

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA  
UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI  
FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE  
CATEDRA DE ARTE ȘI EDUCAȚIE ARTISTICĂ

**MARINA COSUMOV**

# **TEORIA ȘI METODOLOGIA CERCETĂRIILOR ȘTIINȚIFICE ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ**

**CURS UNIVERSITAR**

**BĂLȚI, 2020**

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA  
UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI  
FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE  
CATEDRA DE ARTE ȘI EDUCAȚIE ARTISTICĂ**

**MARINA COSUMOV**

**TEORIA ȘI METODOLOGIA  
CERCETĂRILOR ȘTIINȚIFICE  
ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ**

**CURS UNIVERSITAR**

**BĂLȚI, 2020**

Aprobat și recomandat pentru editare:

Proces verbal nr. 11, din 26 iunie, 2020, al Ședinței Catedrei de Arte și Educație artistică, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat "A. Russo" din Bălți.

Proces verbal nr. 8, din 27 iunie, 2020, al Ședinței Consiliului Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat "A. Russo" din Bălți.

Proces verbal nr. 3 din 23 septembrie, 2020, al Ședinței Senatului Universității de Stat "A. Russo" din Bălți.

#### **Autor:**

**Marina COSUMOV**, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar, Catedra de Arte și Educație artistică, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

#### **Recenzenți:**

**Ion GAGIM**, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar, Catedra de Arte și Educație artistică, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat "A. Russo" din Bălți

**Lora CIOBANU**, doctor în pedagogie, conferențiar universitar Catedra de Științe ale Educației, decan al Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat , „Alec Russo” din Bălți

**Ionela HÂNCU**, doctor în științe pedagogice, cercetător științific, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău

**Elena GUPALOV**, doctor în studiul artelor, conferențiar universitar, Catedra de Arte și Educație artistică, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

#### **Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a Camerei Naționale a Cărții**

##### **Cosumov, Marina.**

Teoria și metodologia cercetărilor științifice în educația artistică : Curs universitar / Marina Cosumov ; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat "Alec Russo" din Bălți, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Catedra de Arte și Educație Artistică. – Bălți : S. n., 2020 (Tipogr. "Indigou Color"). – 133 p. : fig., tab.

Referințe bibliogr.: p. 121 (17 tit.). – 100 ex.

ISBN 978-9975-3465-0-4.

**CZU 37.015:73/78(075.8)**

**C 75**

## CUPRINS

<b>CUVÂNT ÎNAINTE .....</b>	<b>5</b>
<b>MODULUL I. EDUCAȚIA ARTISTICĂ CA DOMENIU AL CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE. ABORDĂRI TEORETICE .....</b>	<b>6</b>
1.1 Știința ca domeniu al existenței umane.....	6
1.1.1 Știința. Etapele și legitățile dezvoltării ei.....	6
1.1.2 Activitatea cognitivă. Specificul cunoașterii științifice.....	9
1.1.3 Creația științifică și stilul gândirii științifice .....	15
1.1.4 Spiritul științific – fundament al științificității .....	20
1.1.5 Calitățile cercetătorului științific .....	21
1.2 Educația artistică ca domeniu deschis cercetării științifice .....	23
1.2.1 Dimensiunea triadică a cercetării științifice în educația artistică .	23
1.2.2 Educabilul ca element central al cercetării științifice .....	27
1.2.3 Figura profesorului – sursă importantă a cercetării științifice.....	29
1.2.4 Câmpul educational-artistic în contextul cercetării științifice .....	36
1.2.5. Probleme inerente ale cercetării științifice în domeniul artei/educației artistice .....	39
<b>MODULUL II. ABORDĂRI PRAXIOLOGICE DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ/PRIN ARTĂ.....</b>	<b>45</b>
2.1 Principiile metodologice de cercetare științifică a educației.....	45
2.2 Stabilirea metodologiei de cercetare științifică .....	51
2.3 Metode, tehnici și instrumente de cercetare .....	55
2.3.1 Observația .....	56
2.3.2 Chestionarul (ancheta).....	58
2.3.3 Convorbirea (interviul).....	59
2.3.4 Testul .....	60
2.3.5 Metoda biografică.....	61
2.3.6 Studiul documentelor școlare.....	62
2.3.7 Metoda istorică și metoda comparatistă .....	62
2.3.8 Monografia sau studiul monografic .....	63

2.3.9 Studiul de caz .....	63
2.3.10 Metoda incidentului .....	64
2.3.11 Metoda modelării.....	65
2.3.12 Analiza produselor activității elevilor/studentilor .....	65
2.3.13 Metoda panel .....	66
2.3.14 Metoda hermeneuticii .....	66
2.3.15 Metoda experimentului .....	67
2.3.16 Prelucrarea propriu-zisă și prezentarea rezultatelor cercetării...71	

**MODULUL III. ALGORITMUL ELABORĂRII APARATULUI CATEGORIAL ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ .....** 78

3.1 Actualitatea cercetării.....	78
3.2 Obiectul și subiectul cercetării .....	80
3.3 Problema științifică. Problema de cercetare științifică .....	85
3.4 Scopul cercetării științifice .....	92
3.5 Obiectivele cercetării științifice .....	93
3.6 Ipoteza cercetării științifice.....	97
3.7 Rezultatele cercetării științifice .....	104
3.8 Prezentarea bibliografiei în cercetarea științifică .....	106

**GLOSAR DE TERMENI.....**110

**SURSE BIBLIOGRAFICE .....**121

**ANEXE.....** 122

## CUVÂNT ÎNAINTE

Arta conține în sine, în mod integru și armonios, toate aspectele /elementele / forțele necesare pentru a realiza la direct și în mod perfect ceea ce se numește Educație cu majusculă: spiritualizarea ființei umane. Misiunea de astăzi a educației artistice este de a contribui în mod activ la apropierea și instaurarea erei spiritului în evoluția ființei umane prin parcurgerea concomitentă a dimensiunilor: fizic-fiziologic-psihic-intelectual-spiritual. Educația artistică ca activitate umană cu larg ecou în viața socială, funcționează într-o aparent simplă ecuație, transfigurată, inclusiv, în dimensiuni fundamentale de cercetare științifică.

Abordarea științifică va favoriza preocuparea domeniului de educație artistică, în sensul în care aceasta va asigura o continuitate productivă prin urmărirea unei evoluții și succesiuni din perspectivă teleologică a procesului de afirmare prin „corelare proprie cu arta”.

Deși despre cercetarea științifică, inclusiv în domeniul educațional s-a scris mult, un studiu sintetic, rezervat în mod special teoriei și metodologiei cercetării științifice în educația artistică, lipsește încă.

Cercetarea științifică a esenței educației artistice, a efectului și necesității acesteia asupra dezvoltării personalității umane va provoca, cu certitudine, apariția și căutarea răspunsurilor la întrebări de genul:

- *Cum și care legi ale științei le vom valorifica în cercetarea fenomenului educațional-artistice?*
- *Ce mijloace de natură științifică (mensurabile, raționale, exacte etc.) vom aplica în cercetarea dimensiunii spirituale a subiecților cercetați în calitatea acesteia de rezultat suprem al educației artistice?*

Cursul universitar *Teoria și metodologia cercetării științifice în educația artistică* reprezintă, în primul rând, o expunere teoretică însoțită de complexe abordări praxiologice ce vine cu intenția de a introduce studenții, masteranzii, cercetătorii, specialiștii domeniului educațional-artistice în delimitarea cadrului lor epistemologic și în explicarea și înțelegerea caracteristicilor proprii ale acestora.

*Autorul*

# MODULUL I. EDUCAȚIA ARTISTICĂ CA DOMENIU AL CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE. ABORDĂRI TEORETICE

## 1.1 Știința ca domeniu al existenței umane

### 1.1.1 Știința. Etapele și legitățile dezvoltării ei

Produs al intelectului cunoscător și al inteligenței creatoare, știința și produsele ei ajung la un nivel superior de dezvoltare, prin amploarea și importanța lor dominând pînă la urmă omul și societatea. Altfel spus, a vorbi despre „viitorul științei” presupune a încerca să vedem „destinul” acesteia, dar și al lumii. Acest lucru nu este posibil decît dacă vom întreprinde o analiză atît a semnificației științei, cît și a mobilurilor care stau la baza acesteia. Dezvăluirea „semnificației științei” este principala cale care ne va conduce către înțelegerea raporturilor acesteia cu intelectul cunoscător și, în final, cu natura umană.

Cunoașterea științifică este inseparabilă de natura umană. Din acest motiv, „înțelesul științei” trebuie descifrat plecîndu-se de la „semnificația sufletului”, susține O. Spengler. Fiind un produs al evoluției umanității, știința, ca și produsele sale, dintre care tehnologiile se impun pe primul loc, trebuie înțeleasă și explicată prin „evoluția istorică” a umanității (O. Spengler).

Evoluția istorică a științei, mai ales revoluțiile științifice din sec. XX, a dovedit că omul nu trăiește numai ca o simplă specie animală. Intrarea omului în „istorie” îl obligă să găsească și să producă mijloacele prin care „să se creeze pe el însuși” (K. Jaspers). Aceasta se realizează prin mijloacele oferite de cunoașterea științifică. În egală măsură însă, dezvoltarea științei face ca omul modern să fie dependent de mijloacele de viață, respectiv de „valorile civilizației” pe care le produce știința.

Caracterul transmisibil al cunoștințelor științifice, face ca știința să aibă un caracter universal, să reprezinte un patrimoniu al întregii umanități. Pentru K. Jaspers însă, „relațiile științifice nu au un caracter de prietenie și de încredere”, ci divizează oamenii, semănînd inegalitate între indivizi și state, în raport cu accesul la cunoștințele științifice și cu nivelul de dezvoltare științifică al societății respective. Din acest motiv, „știința nu reprezintă forța care unește lumea” (K. Jaspers).

Pentru K. Jaspers, știința, dincolo de nivelul de cunoștințe teoretice și de rezultatele sale practice, presupune din punct de vedere social următoarele aspecte:

- Competiție;

- Responsabilitate;
- Un anumit sens teoretic intelectual;
- O anumită orientare practică;
- Luarea în posesie a adevărului, ca prioritate și recompensă;
- Un anumit nivel de dezvoltare socială;
- Un stil de viață superior.

Știința, considerată ca fiind o formă de cunoaștere specializată, riguros axată pe un anumit domeniu, este „parte” net circumscrisă în cadrul general al cunoașterii. Ea este o cunoaștere exactă, particulară, riguroasă și demonstrabilă a unor date cu valoare de adevăruri obiective despre realitate. Ea exprimă într-o formă clară, coerentă și inteligibilă adevărul și legile care guvernează realitatea fizică obiectivă a lumii exterioare, dar, în egală măsură, și realitatea subiectivă, intrapsihică a ființei umane.

Există diferite înțelesuri ale „științei”. Potrivit empirismului, teoriile științifice sunt obiective, verificabile empiric, și sunt predicții ale rezultatelor empirice care pot fi confirmate sau infirmate prin falsificabilitate. În contrast cu aceasta, realismul științific definește știința în termeni ontologici: știința încearcă să identifice fenomene și entități, forțele care le cauzează, mecanismele prin care ele exercită aceste forțe, și sursele acelor forțe în sensul structurilor interne ale acestor fenomene și entități.

Termenul *știință* se aplică oricărei discipline de cunoaștere sau oricărui sistem de principii universale care explică fenomenele ori lucrurile realității, indiferent de diversitatea sau natura acestora. Dincolo de multitudinea disciplinelor de cunoaștere particulară, știința se înfățișează ca o unitate organică de cunoștințe și principii teoretice, rezultate ale descoperirii unei gândiri metodice, care are un scop ultim comun: cunoașterea realității lumii și a omului.

După C. Sagan, „știința este mai curînd un mod de gândire decît un volum de cunoștințe. Scopul ei este să afle cum evoluează lumea, ce legități o guvernează, să pătrundă în conexiunile lucrurilor – de la particulele subnucleare, care poate că sunt constituenții întregii materii, pînă la organismele vii, la societatea umană și, de acolo, la întregul cosmos”.

Din definiția de mai sus, deducem în primul rînd, ideea că știința este un domeniu de cunoaștere specifică, întrucît „cel mai important în știință este să te gîndești cu adevărat la ceva” (C. Sagan). În acest fel, cunoașterea științifică devine un „mod de gândire” particulară, organizată, orientată și condusă metodic, în scopul descoperirii și înțelegerii lumii și a omului.



Știința este un fenomen spiritual destul de complicat și înțelegerea esenței acesteia necesită eforturi intelectuale considerabile. Printre problemele dificile care stau astăzi în fața omenirii este și cea a înțelegerii esenței și rolului social-istoric al științei, al atitudinii ei față de activitățile productive, față de politică, cultură, alte valori spirituale și materiale ale civilizației.

Sistemul științei va reprezenta un „corpus” sistematic de cunoștințe ordonate ce „reproduc” realitatea de la care s-a plecat. Ea va reproduce „modelul realității” așa cum a fost el perceput, simțit, înțeles și formulat de intelectul cercetătorului. Din acest considerent, trebuie să admitem că „știința” este un produs al intelectului care „re-produce” realitatea în conformitate cu principiile rațiunii. Ea este rezultatul cunoașterii, iar cunoașterea este actul prin care „obiectele” și „fenomenele” realității, indiferent de natura lor (materiale, biologice, sufletești), sunt convertite sau traduse în „concepte” ale rațiunii, organizate în sisteme teoretice ordonate conform unor raporturi naturale ce există între ele și au fost formulate logic de rațiunea cunoscătoare.

Același lucru se poate spune, implicit, și despre creația artistică, despre operele de artă. Știința este produsul intelectului prin „descoperirea” semnificațiilor realității și cunoașterea acestora. Opera de artă însă, este o creație ce reprezintă o realitate ficțională, imaginară, conform trăirilor emoțional-sensibile ale persoanei. Știința răspunde unor nevoi intelectuale, pe când opera de artă – unor nevoi afective. Aici determinăm atât diferența dintre ele, cât și complementaritatea acestora. Ambele au la origine „nevoi” ale Eu-lui, pe care acesta, fie prin intelect, fie prin emoții, le va transforma în valori care-i sunt proprii și necesare.

Totuși, ce este comun științei și artei? Ambele cuprind un sistem de valori specifice, proprii fiecărui domeniu, pe care-l reprezintă, valori ce răspund unor nevoi ale ființei umane.

Valorile științifice, precum și cele ale artei pot fi cuprinse în două categorii:

- ✚ valori materiale, ale civilizației, de factură teoretic-intelectuală și pragmatic-utilitară;
- ✚ valori spirituale, ale culturii, de factură sufletesc-afectivă și formativ-educativă.

Ambele sisteme de valori pe care le cuprind știința și arta se prezintă sub aspectul unor sisteme teoretice formale și sunt exprimate printr-un cod de „semne” și „limbaje” specifice. Acestea trebuie să aibă calitatea sau capacitatea de a reproduce într-un mod inteligibil realitatea fizică sau

sufletească, în care ele să se recunoască, cu care să se poată identifica sau pe care să o înlocuiască.

Avînd în vedere cele de mai sus, putem afirma că atît știința, cît și arta sunt două construcții „simbolice” ale spiritului cunoscător, în cazul științei, sau ale spiritului creativ-imaginativ, în cazul artei. Ambele sunt sisteme simbolice în care se combină sau, mai exact, vedem realizat „acordul” dintre intelect și realitate, în cazul științei, și dintre sentiment și realitate, în cazul artei.

Aceste sisteme simbolice corespund naturii umane. Ele sunt conforme cu capacitățile de „a simți”, de „a înțelege”, de „a exprima” și de „a reproduce” realitatea fizică și propria realitate sufletească. Prin aceasta, potrivit unei explicații psihologice, putem înțelege atît natura științei, cît și pe cea a artei ca producții ale ființei umane.

Cunoașterea umană nu poate fi nicidecum redusă la știință, căci arta, literatura, religiile, miturile sunt tot atîtea alte modalități de cunoaștere a lumii interioare și exterioare a omului. Totuși, știința ocupă un loc privilegiat, pentru că ea s-a dovedit a fi o modalitate de cunoaștere mai demnă de încredere și mai bine asigurată contra erorii, decît oricare alta. Știința este, în consecință, fundamentul cel mai solid al acțiunii.

Pe lîngă știință, arta îndeplinește și ea o *funcție cognitivă*. Spre deosebire de artă însă, care exprimă generalul numai prin particular, concret, imagine artistică, știința îl reprezintă într-o formă logic-abstractă, prin noțiuni, categorii. De multe ori, arta este tratată ca o cugetare în imagini. Prin aceasta, se remarcă faptul că arta exprimă elementul senzorial imaginar al creativității omului, iar știința îl exprimă pe cel intelectual, categorial.

### **1.1.2 Activitatea cognitivă. Specificul cunoașterii științifice**

Produsul *activității cognitive* a oamenilor sunt *cunoștințele*, care nu sunt altceva decît o expresie ideală, sub formă de semne, a însușirilor și manifestărilor obiective ale lumii materiale și umane.

*Cunoștințele pot fi pre-științifice (cotidiene) și științifice*; ultimele se clasifică în *empirice sau teoretice*. În societate, sunt prezente, de asemenea, cunoștințe mitologice, artistice, religioase etc. Toate tipurile de cunoștințe se bazează pe cele cotidiene. Ultimele trebuie apreciate, după cum rezultă din importanța lor, ca bază a comportării cotidiene a oamenilor, a relațiilor reciproce și a celor cu natura. Bazîndu-se pe bunul simț și pe conștiința obișnuită, cunoștințele cotidiene se dezvoltă și se îmbogățesc pe măsura progresului cunoașterii științifice și artistice.

În *structura cunoștințelor științifice*, se deosebesc două niveluri: *empiric și teoretic*. Această deosebire are la bază, în primul rând, caracterul obiectului de cercetare, în al doilea rând, metodele de activitate cognitivă și, în al treilea rând, caracterul rezultatelor obținute.

Cunoștințele științifice, în caracteristicile lor empirice și teoretice, pot fi concepute și din punctul de vedere al reflectării obiectului în ele: în toate conexiunile și relațiile lui sau numai în unele din ele. Din acest punct de vedere, cunoștințele se împart în *cunoștințe concrete și cunoștințe abstracte*. Cunoștințele concrete sunt cunoștințele multilaterale despre obiect, iar cele abstracte reflectă obiectul unilateral.

Imaginea științei începe de la analiza cunoștințelor, iar ultimele sunt un produs al activității cognitive. Activitatea cognitivă este cercetată de teoria cunoașterii, sau de gnoseologie. Se mai utilizează noțiunea de epistemologie când se examinează procesul de cunoaștere științifică. Gnoseologia studiază relațiile dintre subiect și obiect în activitatea cognitivă, raportul cunoștințelor față de realitate, posibilitățile de cunoaștere a lumii de către om, căile de obținere a adevărului etc.

Remarcăm două tipuri fundamentale ale cunoașterii: *cunoașterea comună și cea științifică*.

*Cunoașterea comună* este cunoașterea pe care omul o realizează sub presiunea și în limitele practicii sale cotidiene. Ea se manifestă sub forma unor cunoștințe elementare ale oamenilor despre mediul lor înconjurător, formulate în limbajul natural și transmise de la o generație la alta. Cunoașterea comună are un caracter nesistematic, este lipsită de strictețe și de criterii speciale de testare a adevărului, îmbină elemente eterogene și este dependentă de specificul activității practice și profesionale a subiectului.

*Cunoașterea științifică* este un rezultat al unor specializări crescânde și al folosirii unor mijloace, tehnici și metode de mare eficacitate, care urmărește trecerea dincolo de aparențe, descoperirea legilor și structurilor profunde pentru a înțelege, explica și controla genuri întregi de obiecte. Rezultatele ei iau forma conceptelor, ipotezelor, legilor și teoriilor științifice, formulate în limbaje speciale, adesea simbolice. Cunoașterea științifică are un caracter sistematic și metodic, vizează obiectivitatea, are mijloace proprii de testare a cunoștințelor, se subordonează unor exigențe logice și experimentale specifice, evită apelul la convingeri personale și la autoritatea subiectului.

Între cele două tipuri de cunoaștere există atât unitate, cât și opoziție. Unitatea constă, pe de o parte, în faptul că cunoașterea comună, în sens

genetic, se află la baza celei științifice, alimentînd-o continuu cu cunoștințe, procedee și elemente de limbaj, cu sugestii și probleme, iar pe de altă parte, cunoașterea științifică are o influență continuă asupra celei comune, transferînd permanent în cadrul acestora o serie de elemente prin intermediul învățămîntului, mass-media etc. Opoziția dintre ele se manifestă sub forma unor deosebiri esențiale privind profunzimea înțelegerii și explicării realității, a unor discontinuități metodologice pe fundalul continuității istorice.

Structura procesului de cunoaștere mai poate fi determinată prin luarea în considerare a etapelor sau nivelurilor lui. Se disting următoarele niveluri fundamentale ale cunoașterii: *cunoașterea de observație, empirică și teoretică*.

Metoda prin care se realizează *cunoașterea de observație* este observarea. La acest nivel elementar al cunoașterii, în constituirea informației transmise de enunțurile de observație, intervin și elemente extraperceptive. Cunoașterea de observație este singura instanță a cunoașterii lumii înconjurătoare, în care obținem informații despre obiecte și procese reale, la care trebuie să recurgem atît pentru constituirea explicațiilor și predicțiilor teoretice, cît și pentru confirmarea experimentală a ipotezelor științifice.

*Cunoașterea empirică și cunoașterea teoretică* continuă și aprofundează procesul de reconstrucție rațională a lumii. Este foarte dificil de a le despărți, deoarece legăturile dintre ele au un caracter de continuitate. Ele se deosebesc prin obiectele lor specifice. Obiectele nivelului empiric se constituie ca rezultat al unor operații ale subiectului, mijlocite de activitățile sale perceptive, pornind de la datele cunoașterii de observație, și, de aceea, reprezintă aproximări ale unor fragmente de realitate. Obiectele nivelului teoretic sunt rezultatul unor activități de abstractizare mult mai profunde, și anume al idealizării sau abstractizării constructive. Cele două niveluri pot fi diferențiate și prin natura legilor pe care le formulează și le aplică în realizarea unei explicații.

Cele două nivele se deosebesc între ele și prin limbajele utilizate. Nivelului empiric îi corespunde un limbaj empiric, ai căror termeni descriptivi desemnează însușiri și relații perceptibile ale obiectelor reale, iar nivelului teoretic îi corespunde un limbaj teoretic, care conține termeni descriptivi ai căror semnificație nu poate fi determinată prin definiții explicite pe baza termenilor de observație.

Cunoașterea empirică este orientată spre cercetarea fenomenelor și relațiilor dintre ele. La nivelul teoretic, se evidențiază însușirile și

conexiunile esențiale într-o formă pură. Deci cunoașterea empirică și cea teoretică cercetează diferite aspecte ale realității. Pentru cunoașterea empirică, este caracteristică activitatea de fixare a faptelor. Cunoașterea teoretică este efectuată la nivelul abstracțiilor de grad înalt. Drept instrument, se utilizează noțiunile, categoriile, legile, teoriile etc.

Pe lângă constatarea celor trei niveluri fundamentale expuse mai sus, conceperea mai complexă a structurii și dinamicii procesului cunoașterii presupune și luarea în considerare a unor momente sau aspecte ale acestuia. Se disting, de obicei, următoarele *aspecte – abstractul și concretul, analiticul și sinteticul, a priori și a posteriori în cunoaștere.*

*Abstractul sau concretul* reprezintă laturi sau tendințe ce corelează dialectic. Concretul desemnează calitatea unui obiect de a fi întreg, constând în unitatea unor laturi, însușiri și relații diverse, aflate în raporturi determinate. Concretul se referă atât la obiecte, cât și la cunoașterea lor. În cunoaștere, el are două sensuri: în primul rând, concretul perceptiv, care constă dintr-o imagine a obiectului formată printr-o sinteză a diferitor sale însușiri exterioare, fenomenale, individuale, perceptibile cu ajutorul organelor de simț și, în al doilea rând, concretul logic, care apare prin sinteza determinărilor esențiale, fundamentale ale obiectului, realizată la nivel teoretic.

Abstractul desemnează fie calitatea cunoștințelor de a reprezenta anumite însușiri, relații sau elemente ale obiectului, fie neglijarea intenționată, metodologică, a celorlalte. În cadrul cunoașterii, are loc procesul evoluției de la concret la abstract. Pe de o parte, din abstracții se constituie concretul logic ca sinteză în plan mental a determinărilor profunde, legice ale obiectului cunoașterii, iar pe de altă parte, se poate trece de la abstracții și concretul logic la concretul real, prin suprimarea abstracțiilor, prin interpretarea diferitor construcții teoretice sau idealizări în anumite domenii de obiecte reale.

*Analiticul și sinteticul* se referă atât la judecăți, cât și la raționamente.

Adevărurile sintetice sau factuale sunt fie judecăți simple, referitoare la anumite stări de lucru, fie judecăți compuse, adevărate pentru unele valori ale componentelor și false pentru alte valori ale acestora, deci sunt funcții realizabile.

Adevărurile analitice sunt necesare, deoarece epuizează posibilitățile logic existente, iar opusele lor sunt posibile, dar nu trebuie să le opunem în mod absolut.

*A priori și a posteriori* reprezintă o deosebire gnoseologică și pragmatică privind diferitele moduri și surse de cunoaștere, de apreciere și justificare a adevărilor enunțurilor.

Analiza multilaterală a raportului a priori – a posteriori relevă contribuția specifică a subiectului și obiectului la dobândirea cunoștințelor, și totodată, conduce la respingerea exagerărilor raționaliste și empiriste în explicarea procesului cunoașterii.

*Cunoașterea* poate fi *ostensivă și extensivă*. Cunoașterea ostensivă desemnează actul însușirii de către agent a semnificației unui nume sau expresii lingvistice ca urmare a percepției nemijlocite într-un context praxiologic determinat (obiecte, proprietăți, evenimente) sub influența unui agent cunoscător și a unei limbi naturale. Prin intermediul ei, dobândim informația primordială asupra mediului ambiant și achiziționăm vocabularul minim, sau de bază. În procesul cunoașterii, definițiile ostensive îndeplinesc mai multe funcții:

- 1) introducerea unui nume pentru un fenomen sau eveniment ce face obiectul percepției noastre nemijlocite;
- 2) determinarea denotatului sau referentului unui semn ori cuvânt.

Importanța gnoseologică a cunoașterii ostensive constă în faptul că aceasta permite desprinderea de reflectare senzorial-perceptuală prin introducerea numelor proprii și comune, înlesnind, astfel, abstractizarea și generalizarea, ce țin de cunoașterea științifică.

*Formele cunoașterii* sunt, de obicei, divizate în două tipuri: *forme ale cunoașterii senzoriale și forme ale cunoașterii raționale*.

La *formele cunoașterii senzoriale* se referă senzațiile, percepțiile și reprezentările. Ele constituie dimensiunea psihologică a procesului de cunoaștere, mijlocesc contactul direct al subiectului cunoscător cu obiectul cunoașterii. Prin intermediul lor, omul capătă o informație primară despre realitatea subordonată ulterior unui proces de prelucrare distructiv-rațională. Dacă admitem însă că procesul cunoașterii este specific uman și că noțiunea centrală a oricărei gnoseologii este noțiunea de adevăr, atunci este clar că nu putem vorbi despre cunoaștere strict la nivelul reflectării senzoriale. Senzațiile și percepțiile sunt forme de reflectare ce însoțesc și condiționează procesul de cunoaștere, dar nu sunt operații de cunoaștere ca atare, de aceea multe dintre ele nici nu ating pragul conștientizării.

La *formele de cunoaștere rațională* se referă noțiunea, sau conceptul, judecata și raționamentul. Vom considera că cunoașterea umană, deși este condiționată de procesele de reflectare elementară, începe dincolo de acestea, odată cu codificarea informației primare dobândite prin

senzații și percepții în semne, expresii lingvistice inter – subiectiv comunicabile.

Cunoștințele științifice reprezintă un *sistem dinamic*, care se schimbă, crește în condițiile actuale mai rapid decât alte sisteme. Ele sunt necesare omului pentru prientare în lumea înconjurătoare, pentru explicarea și prevederea evenimentelor, pentru reglementarea activității și în fine, pentru elaborarea noilor cunoștințe.

Cunoștințele științifice sunt orientate spre *cercetarea obiectivă a realității*. Din ele, este exclus factorul subiectiv, adică nu conțin nici particularitățile personalității care le elaborează, nici aprecierile valorice ale investigatorului.

Una din particularitățile cunoștințelor științifice constă în *orientarea științei spre studierea atât a obiectelor care se încadrează în activitatea practică de azi, cât și a celor care pot deveni obiectul realizării practice în viitor*. Știința operează cu sisteme de obiecte care se deosebesc radical de obiectele cunoașterii cotidiene. Particularitățile obiectelor de cercetare științifică presupun mijloace noi, în comparație cu cele examinate în cunoașterea cotidiană. Adevărul cunoștințelor științifice nu se poate baza numai pe folosirea lor în experiența cotidiană.

