un moment în care această importanță nu este încă evidentă. Intuiția este „scânteia” care stă la baza tuturor fenomenelor *originale, inventive, ingenioase*.

Alegerea unei teme adecvate invită la reflecție, când cercetătorul anticipează cercetarea sa, proiectându-și o anumită activitate științifică. Este momentul „fixării” unui reper sigur și de cântărire a viitoarelor rezultate. Este un „dialog” între autor și subiectul cercetării sale. În felul acesta, cercetătorul intuiește valoarea de adevăr a viitoarei sale cercetări prin importanța teoretică pe care o va conferi investigației și prin importanța beneficiilor oferite domeniului.

Fascinația unei teme bune conferă viitoarei teze un context de reușită investigațională. Din acest motiv, tema nu este o iluzie, ci o realitate. Tensiunea cercetării, a căutării, descoperirii și cunoașterii se degajă deja dintr-o temă formulată bine. Patternul tematic al cercetării reprezintă, evident, coordonata de bază a unui posibil demers investigațional, el este cosubstanțial acestuia. Astăzi este acceptat ca doctorandul cercetător să modeleze un *fond de idei pedagogice*, emnamente rațional, excluzând neesențialul pentru imaginea generală a demersului pedagogic.

Tema cercetării științifice în pedagogie trebuie să includă intrinsec obiectul cercetării, care este tematizat de intelectul cunoscător în vederea includerii sale în sfera gândirii științifice. Obiectul este teoretizat de către intelect și convertit în concept [Apud 3, p. 268].

Punctul de plecare în analiza tematicii tezelor de doctorat în pedagogie din Republica Moldova îl constituie o accepție comună a temei ca instrument ce

servește cercetării și care influențează rezultatul, înlesnind, în același rând, drumul către rezultatul respectiv. Această situație este datorată caracteristicii fundamentale a „dominației” cognitive a demersului științific, cu funcția lui cognitivă de eficiență și de valorizare în vederea obținerii consensului din partea comunității științifice pedagogice. Dată fiind această stare de lucruri, cercetarea științifică își justifică calitatea de adjuvant al procesului educațional, fiind concepută ca o activitate ce înlesnește drumul spre cunoaștere. Șirul temelor de cercetare științifică se constituie dintr-o succesiune de concepte repetabile în formulă asimetrică, precum sunt cele de *evaluare, comunicare, cultură, eficientizare, creativitate, competență, curriculum* etc.

Plecând de la această considerație și de la un punct de vedere critic asupra tematicii abordate pe parcursul ultimilor ani, putem obține o privire de ansamblu asupra domeniilor de interes investigațional.

În multe cazuri, doctorandul cercetător, de orice formație, adoptă o viziune absolut tradițională, de sorginte redundantă, în special în cazul formulelor tematice de tipul celor de mai jos:

(a) *Fundamente teoretice și metodologice*, cu următoarele variații: *ale reformei manageriale în învățământ; ale managementului resurselor umane în învățământul preuniversitar; ale semnificației caracteristicilor morfologice în sportul de performanță; ale formării competenței de autonomie educațională a profesorului* etc.;

(b) *Teoria și metodologia*, cu următoarele variații: *transferului inovațional în învățământul superior; dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice; educației de gen; capacităților creative la liceeni; evaluării curriculumului școlar proiectat* etc.;

(c) *Fundamente*, cu următoarele variații: *etnopedagogice ale dezvoltării capacităților creative la studenți; de formare a dirigintelui ca manager al actului educativ; ale formării inițiale a profesorilor de informatică* etc.

Dorindu-și, la origine, o abordare capabilă să organizeze în mod riguros domeniul pedagogic, doctorandul, în alegerea temei de cercetare, alunecă finalmente spre o *constatare tematică*, în loc să urmărească o dinamică, o evoluție, o schimbare, o revigorare etc. Această alunecare duce, în cele din urmă, la o substituție de elemente. Noțiuni ca: *corelarea activităților de învățare, modalități de predare-asimilare, corelația optimală între intuitiv și logic* etc., selectate pentru o axiomatică al cărei rost este de a ordona, se substituie unor constatări concrete prin desemnarea contextului de tipul: *la evaluarea temei, a operei epice* etc. Singura posibilitate care rămâne este aceea a medierii între o

simplă constatare și o constatare problematizată, cum ar fi, bunăoară, *Formarea conduitei civice la adolescenți în condițiile democratizării societății*. Adevărata cauză a acestei situații este imposibilitatea de a pune în acord neregularitatea relațională dintre componentele tematice cu regularitatea și coerența raporturilor ce definesc formularea temei din perspectiva importanței acesteia pentru sistemul educațional real.