O altă particularitate a cunoștințelor științifice, în comparație cu cele cotidiene, o constituie *caracterul lor sistematic*. Cunoștințele științifice se exprimă prin fapte, legi, ipoteze, teorii etc. Cunoașterea științifică se deosebește de cea cotidiană și prin metodele de activitate cognitivă. Procedeele cu ajutorul cărora obiectul cunoașterii cotidiene se evidențiază și se fixează nu se diferențiază de obiectul de cunoaștere ca metode specifice de cunoaștere. În cunoașterea științifică, evidențierea obiectului de cercetare constituie o problemă destul de dificilă. Pentru fixarea obiectului de cercetare, savantul trebuie să cunoască metodele de fixare. Iată de ce, în știință, odată cu cunoștințele despre obiect, se formează cunoștințe despre metodele de investigare.

Altă particularitate a cunoașterii științifice este *necesitatea pregătirii speciale* a savantului pentru investigațiile științifice. În procesul acestei pregătiri, subiectul însușește cunoștințe și procedee de investigare deja acumulate. Antrenarea subiectului în activitatea științifică presupune, de asemenea, însușirea unui anumit sistem de orientări valorice specifice pentru știință. Valoarea supremă a științei este obținerea adevărului obiectiv.

Un rol nu mai puțin important îl joacă orientarea spre *acumularea continuă a cunoștințelor și elaborarea unor noi cunoștințe*.

Orice activitate de cercetare și cunoaștere științifică are la origine unul sau mai multe  *motive* care o determină. Rolul acestor motive este de a realiza un anumit  *scop final*. Prin activitatea de cercetare științifică pe care o desfășoară acest lucru este cu atât mai important de cunoscut și de analizat cu cât este de obicei simplist gândit; cercetarea științifică are ca obiectiv „rezolvarea unei probleme” privind un „obiect” supus cercetării și, prin care, odată realizat acest „obiectiv”, cercetarea se consideră încheată. În fond însă, lucrurile nu stau așa.

Activitatea de cercetare științifică presupune mai multe aspecte cu caracter valoric, specific, pe care le vom prezenta succint în cele de mai jos:

- a) descoperirea adevărului, a legilor care guvernează un fenomen sau o clasă de fenomene, natura acestora;
- b) modalitatea în care descoperirile științifice sunt necesare și pot fi aplicate în scopul îmbunătățirii vieții, al progresului social-uman;
- c) dezvoltarea formelor de gândire, ca urmare a experienței dobândite, utilizarea și descoperirea de metode (tehnici și instrumente de lucru) noi, superioare, capabile de a ne conduce către rezultate aprofundate;
- d) dezvoltarea unei gândiri creatoare, inventive, cu o mare capacitate de adaptare, flexibilă la situațiile nou-apărute;
- e) formarea unei noi „viziuni” asupra lumii și a omului, ca urmare a deschiderii orizontului cunoașterii științifice;
- f) formarea unei noi „atitudini” față de lume, de viață și de om, a unor noi tipuri de comunicare și de conduite individuale și colective;
- g) apariția și dezvoltarea unor noi domenii de cunoaștere teoretică și de activitate practică, o consecință a progresului, descoperirilor științifice.

### **1.1.3 Creația științifică și stilul gândirii științifice**

În filosofia contemporană a științei, în logică și metodologia științei, problema creației științifice a devenit un obiect de cercetare sistematică, determinată de creșterea rolului investigației științifice, de schimbarea rolului creației științifice în ierarhia valorilor sociale în baza eficienței social-economice a noului dobândit în cercetarea științifică.

Noțiunea de  *stil de gândire științifică* a fost utilizată pentru prima oară de Max Born pentru a evidenția, în dezvoltarea cunoașterii, perioadele calitativ principale și analiza lor conceptuală. Diverși autori definesc în mod diferit această noțiune.

Savantul rus L. Mikeșin susține că stilul gândirii științifice este o teză metodologică cu funcție călăuzitoare, „care, fiind o sinteză a principiilor



metodologice și filosofice, determină atât metodele de cunoaștere, cât și structura cunoștințelor științifice în totalitate, forma lor istoric concretă”. În această definiție, sunt evidențiate anumite trăsături ale stilului de gândire științifică, dar conținutul noțiunii fiind prea larg. Din definiția în cauză, se poate conchide că stilul de gândire cuprinde atât bazele metodologiei, cât și cele ale logicii științei.

Savantul rus V. Kuptov remarcă faptul că stilul de gândire trebuie conceput ca totalitatea principiilor metodologice, a tendințelor, și particularităților cunoașterii științifice. Noțiunea de stil de gândire științifică este utilizată pentru caracterizarea direcțiilor științifice complexe în domenii mari de investigații.

Este firesc că stilul de gândire își găsește o întruchipare mai profundă în investigațiile fundamentale. Dar din aceasta nu reiese în niciun caz faptul că trebuie negat rolul stilului de gândire științifică în investigațiile aplicative, care se dezvoltă, astăzi, destul de rapid.

Există mai multe tipuri de clasificare a stilurilor de gândire:

a) clasificarea după tipul istoric – fiecare epocă istorică (antică, medievală, modernă, contemporană) se caracterizează printr-un anumit stil de gândire;

b) clasificarea după referent – în această clasificare deosebim: stilul de gândire al epocii; stilul de gândire al unei științe concrete; stilul de gândire al unei anumite școli științifice; stilul de gândire al unui savant.

Fără îndoială, stilul de gândire mai îngust al unui savant, al unei școli sau științe concrete, chiar dacă se deosebește prin anumite particularități specifice, totuși nu constituie un tip special, ci este o varietate, o expresie mai concretă a unui stil de gândire mai larg. Este necesar a scoate la iveală ce este comun tuturor stilurilor particulare de gândire, ce le unește și le determină esența. Stilul științific de gândire se reduce, în cele din urmă, la reprezentări despre normele de descriere, demonstrare și organizare a cunoștințelor științifice. El cuprinde, deasemenea, și totalitatea formelor de cunoaștere, metodele, principiile și schemele de explicare etc.

Activitatea de cercetare se referă la producerea de noi cunoștințe, care pot fi noi numai dacă sunt recunoscute ca atare pe plan internațional. În caz contrar, nu poate fi vorba de o activitate de cercetare, ci de documentare.

Cercetarea științifică este arta evadării din multe probleme mici într-o problemă mai generală, și apoi a antrenării restului societății în această evadare. Drumul pe care se face evadarea este un nou limbaj.

Cercetarea științifică este definită ca investigație, studiu, în vederea descoperirii și punerii în evidență a noi cunoștințe (legi, fenomene, procese etc.) și verificarea acestora. Noțiunea de cercetare, de regulă, este corelată cu noțiunea de știință, deoarece știința nu se realizează în afara cercetării. Cercetarea reprezintă una din funcțiile științei, a doua funcție fiind interpretarea. Pentru cercetare aspectele definitorii sunt investigarea realității concrete, în mod sistematic și pe baza observației și experimentului, urmărind descrierea și clasificarea calitativă de ordin logic, cât și înregistrarea cantitativă de ordin matematic.

Distingem trei tipuri de cercetări științifice (Figura 1):

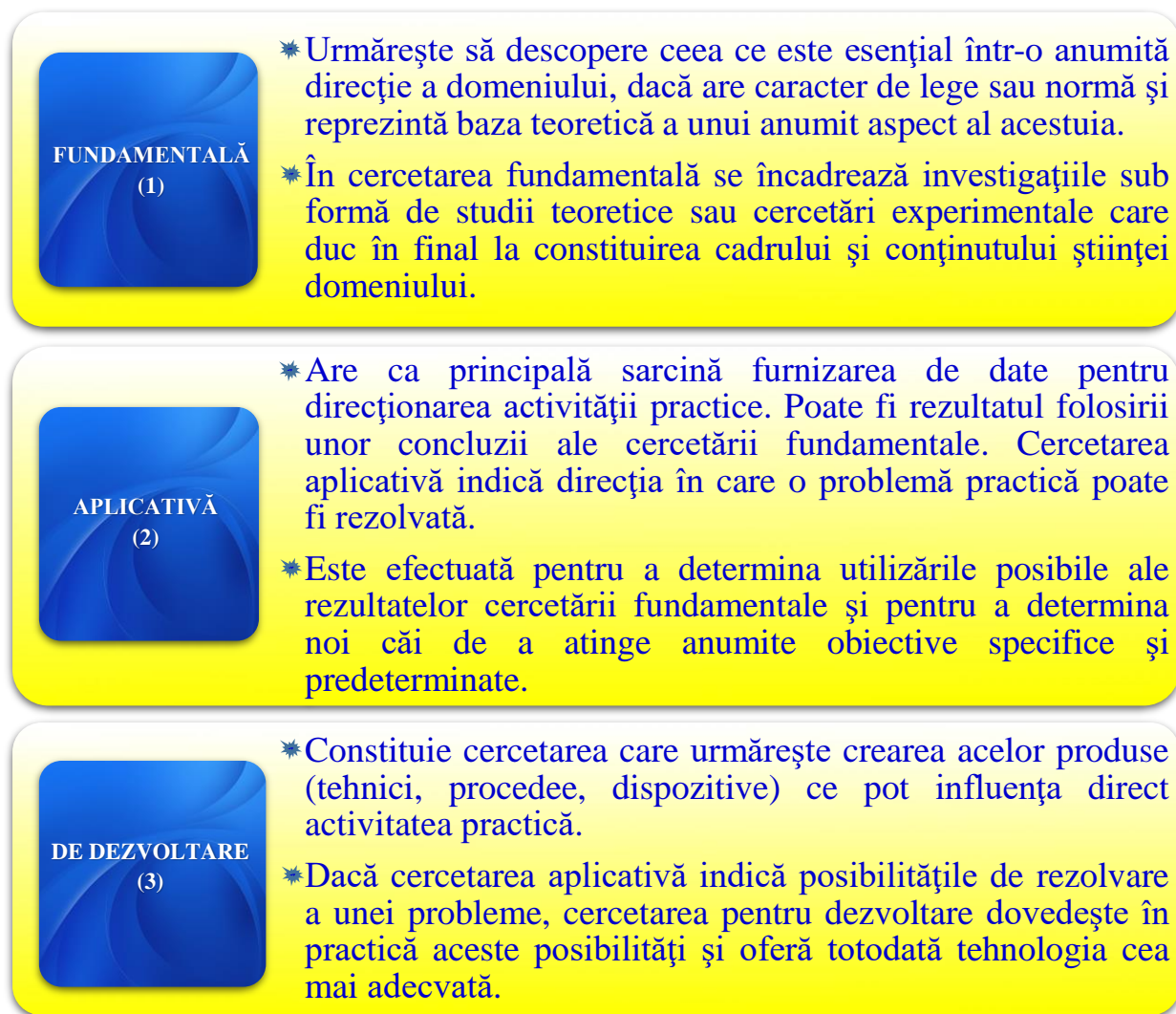


Figura 1. Tipurile cercetărilor științifice

*Cercetarea fundamentală* urmărește să descopere ceea ce este esențial într-o anumită direcție a domeniului, dacă are caracter de lege sau normă și reprezintă baza teoretică a unui anumit aspect al acestuia. În cercetarea fundamentală se încadrează investigațiile sub formă de studii

teoretice sau cercetări experimentale care duc în final la constituirea cadrului și conținutului științei domeniului.

*Cercetarea aplicativă* are ca principală sarcină furnizarea de date pentru direcționarea activității practice. Poate fi rezultatul folosirii unor concluzii ale cercetării fundamentale. Cercetarea aplicativă indică direcția în care o problemă practică poate fi rezolvată. Este efectuată pentru a determina utilizările posibile ale rezultatelor cercetărilor fundamentale și pentru a determina noi căi de a atinge anumite obiective specifice și predeterminate.

*Cercetarea pentru dezvoltare* constituie cercetarea care urmărește crearea acelor produse (tehnici, procedee, dispozitive) ce pot influența direct activitatea practică. Dacă cercetarea aplicativă indică posibilitățile de rezolvare a unei probleme, cercetarea pentru dezvoltare dovedește în practică aceste posibilități și oferă totodată tehnologia cea mai adecvată.

Cercetarea științifică circumscrie expres o succesiune de condiții printre care aceasta:

- își are originea într-o întrebare sau o problemă;
- necesită o precizare clară a scopului urmărit;
- urmează un plan specific;
- divide problema principală în subprobleme cu care se manevrează mai ușor;
- se ghidează după o problemă specifică, o întrebare sau o ipoteză;
- acceptă o serie de presupuneri critice;
- necesită colectarea și interpretarea unor date experimentale, în încercarea de a rezolva problema inițiată de cercetare;
- prin natura sa, este ciclică sau mai exact, elicoidală.

Creația științifică reprezintă produsul unei cercetări științifice, după modelul (Figura 2):



Figura 2. Procesul desfășurării cercetării științifice

Modelul științific este o formulă care înzestrează societatea și are o existență obiectivă în afara persoanelor. Pentru acest motiv trebuie să vorbim de sistemul cercetării științifice ca despre un subsistem al societății și despre cercetare ca despre o activitate socială.

Una din primele caracteristici distinctive ale cunoașterii și creației științifice constă în faptul că, ele posedă metode adecvate pentru a produce cunoștințe. Metoda este inalienabilă și de importanță capitală în știință și îi este proprie pe toată întinderea ei. S-a observat, pe bună dreptate, că, înainte de a fi un dat al cunoașterii științifice, metoda este un rezultat al acesteia. În acest sens, marele filosof german Friedrich Nietzsche arată că „pe inteligența metodei se bazează spiritul științific ...”.

În consecință, rigoarea, ordinea și metoda constituie indicii esențiali ai cunoașterii științifice. A cunoaște în mod științific înseamnă a organiza, a controla,

a urma metode riguroase. Există metode variate – matematice, experimentale, istorice, sociologice – de construire a științei. Se admite, în general, că o disciplină devine ramură a științei, numai atunci când ea posedă metode originale și eficiente de investigare.

În plus, în construcția științei, sunt considerate ca indicii ale științificității caracteristici precum *validitatea sau autoritatea universală* a ideilor și *obiectivitatea* lor. Universalitatea unei idei științifice rezidă în conformitatea sa cu cerințele rațiunii și nu depinde de consimțământul social sau de audiența acelei idei. O lege științifică ignorată de mulți oameni are o validitate universală de ordin logic, în sensul că ea este aceeași pentru oricine o înțelege, și nu o validitate universală de ordin social, în sensul că ar fi cunoscută de oricine.

Cealaltă trăsătură caracteristică a științificității, anume obiectivitatea, implică în primul rând faptul că știința are întotdeauna un obiect real, ceea ce exclude ficțiunea pură. În al doilea rând, știința implică nevoia de probă, de dovadă susceptibilă să conducă lumea științifică la consens. Obiectivitatea înseamnă deasemenea că, în știință, obiectul cercetării este (sau trebuie să fie) tratat în mod independent față de subiect, pentru a fi redat în realitatea sa intrinsecă.

De altfel, obiectivitatea cere ca obiectul să fie cunoscut așa cum este și nu așa cum s-ar fi dorit să fie. Crearea unei cunoștințe care să aparțină științei este deci condiționată de către obiectivitatea cercetătorului.

#### **1.1.4 Spiritul științific – fundament al științificității**

Cercetarea și creația de cunoștințe aparțin științei numai dacă ele poartă amprenta spiritului științific. Printre trăsăturile cele mai importante ale spiritului științific pot fi luate în considerare cele ce urmează:

- *Respectul pentru adevăr* se exprimă în capacitatea cercetătorului de a evita „orice alterare sau deformare” a rezultatelor cunoașterii, și, în consecință, de a capta și a prezenta imaginea realității „așa cum este ea și nu așa cum am dori să fie” [13].

- *Curiozitatea intelectuală*, apare ca sursă nesecată a dorinței de a cunoaște, ca deschidere a gândirii la noutate. Curiozitatea, care poate lua forma capacității „de a se mira în fața unor fenomene sau fapte aparent insignifiante” [13], este, fără nici o îndoială, o componentă indispensabilă a spiritului științific.

- *Capacitatea de a gândi într-un mod, așa-zis, problematic*. Gaston Bachelard (1965) arată că „spiritul științific ne interzice să avem o opinie asupra unor probleme pe care nu știm să le formulăm în mod clar. Înainte de orice, trebuie să știm să punem probleme. Și orice s-ar spune, în viața științifică problemele nu se pun de la sine. Tocmai acest simț al problemei constituie marca adevăratului spirit științific. Pentru un spirit științific orice cunoaștere este un

răspuns la o problemă...”. În opinia autorului în știință „simțul problemei” este „nervul progresului”.

- *Spiritul critic* permite înlocuirea lui „a constata” cu „a judeca” și se prezintă sub forma capacității de „a discerne adevărul de fals” [13]. Spiritul critic ia, de asemenea, forma nevoii de probe experimentale sau teoretice, care să poată funda convingeri raționale. Nimeni nu poate fi adevărat cercetător științific fără a avea simț critic, căci orice formare a culturii științifice presupune mai întâi capacitatea de însușire critică, selectivă, a cunoașterii umane, ceea ce permite să fie sesizate limitele și fisurile științei dobândite. Dar, în același timp, este bine stabilit că un spirit critic excesiv poate deveni dăunător creativității, căci el poate ucide ideile noi în fașă, când ele sunt prea slabe pentru „a se apăra”.

- *Independența intelectuală* presupune abstractizarea oricărei autorități științifice. Spiritului științific îi este propriu aspirația la independență, la libertatea cercetării, prin aceasta însă, știința nu antrenează deloc refuzul ordinii morale, juridice sau politice.

- O altă componentă a spiritului științific este convingerea că există principii stabile ale existenței, precum *principiul determinismului*, pe care este fondată încrederea neștrămutată că, în aceleași condiții, aceleași cauze produc aceleași efecte, de unde rezultă că, înlăturând cauza, se înlătură și efectul. Acest principiu al determinismului susține ideea că fenomenele naturale sau provocate nu se produc aleatoriu, ci în mod regulat, în condiții relativ constante, a căror cunoaștere permite reproducerea lor.

### **1.1.5 Calitățile cercetătorului științific**

Menționăm succint și principalele *calități individuale* pe care le considerăm importante pentru cei ce se angajează în activitatea de cercetare științifică:

1. *Independența gândirii și gândirea critic pozitivă* reprezintă trăsăturile dominante ale unui bun cercetător. Orice cercetare este precedată de un studiu documentar care are rolul de a stabili stadiul cunoașterii în domeniul temei abordate și de a clarifica legitățile și mecanismele acceptate ca valabile.

*Critica științifică* este justificată când ea corectează o eroare, punând în loc un adevăr demonstrat. Acceptarea oricărei afirmații ca fiind valabilă, numai pentru că aparține unei personalități de prestigiu în domeniu, este comodă și practică de oameni mediocri, a căror judecată se adaptează mult mai ușor chiar și la o eroare (o acceptă inconștient sau – mai grav - conștient), de cât să susțină și să demonstreze un adevăr.

Cercetătorii și în general, oamenii cu gândire pozitivă sunt mereu dispuși să acumuleze un volum mare de informații, iar cei care critică, o fac în mod

constructiv (nu demilator), apreciind că orice cercetare este rezultatul unui efort și cu convingerea că întotdeauna este preferabil să faci ceva, în loc să nu faci nimic.

Oamenii cu gândire negativă sunt mereu dispuși la controverse, sunt agresivi și urmăresc să acrediteze ideea că doar ei sunt autoritatea reală în domeniu. Ei au anumite non-calități prin care pot fi recunoscuți. Sunt incapabili să-și administreze bine timpul, nu sunt impresionați de termene, sunt disponibili pentru discuții interminabile, au o preferință pentru rezolvările complicate pentru care sunt dispuși să-și însușească metode ingenioase, pentru a-și întări aureola de autoritate indiscutabilă.

2. *Perseverența gândirii și a muncii* presupune polarizarea cerebrală continuă asupra temei în studiu. Gândirea perseverentă va duce la idei noi, la explicații neașteptate, la analize profunde, la soluții simple și eficiente care par să fi fost „la îndemână” dar sunt doar rodul efortului de voință, de canalizare a gândirii asupra acelei probleme, pînă la stabilirea unei relații subconștiente a intelectului cu problema.

3. *Cultul pentru adevăr și pentru originalitate științifică* îndeamnă la corectitudine și rigurozitate în desfășurarea demersului experimental sau în recoltarea și ordonarea datelor, în înregistrarea acestora, în interpretarea și în prezentarea rezultatelor cercetării. Adevărații cercetători dețin cu certitudine asemenea calități. Întrădevăr, însuși ideea de a face cercetare implică corectitudine – aceasta stînd la baza posibilității de a găsi soluții, de a descoperi legități, de a obține niște rezultate utile.

Originalitatea științifică se bazează în primul rînd, pe o foarte bună cunoaștere a domeniului investigat, numai astfel cercetătorul poate aspira la realizarea unei cercetări valoroase și la enunțarea unor noi concluzii, care să fie cu adevărat noi.

Pe de altă parte, originalitatea în cercetare este caracteristică oamenilor cu gândire independentă, non-conformistă și cu o puternică imaginație creatoare – bazată de fapt tot pe stăpînirea cunoștințelor în domeniu.

4. *Creativitatea* reprezintă capacitatea gândirii umane de a găsi soluții noi, originale, sau de a realiza ceva nou, necunoscut pînă atunci (cel puțin de persoana respectivă). Cercetătorul ce dispune de această calitate, se remarcă prin preocupare obsedantă pentru problema cercetată, este dispus la orice efort, la muncă susținută, la renunțări. Acumularea experienței necesare creației, însușirea cunoștințelor necesare, a deprinderilor, efectuarea meticuloasă a activității – toate solicită o muncă asiduă, uneori epuizantă și care se finalizează prin dezvoltarea maximă a aptitudinilor de care dispune. Din toate acestea apar ideile creative, denumite uneori într-un cuvînt „inspirație” – prin care se finalizează întregul efort cu apariția creației: o nouă tehnologie, metodă, legitate, model artistic etc.

Momentul de inspirație, sau de maximă productivitate intelectuală, este un moment de muncă rezultat din aceasta.

Cercetătorul creativ are capacitatea de a găsi cîmpuri și direcții noi de investigare, abandonându-le pe cele greșite sau sterile, indiferent cît efort adepus deja pînă la momentul în care a realizat acest lucru.

5. *Pasiunea și vocația* pentru cercetare sunt calități în absența cărora cercetătorul nu va obține niciodată rezultate remarcabile și se va încadra în grupa cercetătorilor rutinați, fără strălucire care activează ca niște funcționari, în cadrul unui program organizat de 6-8 ore pe zi. Nimic din marile descoperiri sau din marile realizări ale omenirii nu ar fi apărut fără talentul dar și pasiunea unor oameni. Pasiunea pentru orice activitate (și mai ales pentru cea de cercetare) mobilizează și dezvoltă aptitudinile existente și chiar contribuie la dezvoltarea altora care lipseau sau erau modeste.

Pasiunea pentru munca de cercetare se bazează pe o muncă fără repere în timpul unei zile, impulsionată și subordonată exigenței și autoexigenței – în absența căreia rezultatele se plasează în mediocritate, în banalitate sau – mai grav – sunt false.

6. Autoexigența este o formă de îndrăzneală, de originalitate, care solicită efort, sugerînd încredere în forțele proprii, în capacitatea de a face mai mult decît crezi că poți. În mod cert, cercetătorii autoexigenți preferă să lucreze cu oameni exigenți. Ei răspund astfel ideii logice conform căreia numai cel tratat cu exigență învață să fie exigent cu sine și cu alții și își reproșează retroactiv momentele de diminuare a autoexigenței. Exigența și autoexigența sunt contrare cu indulgența definită ca „prea iertător”, „slab de caracter”. Acceptarea indulgentă a unei erori în munca de cercetare este extrem de dăunătoare, deoarece știința se bazează pe adevăr. Or, a conveni la minciună prin îngăduirea unor rezultate eronate sau fraudate, este antiștiință.

## **1.2 Educația artistică ca domeniu deschis cercetării științifice**

### **1.2.1 Dimensiunea triadică a cercetării științifice în educația artistică**

Termenul *cercetare* are un sens larg, cu întrebuințări diverse în diferite tipuri de activități umane, avînd semnificații de căutare, interogare, investigare, pentru a găsi, a afla, a descoperi ceva anume. Cercetarea științifică restrînge aria de cuprindere, limitînd-o, într-un fel, la ceea ce aparține științei, dar, în același timp, o deschide către ținte aparent de neatîns, oferind lumii adevărate cuceriri pentru umanitate.

Cercetarea se identifică, în bună măsură, cu creația, fenomen complex aparținînd omului și numai omului, destinat să-l atragă pe acesta în descoperirea



noului în toate formele de manifestare umană. Cercetarea științifică se identifică în toate sferele de activitate, dar se particularizează, prin conținut și metodă, la fiecare dintre acestea.

Din trunchiul științelor socioumane s-a desprins treptat domeniul educației, cu principii, reguli și concepte care să-i aparțină și să-i confirme locul cuvenit în sistemul științelor sociale. Un loc distins în ansamblul cercetării științifice îl ocupă studierea mediului social, cu toate faptele, fenomenele și evenimentele ce caracterizează societatea, alcătuită din ființe umane, cu problemele lor.

Termenul „educație” cunoaște și alte derivate, precum: educogen, educativ, educațional, educabil, educabilitate, și i se atribuie caracteristicile unui adevărat fenomen, adică o încărcătură de aspecte, probleme, evenimente, situații, manifestări etc., ce pot fi reperate în conținutul său conceptual. Pentru a-i pătrunde înțelesurile, trebuie explorate: învățarea, în toată complexitatea ce o definește, personalitatea celui ce învață fie el copil, tânăr sau adult și, deopotrivă, personalitatea celui ce educă, fie el profesor, formator, maestru, expert, consilier etc. Inevitabil, se face apel la un corolar de științe, într-un fel independente, dar care se asociază în ceea ce numim *științe ale educației*.

Educația artistică/prin arte *oferă* arii extinse, complexe de cercetare, prin formele, conținuturile, manifestările multiaspectuale în care se prezintă, *necesitînd*, în același moment o permanentă urmărire/cercetare și adaptare către modificările socio-culturale în continuă schimbare.

Distingem trei linii de cercetare ale fenomenului artistic:

1) cercetarea despre artă (research about art) care constă în investigarea / reflecția asupra artei prin utilizarea teoriilor și metodelor specifice științelor socio-umane precum istoria artei, estetica, sociologia artei, științele economice etc.;

2) cercetarea prin artă (research through art) ce se referă la reflecția artistului / designer-ului asupra materialelor cu care operează, la experimentele și activitățile pe care acesta le realizează în cadrul procesului artistic; de asemenea, acest tip de cercetare se preocupă de aspectele metodologice ale formării inteligenței artistice și este parte integrantă a procesului de predare-învățare în domeniul artistic;

3) cercetarea pentru artă (research for art) ce se caracterizează, conform lui Christopher Frayling (1993), prin faptul că procesul de gândire (temă – ipoteză – metodă – rezultate) este parte a produsului artistic al cărui scop nu este comunicarea verbală a cunoașterii, ci comunicarea vizuală, auditivă sau imagistică.

Arta, prin valoarea pe care o face să trăiască în fața subiectului și pe care o crează însăși fondul interior al subiectului, participă în cel mai înalt

grad la realizarea individualității și a dezvoltării Eu-lui în asigurarea unei „vieți pline” (I. Roigiers).

Arta, susține D. Salade, „răspunde unor nevoi reale pe care le simte orice persoană de a-și lămuri unele idei, de a-și motiva unele comportamente, de a-și fundamenta unele atitudini, sugerând, explicând, valorificând sau problematizând”.

Prin caracterul ei stimulat, tonic, optimist etc., arta împinge la iubirea adevărului, a binelui, a științei și a vieții. Datorită forței de înrîurire, arta a fost folosită din timpuri străvechi ca mijloc educativ. Încă de la Homer, de la grecii antici, trecând prin Renaștere preocupată de realizarea unei dezvoltări multilaterale, ajungând la neumanismul secolului al XVIII-lea, care subliniază rolul artei în procesul educației, și până în epoca modernă, oamenii au fost mereu preocupați, în diferite moduri, de particularitățile educative etice și estetice ale artei. Astăzi este unanim acceptată ideea potrivit căreia existența umană în toate determinările ei ar trebui să se conducă și după legile frumosului, ale armoniei, într-un cuvânt după legile eticului și esteticului artistic.

Psihologia sec. XX insistă asupra necesității dezvoltării spirituale a omului, dând preponderență artelor. Psihologul P. Popescu-Neveanu definește spiritul drept un fenomen ce implică sfera subiectivă, mintală și are întotdeauna un conținut reproductiv și proiectiv; viața spirituală – evoluție mintală, trăire subiectivă a unui conținut ideal dar pregnant; spiritualitatea – ansamblul disponibilităților culturale considerate sub raportul stilului, conținutului și tendințelor. Astfel, putem conchide că spiritul este o calitate specifică a psihicului uman caracterizată printr-un sistem de necesități sublimale ale individului, autorealizarea sa pe baza valorilor superioare sociale.

În acest context, prezintă interes și ideile psihologului B. Teplov, care consideră că arta cuprinde pe o arie largă și profundă cele mai diverse laturi ale psihicului uman – nu numai imaginația și emoția, dar și gândul, voința. De aici vine și colosala ei importanță în dezvoltarea conștiinței și a conștiinței de sine în cultivarea simțului moral-spiritual, în formarea concepției despre lume. De aceea, educația prin artă constituie unul din cele mai puternice mijloace de dezvoltare spirituală a personalității.

Educația artistică/prin arte își revendică, în mod primordial, valoarea raportată unui proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalității prin multiple forme de contactare cu artele frumoase, acestea fiind modalități de reflectare a universului în care individul se regăsește ca element component.

Abordarea științifică va favoriza preocuparea domeniului de educație artistică/prin artă, în sensul în care aceasta va asigura o continuitate productivă prin urmărirea unei evoluții și succesiuni din perspectivă teleologică a procesului de afirmare prin corelare proprie cu arta.

Educația artistică/prin artă, ca activitate umană cu larg ecou în viața socială, funcționează într-o aparent simplă ecuație, transfigurată, inclusiv, în dimensiuni fundamentale de cercetare științifică, acestea fiind (Figura 3):

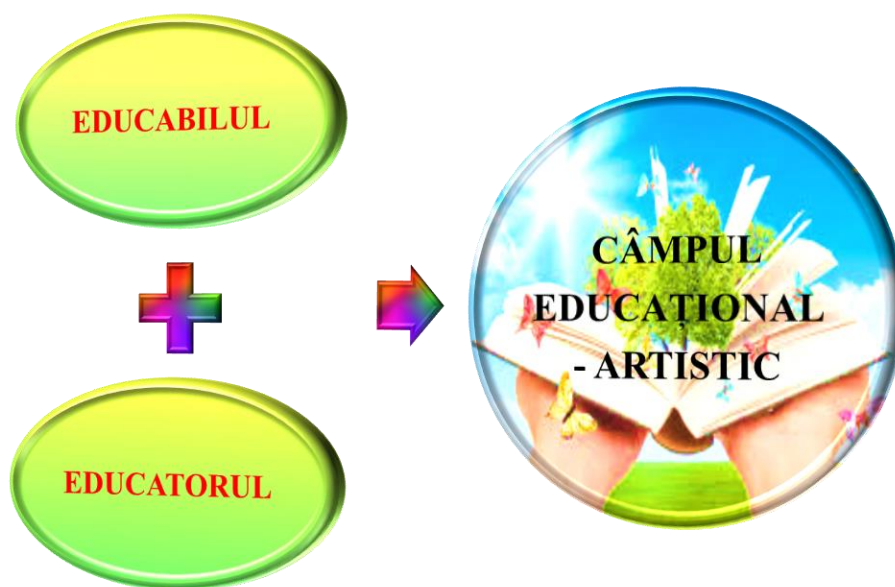


Figura 3. Dimensiunile cercetărilor științifice în educație

Fundamentele educației artistice ca domenii de cercetare științifică reprezintă teoriile educației/învățării prin arte, tendințele lor de dezvoltare, teleologia educației artistice/prin arte, legitățile generale și specifice ale educației, raporturile educaționale de bază, esența procesului de educație și instruire, conceptul de educabilitate, care exprimă puterea / ponderea educației artistice/prin arte în dezvoltarea personalității și se manifestă în relația *personalitate – mediu socio-cultural*. Relația *personalitate – mediu socio-cultural* constituie o interdependență, unde unul se modifică în funcție de celălalt, păstrându-și autonomia și rolul în interiorul relației.

Prospectivitatea educației artistice/prin arte presupune raportarea ei la cerințele curente și de perspectivă ale societății prin orientarea școlii spre o nouă modalitate de educație, care va asigura individului posibilitatea de a face față evenimentelor neprevăzute prin anticipare și participare activă în viață.

## 1.2.2 Educabilul ca element central al cercetării științifice

În orice domeniu de activitate este necesară cunoașterea proprietăților materialului de prelucrat, pentru a utiliza uneltele cele mai potrivite și tehnologia adecvată. Această cerință se impune cu atât mai mult în domeniul educației, unde se modelează „materialul” uman care are o multitudine diversă de variante comportamentale ce cu greu pot fi prevăzute, unele fiind chiar imprevizibile.

Cu privire la *importanța studierii și cunoașterii personalității copilului*, pedagogii au emis aprecieri favorabile. „Problema cunoașterii copilului este o adevărată revoluție copemiciană în pedagogie”, spunea Eduard Cleparede. „Cunoașterea copilului este cheia de boltă a pedagogiei”, arată Iosif Gabrea. În susținerea acestei cerințe psihopedagogice, cu caracter legic, se pot aduce multiple și solide argumente legate de idealul educației, de obiectivele instrucției realizate în instituțiile școlare/extrașcolare, de principiile educației permanente privind prospectarea personalității umane etc.

Aristotel a sesizat că, copilul trece prin mai multe perioade de vârstă care au trăsături specifice. Ocupându-se de periodizarea vârstelor după criteriul „mersului firii”, Aristotel a elaborat conceptul conform căruia educația trebuie să țină seama de *principiul conformității ei cu natura, prin care înțelegea natura psihică a copilului*.

Pedagogii secolelor XVII - XIX au dezvoltat, sub aspect teoretic, și au demonstrat practic, că reușita educației este condiționată *de cunoașterea și luarea în considerare a particularităților individuale a elevilor*.

Insistând asupra necesității cunoașterii copilului, I. A. Comenius, atrăgea atenția asupra faptului că „multe daruri naturale” ale acestuia se prăpădesc, multe înclinații se atrofiază, nefiind cunoscute și folosite de educatori.

J.J. Rousseau și J. H. Pestalozzi au conceput și dezvoltat *principiul conformității educației cu „natura interioară” a elevului* lansând preocuparea pentru studierea tot mai atentă a acesteia. J. J. Rousseau face recomandarea de a se observa și studia individualitatea elevului, „începeți prin a studia copiii, pentru că, cu siguranță, nu-i cunoașteți câtuși de puțin”, spunea el. În dezvoltarea ontogenetică a copilului, J. J. Rousseau stabilește perioade inegale de vârstă în raport cu dezvoltarea fizică, intelectuală și morală a personalității: de la naștere până la 2 ani - îngrijirea copilului, prima copilărie; de la 2 la 12 ani - dezvoltarea simțurilor și „somnul rațiunii”; de la 15 la 20 ani - perioada „furtunii și a pasiunilor”, educație morală.

Pentru J. H. Pestalozzi, educația înseamnă acțiunea de dezvoltare a dispozițiilor native ale copilului, a forțelor intelectuale, morale și fizice din om. „Copiii au nevoie de educație organizată în mod rațional - spunea Pestalozzi - care să le acorde ajutorul necesar pentru dezvoltarea forțelor umane. În acest scop, se impune să-i cunoaștem pentru că „educația își înalță edificiul ei pe natura copilului ca pe o stâncă”.

Sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea au îmbogățit numărul celor care nu numai că au sesizat necesitatea cunoașterii copilului și a luării în considerare a particularităților de vârstă, dar au fundamentat tot mai profund științific această cerință cu caracter legic, a educației. E. Key a declarat secolul XX ca fiind „secolul copilului”.

Pe măsură ce ne apropiem de perioada contemporană, dezvoltarea unor științe ca: antropologia, anatomia și fiziologia omului, psihologia copilului, sociologia educației ș.a., au condus la o cunoaștere tot mai profundă și mai precisă a ființei umane, în special a copilului și, implicit, la ridicarea calității și a eficienței educației. Luarea în considerare a particularităților de vârstă și individuale are astăzi bogate și solide temeiuri psihopedagogice, făcând saltul la nivelul preocupării *pentru tratarea diferențiată a elevilor, la individualizarea activității instructiv - educative.*

Cercetările actuale consideră copilul nu numai ca *obiect*, dar și ca *subiect al educației*, elevul ca agent principal al activității instructiv - educative, cunoașterea personalității lui fiind necesară.

„Personalitatea” este un cuvânt care își are originile în latinescul „persona”, care înseamnă „mască”. „În mod semnificativ, în teatrul antic al lumii latine, masca nu era folosită ca un dispozitiv menit să ascundă identitatea unui personaj, ci mai degrabă reprezenta o convenție menită să reprezinte, să caracterizeze acel personaj”(Wikipedia). Personalitatea e un termen larg răspândit al cărui sens este cunoscut limbajului comun.

Teoriile asupra personalității vizează explicații, clarificări privind originea, structura, dinamica și manifestările comportamentale ale personalității în raport cu anumite situații de viață. Conștient de „capcanele” oricăror exprimări, Gordon W. Allport a propus o definiție a personalității, definiție cu care vom opera și noi: „*Personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic*”.

Personalitatea este omul, luat în integralitatea sa, este unică și originală. Este atât de complexă, încât este imposibil să găsim doi oameni absolut identici. Fiecare om are modul său propriu de a fi, de a simți și

gândi, plecând de la zestrea sa ereditară unică. Fiecare om are drumul său unic în câmpul existenței, are experiențe diferite, activități și relații diferite.

Majoritatea folosesc cuvântul pentru a se referi la un ansamblu de caracteristici care definesc modul în care o persoană vede și acționează în lume - ceva asemănător unor îmbinări a proceselor de gândire și de comportament. În psihologie, el ar putea fi definit ca trăsăturile emoționale, cognitive și comportamentale unice fiecărui individ, învățate și dezvoltate prin experiență și relativ consistente de-a lungul timpului (Figura 4):



*Figura 4. Trăsăturile de personalitate ale omului*

Condițiile societății contemporane produc mutații frecvente în toate sectoarele vieții, obligând omul contemporan la o permanentă adaptare. În condițiile dezvoltării accelerate a științei și tehnicii, a unor frecvente mutații, capacitatea de adaptare rapidă la noile situații devine una dintre calitățile principale ale omului modern. Orice personalitate, prin dinamismul de care dispune, tinde să-și găsească un loc cât mai adecvat în societate și un echilibru psihologic. Aceasta însă nu se realizează de la sine, ci prin autoorganizare și activism într-un câmp axiologic. Analizând procesul de formare a orientărilor valorice ale elevului, menționăm principiul activizării sub cele două aspecte: intern și extern.

### **1.2.3 Figura profesorului – sursă importantă a cercetării științifice**

În concepția pedagogică modernă, pentru conceperea, organizarea, proiectarea actului educațional, pedagogul are nevoie de: pregătire, tact, măiestrie psiho-pedagogică etc. Pentru îndeplinirea la un nivel înalt de performanță și eficiență a activității sale complexe, pedagogul își va forma și dezvolta o gamă variată de capacități care să-l definească ca specialist, om de știință, om de cultură, pedagog, cetățean, manager etc.

Educația se sprijină pe patru piloni importanți: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții și a învăța să fii. În funcție de această optică, dar și de implicațiile globalizării asupra

indivizilor, ale problematicii lumii contemporane, educatorii din învățământ urmează să îndeplinească roluri noi.

Elementul de cercetare în activitatea pedagogică este unul din criteriile care alcătuiesc o treaptă semnificativă în formarea *Măiestriei Pedagogice*.

A fi pedagog-cercetător - înseamnă a poseda capacități de observator, a observa fenomenele noi și a găsi legătura lor cu legitățile pedagogice care contribuie la dezvoltarea elevului. Pentru aceasta se cere o cultură generală și calități profesionale ce asigură îndeplinirea funcției pedagogice, gnoseologice. Pentru aceasta sunt necesare cunoștințe, deprinderi speciale: de a observa, analiza și generaliza fenomenele, de a observa principalul și de a face generalizări: de a practica și a realiza experimentul pedagogic.

Rolul instituțional al profesorului presupune calități și competențe de o complexitate deosebită, printre care și abilitatea de a stabili și întreține relații adecvate cu elevii. Pe lângă competențele de natură științifică și metodică, solicitate de disciplinele predate, este necesar ca profesorul să posede și aptitudinea de a stabili relații conform rolului asumat. Ca element vital al procesului instructiv-educativ, relația profesor - elev impregnează și influențează totul. În acest sens, competența didactică ne apare, ca o dimensiune interpersonală cu multiple fațete relaționale: cognitive, funcțional-simpatetice, comunicaționale, motivaționale, operaționale.

În acest context, competențele pedagogului din domeniul educațional-artistic vor cunoaște o clasificare bidimensională (Figura 5):



Figura 5. Dimensiunea competențelor pedagogice

O primă categorie a acestor competențe este reprezentată de aspectul teoretico-praxiologic al pregătirii profesorului în domeniul artistic pe care îl reprezintă (literar, muzical, artistico-plastic, coregrafic, teatral), ele referindu-se la cantitatea, calitatea și organizarea informațiilor, la conceptualizarea practică realizată în domeniul particular al domeniului artistic predat. Modul de abordare al domeniului, înțelegerea profundă a conținuturilor acestuia, sunt și premise ale asigurării unor percepri

eficiente la nivelul educațiilor și ale organizării acestora pe nivele succesive de înțelegere, abordare și realizare a unei educații artistice/prin artă eficace.

În acest context, evidențiem (după I. Gagim) dimensiunile principale de competență a pedagogului din învățământul artistic, care se pot organiza în cinci grupe (Figura 6):

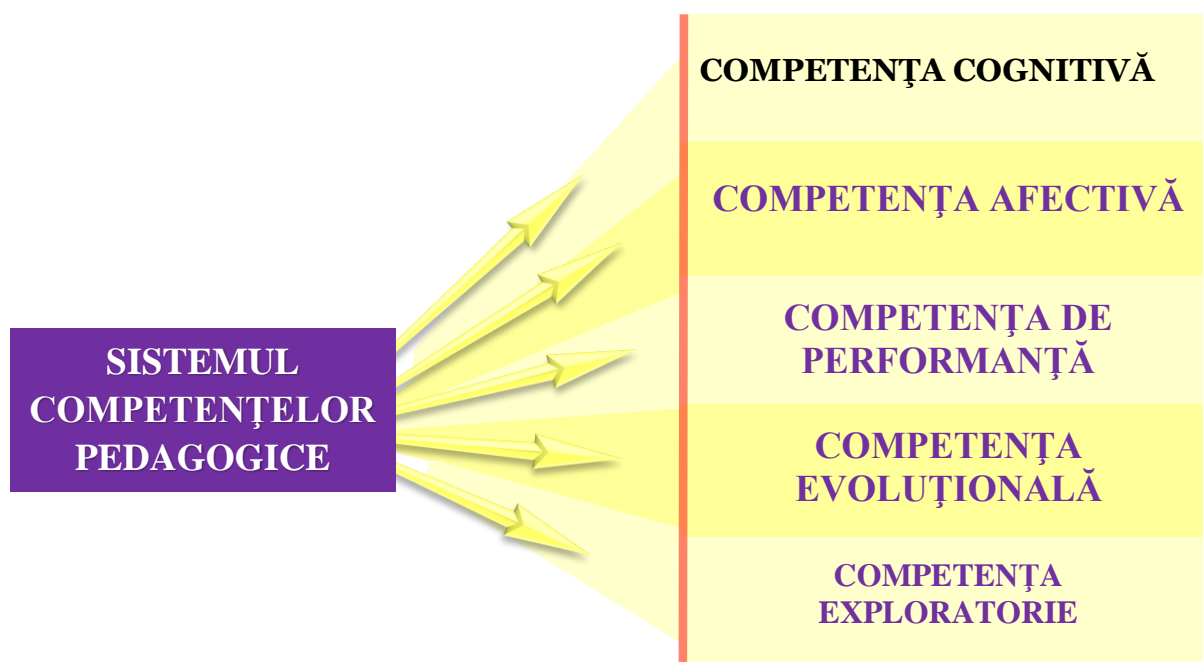


Figura 6. Sistemul competențelor pedagogice după Ion Gagim

*Competența cognitivă* - cuprinde abilitățile intelectuale și cunoștințele profesorului, adică cunoașterea fenomenului artistic:

a) din *interior*, în toată plenitudinea sa - de la categoria de „sunet (literar/muzical), nuanță, mișcare etc.” ca elemente originare ale domeniilor artei, pînă la categoria de „dramaturgie artistică”, de la elementele constitutive primare ale operelor de artă, pînă la valoarea lor semantic-artistică, expresiv-emoțională, de la apariția operei în conștiința creatorului pînă la acțiunea ei asupra conștiinței interpretului/receptorului; într-un cuvînt, să cunoască domeniul artistic abordat de la nivelul lui elementar pînă la cel superior;

b) din *exterior*, să cunoască fenomenul artistic sub aspectul evoluției sale în timp istoric și spațiu geografic, de la origini pînă în prezent, de la formele și genurile elementare pînă la cele superioare, să cunoască stilurile, epocile, curentele artistice, școlile naționale, operele diferitor creatori-artiști, dar și interpreți ai artei, istoria diferitor domenii și genuri de artă etc.



*Competența afectivă* – definește atitudinile așteptate din partea profesorului și este considerată a fi esențială profesiei didactice, dar și cel mai greu de obținut, conform căreia profesorul trebuie să dispună de calități „artistice” – expresivitate și plasticitate interioară și exterioară, limbaj expresiv și vocabular bogat, „deschidere” spre oameni, flexibilitate, comunicabilitate, pasiune artistică, dragoste de tot ce-i frumos, cunoașterea vieții culturale istorice și curente, evenimentele și realizările ei moderne etc.

*Competența exploratorie* – vizează nivelul practicii (experienței) pedagogice și care presupune nivelul de antrenare a capacităților pedagogice, adică, organizarea și dirijarea procesului practic al educației artistice/prin artă al elevilor, cunoașterea și aplicarea optimală și rezultativă a diverselor căi, forme, mijloace speciale de inițiere a copiilor în diverse domenii ale artei, cunoașterea și mînuirea tehnologiilor diferitor activități artistice, cunoașterea căilor de dezvoltare a aptitudinilor creatoare ale copiilor, dispunerea de cunoștințe în problema utilizării eficiente a practicilor de exprimare artistică la lecție, adică promovarea lecției la un nivel metodic-științific modern.

*Competența legată de performanță* – prin care pedagogii dovedesc nu numai că știu, dar și că pot utiliza ceea ce știu și că dispun de cunoștințe în domeniul culturii umane, a istoriei artei, a literaturii naționale și universale, inițiere în alte genuri de artă, orizont larg de cunoștințe despre lume și viață.

*Competența evoluțională* – presupune modificările observabile ale discipolilor în urma relației stabilite de către pedagog- între elev și domenii artistice, prin:

- deschiderea în fața copiilor a mării și minunatei lumi a artei;
- pasionarea, trezirea, cultivarea interesului și dragostei pentru artă, implantarea necesității și dorinței sufletești de a se întîlni cu ea;
- învățarea de a înțelege și aprecia opera de artă;
- învățarea de a crea valori de artă cu pasiune și dăruire de sine;
- cultivarea unui gust artistic adevărat pentru a distinge valoarea de nonvaloare;
- înarmarea cu un sistem de cunoștințe despre limbajul artistic de exprimare în diferite domenii ale artei;
- convingerea, atît prin cuvînt, cît și prin valorile artistice propuse, despre faptul că arta este un fenomen deosebit de important al lumii, ea a fost crează din necesitate adînc sufletească a omului, însoțind mersul lui

istoric și contribuind în mod hotărâtor la edificarea ființei umane, pentru că pînă la urmă, fără artă, omul ar fi fost altul;

- demonstrarea raportului dintre diverse arte-surori (muzica, literatura, coregrafia, artele plastice, teatrul) toate artele avînd la bază aceleași legi de reflectare emotiv-senzorială a lumii, fiecare artă avînd limbajul său, în mod specific, dar toate sprijinindu-se pe aceleași categorii de ritm, mișcare, armonie,. măsură, echilibru etc., prezente de altfel, în orice lucru sau fenomen al vieții, inclusiv în sufletul uman;

- deschiderea în fața elevilor a marilor și multiplelor legături ale artei cu viața, valorile artistice nu sunt un „lux”, un „adaos” al vieții, ele sunt o parte importantă a existenței omului.

Bazîndu-se pe ideea extinderii prin diverse forme, mijloace a inițierii artistice a elevilor, profesorul va căuta să formeze acestora o percepție integră/unitară asupra valorilor artistice existente, direcția prioritară constituind-o – formarea motivațiilor intrinseci (lăuntrice) de dezvoltare a propriei inteligențe spirituale, de autocunoaștere a sine-lui/a lumii prin artă, iar în ultimă instanță formarea unei dependențe spirituale de contact cu valorile artistice.

În formarea unei personalități integre prin intermediul artei, conturăm cîteva direcții prioritare:

- sensibilizarea, experimentarea și interiorizarea, încă din faza învățămîntului pre-școlar cu deschideri spre cel școlar, în mod gradual și secvențial, în funcție de posibilitățile psihogenetice ale vârstei, a diverselor repere de valori artistice;

- lărgirea ocaziilor, atît formale, cît și non-formale sau informale de implicare și performare artistică a elevilor la nivelul unor activități gen coruri, cercuri de artă plastică, ansambluri folclorice, dansuri, tabere de creație, vizite muzeale, concertistice, teatrale etc.;

- instituirea la nivelul unor instituții de cultură (teatre, muzee, centre culturale) a unor servicii și acțiuni educațional-artistice care să maximalizeze și să faciliteze colaborarea cu școlile, inclusiv pentru derularea unor activități cu caracter extrașcolar/extradidactic etc.

În acest sens, competența artistico-pedagogică a educatorului/profesorului va cuprinde o arie tri-dimensională, prezentată astfel (Figura 7):

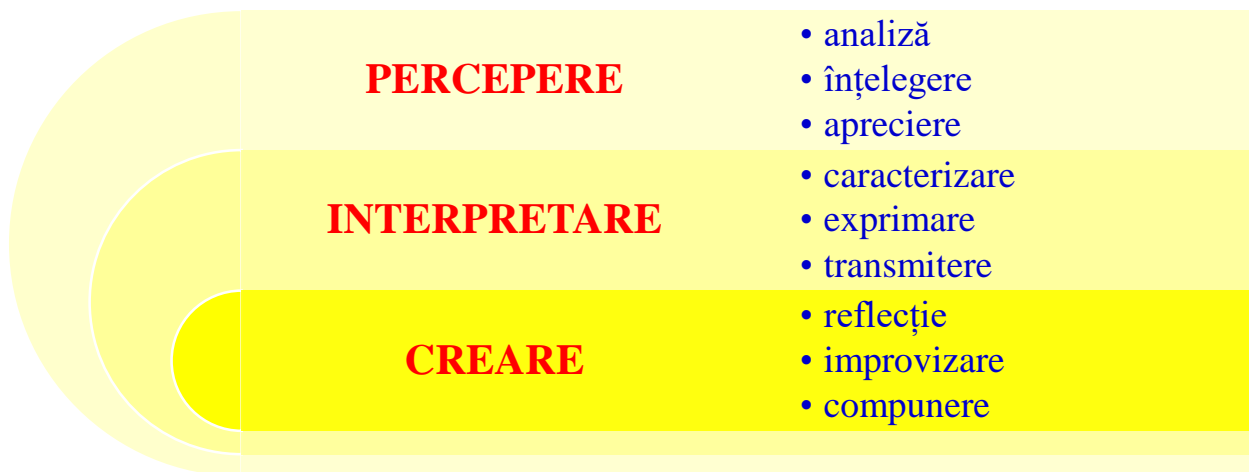


Figura 7. Elementele constitutive ale competenței artistic-pedagogice

O altă categorie este reprezentată de competențele de cunoaștere și pregătire pedagogică generală, ele fiind corelate cu cunoașterea problematicilor pedagogice cum ar fi:

- Strategiile de predare și tacticile de învățare (capacități de adaptare și particularizare a intervențiilor educaționale în funcție de caracteristicile subiecților), astfel încât procesul educațional-artistic să fie cât mai eficient;
- Desfășurarea unor activități precum anticiparea dificultăților pe care le vor întâmpina copiii în cadrul procesului de învățare în maniere care să permită și să susțină o învățare activă, logică și de profunzime;
- Strategii de instruire și metode pedagogice (modalități de proiectare și aplicare, în funcție de resursele psihopedagogice ale subiecților, particularitățile de vârstă, individuale, de grup etc. și care vizează competențe precum proiectarea de lecție, astfel încât să fie accesibilă elevilor, selectarea strategiilor de predare-învățare, definirea sarcinilor specifice temei abordate, utilizarea unui limbaj corespunzător, clar, adecvat și accesibil, integrarea diferitor instrumente didactice);
- Pîrghii de influențare formativă și managementul procesului curricular (strategii de predare, strategii de evaluare și monitorizare a performanțelor elevilor, managementul și climatul actului educațional-artistic).

În cercetarea științifică, figura profesorului poate fi analizată și din perspectiva relației profesor-elev. Având în vedere valorile societății contemporane (libertate, responsabilitate, toleranță, cooperare), se impune o nouă abordare a relației profesor-elev: asumarea de către profesor și elevi a unei responsabilități morale comune în cadrul relației educaționale, conducând la angajarea afectivă și efectivă în procesul educațional;

recunoașterea reciprocă a „dreptului de a fi altfel” și valorizarea fiecărei ființe umane în parte, indiferent de cât și de cum este diferită; încrederea în posibilitățile fiecărei ființe umane de a progresa; recunoașterea faptului că toți elevii și profesorii sunt parteneri sociali cu funcții complementare, dar cu responsabilitate comună; considerarea școlii ca mediu de construcție culturală; renunțarea la principiul „căii optime unice” și conștientizarea faptului că majoritatea problemelor sociale și umane au mai multe soluții echi-finale și echivalente; promovarea autenticității și sincerității – a fi tu însuși este mai important decât a avea dreptate.

Profesorul se implică în activitatea didactică cu întreaga sa personalitate: motivație, aptitudini, competență, experiență personală. Arta de a preda nu se reduce la transmiterea cunostințelor, ci presupune și o anumită atitudine față de elevi, ca expresie a concepției pedagogice asumate și a propriilor trăsături de personalitate. Predarea este o acțiune organizată și orientată de către profesor, cu scopul de a provoca modificări în comportamentul elevilor. Natura relațiilor stabilite cu elevii depinde de modul în care profesorul își îndeplinește obligațiile și, totodată, de modul în care elevii reacționează la mesajul său. Prin strategiile folosite și comportamentul manifestat la lecție, relațiile cu elevii pot fi influențate, sub aspectul atitudinii față de învățare, al înțelegerii și acceptării mesajelor transmise.

Natura relațiilor pe care profesorul le stabilește cu elevii este determinată nu numai de stilul de abordare a activității și de trăsăturile sale de personalitate, ci și de trăsăturile individuale ale elevilor. De aceea, cunoașterea partenerilor de activitate este indispensabilă. Este necesară, pe de o parte, cunoașterea valorii pregătirii fiecărui elev, a trăsăturilor sale de personalitate, a statusului său iar, pe de alta parte, o cunoaștere a particularităților structurale și a fenomenelor de natură psihosocială. Dinamica relațiilor de influență trebuie privită și prin prisma structurilor sociale în care se înscriu elevii. Pentru a stabili relații eficiente, profesorul caută să cunoască elevii, diferențele dintre ei, sub aspectul nivelului cultural atins, al potențialului individual, al intereselor și aptitudinilor, așteptărilor și dorințelor, adaptării și integrării, atitudinilor și conduitelor manifestate, a trăsăturilor de personalitate. Capacitatea de a cunoaște elevul și de a-l înțelege, de a stabili relația necesară cu fiecare în parte este indispensabilă cadrului didactic.

Cunoașterea diferențiată a elevilor îi permite profesorului să perceapă unicitatea fiecăruia și să stabilească o oarecare probabilitate de apariție a unor anumite comportamente într-o situație dată. În lipsa unei astfel de

cunoașteri, el riscă să întreprindă acțiuni stereotipe, uniformizante, care ignoră caracteristicile particulare ale elevilor. Cunoașterea elevilor îl influențează pe profesor, orientându-i conduita în activitățile desfășurate, fapt pentru care constituie una dintre condițiile fundamentale ale organizării și funcționării procesului instructiv-educativ. Cunoașterea de către profesor a trăsăturilor de personalitate ale elevului constituie una dintre multiplele condiții de reușită în procesul instructiv-educativ. Modalitățile de realizare sunt diverse, comunicarea verbală jucând un rol esențial, fără a fi însă și suficientă, pentru simplul motiv că, de multe ori, comunicarea se produce la nivel general, fără a presupune cunoașterea directă a fiecăruia dintre subiecții implicați.

Este vorba de acele raporturi cu caracter indirect ce se stabilesc între profesori și elevi, acțiunile primilor putând produce modificări în comportamentul celorlalți, fără a fi nevoie de o cunoaștere directă a lor. De aceea este necesară utilizarea unor modalități alternative, dar complementare, de relaționare, care să medieze legăturile dintre cei doi factori ai binomului educațional. Capacitatea de a cunoaște și de a înțelege elevul, psihologia sa, constituie o calitate a cadrelor didactice, o aptitudine pedagogică ce joacă un rol esențial în activitatea școlară. Ea face posibilă, totodată, participarea la emoțiile și sentimentele elevilor, împărtășirea stărilor lor afective, precum și predicția sau controlul comportamentului acestora.

#### 1.2.4 Câmpul educațional-artistic în contextul cercetării științifice

Psihologul român M. Ștefan susține: „Toată educația decurge din experiența situațiilor sociale ale copilului” [19, p. 63]. Educația artistică/prin artă, ca tip de educație, infirmă teza lui M. Ștefan și o confirmă pe cea a lui H.R.Jauss, care susține rolul primordial în educația artistică/prin arte, pe lângă experiențele sociale, și a celor cultural-artistice. Or, nu atât socialul determină cultura artistico-estetică a educatului cât experiențele sale. Așadar, *situația* presupune implicare. Mediul educațional reprezintă ansamblul condițiilor în care se desfășoară acțiunea educațională, cuprinzând aria sistemului triadic în felul următor:



Situația exprimă, de fapt, *poziția elevului* ca subiect al educației.