Trebuie să ținem seama de faptul că anume aceste chestiuni constituie garanții de progres. De exemplu, tematica privind formarea /dezvoltarea/ competențelor este destul de frecventă, cercetătorii propunându-și un spectru larg de analiză: *competențele de audiere în procesul învățării limbii române; competența de autonomie educațională a profesorului; competența de comunicare într-o limbă străină, competențele antreprenoriale la elevi* etc. În același spirit, potența redusă de a alege elementele tematice adecvate, generează, în anumite cazuri, mai multă „umbră” decât claritate. Absolutizate, aceste elemente pot repera un demers mai mult formal, reduționist prin excelență. Ezitând într-o alegere tematică, doctorandul cercetător, până la urmă, tranșează net într-o formulă sau prea concisă, sau prea extinsă, cum ar fi următoarele: *Metodologia elaborării manualului școlar /Tehnologii didactice de analiză interpretativă a imaginii muzicale în procesul formării pianistice a profesorului de muzică/*. Privind din acest unghi, *telos-ul* tematic se dovedește a fi în bună parte o proiecție nereușită, fiind separat de necesitatea bazată pe realitatea pedagogică în care trebuie să se integreze.

Abordând analitic raporturile dintre elementele tematice, trebuie să menționăm că ele diferă prin componenta complexă a raporturilor existente. Cercetătorii care sunt ghidați de dorința rigorii își elaborează tematic direcția cercetării după unele norme de ordine, însă deseori se expun pericolului de concretizare excesivă, accentuând, astfel, contactul cu realitatea pedagogică. De exemplu: *Integrarea tehnologiilor educaționale moderne în clasele primare – o condiție de dezvoltare și formare a personalității elevului de vârstă școlară mică; Metodologia dezvoltării creativității artistice la studenți prin studierea și aplicarea elementelor limbajului plastic în cadrul cursului de artă textilă; Formarea motivației la însușirea limbajului medical de către studenții alolingvi în contextul curriculumului la limba română pentru învățământul universitar*.

Cele menționate mai sus nu sunt decât distincții relative care depind de punctul de vedere ales pentru examinarea fenomenului de cercetare științifică la nivel de doctoranzi în pedagogie. Reluarea cuvintelor-cheie apare ca o necesitate de a postula o reprezentare adecvată, conform orientărilor de actualitate în știința

pedagogică. Dificultatea de alegere provine din faptul că limitele tematice sunt mereu foarte labile, deoarece cercetătorul de fiecare dată are de-a face simultan cu mai multe „solicitări” venite dinspre praxis, cum ar fi, de exemplu, în următoarele cazuri: *Proiectarea curriculumului de consiliere școlară; Formarea la liceeni a capacităților creatoare în procesul instruirii problematizate; Principii și criterii de evaluare a competențelor profesionale ale învățătorilor debutanți* etc.

Tendința de conceptualizare în cercetare se manifestă printr-o atitudine prescriptivă care se situează sub forma unei nominalizări directe: *Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor; Conceptualizarea educației interculturale în contextul învățământului superior; Conceptualizarea educației prospective în cadrul universitar; Conceptualizarea și proiectarea disciplinei integrate științe în învățământul gimnazial* etc. Această tendință este completată de o alta, spre evoluție liberă, de tratare intensivă a *strategiilor și tehnologiilor: Strategii didactice interactive în cadrul predării-învățării limbii engleze în liceu; Tehnologii comunicative de predare a frazeologismelor engleze în învățământul superior* etc. Echilibrul dintre aceste tendințe este dat de cadrul concret al predării-învățării, care, *de facto*, nu trebuie considerat ca un raport de rezolvare a problemei, ci ca un raport tensionat, ca direcție analitică cu dominantă proiectivă. Să precizăm însă că, eminentamente, tematicile analizate pierd din calitățile sociale.