De aici rezultă, scrie N. Matei, „formarea orientării, inițierii și reglării acțiunilor umane se realizează doar ca rezultat al acțiunilor propriu-zise, în procesul educației și activizării copilului, în mijlocul și din partea societății” [8, p. 113].

Raportarea educației artistice/prin artă la mediul în care se desfășoară constituie condiția ei de bază. De aceea scopul educației artistice/prin artă prevede o pregătire *de moment și de perspectivă a subiecților*, elevul, integrându-se activ în mediul cultural-artistic complex sub diferite aspecte.

*Activitatea cultural-artistică și contextul cultural-artistic* sunt două laturi indispensabile. Mediul/contextul facilitează formarea/dezvoltarea personalității educaților, și invers, educatul, prin acțiunile sale, va crea/consolida situațiile de educație artistică/prin arte.

În acest context, conturăm ariile de cercetare științifică a câmpului educațional-artistic, precum și elementele constitutive ale acestora, ce reprezintă elemente importante ale unei cercetări științifice în domeniul educației artistice/prin arte (Figura 8):

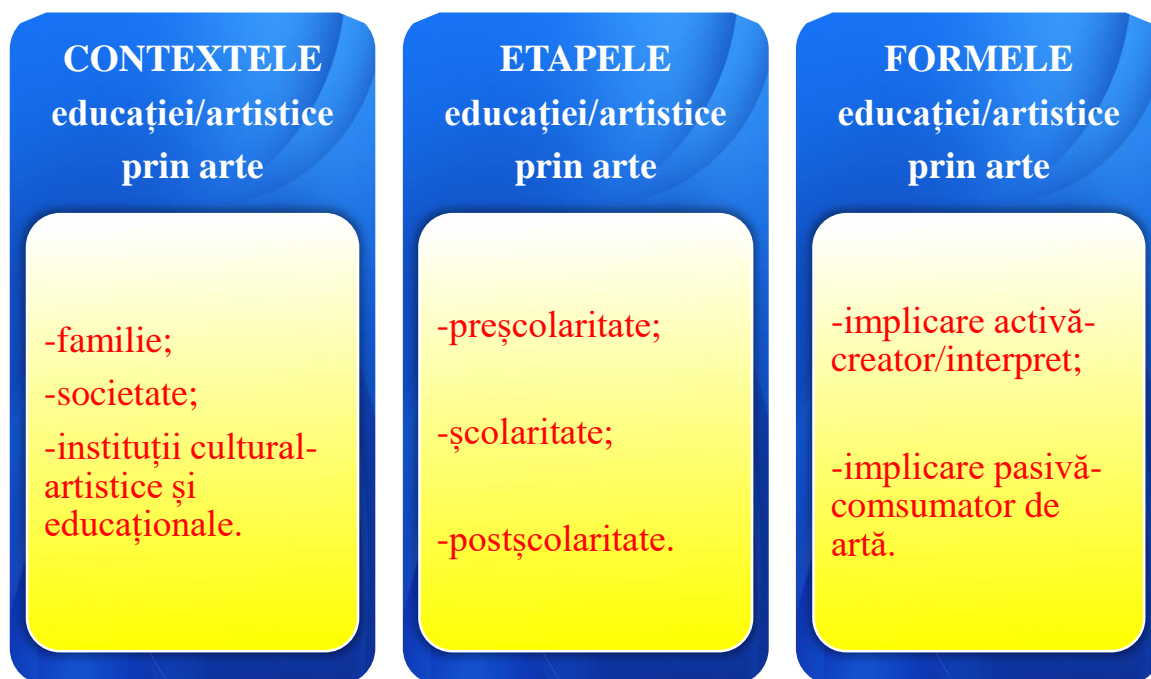


Figura 8. Dimensiunile de cercetare științifică a câmpului educațional-artistic

Caracterul permanent al educației impune necesitatea influențelor educaționale la toate treptele de dezvoltare ontogenetică. Societatea în continuă schimbare generează noi exigențe față de educație, în care

individul se află permanent în calitate de receptor și agent al acțiunii educative. Succesul educațional este determinat de premisele biopsihice favorabile și de mediul social stimulat, educația reprezentând factorul decisiv în formarea/dezvoltarea personalității.

Formarea unei personalități conforme idealului educațional presupune angajarea conștientă a teoriilor dezvoltării personalității (esența personalității; tendințele ei de dezvoltare; analiza factorială a componentelor și calităților personalității; caracterul dinamico-volitiv al personalității); esenței psihologice a educației (evidențierea obiectivelor, strategiilor, finalităților, factorilor social-psihologici de adaptare la condiții schimbătoare); cunoștințelor despre particularitățile de vârstă și individuale ale personalității; raportului personalitate – societate (exigențele socialului în continuă dinamică constituie mecanismul dezvoltării și adaptării personalității, tendința către idealul educațional); evaluării structurilor psihice ale personalității.

Societatea contemporană este dominată de revoluția științifică și tehnică, ce se impune prin amploare și profunzime, influențând toate elementele forțelor de producție și toate ramurile și domeniile de activitate. Condițiile societății contemporane, dezvoltarea în ritm rapid a științei și tehnicii, amplificarea și derularea tot mai accelerată a vieții, impun ca exigențele față de pregătirea omului să sporească în mod considerabil. Educația își extinde acțiunea la dimensiunile întregii societăți, prin canalele sociale, propulsându-se o cantitate tot mai mare de informație și toți factorii sociali dobândind capacități educative. Educația se extinde și se diversifică de-a lungul întregii vieți a omului, devenind o educație permanentă.

Pentru a satisface cererea generală de educație în scopul de a-i da omului o pregătire astfel încât să facă față la noile condiții și la noile cerințe ale societății moderne, educația se dezvoltă și se diversifică, îmbogățindu-se cu noi conținuturi și dobândind noi orientări. Astfel, provocările lumii contemporane au implicații evidente în domeniul educației. Educația este o acțiune socială care are particularități distincte de alte acțiuni care se desfășoară în societate.

Educația are finalități proiectate care se realizează prin modalități specifice. Acțiunea educațională vizează scopuri cultural-umane, urmărind dezvoltarea armonioasă a personalității prin asimilarea valorilor culturale, precum și scopuri ce vizează calificarea forței de muncă în vederea integrării sale în structurile sociale.

Principiul metodologic de studiere complexă a psihologiei copilului, la fel ca și toate aspectele ontogenetice ale lui, au fost inițiate de către L.Vîgotski. În teoria dezvoltării funcțiilor psihice superioare autorul menționează că „... orice funcție în dezvoltarea culturii copilului își manifestă o dublă aparență, inițial – pe plan social, mai apoi – pe plan psihologic; la început – în societate, ca factor interpsihologic, mai târziu – în interiorul copilului, ca o categorie intrapsihologică” [153, p. 127].

În domeniul pedagogiei această configurație a factorilor de desfășurare a unui act educativ constituie *câmpul educațional*. Conceptul a fost definit în anul 1946 de către cercetătorul român D. Todoran, ca un „complex structural și funcțional de forțe („subiective” și „obiective”) care determină creșterea și dezvoltarea spirituală a omului” [94, p. 112]. „Situția socială de dezvoltare a personalității” [99, p. 15] denotă conlucrarea proceselor psihologice interioare de dezvoltare culturală cu cele exterioare.

#### **1.2.5. Probleme inerente ale cercetării științifice în domeniul artei/educației artistice**

Într-o societate spirituală toate lucrurile și activitățile omului sunt dirijate de Ideea și Conștiința spirituală. A te forma spiritualmente înseamnă a gândi spiritual, a simți spiritual, a trăi (a te trăi pe tine însuși și a-ți trăi viața) spiritual. Celelalte aspecte ale vieții – filosofic, psihologic, educațional, etic, estetic, economic, material etc. – sunt subordonate totalmente ideii spirituale [11].

Pe lângă *știință*, care-l ajută pe om la crearea unor condiții materiale de viață mai avansate, *arta* îl ajută să trăiască plenar, să simtă mai puternic și mai profund această viață, îi deschide noi orizonturi pentru suflet, îi ridică spiritul la înălțimi ce n-ar putea fi atinse poate niciodată în afara artei. Relația „om-artă” plasează în prim-plan *funcția educativă* prin care arta – educă sentimente morale, calități umane, iar în ultimă instanță cultivă sfera spirituală a omului. Aici, cercetarea științifică are de formulat, de explicat și de rezolvat probleme ce se conturează multiaspectual, fiind condiționate de specificul și natura domeniului artistic, inclusiv de multiplele perspective și domenii ce îl determină (pedagogic, psihologic, estetic, socio-cultural, artistic, filosofic etc.).

Educația artistică denotă un anumit mod de a vedea umanul, o filosofie de viață aparte, o viziune despre ce este mai de preț pentru devenirea ființei. Importanța pe care prețuirea artei o capătă în societate dă măsura valorică a respectivei societăți, a rafinamentului și altitudinii sale axiologice. Educația



artistică este deschizătoare de noi orizonturi, pentru că ea dezvoltă spiritul interogativ, reflexiv. Cu acest prilej, educatul (ca subiect al educației artistice) intră conștient în perimetrul artistic, învățând ceva despre el însuși, iar această învățare îi va permite să rezolve probleme, să pună întrebări, să se înscrie într-o cultură reflexivă asupra sinelui și asupra lumii din care face parte.

Educația artistică devine o educație a sinelui cu perspectiva integrării în umanitate. În acest sens, cercetătorul I. Gagim menționează „Din noua concepție științifică asupra lumii urmează să se nască o nouă concepție asupra omului însuși, o nouă cunoaștere de sine a căii și predestinației sale pe pământ. Pentru a deduce legea universală a existenței cunoașterea umană încearcă să înainteze mai profund, cercetând taina ei subiectivă. Omul începe să descopere că se poate cunoaște pe deplin pe sine doar obținând o armonie conștientă cu ceea ce se află dincolo de psihologia de suprafață. Răspândirea largă a acestei tendințe simbolizează înaintarea de la era raționalist-utilitaristă și vitală la o eră mai superioară – *era spiritualității*”.

În diverse domenii ale științei încep să apară cercetări și rezultate care fac transparentă granița dintre materie și spirit, dintre fizic și psihic, dintre exterior și interior. Care este locul **Educației** în viitorul care se întrezărește? Care este rolul **Artei** în acest proces de educație spirituală? **Artele**, prin natura lor, își aduc aici aportul de neînlocuit.

Ca argument ne putem referi doar la un singur exemplu, cel al Greciei Antice - eră când a fost edificată una din cele mai înfloritoare societăți și civilizații din istoria omenirii și pe roadele căreia s-a construit ulterioara cultură europeană. Gândirea greacă era, în esența sa, o gândire filosofică și estetică, în raport cu gândirea modernă, care este raționalistă și utilitaristă.

Prima făcea apel la esența omului, vedea omul ca spirit, cea de-a doua îl tratează mecanicist – conform cerințelor și caracterului timpurilor modern - ca „mașină care gândește”. *Arta face apel la ceea ce este mai profund, mai tainic și mai sacru în ființa umană. Ea ne dă percepția în sensibil – a insensibilului, în mental – a supramentalului, în conștient – a inconștientului. Arta / receptarea artei conduce la aprofundarea în sine, la regăsirea de sine, la ceea ce se numește autocunoaștere și cunoaștere de sine, aceasta din urmă fiind cunoașterea supremă (=aspirația tuturor gânditorilor din toate timpurile). În ultimă instanță, scopul suprem al Artei, cât și al Educației, este același – sublimarea ființei umane.*

Există un sens suprem al vieții. Care-i rostul educației, dacă ea nu-l ajută pe om să-l afle, dacă nu-l conduce spre cunoașterea supremă? De îndată ce educația nu ne dă imaginea integră a vieții și a omului, ea își

pierde raționamentul, observă corect J. Krishna-murti. Educația nu înseamnă doar învățare. Învățarea-instruirea formează competențe, dar nu oferă *integritatea percepției vieții*. Poți avea titluri savante, poți fi foarte competent într-o profesie, dar să nu poți prinde esențele. Pedagogia de azi, însă, nu propune metode de a ajuta copilul să se constituie ca ființă integră, adică spirituală.

Afirmația precum că arta ar trebui să servească eticii sociale, folosului practic imediat, adevărului științific sau ideilor filosofice este falsă. Artă poate folosi aceste aspecte ca unele din elementele sale, dar ea își are linia sa internă, ea urcă spre spiritualitate respectând legile sale proprii. **Artă este o spiritualitate în sine**, fără raportare necesară la alte elemente ale acestui domeniu. **Artă este o pedagogie în sine** - ea educă fără didacticism forțat sau artificial, prin însăși natura sa perfectă. **Artă este o psihologie în sine**, pentru că izvorăște din cele mai intime zone ale Eului profund, deținând, prin aceasta, supremația în acțiunea sa asupra interiorului uman. **Artă este o filosofie în sine**, pentru că ne dă trăirea vie și supremă a sensului existenței. **Artă este o religie în sine**, pentru că prilejuiește restabilirea legământului omului cu Dumnezeu.

Astfel, arta conține în sine în mod integru și armonios toate aspectele/elementele/ forțele necesare pentru a realiza la direct și în mod perfect ceea ce se numește Educație cu majusculă: spiritualizarea ființei umane. Misiunea de astăzi a educației artistice este de a contribui în mod activ la apropierea și instaurarea erei spiritului în evoluția ființei umane prin parcurgerea concomitentă a dimensiunilor: fizic-fiziologic-psihic-intelectual-spiritual (Figura 9):

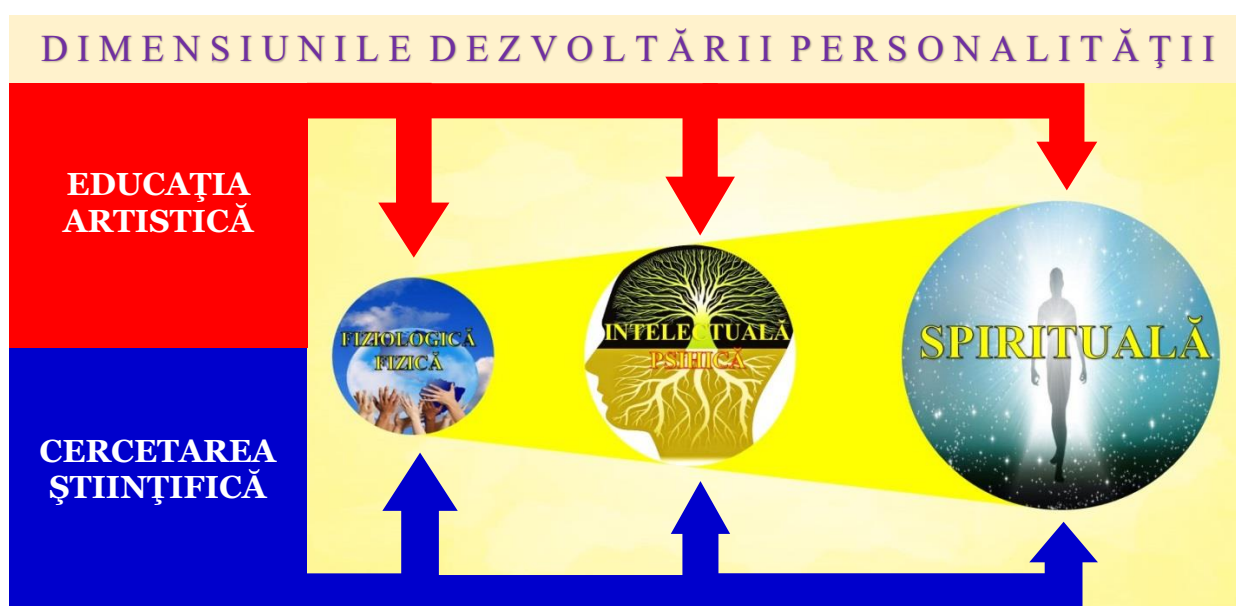


Figura 9. Efectele educației artistice asupra personalității

În general, opera de artă este una dintre cele mai frumoase și complexe forme în care se exprimă și se crează realitatea metafizică – existent spirituală a omului, care îl dezvoltă pe copil, concomitent, fizic-fiziologic-psihic-intelectual-spiritual, căci apanajul oricărei arte este de a crea din existența fizică o a doua existent, specific umană – cea metafizică, spirituală (numită de Kant suprasensibilă), cuprinsă de raportul de divinitate (credință), creație artistică și moralitate, și manifestându-se concomitent emoțional-rațional în formele imaginației-percepției-gândirii-creației artistice:

- dezvoltarea fizică se produce preponderent prin educația coregrafică, dansul fiind arta creării imaginilor artistice prin mișcarea corpului uman; dar și activitățile din cadrul celorlalte arte contribuie la dezvoltarea fizică a copiilor, de ex., mișcarea ochilor în timpul lecturii, mișcarea senică în cadrul activităților de educație teatrală, desenarea/pictarea/modelarea/trăirea/lipirea figurilor în cadrul activităților artistico-plastice, respirația și sistemele de mușchi în timpul cântului/interpretării vocale/instrumentale a creațiilor muzicale etc.;
- dezvoltarea fiziologică însoțește orice activitate a corpului uman, iar operele de artă sunt create-receptate prin activități complexe ale tuturor organelor sistemelor organismului omenesc, în rezultat dezvoltându-se atât organele și sistemele anatomice, cât și cele fiziologice;
- dezvoltarea psihică, de asemenea, însoțește/provoacă orice activitate umană în domeniul artistic, se dezvoltă mecanismele psihice ale imaginației, percepției, gândirii și creației etc.;
- dezvoltarea intelectuală în cadrul educației artistice a copiilor este implicită, deoarece crearea imaginii artistice (operei de artă) și receptarea acestora se realizează prin activități ale gândirii în imagini, care este concomitent gândire concret-senzorială și gândire logică.
- dezvoltarea spirituală presupune formarea-dezvoltarea mecanismelor și sistemelor ființei umane, care asigură existența sa spirituală – a universului său intim la nivelul:

- a) emoții și sentimente estetice, stări sufletești, inclusiv starea de lectură, starea de cânt, starea de creație (sfera afectivă);
- b) dorințe, speranțe, idealuri (sfera dezirabilului);
- c) opinii, păreri, aprecieri, evaluări ale fenomenelor și produselor artistice (sfera evaluativă);
- d) acte ale voinței (sfera volitivă);

i) idei, concepte, principii, teorii (proprii) cu privire la operele și fenomenele artistice și la propria activitate artistică (receptare-interpretare-creație)(sfera conceptuală);

f) comportamente artistice:

- de receptare a operelor de artă (audiția, lectura, contemplarea);

- de interpretare a operelor de artă (cântul-interpretarea la instrumente muzicale a melodiilor, comentarea/interpretarea verbală a operelor muzicale, literare etc.);

- de creație: producerea efectivă a operelor de artă, iar la trepte superioare – studii, melodii, desene, figuri etc.

Dimensiunea spirituală nu poate fi omisă în procesul educativ. Dacă nu vom educa inteligența spirituală, noile generații vor rămâne în capcana lumii material. Ca și orice altă capacitate, educarea inteligenței spirituale necesită efort și perseverență. Pentru fiecare lege, în fizică, există o lege paralelă în minte și în spirit. Dacă îi vom învăța pe copii să lucreze atît cu legile fizice, cît și cu cele spirituale, aceasta le va aduce darul armoniei, încrederii, bucuriei, ceea ce la va folosi pentru viață. Acești copii vor ajunge să se vadă pe sine ca pe niște cauze și lumea ca pe efectul lor.

Un act artistic poate deveni act spiritual-educativ. În actul artistic receptorului i se oferă posibilitatea de a descoperi pentru sine o nouă realitate/lume produse de artist: imitative, expresivă, imaginată etc. În actul artistic, se produce ceva nou nu prin imitație, ci creație – construirea propriului obiect în raport cu interiorul uman, expresia limbajului artistic și experiența creatorului/receptorului de artă.

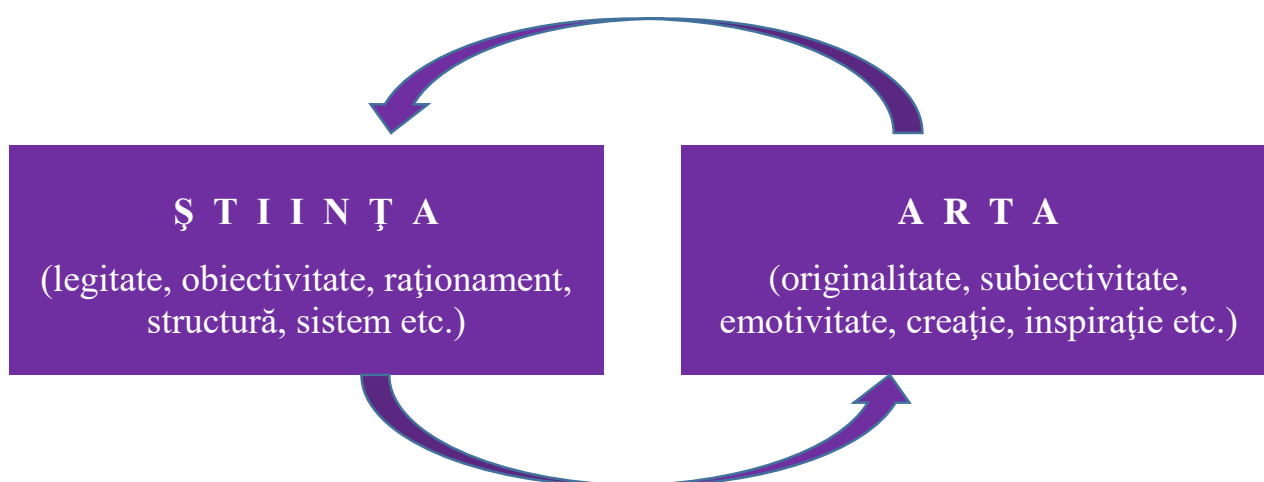
„Formele artei nu vin din materia în care produce artistul, ci din spiritul lui” scria Aristotel, adăugînd, totodată, că prin artă „apar acele lucrări a căror formă se află în spirit”. Astfel, forma care precede în mintea artistului, opera făurită de el este introdusă de artist în materie, nu apare ea înseși. Prin analogie presupunem, că și interpretul/receptorul are nevoie de abilități în primul rînd, de ordin spiritual pentru a face artă. Arta este produsul exclusiv al omului. Dacă arta este spirit în sensul că spiritul domină apariția ei, apoi actul artistic nu poate fi separat de spirit și este în esență un proces spiritual.

Abordarea științifică a esenței educației artistice, a efectului și necesității acesteia asupra dezvoltării personalității umane, în contextul cercetării fenomenului educațional-artistice, va provoca cu certitudine apariția și căutarea răspunsurilor la întrebări de genul:

- **Cum și care legi ale științei vom valorifica în cercetarea fenomenului educațional-artistice?**

- **Ce mijloace de natură științifică (mensurabile, raționale, exacte etc.) vom aplica în cercetarea dimensiunii spirituale a subiecților cercetați în calitatea acestora de rezultat suprem al educației artistice?**

Complexitatea abordării fenomenului educației artistice sub toate aspectele inerente procesului dat, pune în fața cercetătorului sarcini și acțiuni, în aparență, imposibil de realizat, iar aceasta grație naturii/materiei total opuse a esenței acestor domenii: „Marea Știință” pe de o parte și „Marea Artă” pe de altă parte (Figura 10):



*Figura 10. Caracterul distinctiv al domeniilor științei și artei*

„Știința, fascinată de măreția propriilor descoperiri pe planul cunoașterii pozitivistice și declarând Materia ca unica realitate, încearcă să construiască studiul Conștiinței după aceleași legi, ale lumii fizice” remarcă cercetătorul I. Gagim [10].

Intențiile Științei de a dirija, ordona și organiza viața umană conform legilor, principiilor și modelelor sale sunt o realizare extraordinară a civilizației. Însă Viața este mult mai largă, diversă și profundă decât acele aspecte ale ei, care sunt în puterea cunoașterii științifice. Știința urmărește obiectivitatea imparțială, legea generală. De aceea legile ei, aplicate la scara comunității umane, sunt legi sociale, dar nu individuale. În știință omul individual, ca ființă irepetabilă, aproape că devine un fenomen secundar, se pierde. Viața individuală, intimă nu poate fi dirijată „științific”. Dragostea sau credința nu pot fi construite pe legi raționaliste. Aici sunt necesare alte legi, legi care vin nu din afara, ci din interiorul subiectului.

Studierea fenomenului educațional-artistice pe calea cercetării științifice va comporta unele particularități privind delimitarea tematicilor, identificarea metodelor de lucru și instrumentele de investigare inclusiv, respectarea unei deontologii în cercetare.

## MODULUL II. ABORDĂRI PRAXIOLOGICE DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ ÎN EDUCAȚIA ARTISTICĂ/PRIN ARTĂ

### 2.1 Principiile metodologice de cercetare științifică a educației

Un rol deosebit în metodologia cercetării științifice a educației artistice/prin arte, ca și în metodologia generală, revine principiilor și cerințelor, în care legile și legitățile descoperite, abordările generale de cercetare capătă forma de categorii ale activității de cercetare (procedee, modalități, metode, proceduri etc.).

**Diferența dintre principiu și cerință** constă în faptul că principiul trebuie să fie larg fundamentat și descris științific, să exprime modul de atingere a scopurilor sociale principale în baza legităților obiective, să aibă un caracter de generalizare, să fie aplicabil în cercetarea tuturor situațiilor și variantelor educaționale. **Cerința** se poate referi la cercetarea unei părți a situației educaționale; fondarea ei poate fi redusă la demonstrarea consecinței logice a cerinței. Cerințele concrete, ca și regulile, reies din principii, iar aplicarea lor depinde în mare măsură de particularitățile situației educative cercetate.

Principiile și cerințele îmbină într-un fascicul unic teoria și practica, pune la dispoziția practicii orientări fondate științific.

**Principiile metodologice generale ale cercetării științifice:** corelarea esențialului cu ceea ce trebuie format, educat, instruit; unitatea activității de cercetare și a activității educaționale, existenței și necesității. Aceste principii sunt evaluate în baza științei contemporane, sunt tangente cu principiile metodologice generale și cu principiile metodologice ale științelor umaniste.

**Principiile ce decurg din filozofie** sunt: evidența continuității schimbărilor, dezvoltarea fenomenelor cercetate, depistarea factorilor de bază ai procesului, unitatea logicului și istorismului, unitatea conceptuală, abordarea sistemică etc.

Pentru toate **științele umaniste, inclusiv și cele educaționale**, sunt necesare următoarele **principii metodologice generale de cercetare:**

**Principiul obiectivității** este principiul metodologic fundamental al oricărei cercetări științifice. El exprimă evidența multilaterală a factorilor ce dau naștere fenomenelor, arată cum se dezvoltă ele și dacă sunt adecvate abordările științifice și mijloacele care permit să căpătăm cunoștințe adevărate despre obiecte. Principiul presupune înlăturarea subiectivismului, unilateralității și a ideilor preconceptuate față de alegerea și

aprecierea faptelor/proceselor/fenomenelor.

De exemplu, în cercetarea domeniului educațional-artistic, cunoașterea fenomenelor/proceselor fiziologice, psihice, spirituale ca rezultate ale relațiilor „Om (educat) - Artă” are loc datorită studierii concrete și analizei lor obiective în procesul nemijlocit al activităților de comunicare cu fenomenul artistic.

Principiul obiectivității, însă, nu neagă subiectivismul, deoarece în procesul cercetării individualitatea creativă a omului-cercetător este definită de lumea lui internă, subiectivă. Mai mult, aici apare și a doua latură a subiectivității, cea manifestată de către educatul/subiectul supus cercetării.

Procesul comunicării cu valorile artei denotă o percepție/trăire subiectivă a acestora de către fiecare persoană, în mod individual, la singular, pentru că fiecare om este irepetabil - fizic, psihic, spiritual, subiectivitatea percepției artistice fiind condiționată de un șir de *factori* care și reprezintă/atribuie unicitate fiecărui receptor de artă: experiența anterioară; nivelul de instruire artistică; gradul de participare interioară, gradul de activitate a imaginației, a creativității etc.

Așadar, actul perceptiv al artei poartă un caracter subiectiv-obiectiv în sine. Omul percepe în mod subiectiv obiectivitatea valorilor artistice. Dacă obiectivitatea ține de ceea ce percepe educatul, atunci subiectivitatea denotă felul *cum* primește el și interpretează în sine valoarea artistică respectivă.

În acest context, principiul obiectivității în cercetarea educației artistice/prin arte înaintea (principal!) *cerința demonstrării, fundamentării premiselor, logicii cercetării și concluziilor*. În legătură cu aceasta, o importanță deosebită o are determinarea și interpretarea corectă a tuturor faptelor referitor la obiectele cercetate. Autenticitatea datelor este condiția necesară, dar nu suficientă pentru autenticitatea concluziilor.

Demonstrarea, ca cerință, presupune alternativitate în cercetarea științifică. Această cerință impune depistarea și aprecierea tuturor variantelor soluțiilor posibile și a tuturor opiniilor asupra problemei studiate.

De rînd cu principiul obiectivității, în cercetările științifice ale educației artistice/prin arte se aplică **principiul analizei profunde/esențiale**. Realizarea acestui principiu ne arată dacă fenomenele studiate corespund cu generalul, specialul și particularul și

dacă ele reflectă structura internă a fenomenelor. Principiul dat contribuie la dezvăluirea legilor existenței și funcționării, condițiilor și factorilor dezvoltării schimbărilor conștiente a obiectelor și subiectelor cercetate. Acest principiu presupune aplicarea gândirii investigative de la descriere spre explicație, pronosticarea dezvoltării fenomenelor și proceselor educaționale.

Fiind un proces complicat, multifactorial și permanent în schimbare, procesul educației artistice/prin arte este unul dinamic după natura sa. De aceea una din cerințele importante este *necesitatea evidenței schimbărilor continue*, dezvoltării elementelor cercetate și a sistemului cercetat în ansamblu. Multe componente ale fenomenului educational, în general, în procesul dezvoltării își schimbă radical funcțiile, iar la unele din ele funcțiile își schimbă semnul în opus.

De exemplu, unele și aceleași sarcini creative repetate de mai multe ori la același nivel de complexitate devin reproductive; instrucțiunile detaliate, ce reglementează efectuarea sarcinilor, din mijloc de dezvoltare a priceperii foarte repede pot deveni obstacole ce frânează dezvoltarea independenței și inițiativei. Mijlocul pedagogic eficient la următoarea etapă poate deveni nu numai ineficient, ci chiar dăunător.

Sugestiile orientative ale profesorului venite în susținerea descifrării mesajului artistic al creației, la o etapă incipientă, pot deveni nejustificate într-o etapă ulterioară, indicii de prisos care vor reduce libertatea, vor stagna avansarea în perceperea/trăirea individuală/subiectivă a creației artistice de către educat.

Varietatea fenomenelor și influențelor diferiților factori asupra proceselor determinante ale educației artistice/prin arte necesită respectarea cerinței de evidențiere a factorilor principali, care determină rezultatele procesului, stabilește ierarhia și legăturile reciproce ale factorilor.

Pentru a trece de la nivelul studierii fenomenelor la nivelul cunoașterii esenței lor, cercetarea trebuie să corespundă cerințelor:

- ✚ descoperirea contradictoriului obiectului cercetat,
- ✚ determinabilitatea lui cantitativă și calitativă,
- ✚ avansarea spre stadii superioare de dezvoltare.



Exemplu: Atingerea scopului final al educației artistice/prin arte este legată de înfruntarea contradicției apărute între scopul educației artistice/prin arte, care constă, în esență, în formarea/dezvoltarea spirituală a personalității umane și procesul educației tradiționale orientat, deseori, spre transmiterea de informații artistice și cunoștințe despre valorile artei.

În

cercetările științifice este important a respecta **principiul genetic** bazat pe relația „cauză -efect”, a cărui esență constă în tratarea faptului studiat, în baza analizei condițiilor ce-l produc și dezvoltă, determină momente de schimb al unui nivel de funcționare cu altul calitativ nou.

În activitatea noastră de zi cu zi, impactul relațiilor cauză-efect este covârșitor, iar viața noastră depinde, în foarte mare măsură, de modul cum corelăm cauzele cu efectele scontate.

Un exemplu de cercetare realizat în baza relației „cauză-efect” îl va constitui fenomenul educației artistice/prin arte în care elevul poate fi prezent la actul de receptare și, în același timp, „să nu fie influențat” de sensul comportamental artistic, „să producă calitatea” și, în același timp, să acționeze cu indice negativ.

Alt principiu metodologic este **principiul unității logice și istorice**: în fiecare cercetare trebuie să se îmbine studiul istoriei obiectului (aspectul genetic) și teoriei (structura, funcțiile, legăturile obiectului în starea lui contemporană), precum și perspectivele de dezvoltare ale lui. Analiza istorică este posibilă numai de pe pozițiile unei concepții științifice, în baza imaginilor despre structura și funcțiile elementelor și relațiilor. Analiza teoretică nu este temeinică fără studiul genezei obiectului. De aceea diferența dintre cercetarea istorico-pedagogică și teoretico-pedagogică constă numai în modul de abordare al investigației.

Din acest principiu derivă **cerința continuității**, evidența experienței acumulate, tradițiilor, realizărilor științifice din trecut. Noul, lipsit de această bază, este lipsit de viabilitate, oricât de captivant ar fi.

În fine, **principiul unității conceptuale** a cercetării. Dacă cercetătorul nu apără, nu promovează consecvent o concepție, el nu reușește să realizeze unitatea și logica abordării și aprecierii fenomenelor educaționale, devenind eclectic. Principiul conceptualității este contradictoriu în sine. El reprezintă unitatea obiectului determinat, luat ca precis și nedeterminat, schimbător. Tezele acceptate se evaluează, se dezvoltă, se corectează pe parcursul cercetării, iar în cazul necesității se

exclud (are loc schimbul sau modernizarea concepției).

Mulțimea laturilor, elementelor, relațiilor, factorilor interni și externi în mecanismul de funcționare și dezvoltare a proceselor educaționale determină necesitatea unei abordări sistemice și acționale.

În general, educația conturează două direcții majore ale dezvoltării personalității în contextul valorilor:

- a) lărgirea permanentă a orizontului cultural, prin asimilarea continuă de valori (științifice, filozofice, etice, estetice, politice, religioase etc.);
- b) participarea activă creatoare a indivizilor la procesele și fenomenele culturale, prin dezvoltarea capacităților inovatoare și a competențelor.

Aceste direcții presupun o interdependență, vizând, în fond, două dimensiuni esențiale ale personalității: cunoașterea de sine și creația, ambele comportând o tendință de unificare axiologică creativă.

Psihologic, creativității i se asociază, inevitabil, factorii subiectivi ce trebuie luați în considerare, dintre care nu lipsesc următorii:

- abilități sau capacități de a reuși într-o activitate sau alta;
- predispoziții sau dotare nativă, înzestrare (a fi capabil, capabil de a ..., apt pentru... ș.a.);
- aptitudini generale;
- aptitudini speciale (artistice, tehnice, științifice, sportive, literare, oratorice etc.);
- inteligență;
- talent;
- alți factori după cum sunt invocați într-u anume context.

În general, creativitatea este studiată în asociere cu trăsături de personalitate și calități de voință și caracter, care se conturează în persoana celui ce se manifestă creativ într-un fel sau altul: curiozitatea, perseverența, siritul ludic, umorul, nonconformismul etc.

Drept exemplu, propunem spre analiză *procesul de cercetare a creativității* copiilor/elevilor în procesul activităților artistice, care este unul amplu, multiaspectual, atât ca proces, cât și ca produs, iar aceasta datorită multitudinii de factori de ordin psihologic, pedagogic, social etc. implicați.

Cercetarea științifică a fenomenului creativității va impune o abordare sistemică a principiilor de cercetare, astfel, venindu-se cu anumite răspunsuri la întrebări inevitabile de felul (Figura 11):

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Principiul obiectivității;</li> <li>- Principiul analizei profunde/esențiale;</li> <li>- Principiul genetic;</li> <li>- Principiul unității logice și istorice;</li> <li>- Principiul continuității și unității conceptuale</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Care este etapa de vîrstă susceptibilă de a se manifesta creativ?</li> <li>- Cum evoluiază în timp creativitatea personalității?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Este oportună intervenția educațională?</li> <li>- În ce limite și cu ce efecte?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cum poate fi descrisă personalitatea copilului/elevului creativ?</li> <li>- Dar a celui considerat momentan necreativ?</li> </ul>

Figura 11. Sistemul de funcționalitate ciclică a principiilor de cercetare științifică

Principiile cercetării științifice nu sunt numai „legi”. Ele sunt repere absolut necesare, la care cercetătorul științific, serios și onest trebuie să-și raporteze permanent ideile și activitatea practică, pentru a putea menține și urma „calea cea mai dreaptă”, respectiv metoda, în aflarea și descoperirea adevărului aplicat la obiectul cercetării sale.

Condusă în conformitate cu principiile sale, orice activitate de cercetare științifică, prin rezultatele sale, va exercita o influență asupra cercetătorului respectiv. Aceasta va avea satisfacția interioară a împlinirii aspirațiilor sale, atât în plan intelectual, cât și moral. Dar, în egală măsură, el se va afirma în exterior, în lume, ca o persoană care a descoperit adevărul științific, fiind astfel valorizat de ceilalți. În felul acesta, cercetarea științifică și rezultatele acesteia vor oferi cercetătorului o dublă valorizare: mulțumirea sau satisfacția interioară și recunoașterea, ca satisfacție extrerioară, de autoritate științifică.

Avînd în vedere cele expuse mai sus, rezultă că „principiile cercetării științifice” nu sunt numai niște simple *reguli* de urmat de către cercetătorul științific în activitatea sa de cercetare. Ele reprezintă, în egală măsură, și, niște „reper morale” ce obligă și impun la o anumită atitudine etică a celui care cercetează față de obiectul cercetării sale, dar mai ales față de rezultatele obținute de acesta în urma analizei metodice a obiectului cercetat.

## 2.2 Stabilirea metodologiei de cercetare științifică

Realizarea cercetării științifice necesită stabilirea clară a metodologiei. Studiile efectuate de autori permit să se menționeze că, stabilirea metodologiei implică proiectarea cadrului organizatoric necesar urmării obiectivelor derivate, pentru verificarea ipotezei, detalierea conceperii experimentului sub următoarele aspecte: acumularea datelor inițiate prin metode constatative; stabilirea duratei de desfășurare, a eșantionului de elevi/studenți/adulți, a timpului de cercetare, a variabilelor și factorilor implicați, a măsurilor de intervenție și a contextului în care vor fi aplicate, a tehnicilor de identificare și consemnare a datelor semnificative, a succesului pașilor cercetării aplicative, a posibilităților de verificare directă sau indirectă etc.

În sens larg, prin metodologie – de la cuvintele grecești *methodos* (drum, cale) și *logos* (știință) – se înțelege totalitatea metodelor folosite în cercetarea științifică sau, pur și simplu, știința efectuării cercetării.

În fapt, prin metodologia cercetării înțelegem existența unei discipline în care se dezvoltă modalitățile de realizare a cunoașterii științifice. Scopul fundamental al metodologiei este acela de a ne ajuta să înțelegem, în termeni cât mai largi posibili, nu atât produsele științei, cât procesul de cunoaștere însuși. Pentru a-și putea îndeplini funcția sa, metodologia cercetării științifice cuprinde, deopotrivă, definirea adecvată a domeniului studiat, o serie de principii și reguli de desfășurare a investigațiilor, instrumentarul de lucru pentru culegerea și interpretarea datelor, criteriile de certificare a calităților rezultatelor, strategii de construcție sau reconstrucție teoretică, integrarea teoriilor particulare în teorii mai generale.

Fiecare cercetare științifică, la orice etapă de dezvoltare, este asigurată de trei tipuri de *modele investigaționale*: conceptual, procesual și empiric.

**Modelul conceptual** constituie sistemul de noțiuni, categorii, legi, care dezvăluie esența fenomenului educational-artistic concret și permite descrierea, explicarea sau dirijarea lui, produse științifice reflectate în documente de politici educational-artistice, surse științifice de politici, concepte, fundamente educational-artistice etc;

**Modelul procesual** include reguli, algoritmi, metodici și metode științifice concrete pentru selectarea și prelucrarea informației, produsele științifice de acest gen fiind valorificate în elaborarea/revizuirea surselor curriculare ce asigură nemijlocit desfășurarea demersului educational-

artistic, din perspectivă metodologică-aplicativă.

**Modelul empiric** reprezintă sistemul indicilor calitativi și cantitativi ai fenomenului investigat în limite concrete de timp și spațiu.

În cercetarea fenomenului educațional concret, modelul conceptual înglobează ideile teoretice și concepțiile prin intermediul cărora se formulează ipoteza problemei științifice. Pe parcursul cercetării științifice se înregistrează diverse fapte, indici calitativi și cantitativi ai fenomenului pedagogic, acestea constituind modelul empiric sau, în sens mai larg, baza informativă a cercetării.

Pentru eficientizarea utilizării bazei informative este nevoie de automatizarea procesului de creare și utilizare a bazei, adică de crearea sistemului de culegere, păstrare, cautare și emitere a informației cercetătorului.

Modelele procesuale, în esența lor, reprezintă organizarea dialogului dintre cercetător și lumea reală. Modelele procesuale înglobează metodele statisticii matematice și trebuie să răspundă la următoarele întrebări ale cercetării:

- 1) Care sunt indicatorii numerici ai eșantionului?;
- 2) Există oare o conexiune între indicatorii (sau obiectele) eșantionului cercetat?;
- 3) Care este forma acestei conexiuni?;
- 4) Sunt oare veridice concluziile despre rezultatele cercetării?

Problema metodelor utilizate în cercetarea educației este o problemă complexă care a generat discuții largi între specialiști (J. Dewey, G.D. Grath, Jeninek, Wachner, A.S. Barr, M.N. Skatkin, V.I. Zagveazinski) și, în puține cazuri, chiar abandonarea metodelor (R. Hubert). Acest fapt ar putea fi explicat prin existența unui număr foarte mare de metode utilizate practic în cercetarea fenomenului educativ în decursul timpului, dar și de lipsa conștientizării - de foarte multe ori - a esenței demersului întreprins.

Pentru clarificarea sistemului metodologic aplicat în domeniul educației artistice/prin arte, vom observa că:

1. Metodele de cercetare a educației se deosebesc de metodele de organizare și realizare a procesului educativ sau de cele implicate în actul predării-evaluării formatorului în situația pedagogică concretă sau a relației sale cu formabilul într-o situație educațională concretă. În sfera educației se caută nu numai metodele de educație, dar și metode de căutare a metodelor (metodologii de cercetare în slujba metodelor de educație).
2. Există metode de cercetare care se regăsesc în arsenalul metodologic al mai multor discipline științifice, ceea ce nu afectează demnitatea

ontologică a nici uneia dintre aceste căi de a ajunge la adevăr. „Din bogatul tablou al metodelor de cercetare, fiecare știință își alege pe cele ce i se potrivesc, folosindu-le după natura obiectului său” [12].

3. În cele mai multe domenii ale științelor, metoda a progresat într-un ritm mai lent decât știința în slujba căreia s-a aflat, ceea ce înseamnă o rămânere în urmă a metodologiei față de știință.

4. Studiul (ca sesizare și explicare) metodelor de cercetare științifică s-a realizat mai intens după primele decenii ale secolului XX, îngăduind trecerea treptată „de la observație la experimente, de la metode directe la metode indirecte, de la abordarea aspectului structural global la considerarea aspectului istoric al fenomenului etc.” [10].

După cum s-a menționat, cercetarea științifică, în general, posedă o varietate largă de metode de cercetare, de aceea cercetătorul trebuie să cunoască ordonarea, clasificarea metodelor, posibilitățile diferitelor metode.

O îmbinare optimală a metodelor se face în baza unor criterii, **raportate la obiectivele urmărite:** etapa cercetării, tipul cercetării, modul de utilizare, numărul de participanți, domeniul psihopedagogic studiat ș.a. Metodele de cercetare se mai clasifică în metode pur pedagogice, pur psihologice și metode ale altor științe (cu valențe transdisciplinare); metode constatative și formative; metode empirice și teoretice, metode calitative și cantitative; metode particulare și generale; metode formale și de conținut; metode de descriere, explicative și de pronosticare.

Clasificările propuse de I. Babanski, I. Cerghit, E. Joița, A. Gugiuman, D. Mustern. E. Planchard, M. Skatkin, S. Stoian, V.I. Zagveazinski ș. a. savanți ne vor servi la următoarea ordonare, avînd drept criteriu fundamental aspectul funcțional al metodelor în demersul întreprins:

**1. Metode pentru sesizarea problemei, clasificarea bazei teoretice și a stadiului cercetării ei, formularea ipotezei și a obiectivelor:** tehnicile de documentare și studiu independent, metodele logice de analiză și interpretare (hermeneutică), tehnici de creativitate individuală și în grup, metoda comparativă, metoda istorică.

**2. Metode pentru acumularea empirică și științifică a datelor, în diferite faze ale cercetării:** observația, analiza produselor activității elevilor/studentilor/adulților, analiza documentelor școlare (instituționale), tehnicile sociometrice (ancheta, convorbirea, chestionarul, interviul, testul sociometric, metoda aprecierii obiective), metoda panel, metoda biografică, studiul de caz, tehnici de înregistrare audio-video.

**3. Metode pentru introducerea, aplicarea măsurărilor ameliorative, de intervenție educativă, verificarea ipotezei:** experimentul psihopedagogic, cercetarea-acțiune (panel).

**4. Metode pentru interpretarea parțială sau finală a rezultatelor:** metodele de interpretare cantitativă, de măsurare (statistică), metode de interpretare calitativă, de apreciere (metoda diferențelor, a concordanțelor, a variațiilor concomitente, a comparației criteriale, a rămășițelor, metode deductive, de interpretare teoretică).

**5. Metode pentru finalizarea cercetării, valorificarea rezultatelor:** tehnicile specifice de redactare, de comunicare, de generalizare, prin intermediul mijloacelor de formare continuă a cadrelor didactice.

Existența mai multor clasificări ale metodelor de cercetare nu trebuie considerate ca o dificultate, aceasta este reflectarea poli-aspectuală a metodelor, a calităților diferențiale, manifestate în diverse legături și relații. În funcție de aspectul cercetării și obiectivelor concrete, cercetătorul poate apela la diverse clasificări ale metodelor de cercetare, dându-se preferință unei clasificări concrete. În acest sens, cercetătorii începători trebuie să depună eforturi pentru formularea minuțioasă a logicii investigației științifice.

În cea mai generală și tipică formă, cercetarea conține câteva etape, însă pentru fiecare etapă se folosesc ansambluri, îmbinări concrete de metode științifice.

*Prima etapă* în soluționarea obiectivelor cercetării este caracterizarea generală a noțiunilor de bază ale obiectului cercetării, adică definirea acestor noțiuni, evidențierea componentelor de bază, fondarea criteriilor, conform cărora se poate judeca despre aceste noțiuni, determinarea nivelelor posibile de dezvoltare a lor și formularea criteriilor de apreciere a realizării acestor nivele. Pentru această etapă, este natural să domine metodele de cercetare teoretică, pe care autorul le alege conform particularităților problemei și posibilităților sale, precum și în funcție de aplicarea concepției metodice concrete la cercetarea problemei în cauză.

*La următoarea etapă* de cercetare apare necesitatea de a analiza starea tipică a practicii în rezolvarea obiectivelor de acest tip, de aceea cercetătorul alege metodele de analiză a fenomenelor pedagogice și manageriale reale (observația, convorbirea etc.).

După aceea apare necesitatea de a concretiza ipoteza cercetării, adică a emite presupuneri despre complexul de mijloace mai raționale pentru atingerea scopului propus, cum trebuie ele să varieze o dată cu dezvoltarea

obiectului dat, la care nivel de dezvoltare trebuie solicitate cele mai efective mijloace. Aici e binevenită o schemă de alegere a metodelor.

*La următoarea etapă* de cercetare se verifică adevărul ipotezei prin metoda experimentului, care permite să alegem cele mai bune variante de soluționare a obiectivelor cercetării.

În sfârșit cercetătorul trebuie să prevadă care metode vor fi cele mai indicate pentru ultima etapă a cercetării, când se vor generaliza rezultatele cercetării și se vor formula recomandări psihopedagogice. Cel mai frecvent, în acest caz, se folosesc îmbinări de metode teoretice de prelucrare a datelor experimentale și de pronosticare a perfecționării proceselor pedagogice, psihologice și manageriale, a stărilor, formațiunilor și calităților indivizilor.

Astfel, alegerea metodelor de cercetare nu este un act întâmplător în activitatea cercetătorului, aceasta depinde de particularitățile sarcinilor care trebuie rezolvate, de specificul problemei și posibilitățile cercetătorului.

Anterior, am menționat că în multe publicații metodele de cercetare se limitează doar la enumerarea lor. Or, este nevoie de a raporta metodele cu logica cercetării, indicând ce se va studia la fiecare etapă, în ce va consta activitatea cercetătorului.

### **2.3 Metode, tehnici și instrumente de cercetare**

Prin metodă (de la grecescul *methodos* = drum, cale, mod de cercetare, de cunoaștere și de transformare a realității obiective) înțelegem modul de cercetare, sistemul de reguli și principii de cunoaștere a realității. Caracterul științific al unei metode, precum și eficiența ei practică, depind de reflectarea veridică a fenomenelor studiate. În același timp, orice metodă are caracter normativ, deoarece oferă o serie de indicații referitor la modul de abordare a obiectului cunoașterii pentru a se obține despre el cunoștințe autentice.

*Trăsăturile fundamentale* ale metodei științifice sunt:

- *Precizia observațiilor* – un mod riguros de efectuare a observațiilor, care permite obținerea rezultatelor identice sau asemănătoare de către orice observator care aplică această metodă;
- *Corectitudinea raționamentelor* – elimină erorile logice și, ca urmare, deformările descrierii sau falsurile generalizării.

Condițiile menționate sunt considerate suficiente pentru a asigura valabilitatea metodei – capacitatea acesteia de a surprinde în mod veridic faptele cercetate.



Tehnica de cercetare reprezintă modalitatea de utilizare a diferitelor instrumente de investigare, cu ajutorul cărora se culeg și se prelucrează datele. Deosebirea între metodă și tehnică constă în caracterul operațional al tehnicii în raport cu metoda. Tehnica este astfel un instrument de cercetare, cu ajutorul căreia se pot caracteriza în mod adecvat fenomenele studiate.

Cunoașterea metodelor de cercetare este o condiție de bază a realizării cu succes a investigației, inclusiv în domeniul educațional. Necesitatea cunoașterii lor este motivată de faptul că:

- a) cel ce intenționează să realizeze o cercetare științifică poate fi cercetător sau aspiră să devină;
- b) cel ce intenționează să realizeze o cercetare științifică poate fi colaboratorul privilegiat al cercetătorului;
- c) trebuie însușite limbajul și conținutul investigației pentru a putea profita de achizițiile cercetărilor științifice, pentru a avea acces la lucrări cu profil psihopedagogic;
- d) îmbinând predarea cu elemente de investigație, pedagogia practică va avea câștig de cauză.

Procesul de investiție psihopedagogică poate lua forme variate: de la simpla observație la experimentul formativ; de la administrarea unui chestionar scris la interviul de grup, de la obișnuita evaluare la testul normalizat (etalonat) etc.

Vom proceda la o descriere selectivă a metodelor de cercetare.

### **2.3.1 Observația**

Observația se manifestă ca act de urmărire a procesului educațional și managerial și constă în înregistrarea datelor, constatările așa cum se prezintă, fără interpretări (într-un caiet special pot fi fotografiate, filmate, înregistrate pe casete video). Ea solicită o concentrare asupra unui obiect ce reprezintă interes pentru cercetător. În vederea unui grad sporit de valabilitate, se recomandă repetarea observației.

Conform criteriului de sistematizare, se distinge observația spontană (nesistematică) și observația științifică (sistematică).

*Observația spontană* asupra unui fapt, proces are loc ne-intenționat. Ea are un caracter fragmentar, de aceea impresiile pot fi vagi, imprecise, subiective.

*Observația științifică* pornește de la ipoteză, recurge la verificări, se poate reorienta dacă intervin anumiți factori spontani; are caracter integral, sistematic și organizat.

În funcție de finalitatea lor, observațiile științifice pot fi: *observații de explorare; observații de diagnostic; observații experimentale.*

Conform gradului de implicare a cercetătorului în acțiunea de observare se distinge observația participativă și observația neparticipativă.

**Observația participativă** reprezintă situația când cercetătorul se încadrează în grupul de care este interesat pentru a observa faptul pedagogic în desfășurarea lui firească. Utilizarea metodei necesită din partea cercetătorului:

- să respecte normele grupului;
- să nu se izoleze, făcând opinii separate, care reduc șansa de cooperare;
- să nu creeze impresia că este o autoritate;
- să nu demonstreze prea multă inițiativă;
- să nu fie indirect;
- să acorde mai multă atenție persoanelor „cheie”.

**Observația neparticipativă** - când observatorul își afirmă intenția investigației din fapte fără a participa nemijlocit la aceasta. Este important ca de la primul contact cu persoanele observate, să li se explice în mod sincer și precis obiectivele observațiilor. Succesul acestei metode depinde de anumiți factori:

- 1) utilizarea unor protocoale de observație;
- 2) eficiența mijloacelor de înregistrare a datelor.

Metoda observației cere o pregătire temeinică, bazată pe un suport științific, precum și o bună experiență în domeniul cercetării.

Etapele pregătirii și desfășurării observațiilor sunt următoarele:

- selectarea obiectului, determinarea scopurilor și a obiectivelor cercetării;
- întocmirea planului observațiilor, pregătirea documentelor, inclusiv blanchetelor, instrucțiilor și instalațiilor pentru observări;
- adunarea datelor observațiilor (înregistrări, procese-verbale, tabele etc.);
- prelucrarea și definitivarea rezultatelor observațiilor;
- analiza rezultatelor și a concluziilor observațiilor.

Observația dă rezultate concludente, dacă cercetătorul se conformează anumitor cerințe, dintre care reținem:

- 1) acțiunea de observare trebuie să fie foarte bine pregătită;
- 2) consemnarea datelor să se facă sistematic și în ordinea desfășurării fenomenului urmat;
- 3) pentru a obține rezultate certe, cercetătorul trebuie să efectueze cât mai multe observații - mai important decât numărul este varietatea lor;

4) pentru a înregistra cât mai multe și cât mai exact reacțiile educabililor și educaților, e necesar să fie folosite mijloace tehnice performante.

Educația artistică/pri arte reprezintă un proces complex, dinamic și omniprezent, atît ca forme de realizare, conținuturi, structură, caracter etc., în care observația va constitui metoda centrală a cercetărilor științifice efectuate în acest domeniu (Figura 12):

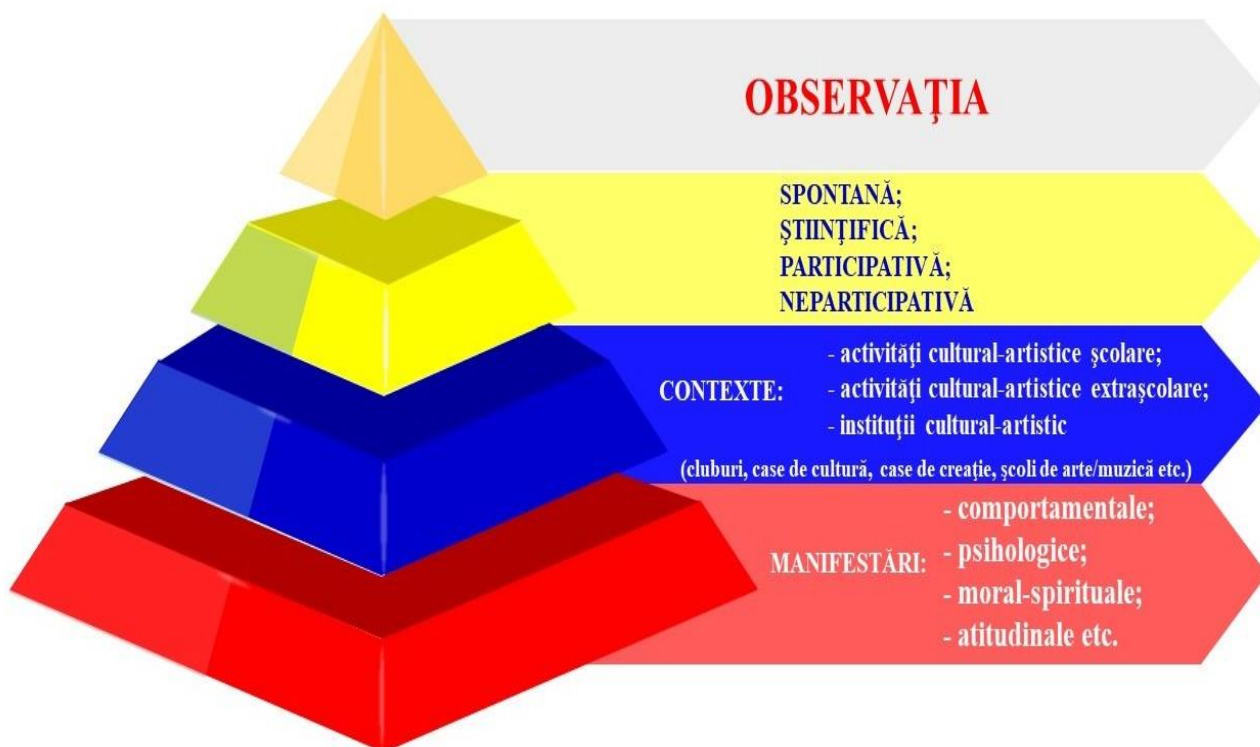


Figura 12. Metoda observației în contextul cercetării științifice a educației artistice

### 2.3.2 Chestionarul (ancheta)

Chestionarul (ancheta) - metoda de cercetare directă sub forma unei „convorbiri, în scris” dintre cercetător și subiect. Ea este o probă care constă din răspunsurile date la o serie de întrebări, scrise pe un formular general. Ancheta în timp scurt poate testa un număr relativ mare de persoane. Aceasta metodă se aplică mai ales la cercetarea opiniilor, intereselor și convingerilor ce le manifestă diferite persoane și colectivități, la stabilirea cauzelor unor atitudini și acțiuni, la determinarea condițiilor generale care pot influența evoluția performanțelor unei activități etc.