Extensiunea pe care viziunea constructivistă o impune socialului ar putea găsi o cauză tematică de prim ordin, socialul fiind integrat unei viziuni globalizante. O astfel de perspectivă ar permite revelarea punctelor tari care denotă profunda lor importanță. Principalul reproș adresat doctoranzilor cercetători, în această ordine de idei, se subînțelege din antrenarea insuficientă a faptelor socio-pedagogice, cum ar fi cea a încrederii în instituțiile educaționale, a capitalului social al instituției de învățământ, a compoziției sociale a școlilor, a determinării sociale a educației etc.

În atmosfera de efervescență tematică impusă de învățământul formativ, un alt aspect își pregătește reîntrirea în forță. Cu prestigiul refăcut de timp, sprijinită de noile orientări în pedagogie este readusă în lumină atât *dezvoltarea*, cât și *formarea*, în calitate de exponent concret al reorientării învățământului spre pragmatism. Drept consecință, asistăm la o expansiune sporită a tematicii investigative formative, care impune un model inspirat de acțiunea educațională ce modelează conform unor cadre rigide: *Dezvoltarea sensibilității cromatice la elevii claselor primare; Formarea competenței ecologice la studenți în procesul predării-învățării chimiei; Formarea competenței de ex-*

plorare /investigare a proceselor ecologice la elevii claselor primare; Formarea capacităților creative la elevii claselor primare din perspectivă experiențială; Formarea competenței de cunoaștere științifică la liceeni în context inter /transdisciplinar; Formarea atitudinii pozitive față de cultura națională la elevii claselor primare etc.

O altă tendință în domeniu se observă odată cu tratarea problemelor de ordin general care încearcă să opereze o trecere la abordarea istorico-socială a fenomenelor pedagogice, în măsură să dinamizeze în termeni mai preciși problema dezvoltării științei pedagogice. Numai că, întâmpinată cu entuziasm, tematica respectivă a riscat să eludeze problema mai mult pur și simplu constatativ, asimilând domeniul general unui model de sorginte analitic și mai puțin interpretativ. Mai mult, domeniul tematic respectiv se regăsește în fața unei contradicții în ceea ce privește necesitatea sau non-necesitatea abordării praxiologice. În felul acesta, doctoranzii investighează: *Paradigma psihopedagogică a didacticii disciplinei școlare; Contribuția lui Dimitrie Gusti la dezvoltarea pedagogiei sociale românești; Implicații teoretice și metodologice în concepția sociopedagogică a lui Emile Durkheim; Evoluții ale paradigmei curriculare în societatea postmodernă; Fundamente pedagogice ale dezvoltării teoriei și metodologiei curriculumului; Contribuția lui John Dewey* etc.

Recuperarea noțiunii de *umanism* se produce odată cu înaintarea în prim plan a tematicii cu o vădită tentă afectiv-motivațională. Preocupați de proiectul unei cercetări calitative, doctoranzii concep tematici esențiale, axate pe formarea /dezvoltarea atitudinilor, valorilor, motivațiilor. Evoluția semnificației tematice sub aspect investigativ antrenează abordarea acestor aspecte din perspectiva condiționării, continuității, autoformării etc.

Deși doctoranzii cercetători se debarasează, treptat, de speculația tematică, n-am putea spune totuși că „teama” de *originalitate* este părăsită în întregime, întrucât mai întâlnim, sub forme diferite, aceleași formule tematice, cum sunt: *Condiții pedagogice de formare a motivației pentru studierea limbii moderne în liceu; Stimularea dezvoltării motivației de autoactualizare la studenți; Motivația învățării la vârstele adulte din perspectiva conceptului de educație pe parcursul vieții; Formarea atitudinii pozitive față de cultura națională la elevii claselor primare la orele de limba engleză; Principii de dezvoltare a atitudinii elevului față de opera literară* etc.

În contextul actual al cercetărilor în pedagogie, conceptul de *originalitate* pare a fi un fel de noțiune *motu proprio* care, chiar în momentul enunțării sale, aduce în atenție alte numeroase aspecte, cum ar fi cel

de *noutate, inedit, propriu*, luând valori deosebite în funcție de punctul de vedere din care este considerat. Substanța noțiunii de originalitate se constituie în jurul unor entități reclamate de actualitate în contextul detașării de tradiționalismul descriptiv. Astfel, atestăm în problematica investigațională teme precum următoarele: *Formarea competenței economice la elevii de vârstă școlară mică; Valoarea formativă a limbajului pedagogic acțional; Bazele psihopedagogice ale formării competenței investigaționale la liceeni; Formarea conștiinței lingvistice la elevii din clasele liceale; Fundamente metodice ale utilizării umorului în procesul de pregătire a cadrelor didactice pentru predarea limbii engleze/ franceze/ germane; Metodologia promovării culturii tehnice elementare în clasele primare; Integralizarea formării conștiinței ecologice la liceeni etc.*

Grija pentru păstrarea purității demersului investigațional se traduce prin prudența tematică a cercetătorului. Deschiderea epistemică a cercetărilor este dată de ideea că cercetarea să nu fie o *doctus cum libro*, adică să se implice activ în căutarea și găsirea ineditului util în cadrul pedagogic actual. De fapt, toate aceste alternative reprezintă deplasări în domeniul valorizării active a puterii de pătrundere în esența fenomenelor studiate, aplicarea cu mult discernământ și intuirea corectă a importanței fenomenului la moment. Astfel, ținând seama de caracterul permanent deschis al domeniului investigațional, suntem de părerea că o formulare a direcției tematice este rezultatul unei decizii bine gândite, care îmbracă în „haine moderne” ideea caracterului integrativ și constructivist al pedagogiei printr-o formulare clară, exactă, coerentă, inteligibilă, concisă. Or, examinând felul în care sunt formulate direcțiile de cercetare științifică de către doctoranzii în pedagogie, ne dăm seama de plinătatea acestora, reieșind din anume paranteze pe care, imaginar, le punem în șirul tematic respectiv. De fapt, este vorba aici de o „modificată” a temelor (meditativă), această noțiune fiind înțeleasă ca o largă deschidere ce denotă atitudinea intelectuală și imaginația creatoare a cercetătorului.

Prin urmare, direcțiile tematice ale cercetării își au sediul în activitatea meditativă de ordin superior a subiectului. Esențial pentru ideea noastră este faptul că formularea temelor este un proces reconstituit, în esență, cu ocazia fiecărui aspect identificat ca important. Doctorandul cercetător își anunță poziția de „releu” care, în funcție de intențiile și posibilitățile sale, de cerințele pe care le pune în fața sa contextul socio-pedagogic din care face parte, menține pentru tema sa traiecte investigative mai mult sau mai puțin individualizate. Prin posibilitatea de a interveni pe parcurs se explică schimbările calitative.

Una din principalele premise pedagogice de la care pleacă analiza tematică este aceea că entitățile și categoriile pedagogice rezultă dintr-o operație intelectuală superioară. Astfel, de la tematici „materializate” (care se referă direct la elevi /studenți), cum ar fi: *Rolul cursurilor opționale în eficientizarea procesului de predare-învățare a fizicii în învățământul preuniversitar*, spre tematici „dematerializate” (care nu se referă direct la elevi /studenți): *Monitorizarea asigurării calității educației în unitatea școlară*. În felul acesta, un anumit mod de gândire „întâlnește” o formă lingvistică adecvată care îi conferă un sens împlinit. Tema deci nu poate fi formulată corect decât în momentul în care va fi considerată ca operație de gândire încheiată ca un construct într-un semn lingvistic. Orice tentativă de a abstractiza, în acest caz, o golește de problematizare sau problematologizare, atât de necesare acesteia. În temei, formula tematică se pliază unor structuri de tipul:

1. *Ce + ce fel + a cui + ce fel: Condițiile psihopedagogice și metodologia aplicării aprobării și dezaprobării în cadrul educației familiale;*
2. *Ce + ce fel + a cui + ce fel + unde: Elemente de protecție a mediului ambiant în predarea chimiei;*
3. *Ce + cui + ce fel: Proiectarea curriculumului de consiliere școlară;*
4. *Ce + cui + ce fel + cui + ce fel: Formarea competenței de comunicare interculturală la viitorii profesori de limba engleză;*
5. *Ce + cui + în ce context: Pregătirea profesională a muncitorilor în contextul ocupațional.*

Maniera în care sunt concepute direcțiile de cercetare științifică în pedagogie ne face să constatăm o deplasare conștientă în abordarea unor acțiuni concrete care vizează modelarea în esență a elevului /studentului, care este depozitarul celor mai importante valori general-umane. Aceste acțiuni, precum sunt *formarea, optimizarea, dezvoltarea, eficientizarea, recuperarea, pregătirea, modelarea, corelarea, dirijarea, monitorizarea etc.*, sunt controlate, ulterior, de ceea ce putem numi „act de înțelegere” ale cărui condiții de reprezentare devin pentru subiectul-cercetător repere de analiză și sinteză. Anume aceste repere determină specificitatea operațiilor de gândire a demersului investigațional, stimulând o evoluție modificatoare. Din această perspectivă, putem afirma că pentru perioada actuală tendința se menține relativ stabilă.