Pentru a da rezultate bune, chestionarul trebuie să fie bine elaborat.

În primul rând, e necesar ca acesta să conțină o introducere, care să precizeze natura investigației, să explice clar ce anume se urmărește prin cercetarea intenționată și să trezească interesul subiectului căruia, prin formule politicoase, ne adresăm. În textul introductiv sunt următoarele informații: cine lansează cercetarea (instituția: universitatea, școala, catedra etc.), obiectul cercetării, modul de formulare a răspunsurilor și valoarea acestora în vederea ameliorării unor activități pedagogice, manageriale etc.

De asemenea, pe prima pagină se solicită informații despre cei investigați: elevi, pedagogi ș. a. După introducere urmează întrebări: a) cu răspunsuri închise, limitate, fixate în prealabil; b) cu răspunsuri deschise; c) cu răspunsuri libere. Răspunsurile se dau spontan și se formulează de persoanele chestionate (Anexa 1-4).

În elaborarea chestionarelor trebuie să se țină seama de următoarele cerințe:

- nu se recomandă chestionarele prea lungi, cu multe întrebări, care devin plictisitoare și cer mult timp pentru completare;
- întrebările să se deruleze în ordinea obiectivelor urmărite;
- la formularea întrebărilor să se țină cont ca ancheta să nu conțină întrebări vagi, echivoce, complexe, să nu sugereze pe cel care răspunde, să ceară răspunsuri scurte, chiar codificate/abreviate.

Utilizarea anchetei necesită și determinarea eșantionului de persoane pe care va fi aplicată (tipul de eșantion, contingentul lui); efectuarea anchetei asupra eșantionului stabilit; organizarea și analiza datelor obținute; redactarea studiului de interpretare a datelor.

Răspunsurile anchetei trebuie confruntate cu cele obținute prin alte metode de cercetare. Prelucrarea și interpretarea rezultatelor se realizează prin procedee de prelucrare statistică, prin analiza rațională a datelor obținute, stabilind corelația adecvată între acestea.

### **2.3.3 Convorbirea (interviul)**

Convorbirea (interviul) - metoda de cercetare prin care se discută în mod intenționat cu persoane pentru a obține date privind desfășurarea procesului educațional sau administrativ din unitatea de învățământ. Această metodă impune stabilirea unui raport mai strâns între persoana care ia interviul și cea interviuată; se desfășoară sub formă de dialog-interviu sau sub formă de discuții (dezbateri), fără a avea caracter oficial.

Discuția trebuie să se bazeze pe încredere reciprocă pentru a se obține date reale privind problema care ne preocupă.

Conform gradului de pregătire a convorbirii, distingem: discuția liberă sau interviul nestructurat; interviul dinamic sau nedirecționat; interviul sau convorbirea structurală, dirijată; interviul semiestructurat sau slab dirijat.

În funcție de numărul participanților, **convorbirea** poate fi *în grup* sau *individuală*.

În mod obișnuit, convorbirea se realizează în baza unui plan care este un instrument sau procedeu de măsură, elaborat de cercetător pentru a-i servi ca indicator al fenomenului investigat.

Cerințele care asigură convorbirii eficiență sunt multiple, dintre acestea notăm doar câteva:

- naturalețea și elasticitatea desfășurării convorbirii, ceea ce înseamnă ca dialogul cu persoana să decurgă liber, familial, într-un climat de deplină încredere;
- să se evite situațiile artificiale care produc suspiciuni și blocaje în relațiile persoanelor implicate în convorbire;
- convorbirea să fie suficient de flexibilă, nu rigidă, pentru a angaja interlocutorul într-o discuție liberă și sinceră, desfășurarea convorbirii va sugera direcția adecvării permanente a planului schițat la început, ușurând adoptarea unor variante care să conducă dialogul în sensul temei investigate.

Succesul convorbirii depinde și de alegerea momentului; este bine să înceapă atunci: când elevul/cadrul didactic manifestă dorința de a sta de vorbă. În timpul dialogului să se asigure înregistrarea întrebărilor și a răspunsurilor și să se dea atenție atitudinilor de contrazicere a interlocutorului, atitudinii sale, fapt ce poate clarifica gradul de sinceritate a celor afirmate, completând și precizând înțelesul spuselor sale.

### **2.3.4 Testul**

Testul este o probă standardizată sub aspectul conținutului, care privește condițiile de aplicare și tehnicile de evaluare a rezultatelor (etalonul). Testul apare și ca instrument al metodei experimentale, folosit cu precădere în investigațiile cu caracter aplicativ.

Utilizarea testelor în cercetarea pedagogică necesită desfășurarea următoarelor activități principale: stabilirea obiectivelor testării; elaborarea conținutului testului și delimitarea itemilor de evaluare; aplicarea; analiza răspunsurilor; valorificarea datelor (decizia) (**Anexa 5-8**).

Se disting teste de: *aptitudini, personalitate, inteligență, cunoștințe, atitudini, docimologice* etc.

Conform tehnicii de aplicare, testele pot fi: *verbale, nonverbale, scrise* (după forma de prezentare a sarcinii); *cu timp de executare limitat și/sau liber* (după modul de executare); *individuale și colective* (după modul de aplicare); *analitice și sintetice* (după forma de solicitare).

În funcție de formularea răspunsurilor, se disting teste: *cu răspuns construit* (cu răspuns la alegere) sau *în funcție de sarcina pe care o indică testul*.

După gradul de generalizare (aplicabilitate), testele pot fi *standardizate și non-standardizate*. Standardizarea testelor este necesară atunci când se verifică eficiența sistemului educațional sau a unor soluții pedagogice experimentale, care urmează a fi aplicate asupra unui număr mare de elevi. Standardizarea testului presupune următoarele operații: construirea testului, standardizarea propriu-zisă, etalonarea, validarea, verificarea.

Fiecare test posedă anumite avantaje și dezavantaje. În cercetarea psihopedagogică și managementul educațional se recomandă folosirea tuturor categoriilor de teste.

Analiza produselor activității subiecților completează, uneori explică, datele obținute prin celelalte metode, furnizând informații despre lumea „interioară” a subiectului, despre nivelul dezvoltării gândirii, imaginației lui, despre aptitudini, atitudini, interese, orientări etc. Produsele activității subiecților sunt destul de variate: creații literare, tehnice, artistice, performanțe sportive, orice produs care reflectă rezultatul activității subiectului și care oferă posibilitatea de a descoperi trăsături generale sau particulare ale gândirii, imaginației, aptitudinilor ș.a.

În funcție de tema aleasă, cercetătorul poate declanșa în mod intenționat un anumit gen de activitate, produsul ei urmînd să fie analizat și studiat. Multe din datele obținute pe această cale sunt apoi corelate cu rezultatele obținute prin intermediul altor metode.

### **2.3.5 Metoda biografică**

Metoda biografică (anamneza) este o metodă de diagnostic, care nu numai asigură înregistrarea cronologică a transformărilor sesizate în structura persoanei, ci și stabilește legături cauzale în succesiunea faptelor. E necesar să se sublinieze în mod sistematic trecutul individului, ceea ce va completa cu date importante evoluția vieții individului privită din perspectiva condițiilor și factorilor externi. În literatura de specialitate se face distincția dintre așa-numita *analiză subiectivă* (ceea ce relatează individul despre trecutul propriu) și *analiza obiectivă* (informații despre

trecutul individului relatate de alte persoane).

### **2.3.6 Studiul documentelor școlare**

Studiul documentelor școlare este o metodă de investigație indirectă, adică datele nu se obțin direct de la subiect sau din procesul instructiv-educativ, ci din documente școlare - curriculum, planuri de învățământ, programe, manuale, proiecte didactice și educative, registre de note, notițe, teze etc.

Materialul de studiu mai poate fi excerptat din următoarele surse:

Materialele care reflectă activitatea cadrelor didactice (proiecte didactice, conspecte, stenogramele lecțiilor, rapoarte ale comisiilor metodice, ale conducerii instituției educaționale etc.), care înlesnesc stabilirea principiilor, normelor și regulilor;

Materiale care oglindesc întreaga activitate a școlii (regulamente de ordine interioară și comportare a elevilor, cataloage, procese-verbale, orare, dări de seamă, planuri de activitate), acestea dând posibilitatea să cunoști preocupările colectivelor pedagogice, dinamica numărului de elevi, randamentul muncii pe discipline de învățământ și pe secvențe de instruire etc.

Analiza unor asemenea surse documentare oferă date cu privire la activitatea corpului profesoral și a elevilor/studentilor; în baza lor se formează o imagine de ansamblu asupra modului de desfășurare a muncii instructiv-educative în instituțiile respective, ceea ce este util pentru desfășurarea ulterioară a cercetării întreprinse. Pentru stabilirea unor concluzii valabile se impune o analiză minuțioasă a felului cum se reflectă procesul viu al muncii educaționale în fișele și documentele respective.

### **2.3.7 Metoda istorică și metoda comparatistă**

Metoda istorică și metoda comparatistă îndeplinește în cercetarea psihopedagogică funcții de documentare, informează pe cercetător despre stadiul dezvoltării teoriei și practicii educaționale de pretutindeni și din toate timpurile.

Un exemplu în acest sens îl poate servi cercetarea istorică a fenomenului educațional-artistic care va presupune analiza și interpretarea sistemelor de învățământ actuale prin prisma condițiilor prezente și trecute care le-au determinat și care le influențează progresul.

Aplicarea metodei istorice în cercetarea fenomenului educațional artistic/prin arte permite, totodată, cunoașterea evoluției în timp a conceptelor, direcțiilor/priorităților educațional-artistice, dinamica formării/dezvoltării competențelor, experiențelor elevilor, ascensiunea moral-spirituală a elevilor ca rezultat al contactului cu fenomene artistice etc.

Investigația cu ajutorul metodei istorice parcurge anumite etape:

- la prima etapă trebuie culese cât mai multe date relative la subiectul abordat;
- la etapa a doua se verifică autenticitatea documentelor;
- etapa a treia vizează studiul elementelor de conținut (cercetarea limbajului, consecvența stilului, stabilirea unor analogii cu alte dovezi, plasarea fenomenului în contextul epocii), iar pe baza interpretării acestor date se vor formula concluziile necesare.

Prin **metoda comparatistă** se întreprinde analiza și interpretarea comparată a structurii, conținutului și tehnicilor educaționale din perspectiva diferitor subiecți ai educației, țări/regiuni geografice, se pot întreprinde deci studii atât pe orizontala, cât și pe verticala fenomenului educațional-artistic contemporan (Anexa 9).

### **2.3.8 Monografia sau studiul monografic**

Monografla sau studiul monografic constă în cercetarea amplă și detaliată a tuturor compartimentelor unui obiect sau fenomen. În cercetarea psihopedagogică se poate întreprinde, de exemplu, cercetarea monografică a practicării unei tehnologii educaționale, a organizării școlare etc., pentru a stabili un set de reguli care enunță condițiile de eficiență a fenomenului cercetat.

### **2.3.9 Studiul de caz**

Studiul de caz este un tip de cercetare monografică, care urmărește să determine condițiile de eficiență a factorilor educaționali prin studiul analitic al lor pe baza de cazuri particulare (individuale). *Situația* poate fi specifică, particulară, reală sau ipotetică, modelată sau simulată. Ea poate exista sau poate apare într-o acțiune, fenomen, sistem etc. de orice natură, denumită *caz*.

*Cazul* poate fi o componentă, un sub-ansamblu, un ansamblu cu elemente care ies din comun în mod pozitiv sau negativ, care pot influența



ansamblul și care trebuie respinse și ameliorate). De exemplu, o școală (clasă) cu rezultate eficiente sau alta care nu și-a îndeplinit obiectivele sau parametrii proiectați devin fie un model, fie un antimodel.

### 2.3.10 Metoda incidentului

Atunci când o situație particulară, reală sau simulată, este singulară sau întâmplătoare și nu afectează ansamblul din care face parte, de exemplu: o clasă care a arătat rezultate insuficiente la evaluare, atunci avem de-a face cu un incident, iar ca mod de rezolvare cu **metoda incidentului**. Metoda studiului de caz, ca și cea a incidentului, ca metode de învățare și cercetare, are un pronunțat caracter activ-participativ, formativ și euristic, oferă soluții de rezolvare eficiente a unor probleme sau situații.

Dinamica folosirii studiului de caz poate fi prezentată în felul următor:

- a) identificarea (modelarea, simularea) cazului;
- b) studiul analitic al cazului (cauze, relații, rol etc.);
- c) reorganizarea informațiilor deținute, obținerea de noi informații și organizarea lor într-un ansamblu unitar, în concordanța cu necesitățile rezolvării cazului;
- d) stabilirea variantelor de rezolvare și alegerea soluției optime;
- e) verificarea experimentală a variantei alese, înainte de aplicarea generalizată.

Pentru realizarea eficientă a studiului de caz, se cere respectarea anumitor condiții, printre care:

- să se aleagă cazul care corespunde cel mai bine rezolvării problemei cercetate;
- când cazurile sunt componente ale unui fenomen, ansamblu etc., ele trebuie studiate și rezolvate în strânsă legătură cu ansamblul din care fac parte;
- în rezolvarea problemelor ce țin de specificul colectivităților umane e necesară o atenție deosebită la stabilirea cazurilor, în sensul realității și corectitudinilor, evitând etichetarea unor persoane drept cazuri negative în situația în care nu sunt, căci atât analiza, soluțiile, cât și efectele vor fi negative;
- în studierea și rezolvarea cazurilor să se folosească și celelalte metode de studiu, cum sunt: dezbaterea, problematizarea, modelarea, algoritmizarea, simularea, asaltul de idei etc.

Pentru culegerea datelor sunt utilizate date bibliografice, scrisori,

confesiuni etc., de asemenea se pot obține cazuri filmate, cazuri înregistrate pe benzi de magnetofon sau video, cazuri scrise, toate împreună alcătuind o cazuistică sau cazuotecă, care să cuprindă colecții de situații-probleme tipice.

### **2.3.11 Metoda modelării**

Metoda experimentului se asociază cu **metoda modelării**, care se aplică în situații în care se intenționează restructurarea de ansamblu a unui compartiment al sistemului educațional și atunci când astfel de transformări necesită elaborarea și verificarea experimentală a unui prototip (model). Modelarea de acest tip sau simularea, cum mai este numită în știință această tehnică, aproximează ipotetic desfășurarea unor fenomene pentru a ajunge la optimizarea lor funcțională. Pentru a reconstrui procesul real, este necesar să se stabilească niște parametri ai modelului simulatoriu. Practica modelării ca metodă de cercetare comportă mai multe operații cum sunt: determinarea obiectivelor simulării; precizarea evenimentelor și a succesiunii lor; indicarea elementelor de corelație între parametrii care definesc modelul; controlul asupra parametrului care interesează cu precădere în experiment. Modelarea se aplică în cercetare atunci când experimentul este dificil de realizat integral în condițiile existente. Eficiența metodei depinde de calitatea modelului și de posibilitățile pe care le oferă acesta pentru a fi adaptat la condițiile concrete.

### **2.3.12 Analiza produselor activității elevilor/studentilor**

Activitatea elevilor/studentilor ca subiecți ai educației se poate materializa în diverse produse: caiete de teme, lucrări scrise, desene, obiecte confecționate etc. Analiza acestor produse ocazională oferă posibilitatea unor aprecieri, evaluări asupra muncii elevilor/studentilor, asupra formatorilor acestora în contextul unui climat general educativ determinat de o anumită politică educațională. Se pot realiza cercetări având ca bază de studiu tocmai aceste rezultate, în funcție de observații și analize realizate. Rezultatele muncii în instituția de învățământ pot fi sintetizate și în diferite documente școlare.

### 2.3.13 Metoda panel

Această metodă conduce la realizarea unei cercetări de tip longitudinal și are utilitate în culegerea de date caracteristice pentru o aceeași persoană în perioade diferite de timp. Această modalitate investigatoare dispune de următoarele caracteristici:

- a) periodizarea investigației empirice;
- b) păstrarea constantă a eșantionului de persoane investigate (grup panel);
- c) compararea rezultatelor investigației utilizând și date culese prin metode de tip “transversal”.

Utilizarea metodelor prezentate în acest capitol ne dă posibilitatea să acumulăm date despre faptele (informațiile concrete), a căror analiză (prelucrare statistică) clarifică problema, determinând modalități de soluționare optimă a ei.

### 2.3.14 Metoda hermeneuticii

Este cunoscută vocația și natura dublă a pedagogiei. Prin *vocația teoretică* înțelegem –calitatea pedagogiei ca știință explicativă a fenomenelor educative, care descoperă și formulează legi și principii; prin *vocația practică (aplicativă)* înțelegem activitatea concretă de formare a omului, pe baza rezultatelor obținute prin cercetările proprii, precum și a celorlalte științe. Pedagogia este știință și artă. În pedagogie întâlnim categorii care nu se supun științei în explicarea lor. Ele nu se încadrează în analiza logică. Lista acestor categorii o formează valorile, idealurile, spiritualitatea, bunătatea, adevărul, frumusețea, creativitatea etc. Ele reflectă calitățile care au un rol primordial în formarea omului, dezvoltarea individuală a personalității, formarea ei armonioasă, liberă și creativă.

Dar în structura personalității formatorului de rînd cu logica și conștiința pedagogică, un rol mare îl are crezul și năzuința în posibilitățile formabilului, inspirația pedagogică supremă - dezvoltarea și formarea personalității formabilului, intuiția pedagogică, capacitățile de improvizare și artistice. De aceea cercetarea pedagogică nu poate ignora diagnoza calităților enunțate și căutarea procedeelelor de dezvoltare a lor. Însă multe metode tradiționale și noi de cercetare, mai ales cele ce țin de formalizarea fenomenelor pedagogice, nu sunt eficiente, valabile. Metode raționale de cercetare nu au fost elaborate îndeajuns, ele nu modifică esența calităților și proceselor. În asemenea cazuri apare necesitatea de a apela la mijloacele hermeneutice de cercetare (din gr. *hermenetikos* “interpretare”), care își au

începutul încă în Grecia Antică și s-au dezvoltat ca artă a interpretării textelor religioase. a explicației sensului limbilor străine sau a semnelor. Hermeneutica este știința exegezei.

Legitatea abordărilor hermeneutice în cercetarea psihopedagogică se explică în baza vocației teoretice și practice a pedagogiei și psihologiei, dând prioritate și preponderență faptelor dificile în abordarea logico-gnoseologică.

La etapa formării nucleului creativ al cercetării e legitim să minimalizăm nivelul tehnologic al procesului investigațional prin micșorarea rațională a conceptualizării obiectivului și majorarea subiectivismului cercetării pedagogice cu apel la metodele hermeneutice bazate pe sensibilizare, pătrundere în esența obiectului cercetat, datorită imaginației. Acesta este un proces creativ individualizat caracterizat prin abaterea involuntară de la regulile și prescripțiile înrădăcinate, de la schemele categorial-științifice și apelarea la interpretările emoțional-imaginative ale obiectului cercetării, caracteristic pentru imaginația ordinară, pedagogică, etnopedagogică, artistică și poetică. L. Klinberg consideră că există probleme pedagogice pentru soluționarea cărora nu-i suficientă numai analiza teoretică, mijloacele analitice reflectă aceste probleme mai adecvat.

Prin urmare sentința și conceptualizarea imaginară, fondată pe asociațiile netipice în contextul științific, ne îndeamnă să înaintăm ipoteze bazate atât pe mijloace artistice (metafore, comparații, alegorii), cât și pe mijloacele limbajului obișnuit. Aceste mijloace îndeplinesc funcția euristică în procesul creativ, având funcția de catalizator al creației, stimulând înaintarea/ elaborarea soluțiilor pedagogice originale. Creația științifică, care decurge spiralic, alternează aspectul rațional-logic și cel emoțional-subiectiv, apelând ba la teorie, ba la materialul factologic. Metodele hermeneutice (cercul hermeneutic: modelul discuției sterile, modelul cutiei creatoare; cântarul hermeneutic; sfera hermeneutică; procedeul trecerii de la sensul propriu la cel figurat) contribuie la dezvoltarea intuiției, creativității, calităților artistice ale pedagogului etc.

### **2.3.15 Metoda experimentului**

Experimentul sau metoda experimentală este o metodă principală de investigație pedagogică directă, fiind definită ca o „observație” provocată. Spre deosebire de observație, experimentul presupune influențarea/modificarea fenomenului pedagogic pe care-l investigăm, creându-i-se acestuia condiții speciale de apariție și desfășurare, în mod

repetat, orientat și controlat.

După autoarea Cercel Renata [apud 11], experimentul pedagogic îmbracă două forme (Figura 13):

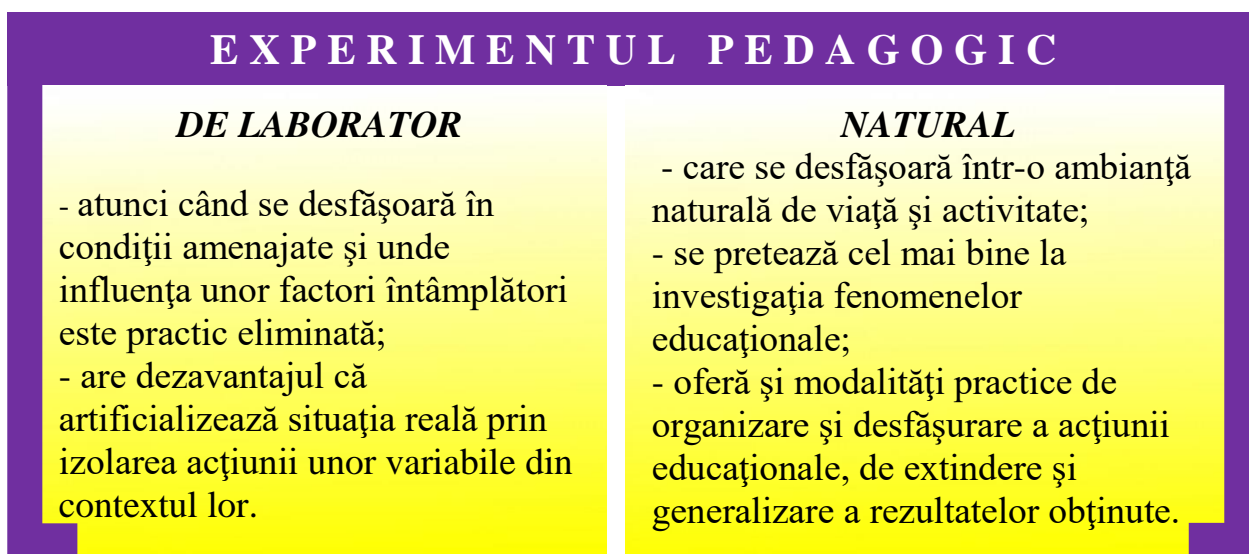


Figura 13 . Formele experimentului de cercetare științifică

În experiment intervin, în principal, două categorii de variabile (Figura 14):

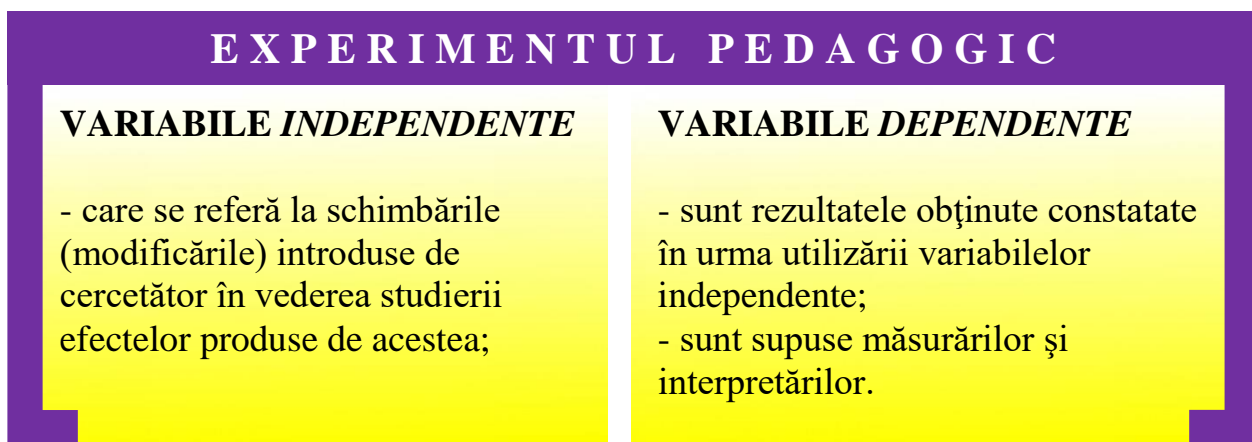


Figura 14. Variabilele experimentului de cercetare științifică

Deci, **experimentul** este modalitatea de cercetare prin provocarea intenționată a fenomenelor psihopedagogice. Se urmăresc efectele variabilei (variabilelor) independente (factorii care produc modificări în fenomenul investigat) asupra variabilelor dependente (efectele produse de modificările rezultate prin acțiunea variabilei independente), în scopul verificării ipotezelor.

Autoarea de mai sus consideră că experimentul pedagogic îndeplinește două funcții principale (Figura 15):



Figura 15. Funcțiile experimentului de cercetare științifică

Verificarea veridicității, valorii și eficienței datelor pedagogice obținute prin experiment necesită comparare. Astfel, cercetarea se desfășoară în două grupe paralele de subiecți (Figura 16):

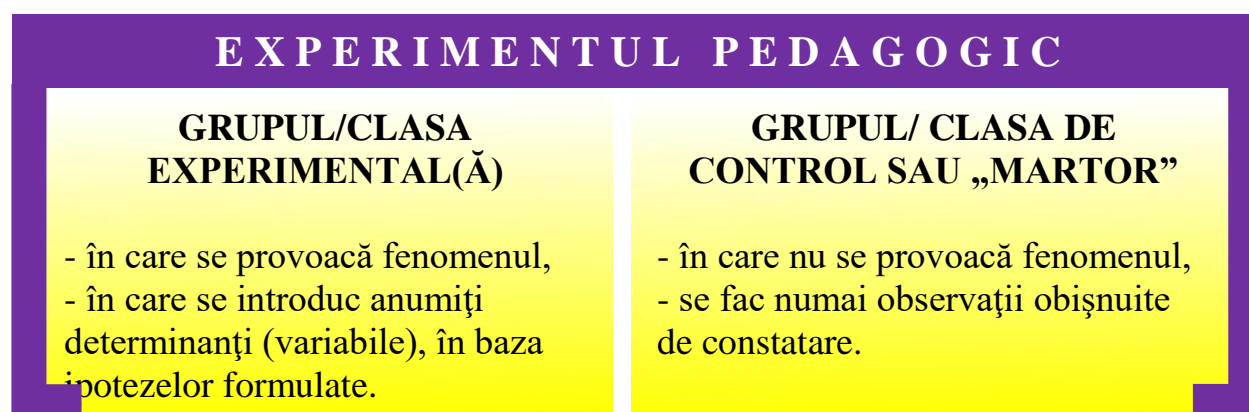
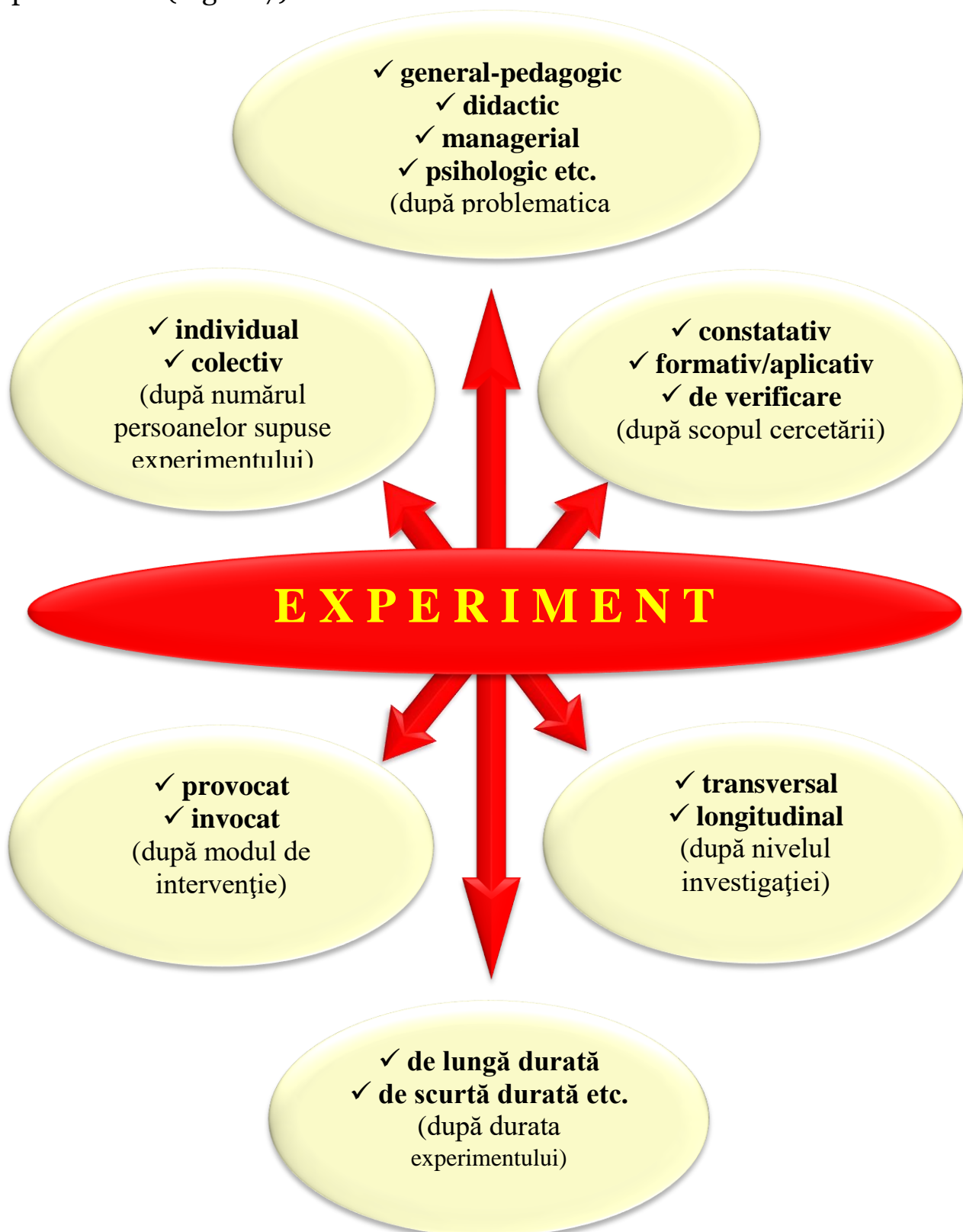


Figura 16. Subiecții experimentului de cercetare științifică

Inițial, subiecții supuși cercetării trebuie să aibă nivele de pregătire relativ egale. Compararea rezultatelor la cele două grupe (clase) cercetate, confirmă ipotezele dacă experimentul a adus ceva nou.