Atunci când vizualizează direcția de cercetare, doctorandul se situează, de fapt, pe poziția unei raportări la realitatea educațională de „origine” (de unde provine sau activează), reușind să aleagă într-un moment de inspirație o temă „turbulentă”, dar și

tentantă. Reproducând tematic elementele de interes profesional, cercetătorul începe o activitate teoretică de prim nivel. Această premisă generală permite să fie „asamblat” mai exact felul în care se produce o cercetare originală, deoarece doar o teorie care exploatează la maximum un aspect pedagogic de interes larg poate descrie corect și în detaliu mecanica concretă a realizărilor investigative.

Problema se pune însă în mod special atunci când în cadrul tematic apar elemente noi care marchează o anumită reorientare a cercetării. În felul acesta, apare șansa ca tema să fie tratată din mai multe perspective inedite. Demersul investigativ depinde de dexteritatea cercetătorului, de „intuiția” lui. Dacă o inovație pedagogică își are originea într-o operație intelectuală particulară, ea presupune și posibilitatea de a fi acceptată de către comunitatea științifică respectivă. În plus, trebuie să mai ținem seama și de problema care presupune o necesitate categorică, datorată unei utilități concrete. Cu alte cuvinte, o problemă inclusă în temă conferă acesteia mai multă putere de convingere.

Este cunoscut faptul că orice tentativă tematică are în vedere încă din premise, implicit sau explicit, o anumită imagine a sistemului educațional, iar datorită acestei situații, orice temă de cercetare pedagogică este, într-o măsură mai mare sau mai mică, o cauciune euristică, care însă nu este total liberă, deoarece este ancorată în timpul respectiv. Tot aici putem menționa și faptul că o cunoaștere științifică este specializată. Pentru a deveni cercetător, doctorandul urmează să dobândească atât o disciplină intelectuală specifică, cât și modurile de gândire care îi permit să continue activitatea de acolo de unde au lăsat-o alții. El trebuie să se sprijine pe „umerii” altora pentru a vedea ceea ce nu au putut vedea alții înaintea sa. Cunoașterea științifică dobândește, astfel, până la un anumit punct, un caracter individualizat și monologizat [Apud 6, p.204].

Prin urmare, putem pune la baza descrierii direcțiilor de cercetare științifică în pedagogie următoarele premise fundamentale:

- Cercetarea, în general, și cercetarea științifică pedagogică, în special, fiind o activitate de tatonare, este independentă față de sistemul educațional și, în același rând, dependentă de tendințele specifice acestuia;
- Cercetarea științifică evoluează continuu și impune de fiecare dată, pe o anumită perioadă de timp, o orientare generală.

Pentru a ilustra premisele menționate, este cazul să determinăm unele puncte comune care se întrunesc în una sau altă direcție de cercetare.

Astfel, în perioada 2005–2011, direcția de cercetare poate fi identificată ca una de factură *lingvistico-*

comunicativă, deoarece predomină tezele de doctorat în care se cercetează formarea competențelor comunicative și a limbajului, fie individual, profesional, pedagogic sau medical. De asemenea, o altă direcție importantă este cea a cercetării *creativității* (formarea capacităților creative, a stilului creativ etc.).

În perioada 2012–2015, în schimb, configurația tematică a cercetărilor se axează în jurul ideii de *post-modernitate*, cu ideea *strategiilor*, prin teze de doctorat ce tratează următoarele aspecte: *Particularitățile dezvoltării competenței de comunicare în contextul situațiilor de învățare; Fundamentele pedagogice ale formării competențelor parentale; Valențele metodologice ale instruirii asistate la calculator; Abordări metodice privind aplicarea complexă a tehnologiilor computaționale în procesul de predare-învățare; premise epistemologice ale dezvoltării pedagogiei constructiviste etc.*