Un experiment bine conceput trebuie să-și confirme valoarea și eficiența superioară față de grupele „martor” (de control). Rezultatele experimentului trebuie verificate pe noi subiecți (clase, școli experimentale „pilot”). Numai dacă se confirmă ipotezele, atunci se poate trece la generalizarea rezultatelor obținute.

În general, există mai multe clasificări ale metodei experimentului printre care (Figur 17):



*Figura 17. Tipurile clasificării experimentelor de cercetare științifică*

În materie de instruire și educație, distincția între experiment și experiență nu este atât de tranșantă; mai curînd este vorba de o diferență de

grad. Experimentul aduce, în primul rând, o modalitate nouă în contextul obișnuit al activității; el produce, creează o experiență pedagogică inedită. O asemenea modalitate, venită să ridice la cote superioare procesul educațional, este **expresia unei ipoteze**, iar experimentul însuși se organizează pentru a proba sau testa ipoteza respectivă. În al doilea rând, experimentul presupune un cadru precis de comparație: clase sau grupe de experiență, respectiv de control, apoi stăpânirea precisă a datelor de start, precum și evaluarea cu mijloace precise a rezultatelor obținute în final. Cu alte cuvinte, experimentul presupune controlul relației nu în formă globală, ci în maniera analitică, precisă.

Experimentul are ca scop optimizarea proceselor pedagogice, ameliorând unele soluții educaționale sau descoperind altele noi mai eficiente.

Experimentul trece prin mai multe faze/etape: de pregătire (de constatare, pretestare, de efectuare (experimentul propriu-zis), de evaluare a rezultatelor (de control).

Experimentul găsește și măsoară efectele obținute ( produse) într-o situație provocată prin introducerea unuia sau mai multor factori determinanți. Experimentul pornește de la ipoteze științifice de lucru formulate anterior. El are ca scop optimizarea procesului pedagogic urmărind fie ameliorarea unor soluții instructiv-educative, fie descoperirea altora noi, calitativ superioare, mai moderne și mai eficiente.

### **2.3.16 Prelucrarea propriu-zisă și prezentarea rezultatelor cercetării**

Prelucrarea datelor culese pe parcursul ceretării presupune unele procedee mai simple sau mai complicate, după cum a fost utilizată o tehnică sau alta, ori un eșantion mai restrâns sau mai numeros.

Cel mai adesea, **rezultatele experimentul de cercetare (la toate fazele acestuia) reprezintă** datele obținute prin aplicarea diferitelor metode de cercetare care se prezintă sub formă cantitativă, numerică, astfel încât, se pretează la prelucrări statistice.

Într-o primă etapă, ele sunt supuse unei prelucrări sumare, respectiv sunt analizate, ordonate, grupate, clasificate, sistematizate etc. În acest sens, este necesară o evaluare critică a cercetării, bazată pe aspectele pozitive și negative; nu este lipsită de importanță notarea nepotrivilor, a diferențelor și a indiferentului, a lucrurilor cu care (aparent) cercetarea nu se corelează. Se recurge la condensarea datelor obținute în tabele, la calcule de procentaje, clasificări, raportări la scări de evaluare, se întocmesc diagrame de structură, diagrame de comparație, se trasează grafice, se



calculează indici statistici care exprimă tendința centrală într-un colectiv (media, mediana, modul) sau variația (amplitudinea, abaterea simplă, abaterea medie, dispersia, abaterea standard).

Ulterior se realizează o analiză de profunzime a datelor, respectiv îmbinarea și corelarea variabilelor, studierea relațiilor și dependențelor dintre ele - corelații, asocieri, regresii, și construirea, pe baza concluziilor, a unor modele de dependență. Se apelează la aparatul statistico-matematic (testele z, t, criteriul  $2 \chi$  ș.a.) pentru a stabili dacă diferențele dintre grupurile experimentale și cele de control sunt statistic semnificative, se realizează inferențe statistice (operații logice grație cărora se generalizează datele obținute pe eșantioanele de lucru la întreaga populație) ș.a.

În rezumat, demersurile pe care le presupune această etapă se referă la:

- analiza, prelucrarea și interpretarea cantitativă (matematico-statistică) a datelor și rezultatelor obținute;
- analiza și interpretarea calitativă (de conținut) a datelor și rezultatelor obținute;
- analiza, interpretarea și valorificarea din perspectivă psihopedagogică și metodică a datelor și rezultatelor colectate;
- analiza, interpretarea și valorificarea din perspectivă managerială a datelor și rezultatelor colectate (educatorul/profesorul este manager al procesului educativ și poate fi și al instituției de învățământ).

Unele din calculele matematice și statistice implicate în analiza datelor sunt extrem de laborioase și, practic, nu se pot realiza decât cu mare dificultate. Însă, astăzi, grație posibilităților oferite de computere și de tehnologia informației, se pot realiza operații matematico-statistice de mare profunzime și finețe, cvasi-instantaneu. Rezultatele obținute în urma prelucrării datelor cu ajutorul modalităților inventariate mai sus, vor fi interpretate, în vederea găsirii unor explicații, a unor direcții profitabile pentru noi investigații și a unor soluții de optimizare a activității educaționale.

În etapa de culegere a datelor se adună mult material, provenit din fișele de observație și de convorbire, din analiza cu diferite conținuturi (documente, produse de învățare, portofolii etc.), formulare de anchetă, foile cu răspunsuri la probele aplicate elevilor, fișe bibliografice ș.a. Toate acestea trebuie verificate pentru a se descoperi eventuale imperfecțiuni, ordonate, numerotate, dacă este cazul, grupate și pregătite pentru prelucrări de date. Dacă sunt exces, se poate renunța, eventual pe moment, la ce se apreciază că ar fi în plus. Dacă sunt insuficiente este încă timp

pentru reveniri. Unele vor fi greșite, incomplete sau nerelevante și atunci nu se mai contează pe ele.

După verificarea materialului se pregătesc procedeele de prelucrare și de prezentare a datelor, după cum s-a utilizat un instrument sau altul în aplicarea metodei stabilite. Procedeele de prelucrare cele mai frecvente folosite în mediul educational sunt:

- Procedeele „creion-hîrtie”;
- Procedeele (simple) de calcul aritmetic;
- Procedeele statistic-matematice;
- Tehnici sociometrice;
- Soft-uri și programe pe calculator etc.

Pe măsură ce se consemnează datele furnizate prin *procedeele* „creion-hîrtie”, se conturează și unele idei ce vor fi avute în vedere în prelucrările mai complicate, pe bază de calculi, și vor fi exprimate, încă de pe acum, în texte scurte, dar semnificative, pentru o primă variantă de interpretare a datelor.

După această etapă sau chiar concomitent, se trece la prelucrările care necesită calcule mai simple sau mai complicate și la cele care trimit la formule de statistică matematică, utilizînd computerul și înlesnirile acestuia.

*Calculul aritmetic* se folosește în:

- Numărare (introduce noțiunea de număr);
- Raportare (procent);
- Ordonare, cînd datele se înscriu după o valoare a mărimii lor, crescătoare sau descrescătoare una față de alta, și introduce noțiunea de rang (rangul elevului A,B în șirul de elevi dintr-o clasă de exemplu);
- compararea, cînd se compară între ele fiecare elemente cu toate celelalte, unul cite unul, pe rînd;
- raportarea la un sistem de referință stabilit prin barem-etalon-standart.

Calculul aritmetic este un procedeu de nelipsit în cercetările pe loturi de subiecții restrînse sau extinse. Calculul aritmetic utilizează formule simple, la îndemîină, pe care trebuie să le cunoască orice cercetător, în orice domeniu, cu atît mai mult un profesor, la orice nivel s-ar afla acesta.

*Statistica matematică* utilizează formule mai complicate pentru a stabili:

- a) valori reprezentative ale unui colectiv cercetat:
  - media aritmetică (M);
  - mediana (ME);

- modul (MO);
- b) valori de distribuție în jurul valorii reprezentative:
  - amplitudinea sau variația posibilă;
  - abaterea mediei sau variația-deviația medie;
  - abaterea-deviația tip sau abaterea standart;
- c) relații între fenomene care permit corelații-asociații-contingente-covariații:
  - coeficientul de corelație Pearson (metoda produselor);
  - coeficientul de corelație Spearman (metoda rangurilor).
- *Tehnicile sociometrice* sau studiul modelelor de interacțiune într-un grup arată:
  - statutul sociometric;
  - expansivitatea sociometrică;
  - statutul sociometric perceput;
  - indici sociometrici pentru fiecare persoană (autoritate, implicare, reciprocitate, status);
  - indici sociometrici pentru întregul grup (densitate, coeziune, stabilitate, intensitate).

*Soft-uri* și programe pe computer pătrund tot mai insistent în munca de prelucrare statistică-matematică a datelor în cercetarea socioumană și, din ce în ce mai mult, în cercetarea educației.

Prelucrarea statistică a datelor este inevitabilă în orice studiu științific și, din acest motiv familiarizarea cu astfel de practice se impune încă din etapa de inițiere în artă și știința cercetării științifice. Există o statistică matematică, statistică economică, statistică aplicată în științele naturii sau științele tehnice, dar și o statistică pentru științele sociale. Educația, ca știință socioumană preia unele dintre aspectele tratate în statistica științelor sociale, dar le particularizează, atît cît se poate, la domeniul educațional. Utilizează, pe terenul acestuia, atît noțiunile fundamentale și metodele clasice, cît și noutățile intervenite în statistica ultimilor ani. De asemenea, educația își apropie statistica aplicată în psihologie și ramurile ei, în pedagogie, psihopedagogie specială, demografie etc.

*Prezentarea datelor* se realizează pe parcursul elaborării lucrării proiectate. Acestea vor fi cuprinse în:

- texte;
- tabele și figuri, asociate textului, etc.

Avînd în față datele prelucrate, cercetătorul descrie, explică, argumentează prin texte scurte, care îi vor folosi, apoi, la interpretări și concluzii. Pentru a spori receptivitatea datelor și chiar pentru estetica

lucrării se realizează, cu ajutorul calculatorului care permite acest lucru, o serie de imagini, funcționale, cu rolul de a susține și a evidenția datele acumulate și textul elaborate în jurul acestora.

Cele mai utilizate imagini sunt:

❖ Tabelul:

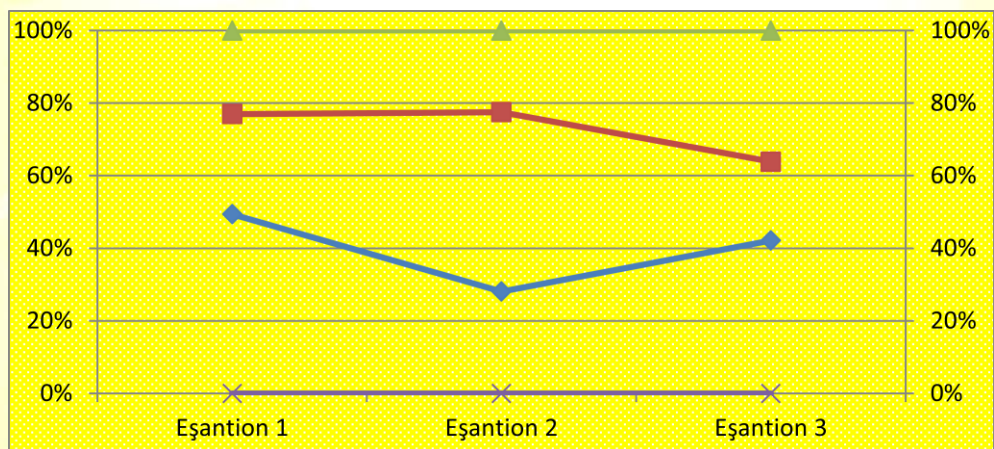
Exemplu:

Tabelul 1.1. Factorii educaționali-artistici specifici mediului școlar și extrașcolar

MEDIUL ȘCOLAR	MEDIUL EXTRAȘCOLAR
1. Manifestarea anumitor activități - în contextul mediului școlar	1. Manifestarea anumitor activități în contextul mediului extrașcolar
2. Scopul activităților îl constituie acoperirea programei de învățământ, dezvoltarea armonioasă a personalității	2. Scopul activităților îl constituie formarea /dezvoltarea personalității în baza valorilor spirituale
3. Activitățile răspund necesităților interioare de cunoaștere în procesul studierii conștiente	3. Activitățile răspund necesităților de auto-dezvoltare/autoafirmare a personalității elevului
4. Mediul școlar îndeplinește funcția instructiv-educativă	4. Mediul extrașcolar acordă prioritate funcției educative și de comunicare
5. Activitatea fiecărui subiect în parte presupune formarea de competențe	5. Activitatea fiecărui subiect în parte se racordează la tendința și aspirația spre autoformare

❖ Graficul:

Exemplu:



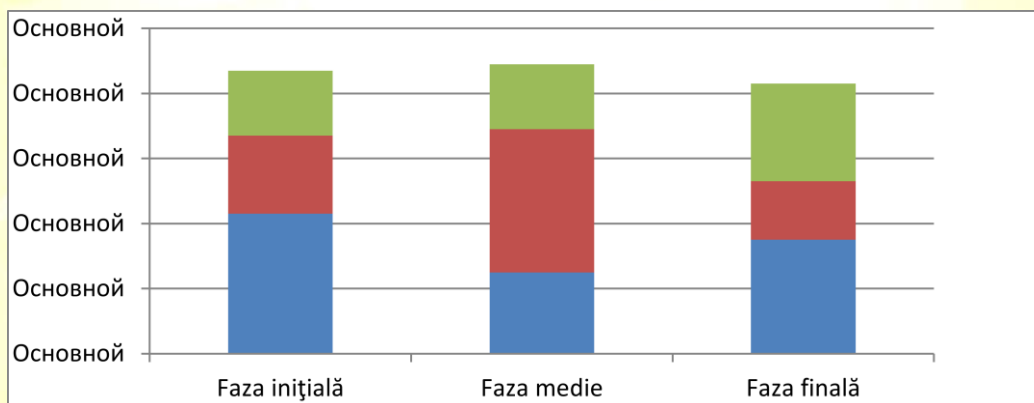
❖ Diagrama (cu coloane circular etc.);

Exemplu:



## ❖ Histograma:

Exemplu:



Pe parcursul redactării materialului, textul poate fi însoțit și de scheme, schițe, desene, fotografii, planșe, hărți etc., după specificul lucrării elaborate.

Datele prelucrate constituie o parte consistentă a lucrării și ne anunță că aceasta se apropie de finalizare cu condiția de a nu rămîne la acest stadiu, ci de a se proceda la interpretarea lor, prin conținuturi relevante, idei de interes, interogații, răspunsuri la orice alte elemente ce pot da consistență textului elaborat.

## MODULUL III. ALGORITMUL ELABORĂRII APARATULUI CATEGORIAL ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ

### 3.1 Actualitatea cercetării

Întregul proces de cercetare științifică poate fi reprezentat prin următoarea schemă logică:

- 1) formularea și justificarea relevanței temei propuse spre de cercetare;
- 2) stabilirea scopului, obiectivului și planului de cercetare;
- 3) determinarea obiectului și ariei de cercetare;
- 4) alegerea metodelor de cercetare științifică;
- 5) precizarea surselor și colectarea informațiilor (datelor);
- 6) descrierea procesului de cercetare;
- 7) discutarea rezultatelor cercetării;
- 8) formularea concluziilor, recomandărilor și evaluarea rezultatelor.

Activitatea de cercetare începe cu determinarea *domeniului obiectual* de cercetare sau, cu alte cuvinte, *a sferei de activitate*, în care s-au acumulat dificultăți, probleme ce necesită soluționare. Pentru noi domeniul obiectual este domeniul educației artistice, care include: educația preșcolară; procesul educațional în școala primară, gimnaziu, liceu, instituții extrașcolare, mediu cultural-artistic.

Alegerea domeniului obiectual este influențată de factorii obiectivi (importanța lui, existența problemelor de rezolvat, noutate și perspective) și de factorii subiectivi (nivelul studiilor, experiența de viață, interesele cercetătorului; legăturile lui cu unele direcții de activitate, colectivul științific orientat spre o tematică anumită, conducătorul sau consultantul științific).

Alegerea domeniului obiectual determină necesitatea obiectivă de reînnoire, reformare a sistemului de învățământ, de evidențiere a condițiilor și posibilităților reale pentru aceasta. Sunt actuale multe sfere de activitate în sistemul educațional. Acestea, în primul rând, sunt elaborarea și evaluarea curriculumului educațional, elaborarea și trecerea la tehnologiile pedagogice eficiente, elaborarea metodicilor de instruire și educație, formarea relațiilor educaționale noi, transferul la noi tipuri de instituții de învățământ, legăturile acestor instituții cu comunitatea etc. (Figura 18):



Figura 18. Planurile argumentării importanței temei de cercetare

Tema de cercetare propusă și asumată poate avea caracter practic-aplicativ, teoretic sau mixt.

**Temele cu caracter practic-aplicativ** sunt cele care propun spre rezolvare probleme concrete, reale ale psihopedagogiei. De fapt, este vorba de teme de cercetare cu caracter preponderent practic-aplicativ, pentru ca orice abordare presupune un suport teoretic (conceptual și metodologic), însă acesta este subînțeles în structura lucrării finale redactate. Astfel de teme sunt cele care privesc studii concrete, oferte educaționale, sondaje, prelucrări de chestionare etc. Cercetările de acest gen privesc probleme sau situații particulare pentru care soluțiile sunt concepute pe baza acumulărilor teoretice anterioare sau sunt adoptate “ad-hoc” prin analize și studii comparative.

**Temele cu caracter teoretic** propun generalizări conceptuale și metodologice pentru probleme induse prin nevoia cunoașterii științifice, a explicării coerente și riguroase a realității pedagogice. Asemenea teme sunt mai serioase și chiar sesizarea și formularea lor problematică pot fi considerate câștiguri ale unei cercetări inițiale. Putem alege pentru studiu unele aspecte ale teoriei psihopedagogice care pot fi puse sub semnul întrebării, unele în care au apărut noi elemente contradictorii sau altele cu caracter de noutate absolută.

**Cercetările mixte (teoretico-aplicative)** sunt frecvente și se referă la aspecte, de regulă, cunoscute ca problematice, pentru care soluția generală propusă de studiile teoretice anterioare nu mai este valabilă sau trebuie ameliorată. Astfel de cercetări se oferă deseori ca suport al unor generalizări teoretice de valoare. Pentru aceste teme, în mod special, utilizarea unor extensii conceptuale și metodologice din alte domenii



(sociologie, psihologie, matematică etc.) poate avea o mare eficiență.

Alcătuirea planului preliminar de cercetare este important pentru ordonarea procesului de cercetare, posibilitatea de a planifica și controla desfășurarea ulterioară a cercetărilor. Se consideră ca ceva normal ca pe parcursul fazelor de cercetare planul să fie modificat și ajustat. Aceasta nu diminuează importanța planului preliminar, care servește ca mijloc organizator rațional al lucrărilor de cercetare.

Formularea și justificarea relevanței temei de cercetare este primul pas al oricărei cercetări. Formularea corectă, succintă și precisă a temei este cheia către desfășurarea cu succes a următoarelor etape ale cercetării. Tema formulată vag, incorect și neconcret va aduce complicații nedorite autorului cercetărilor.

Relevanța (actualitatea) temei de cercetare este prezentată, de obicei, în partea inițială a lucrării științifice sau în introducere. Ea nu trebuie să fie voluminoasă. E necesar de menționat doar esența situației problematice, și anume, din esență va reieși actualitatea temei propuse spre cercetare.

Relevanța (sau actualitatea) cercetării științifice înseamnă, de asemenea, justificarea ipotetică a inovației și efectului pozitiv, care poate fi obținut prin rezolvarea problemei invocate.

### **3.2 Obiectul și subiectul cercetării**

În conceperea și realizarea unei cercetări psihopedagogice o etapă importantă o reprezintă alegerea și fixarea subiectului sau a temei de cercetare. Pentru aceasta este necesară cunoașterea problemelor rămase nerezolvate sau a căror rezolvare a fost depășită la un moment dat datorită condițiilor de dezvoltare. Aici trebuie să menționăm că mai întâi de toate cercetătorul trebuie să-și clarifice obiectul, subiectul, problema și scopul cercetării.

**Obiectul cercetării științifice** este mulțimea proprietăților și relațiilor a căror existență nu depinde de dorința cercetătorului, dar este sesizată de el. Aceasta face ca obiectul cunoașterii științifice să integreze obiectivul și subiectivul. Prin *obiect al cercetării* s-a convenit a considera o parte a realității obiective, care la etapa dată devine subiect al activității practice și teoretice a cercetătorului (subiect social). *Obiectul cercetării științifice* este un proces sau fenomen, care există independent de subiectul cunoașterii și asupra caruia este îndreptată atenția cercetătorului (Figura 19):



Figura 19. Obiectul cercetării științifice

Nu este corect a considera obiect al cercetării școala primară, centrul de creație tehnică a elevilor ș.a. Acestea nu reprezintă obiecte ale cercetării, ele sunt doar baza, sfera concretă, ale cărei componente nu toate trebuie supuse cercetării.

Noțiunea „*obiectul cercetării*” nu este identică noțiunilor „*realitatea obiectivă*”, „*domeniul obiectual al cercetării*”. Obiect al cunoașterii științifice pot fi legăturile, relațiile, proprietățile obiectului real, care fac parte din procesul de cunoaștere.

De exemplu, în educația artistică/prin arte, a forma receptorul de artă înseamnă a cultiva capacitatea lui de a comunica interior cu valorile artei, procesul urmărind realizarea a două obiective corelate:

- a) formarea *experienței* de a comunica cu arta;
- b) formarea *necesității* spirituale de a comunica cu arta.

Respectiv, obiectul cercetărilor realizate în acest domeniu, vor viza procesul comunicării și rezultatului comunicării dintre receptor și fenomenele artistice, din perspectiva micro- și macrosistemică a acestui proces (psihologic, pedagogic, filosofic, estetic, artistic etc.) (Figura 20):



Figura 20. Dimensiunile relației receptor-artă

*Finalitatea Educației artistice/prin arte* constituie cultura/inteligența artistică a personalității în calitatea ei de parte componentă a culturii spirituale. Noțiunea de educație artistică/prin arte este interpretată ca proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalității prin multiplele forme de contactare cu arta – modalitate de reflectare prin imagini vizuale/auditive/literare etc. a universului, în care individul se regăsește ca element component.

Educația artistică/ prin arte se realizează procesual prin prisma a două niveluri: informativ-teoretic și formativ-aplicativ.

*Nivelul informativ-teoretic*, reprezintă o dimensiune supusă cercetărilor în domeniu și vizează procesul acumulării de cunoștințe, formării priceperilor și deprinderilor reproductiv-interpretative. În urma contactului cu creația artistică și prin exerciții se formează reprezentări, noțiuni, categorii, judecăți, capacități de reproducere și interpretare; se discern criterii de apreciere valorică; se formează cultura teoretică; se cultivă capacitatea de a utiliza limbajul artistic specific; se desprinde abilitatea de descifra mesajul artistic.

*Nivelul formativ-aplicativ* al procesului educației artistice/prin arte, deschide o altă fațetă spre cercetare și anume, cea care monitorizează formarea atitudinii adecvate față de valorile artistico-estetice și contribuie atât la formarea idealului estetic, de a avea satisfacții sufletești în fața frumosului din opera de artă, cât și la stimularea tendinței de a crea noi valori.

În opinia lui C. Cucuș, noile manifestări ale praxisului social, cultural și tehnologic activează noi argumente pentru o întemeiere a eforturilor educative prin arte, pe următoarele temeuri: 1. Axiologic, 2. Cultural, 3. Legat de autorealizarea și autoafirmarea persoanei, 4. Simpatetic, de împărtășire a trăirilor și acceptanță reciprocă, 5. Temeiul structurării și al formării identitare, 6. Temeiul uzanței pozitive a temporalității, 7. Temeiul proiectivității și al transparenței individului și umanității, 8. Temeiul potențării creativității, 9. Temeiul modelării existenței în conformitate cu exemplaritatea artistică [2, p. 22]. Aceste temeuri reprezintă argumente pentru sprijinul necesității unui efort coerent, responsabil și inspirat de fundamentare pedagogică a educației artistice realizată în perimetrul școlii.

Înțelegerea relației „om – artă”, în actul educațional, depinde de funcțiile acesteia [idem]:

1) Gnoseologică sau de cunoaștere: arta cercetează lumea înconjurătoare, viața umană (în special, universul interior al omului);

- 2) Axiologică: arta ia o atitudine față de realitate, o apreciază din punct de vedere valoric, selectează, din multiplele însușiri ale obiectului sau fenomenului, esențialul, irepetabilul, ceea ce poartă în sine o valoare;
- 3) Hedonistică: produce plăcere, delectare, satisfacție;
- 4) Sugestivă: sugerează omului anumite idei, gânduri, îi comunică anumite sentimente, convingeri;
- 5) Iluministă: poartă în sine și transmite anumite cunoștințe despre lucruri, fenomene, răspândește anumite idealuri, viziuni, concepții etc.;
- 6) Comunicativă: prin limbajul artei, oamenii comunică între ei, arta unește oamenii, contribuie la apropierea și la înrudirea lor spirituală;
- 7) Euristică: contactul cu arta nu poate fi efectuat în afara unei stări de creativitate, de inventivitate, de descoperire personală; arta dezvoltă anumite potențe și aptitudini de creație;
- 8) Katharsis: arta purifică sufletul, îl descătușează și-l eliberează de pasiunile „ieftine” ale vieții, îl înalță și-l înobilează;
- 9) Estetică: cultivă simțul frumosului, al perfecțiunii, al armoniei, al echilibrului, al măsurii etc.
- 10) Educativă, considerată ca suprafuncție: arta educă sentimente morale, calități umane, cultivă sfera spirituală a omului.

Toate aceste funcții ar putea fi rezumate la patru forme de atracție pentru artă [7, p. 6]: 1. În sensul ei cel mai general, arta poate fi o formă de divertisment; 2. arta ne poate atrage prin capacitatea sa de a oglindi realitatea, lumea naturală sau cea a gândurilor și acțiunilor oamenilor; 3. arta provoacă atracție estetică, prin care se percepe frumosul din artă și din viață; 4. arta oferă o ierarhizare a valorilor psihologice, morale și spirituale.

*Subiectul cercetării* este mai îngust, mai mic decât domeniul obiectual și obiectul cercetării. El reprezintă proprietatea sau raportul obiectului cercetării, care trebuie studiat. În unul și același obiect de cercetare se pot evidenția diferite subiecte de cercetare. *Subiect al cercetării* se consideră părțile, calitățile și relațiile obiectului ce au loc în experiență și sunt incluse în procesul activității omului, fiind cercetate cu un scop determinat în condiții și circumstanțe anumite. Subiectul cercetării cuprinde numai elementele, legăturile și relațiile obiectului, care se preconizează a fi studiate în investigația dată.

Noțiunile de “obiect” și “subiect” sunt relative. Pe măsura dezvoltării cunoștințelor despre obiect, se deschid noi laturi, care devin subiecte ale cunoașterii. Astfel subiectul cercetării este o noțiune mai îngustă decât obiectul cercetării. El este doar o parte, o latură, un element al obiectului. De exemplu, obiectul cercetării poate fi personalitatea în întregime, dar

subiectul - doar una din însușirile ei (orientarea, caracterul, aptitudinile, temperamentul).