În felul acesta, științele pedagogice la nivelul cercetărilor științifice ale doctoranzilor își largesc și își diversifică domeniul asupra unor direcții care, anterior, erau văzute ca neaparținând sferei investigative sau ca fiind secundare. Postmodernismul devine paradigma prin care aceste problematice sunt aduse în centrul reflecției pedagogice, oferind, în același timp, un material inepuizabil de fenomene pedagogice spre analiza teoretică și lărgind, totodată, baza pe seama căreia pedagogia își găsește legitimarea. Cercetările includ mai multe substraturi ce reconstituie originile și utilitatea pedagogiei în compartimentul socio-economic al vieții cotidiene. Influența principală în domeniu vine dinspre *abordarea calității*, în mod special dinspre *calitatea predării*, promovată activ de către cercetători, ca reacție la abordarea postmodernistă a pedagogiei care investighează elementele de evoluție a sistemului educațional pe baza ideii că educația nu poate fi redusă la o formă standard, fiind *construcție, proces, pluralitate*.

Analiza investigativă devine, treptat, „microscopică”, studiul unor fenomene mici clarifică probleme mari, care sunt avute în atenție de cercetători. Aceștia dau un conținut specific, complex și contextual, conceptelor cum sunt cele de *integrare, sistemic, tehnologii, competențe, curriculum* etc., renunțând la viziunea cumulativă a obiectivismului. În locul acesteia, se propune o descriere „densă”, tehnică de analiză care substituie analiza „deasupra cazurilor” cu analiza „înăuntrul” acestora. Teoria, în acest mod, nu mai este deasupra datelor, ea se întrepătrunde cu materialul factual, rezultând din acesta și ghidându-l la rândul ei în fluxul interpretativ. Ca interpretare, textul unei cercetări științifice nu poate pretinde niciodată ca fiind definitiv, dimpotrivă, cu cât merge mai adânc, cu atât devine mai deschis completării.

Una din preocupările centrale ale doctoranzilor, în această perioadă, devine clarificarea sensurilor pedagogice ale curriculumului, integralității, tehnologiilor și strategiilor pedagogice, atât din punct de vedere conceptual, cât și în ceea ce privește acțiunea practică pe care pedagogia, ca disciplină aplicativă, o cere. Doctoranzii încearcă să ilustreze în tezele lor, informate, în cele mai dese cazuri, cu un erudit material aplicativ, care sunt reperele teoretico-aplicative ale strategiilor pedagogice, ale integralității în pedagogie, ale fenomenelor de comunicare didactică și pedagogică, ale calității în procesul educațional etc.

Cercetătorii care s-au axat pe ideile postmodernismului l-au privit ca pe un fenomen intelectual care, în pedagogie, „face” o promisiune, aceea de a revela pedagogia modernă de pe poziții noi. Aceasta a fost o tentativă prin care s-a încercat integrarea unor perspective, teorii, viziuni despre sistemul de educație relaționate, dar și divergente, care au fost „demontate” din ordinea modernității, pentru a fi recombinate în noi moduri: *Diagnostica pedagogică ca factor de eficientizare a managementului instituțional; Calitatea comunicării pedagogice din perspectiva valorificării metodelor interactive în învățământul preuniversitar; Strategii pedagogice de optimizare a parteneriatului școală-familie-comunitate în treapta învățământului primar* etc.

Această periodizare (2005–2011 și 2012–2015) se dovedește a fi pertinentă în scopul dezvăluirii tendinței comune a cercetărilor științifice în pedagogie, care, volens-nolens, devine tributară domeniului *comunicării și relaționării, acestea fiind, esențialmente, de prim rang după* importanță. Complexitatea domeniului respectiv antrenează și complexitatea cadrului investigativ. Prin urmare, se atestă o tendință în care se „conformă” sistemului educațional, problema fiind într-adevăr complexă dacă mai mult de jumătate din tezele de doctorat în pedagogie în cursul ultimilor ani reflectă tematica limbajului și a comunicării.

Ceea ce se schimbă în cadrul evoluției analitice sunt segmentele sistemului educațional, începând cu preșcolăritatea până la cadrele didactice. Dat fiind că fiecare cercetător activează într-un anumit mediu științific bine definit, posedă o anumită concepție despre ceea ce studiază, „suportă”, poate chiar împotriva voinței sale, o anumită influență din partea mediului, interesul său științific manifestând anumite trăsături care denotă apartenența sa la mentalitatea pedagogică definitorie pentru o anumită paradigmă.

Această situație vine să precizeze faptul că ansamblul tematic al tezelor de doctorat, pe de o parte, manifest în tot sistemul investigativ în domeniul pedagogic din ultimii ani, pe de altă parte virtual în aspectul său

relațional, ruinează dogma abstractizării, indicând „drumul” pe care se merge în vederea realizării unui model pedagogic care să țină seama de legătura suplă dintre sistemul educațional și realitatea înconjurătoare. Pentru a realiza acest lucru, se operează o schimbare de optică investigativă, prin care se acordă tematicii abordate locul care i se cuvine. Din moment ce se constată o unanimitate în abordarea tematică în cercetarea pedagogică, se renunță la un caracter abstract al modelizărilor tematice. Preocuparea pentru păstrarea purității demersului tematic este „însoțită” de prudența în fața problemei utilității.

Important ni se pare faptul că cercetarea pedagogică ajunge să postuleze existența unor *concepte-tip* pentru majoritatea demersurilor investigative, acestea fiind din seria celor de mai jos: *competență, capacitate, dezvoltare, formare, integrare, conceptualizare* etc. Pentru cercetători, în acest caz, ceea ce contează este calitatea cercetării, a cărei reușită a construcției revine, într-o oarecare măsură, formulării temei de cercetare. Toate aceste concepte-tip sunt integrate domeniului și considerate ca elemente esențiale.

A gândi complex educația înseamnă a o gândi ca pe o ordine care se alimentează din propria substanță. A cerceta complex educația înseamnă a o cerceta ca pe un fenomen ce se alimentează din realitatea ordonată în categorii existențial-valorice. A analiza între aceste limite, înseamnă a scoate în relief adevărata dialectică a educației, considerată în aspectul ei propriu-zis.

Prin urmare, studiul evoluției tematice și al domeniilor de interes investigativ ce le susțin demonstrează că, de o manieră generală, pedagogia evoluează pe calea esențializării. În discursul pedagogic proiectat tematic, calea evolutivă orientează spre o „figuralitate” euristică activă, al cărei poli extremi sunt concluziile finale ale cercetării. Desigur, pentru a ajunge la acest rezultat, este necesar de un studiu amplu asupra conceptelor de configurație, o punere în evidență a multiplelor fenomene legate de acestea.

Așadar, la periferia cunoștințelor pedagogice se află diverse sectoare, destul de incerte ca întindere, de fenomene pedagogice a căror natură și dinamică sunt presupuse, dar ale căror cauză, legi, principii sunt încă necunoscute și urmează a fi descoperite. Potențial cognoscibile, acestea vor influența extinderea cercetării dincolo de fenomenele deja cunoscute. Din acest motiv, acest sector al pedagogiei rămâne un domeniu rezervat cunoașterii viitoare. A unei cunoașteri ce presupune dezvoltarea în continuare a gândirii pedagogice științifice, o perfecționare a metodologiei de cercetare și descoperire, a unor tehnici noi etc.

Cercetarea științifică pedagogică actuală manifestă deci o funcție euristică activă, după cum am men-

ționat anterior. Aceasta denotă voința de a traversa arealul educațional pentru a atinge un nivel profund de analiză, intra-fenomenal. Mesajul investigativ este destul de bogat, în adecvare directă cu necesitățile instituțiilor de educație.

Din cele expuse pe parcurs pare să se detașeze un adevărat *ansamblu tematic* care, pe perioada ultimilor 10 ani, evoluează pe un șir de coordonate ale *selectivității, coerenței, clarității, exactității, preciziei* (cu unele mici excepții). Tematicile abordate în tezele de doctorat sunt gândite bine, având o funcție direcțională evidentă și esențială. Problematika pusă în lumină denotă o corelație adecvată cu necesitățile întregului sistem educațional, abandonând la sigur artificiile inutile și menținând mereu balanța echilibrată.

BIBLIOGRAFIE

1. Albarello L. Devenir praticien chercheur. Bruxelles: De Boeck Universite, 2004.
2. Bocoș M. Didactica disciplinelor pedagogice. Pitești: Paralela 45, 2008.
3. Enăchescu C. Tratat de teoria cercetării științifice. Iași: Polirom, 2005.
4. Jinga I., Istrate E. Manual de pedagogie. București: Editura ALL, 2008.
5. Lebrun J.-L. Guide pratique de redaction scientifique. EDP Sciences, 2007.
6. Markova I. Dialogistica și reprezentările sociale. Iași: Polirom, 2004.
7. Rădulescu M. Metodologia cercetării științifice. București: EDP, 2011.



Mihai Jomir. *Seara, u.p.*, 1992