De aceea cercetătorul trebuie să determine clar care este obiectul și care este subiectul cercetării. De rînd cu aceasta, obiectul nu trebuie să fie infinit de mare (nemăsurabil), ca după aceasta să urmeze subiectul cercetării reliefat din ansamblul de realități obiective. Acest ansamblu trebuie să includă subiectul în calitate de element esențial, care se caracterizează în interlegături directe/nemijlocite cu alte părți componente ale obiectului dat și poate fi înțeles univoc numai prin compararea cu alte laturi/părți ale obiectului.

Între altele, în practica de cercetare adesea ne putem întîlni cu situația în care se indică obiectul cercetării, iar în continuare nu se mai revine la el pe parcursul întregii investigații. Însă determinarea obiectului cercetării nu este o acțiune științifică formală, ci este o acțiune principală, de conținut, chemată să orienteze cercetătorul în determinarea subiectului și obiectului cercetării, în utilizarea trăsăturilor acestui obiect pentru a evidenția funcțiile subiectului. Pe măsura creșterii interlegăturilor, la descrierea posibilităților obiectului și subiectului cercetării, stabilim una din posibilele căi de susținere a fundamentului teoretic al studiului, a integrității și punctualității metodologice.

De aceea pentru formularea subiectului cercetării trebuie delimitată aria cercetării, cele mai importante legături, posibilitățile de includere și îmbinare temporară într-un sistem etc. în subiect sub forma concentrată sunt indicate direcțiile cercetării, cele mai importante sarcini, posibilitățile soluționării lor cu mijloace și metode concrete.

Subiectul cercetării este poziția, locul de privire, de unde se văd toate laturile și legăturile care ne interesează. Altfel vorbind, subiectul cercetării este un aspect al obiectului cercetat. De cele mai multe ori în calitate de subiecte se aleg aspectele ce țin de destinația, conținutul, tehnologia, organizarea, motivarea personalității etc.

Subiect al cercetării psihopedagogice pot fi relațiile în colective, formarea colectivului integru constituit din maturi și copii în activitatea comună, legăturile factorilor ce influențează instruirea, educația și dezvoltarea copiilor. De exemplu, influența mediului asupra dezvoltării intereselor cognitive sau caracterului comunicării, asupra autoaprecierii și nivelului de pretenții ale educabililor; eficacitatea memorării materiei lingvistice în funcție de organizarea activității cognitive. Subiectul cercetării psihopedagogice trebuie neapărat să cuprindă legăturile instituției educative cu mediul extern prin factorii pedagogici, sociali,

psihologici și legăturile de cuplare și interacțiune.

Cercetătorul formulează subiectul cercetării în temeuri obiective și îi redă o logică în exprimare, numai în baza tezelor inițiale, pe baza unor concepții aproximative, ipotetice.

Astfel determinarea subiectului cercetării este deja începutul analizei teoretice a fundamentelor, scopurilor și obiectivelor cercetării preconizate.

Subiectul cercetării este nemijlocit legat de problema cercetării.

### **3.3 Problema științifică. Problema de cercetare științifică**

Analiza științei pune în evidență locul și rolul deosebit de important al problemelor în cunoașterea științifică, atât în aspectele sale dinamice, ce țin de procesul achiziționării de noi cunoștințe, cât și aspectele statice legate de structura teoriilor științifice. Dezvăluirea locului și rolului problemelor în procesul cunoașterii și în structura logică a științei constitutive a generat ideea că progresul cunoașterii trebuie apreciat nu numai după numărul și valoarea problemelor formulate, ci după profunzimea lor și perspectivele pe care le deschid pentru cercetările viitoare.

Orice cercetare științifică începe cu abordarea problemei și alcătuirea programului de cercetare. Totodată, orice problemă presupune, mai întâi, o cunoaștere anterioară, numită și cunoașterea de fond sau cunoaștere prealabilă formată din totalitatea cunoștințelor despre domeniul considerat existent pînă în acel moment. Problema este o formă de dezvoltare a cunoștințelor, o formă de trecere de la cunoștințele vechi la cele noi. Ea apare atunci cînd cunoștințele vechi scot la iveală insuficiența lor, iar cele noi n-au atins o formă dezvoltată. Deseori, problema este neîntemeiat identificată cu o întrebare. Într-adevăr, orice problemă este legată de o oarecare întrebare, dar nu orice întrebare este problemă. Principala caracteristică a problemei constă în aceea că pentru rezolvarea ei este necesară ieșirea din limitele cunoștințelor vechi, adică rezolvarea cere cunoștințe noi. Pentru a răspunde la o întrebare nu sunt de ajuns cunoștințele vechi.

Cercetarea științifică începe cu identificarea și evaluarea problemelor, niciuna din acestea nefiind elaborată într-un vid conceptual. Dacă nu avem o orientare generală, nici măcar nu vom ști ceea ce căutăm. Și, dacă orientarea noastră este îngustă, vom tinde să căutăm probleme minore. Metodologia poate să ajute la depășirea parțialității, deci poate ajuta la orientarea cercetării spre problemele semnificative. Totodată, fiecare investigație într-o arie a realității este efectuată printr-un anumit

mod de abordare, adică printr-o schemă-cadru, un set de probleme și un set de metode - unele generale, altele particulare.

Este important să cunoaștem cum se naște problema și care este mecanismul de formulare a ei. Momentul apariției problemei este situația problematică în știință, adică contradicția dintre cunoașterea necesităților anumitor acțiuni teoretice și necunoașterea mijloacelor de realizare a lor. Stabilirea problemei înseamnă, totodată, și începerea rezolvării ei, deoarece problema conține în sine și căile de rezolvare a ei. Pentru cercetarea științifică, are importanță și deosebirea dintre problema autentică și pseudoproblemă. Problema autentică se bazează pe teoriile, legile existente, pe când pseudoproblema contrazice faptele, legile, teoriile. De multe ori, a stabili o problemă este nu mai puțin dificil decât a găsi rezolvarea ei. Formularea corectă a problemei orientează, într-o oarecare măsură, activitatea investigatoare a gândirii.

**Problema** reprezintă formulările inițiale, prealabile ale condițiilor contradicțiilor, întrebărilor, necesare pentru a formula o sarcină de cercetare/creație, inclusiv cercetarea/creația psihopedagogică. Problema derivă din situația de problemă care apare în procesul activității practice sau spirituale, din contradicțiile între o anumită necesitate socială/psihologică/pedagogică și mijloacele existente de satisfacere adecvată a ei. Problema constituie o totalitate de întrebări și judecăți, raționamente despre situația de problemă, rezolvarea cărora este necesară pentru lichidarea ei. Sarcinile, spre deosebire de problemă, se caracterizează prin următorii indici: se utilizează anumite întrebări, sunt studiate caracterul și starea curentă a situației de problemă, este prefigurată destul de exact rezultatul final, există procedurile de trecere de la starea curentă la starea dorită. În așa mod, dacă pentru rezolvarea problemei sunt necesare cunoștințe noi, atunci la rezolvarea sarcinilor se utilizează cunoștințele deja acumulate.

Deci „*problema*” se mai înțelege ca sinonim al sarcinii practice (problema evaluării reușitei școlare, problema organizării timpului liber al elevilor, problema metodelor de instruire) sau ca ceva necunoscut în știință. Noi acceptăm „*problema*” în versiunea a doua. În acest sens, problema este o punte de trecere de la cunoscut la necunoscut, „cunoaștere despre necunoscut”. Problema poate fi evidențiată numai cunoscând bine domeniul, prin compararea cunoscutului cu ceea ce nu este cunoscut, adică cu ceea ce trebuie de aflat. Spre deosebire de răspunsul la întrebare, soluția problemei nu se află în cunoștințele existente, nu poate fi obținută pe calea transformării informației științifice posedate; se cere a găsi procedeul de

dobândire a cunoștințelor noi.

Marea varietate a problemelor psihopedagogice face dificilă clasificarea lor. De obicei, ca temei/motiv în clasificarea lor servesc situațiile-problemă care au dat naștere problemei și sarcinilor ce reies din ele:

- *probleme științifice;*
- *probleme practice;*
- *probleme de descriere a realității* conform nivelului de generalizare (globale, regionale, naționale, locale).

Problemele științifice și practice se divizează în: *pedagogice, psihologice, sociale, manageriale, medicale* ș. a.

Formularea problemei științifice, ca etapă a procesului de cercetare, constă din 2 etape:

I. Argumentarea existenței problemei;

II. Analiza prealabilă a problemei.

**Argumentarea existenței problemei** constă din următoarele: descrierea și analiza prealabilă a situației de problemă, istoria apariției și prognozarea dezvoltării ei, compararea cu alte situații de problemă, analiza consecințelor nefavorabile, formularea definitivă a situației ca problemă.

**Analiza** se efectuează la studierea contradicțiilor, necesităților care trebuie satisfăcute și a mijloacelor lor de realizare posibile din punctul de vedere al explorării în procesul educațional.

**Analiza prealabilă a problemei**, scopul căreia este stabilirea modului de rezolvare a problemei și formularea ei definitivă, include următoarele: formularea inițială a problemei, concretizarea structurii problemei, aprecierea posibilității de rezolvare a problemei, formularea definitivă a problemei.

**Formularea inițială a problemei** prezintă o descriere succintă și exactă a situației de problemă și a întrebărilor a căror rezolvare va duce la lichidarea ei.

Factorii esențiali ce determină procesul formulării problemei sunt: orientările de scop folosite la formularea empirică a situației de problemă, orientările metodologice, orientarea valorică, aparatul conceptual și limbajul utilizat.

Varietatea problemelor complică depistarea elementelor comune în structura lor. În funcție de caracterul și complexitatea problemei se utilizează următoarele structuri: scheme teoretice, structuri de conținut, sisteme cu conținut logic al întrebărilor ordonate ierarhic, de compoziție în sarcini și subsarcini, care, împreună, formează arborele scopurilor și



obiectivelor. În baza ultimului tip de structuri, pentru probleme relativ complicate, se efectuează analiza, aprecierea și formularea definitivă a problemei.

*Esența problemei* se stabilește în baza divergenței faptelor înregistrate și conștientizarea lor teoretică, diferențierii, explicației, interpretării lor. *Problema științifică* nu se propune în mod voluntar. Ea se evidențiază în urma analizei profunde a practicii și literaturii de specialitate.

Problema trebuie să fie actuală, să reflecte acel nou, care pătrunde sau trebuie să pătrundă în viață, bunăoară problemele legate de umanizarea și democratizarea învățămîntului, evidența particularităților individuale și realizarea fiecărui elev etc.

Subliniem părerea că determinarea corectă a problemei asigură succesul cercetării științifice. Dacă noi suntem capabili să formulăm corect problema, atunci noi suntem aproape de soluționarea ei.

*Izvorul* de unde provine problema, de regulă, îl constituie greutățile, conflictele apărute în practică. În aceste cazuri apare nevoia lichidării lor, în primul rînd a celor mai stringente, formulîndu-le ca sarcini practice. De felul acesta sunt sarcinile lichidării decalajului dintre instruire și educație, structurile formale și neformale ale tineretului, profilaxia devierilor, coordonarea eforturilor educative ale școlii și comunității ș.a.

*Motivul* direct de a analiza, medita, căuta soluția pot fi succesele, experiența pozitivă în depășirea dificultăților. Trecerea de la sarcina practică la problema științifică are loc prin, cel puțin, două operații:

- să determinăm cunoștințele de care avem nevoie pentru rezolvarea sarcinii practice;
- să constatăm dacă aceste cunoștințe există în știință. Dacă ele sunt și trebuie selectate, sistematizate, aplicate, atunci problema nu apare. Problema apare în cazul cînd nu există cunoștințele necesare, dacă ele sunt incomplete sau imprecise. Evidențierea și rezolvarea problemei necesită un studiu amplu a ceea ce este cunoscut la temă, la aspectele adiacente. Rezolvarea celor mai importante sarcini practice deseori necesită elaborarea unui set de probleme aplicative și teoretice, și invers, soluționarea unei probleme științifice, de obicei, permite rezolvarea nu numai a unei sarcini, dar a unui șir întreg de sarcini practice.

S. Cristea considera că cercetarea angajează diferite probleme ale educației, la nivelul a două mari dimensiuni:

- dimensiunea „științelor educației”: filozofia educației, istoria educației, sociologia educației, demografia școlară, economia educației,

planificarea educației, pedagogia comparativă, psihologia educației etc.;

- dimensiunea rezolvării problemelor esențiale ale educației în diferite etape: eșecul/reușita școlară, egalizarea șanselor de succes, managementul educațional, aspecte ale reformei învățământului, formarea cadrelor didactice, informatizarea învățământului.

Însă contextul social, științific, realitatea educativă determină în anumite etape și situații, conturarea unor probleme și priorități, fapt relevat de istoria pedagogiei și psihologiei, psihopedagogiei, pedagogiei comparate sau experimentale. Astfel, cercetarea în psihopedagogie are o sferă mai largă, deoarece tematica și tabloul cercetărilor psihopedagogice sunt în permanentă ascendență, în schimbare, actualizate de implicațiile condițiilor apărute. Problemele psihopedagogice întotdeauna conțin diferite tipuri de contradicții. Astfel, se deosebesc contradicții *logice, dialectice, cantitative, sociale, pedagogice, psihologice, economice* ș. a. Pentru analiza și înlăturarea lor există diferite metode de rezolvare.

**Contradicția** este manifestarea discordanței între diferite cerințe, înaintate de către om față de un sistem pedagogic și/sau limitele ce reies din legile naturale, sociale, psihologice, pedagogice, juridice, economice, nivelul de dezvoltare a științei psihopedagogice și condițiile concrete de aplicare etc.

**Contradicția psihopedagogică** apare în situația când se încearcă a îmbunătăți o caracteristică sau un indiciu al calității sistemului/obiectului psihopedagogic, inducând înrăutățirea altui indice. Pentru fiecare clasă de obiecte/sisteme psihopedagogice, de regulă, există, contradicții permanente sau „veșnice”. În baza analizei unei cantități enorme de invenții pedagogice, am evidențiat câteva procedee de bază cu care se poate acționa asupra sistemului psihopedagogic pentru a înlătura contradicțiile psihopedagogice din sistem: *fracționarea sistemului, îndepărtarea unor componente, aplicarea asimetriei, reuniunii componentelor, universalitatea unor elemente, anti-acțiunea prealabilă, acțiunea prealabilă, „inversalitatea”, dinamicitatea, parțialitatea acțiunii, trecerea în altă măsurare, întrebuințarea nehotărârii, acțiunea psihopedagogică periodică, coerența folositoare, întrebuințarea legăturii inverse, autodeservirea, copierea, înlocuirea schemei psihopedagogice, competența unor părți competențe, schimbarea parametrilor obiectului, întrebuințarea mijloacelor educaționale inerte* ș. a. Selectarea metodelor de soluționare a problemelor concrete se efectuează cu ajutorul matricei, ce se construiește în baza rezultatelor analizei statice și care arată ce procedeu este binevenit pentru înlăturarea contradicției evidențiate.

Contradicțiile determină realitatea psihopedagogică și sunt legate prin relații suplimentare ce permit înțelegerea mai profundă a esenței problemei, ceea ce determină probabilitatea soluționării. Pe lângă diversitatea problemelor și sarcinilor psihopedagogice, numărul/cantitatea contradicțiilor, comparativ, nu este prea mare. De aceea o bună parte din ele se soluționează prin analogie. Principiile de bază ale soluționării contradicției psihopedagogice sunt: delimitarea contradictorie în spațiu sau în timp; sistemele de transfer (reuniunea sistemelor într-un suprasistem, îmbinarea sistemelor cu antisistemul, separarea între sistem și suprasistem); transferuri pe faze/etape psihopedagogice ș. a.

Înglobate în problemă, contradicțiile trebuie să-și găsească reflectare directă sau indirectă în temă, formularea căreia, în același timp, fixează și determină etapa precizării și localizării (limitării) problemei.

Problema cercetării își poate găsi reflectare în temă sub formă voalată și poate fi determinată, aplicând procedeele de interpretare și descifrare. Temele derivate din probleme trebuie să se concretizeze și să se lege de anumite etape și de condițiile procesului pedagogic, de obiecte concrete sau de anumite aspecte ale problemelor generale.

După determinarea conceptului de problemă a cercetării și contradicțiilor care indică problema, să determinăm condițiile de definire și formulare adecvată a **problemei cercetării**. Literatura consultată și experiența ne permit să considerăm că problema este adecvată dacă:

- este actuală, în raport cu realitatea educațională;
- se sesizează situații problematice, disfuncționalități;
- solicită noi clarificări, verificări, perfecționări;
- este semnificativă, interesează mai mulți cercetători;
- este originală, marchează contribuții noi la tematică;
- este precis formulată în raport cu complexitatea temei;
- întrevede soluții de organizare, ameliorare, clarificare;
- este verificabilă în realizarea diversificată a educației, instruirii și învățării;
- are suport teoretic suficient pentru delimitare, explicare;
- evită falsele probleme sau imitația;
- are valoare teoretică, cognitivă sau aplicativă;
- este bine motivată, în general și în particular;
- este echilibrat de extinsă față de complexitatea temei;
- se apropie de experiența anterioară a cercetătorului;
- se raportează la prioritățile teoriei sau practicii;
- face discuție între existent și posibil;

- solicită spiritul critic și cel de observație;
- valorifică ideile spontan conturate sau un anume demers.

În cazul nerespectării acestor condiții, se va ajunge la o neclaritate a problemei, la o extindere prea amplă a temei, la o repetare a unor cercetări deja efectuate.

Problema cercetării este o caracteristică a situației-problemă, reflecția contradicției dintre stările tipice ale subiectului cercetării în practica reală și cerințele funcționării efective a obiectului cercetării. Problema cercetării totdeauna este legată de perfecționarea subiectului cercetării, cu determinarea cauzelor consecințelor reliefate, cu elaborarea sistemului de acțiuni orientate spre majorarea eficacității și calității funcționării subiectului cercetării; cu aprofundarea teoretică a imaginii subiectului cercetării. De aceea, în cazul când subiect al cercetării sunt aptitudinile, iar obiect al ei - personalitatea, problema cercetării poate fi - formarea și dezvoltarea aptitudinilor ș.a.m.d.

Definirea problemei cercetării ne pune în situația de a căuta o formulare lingvistică adecvată. Pentru aceasta trebuie să cunoaștem cum să identificăm dacă formularea este pozitivă. Formularea problemei într-o manieră pozitivă înseamnă să plecăm de la principiul că problema respectivă are o soluție.

Identificarea unei formulări pozitive a problemei de cercetare constă în:

- exprimarea la timpul prezent;
- eliminarea formulărilor negative sau interogativ-negative;
- alegerea unui vocabular pozitiv.

Formularea corectă și explicațiile clare ale noilor probleme adesea sunt nu mai puțin importante decât soluționarea lor. Anume alegerea problemei, dacă nu în întregime, atunci într-o măsură foarte mare, determină strategia de cercetare științifică în general, și direcția de cercetare științifică în particular. Nu întâmplător se spune că formularea corectă a problemei științifice înseamnă a separa lucrurile primordiale de cele secundare, a afla ceea ce este deja cunoscut și necunoscut cu privire la obiectul de investigație științifică [16, p. 10].

Astfel, dacă cercetătorul este în măsură să demonstreze ce se știe și ce nu se știe despre obiectul de cercetare, atunci îi va fi ușor să definească în mod clar și fără echivoc problema științifică, și, prin urmare, să formuleze esența și relevanța ei.

### 3.4 Scopul cercetării științifice

Este important ca la începutul cercetării să ne imaginăm finalitatea, care își găsește reflectare în scop și obiective. Se știe că **scopul** este *componenta de bază a activității umane, ceea ce face s-o deosebim de activitatea instinctivă a animalelor*. Pentru obținerea rezultatului, omul își imaginează ce-i trebuie lui în viitor, modelează mintal, reflectă anticipat realitatea. Toate aceste acțiuni se referă și la investigația psihopedagogică, deoarece activitatea pedagogică are loc numai atunci când acțiunile formatorului sunt orientate și asigurate de scopuri, obiective și motivații intrinseci.

Pînă nu demult, se considera că scopul ar fi imaginea rezultatului dorit. În literatura de specialitate scopul se tratează nu numai ca o imagine dorită a rezultatului, deoarece astfel de denumire coincide cu sensul următoarelor noțiuni asemănătoare: intenție, dorință, funcție, misiune, predestinare, tendință, direcție de acțiune. Toți acești termeni, într-o oarecare măsură, presupun imaginea rezultatului dorit.

O definiție „nouă” a conceptului „scop” este: scopul este imaginea dorită a rezultatului exprimat în forma concretă (concretizată calitativ și cantitativ), pe care persoana (competitorul, în cazul nostru) poate s-o atingă într-un timp determinat.

Scopul cercetărilor științifice este rezolvarea unor probleme concrete. Practic, problema cercetării se transformă în scopul cercetării lansate de psihopedagog în procesul soluționării problemei.

*Scopul cercetării psihopedagogice* este imaginea dorită a rezultatului activității conștiente a competitorului, proiecția activității conștiente transformatoare a subiectelor învățămîntului (formatorii - formabilii). Așadar, scopul este categoria fundamentală a metodologiei cercetării psihopedagogice și reprezintă o dublă conștientizare a activității de cercetare.

*Definirea scopului cercetării* este alegerea modalităților optime de transformare a realității pedagogice existente în starea nouă. Astfel de transformare, anticipată, a rezultatului dorit mintal înseamnă punerea scopului.

Scopul pedagogic nu este produsul visului, fanteziei sau numai al bunelor intenții ale cercetătorului. El este rezultatul previziunii bazate pe confruntarea idealului pedagogic și potențialelor resurse de transformare a proceselor și fenomenelor pedagogice reale. Aici menționăm că idealul și scopul au conotații asemănătoare, încît folosirea oricăruia dintre ele

obiectivează aceleași semnificații privind proiecția fenomenului cercetat ca finalitate a acțiunii investigatoare. Desigur, fără a diminua asemănarea lor, se poate aprecia că *idealul* privește proiecția perfectă a cercetării, iar *scopul* privește proiecția relativ optimă a cercetării.

Conceptul de *ideal educativ*, asemănător altor concepte pedagogice, a constituit o problemă importantă, chiar fundamentală a gândirii și practicii pedagogice de-a lungul secolelor. Pe parcursul istoriei idealul educativ s-a schimbat continuu, în funcție de particularitățile situației sociale, de sistemul politic și economic, de concepția despre om și lume, propunând modelul de personalitate umană pe care trebuie să-1 obțină educația. Menționăm că în el prevalează valorile general-umane exprimate sub formă specifică. Este vorba despre dezvoltarea multilaterală a omului sănătos, liber, de factură creativă, cu calități morale înalte și responsabilitate civică. Realizarea acestui ideal depinde de gradul de pregătire a societății, de resursele și nivelul maturității sale, de dezvoltarea infrastructurilor sociale și pedagogice.

Previziunea legată de confruntarea idealului și realității cu posibilitățile atingerii idealului creează condiții necesare pentru punerea scopurilor reale. Ea se face în baza analizei realității, extrapolării tendințelor în viitor, conform posibilității de a regla schimbarea condițiilor și mijloacelor procesului pedagogic. În acest proces sunt implicate calculul, analiza, fantezia, intuiția cercetătorului; se ține cont de legitățile pedagogice, psihologice, sociale, care sunt stocastice și aproximative.

Scopul cercetării este în esență unic și unitar. El se realizează însă nu dintr-o dată, ci treptat, pe etape și corespunzător unor sarcini variate. Scopul se transpune în operă și se realizează prin intermediul unor obiective. Deci scopul cercetării se divizează într-un șir de obiective concrete. Următoarea etapă a cercetării este cea de concretizare a scopului în *sistemul obiectivelor de cercetare*.

### **3.5 Obiectivele cercetării științifice**

Obiectivele cercetării sunt proiectări anticipate ale scopului, relativ restrânse ca extindere, sub formă de elemente sau sarcini de cercetare, care, prin reunirea și integrarea lor într-un ansamblu unitar, definesc sau conduc la realizarea scopului cercetării.

*Obiectivul* derivă din scop și reprezintă veriga, pasul, etapa atingerii lui. Obiectivul este scopul transformării stării concrete sau starea care necesită transformare pentru atingerea scopului.

Despre importanța unor obiective precis definite se spune foarte laconic în faimoasa frază a lui Confucius în cartea sa „Lun Yu” („Conversații și cugetări”): „Pentru cei care nu au obiective – nimic nu contează” [*nota autorului*: Confucius, anii 551 - 479 înaintea erei noastre, fondator al Confucianismului – unul din cei mai importanți curenți ideologici în China antică]. Modul de redactare a scopului și sarcinilor trebuie efectuat deosebit de minuțios, deoarece descrierea soluțiilor va constitui baza planului (conținutului) cercetării științifice. Scopurile și obiectivele sunt de obicei prezentate sub forma enumerării unor verbe, cum ar fi „a examina”, „a descrie”, „a determina”, „a găsi”, „a stabili”, „a elabora”, „a formula” etc. Obiectivul întotdeauna constă din cunoscut (desemnarea condițiilor, situației) și necunoscut, care necesită aplicarea acțiunilor concrete pentru a atinge scopul problemei puse. Obiectivul realizat conform condițiilor desemnate sintetizează partea conținutului, motivării și operațiilor de cercetare.

Obiectivele cercetării se stabilesc de către cercetător în baza analizei teoretice a problemei investigate și a aprecierii stării ei de rezolvare în practică. Fără analiza „realității” nu se poate trece la proiectarea „necesarului”, a ceea „ce trebuie”, adică la formularea obiectivelor concrete ale cercetării. Cu regret, astfel de neajunsuri mai au loc în practica cercetărilor psihopedagogice. Anume ele cauzează formulări incorecte ale obiectivelor cercetărilor.

Analiza stării teoretice și a practicii rezolvării unei sau altei probleme presupune, în primul rând, familiarizarea/documentarea/cunoașterea literaturii în problema dată. În cadrul studierii literaturii, după cum arată experiența, trebuie evidențiate următoarele:

- ideea de bază a studiului, poziția autorului în problema cercetării;
- faptele constatate de autor la studierea problemei;
- prin ce se deosebește poziția autorului de cea tradițională, elementul inovator în cercetarea problemei;
- despre ce polemizează autorul cu alți cercetători;
- care idei ale autorului sunt mai argumentate și care nu sunt suficient de convingătoare;
- care idei, concluzii, recomandări suscită obiecții și din ce cauză;
- care aspecte principale ale problemei nu sunt reflectate în lucrarea autorului;
- care probleme necesită soluționare în legătură cu aceasta.

Documentarea în domeniu permite cercetătorului să-și formuleze proiectul său de cercetare. Obiectivele cercetării pot include următoarele

elemente (ele se schimbă în funcție de însuși caracterul problemei științifice):

- studierea aspectelor teoretice, ce fac parte din problema fundamentală (de exemplu, determinarea sensului noțiunii fenomenului cercetat, perfecționarea continuă a definițiilor lui; elaborarea criteriilor, nivelelor de funcționare, criteriilor de eficiență, principiilor și condițiilor de aplicare ș.a.);
- cercetarea experimentală a posibilităților de rezolvare a problemei date, determinarea dificultăților tipice și curențelor, cauzelor (o astfel de cercetare experimentală contribuie la precizarea, evaluarea datelor din literatura de specialitate; la înțelegerea calității opiniilor autorilor, demonstrate pe parcursul cercetării concrete);
- motivarea sistemului de acțiuni necesar pentru realizarea obiectivului trasat (această motivare, pe de o parte, se sprijină pe datele teoretice obținute de autor în cadrul realizării primului obiectiv al cercetării, dar pe de altă parte - pe datele obținute la realizarea obiectivului al doilea al cercetării. Motivarea sistemului de acțiuni practice coincide cu concretizarea ipotezei cercetării);
- evaluarea experimentală a sistemului de acțiuni propus conform criteriilor de optimizare, adică a atingerii rezultatelor maxime în condiții existente;
- elaborarea recomandărilor metodice pentru cei care vor aplica rezultatele cercetării în practică (dacă această cercetare e consacrată dezvoltării teoriei, atunci recomandările pot fi adresate altor cercetători care studiază probleme particulare).

Procedura punerii scopului și determinarea consecutivității realizării lui este destul de complicată și variată, necesitând pătrunderea în domeniul cercetării și în domeniile adiacente lui.

Din mulțimea obiectivelor care trebuie realizate, se cuvin a fi selectate obiectivele principale. Se recomandă a selecta un număr nu prea mare de obiective, cca 5-6. Aceste obiective trebuie să se încadreze în taxonomia constituită din trei grupe.

**Primul grup** înglobează *obiectivele istorico-diagnostice*. În acest grup se concentrează obiectivele ce țin de studierea istoriei și stării contemporane a problemei, de definirea sau concretizarea noțiunilor, fundamentelor științifice generale și psihopedagogice.

**Grupul al doilea** cuprinde *obiectivele teoretico-modelatoare*. Ele dețin obiectivele ce permit să determinăm structurile, esența a ceea ce se cercetează, factorii transformării, modelul și funcțiile, procedeele de



transformare.

**Grupul al treilea - obiectivele practico-transformatoare.** Ele țin de elaborarea și aplicarea metodelor, procedeele, mijloacelor organizării raționale a procesului pedagogic, de efectuarea transformării trasate și de elaborarea recomandărilor metodice.

Celelalte obiective, din afara taxonomiei enunțate, constituie grupul obiectivelor secundare. Ele, de obicei, derivă din obiectivele principale.

Obiectivele trebuie să fie operaționale. Definirea obiectivelor prevede existența exactă (pe înțeles clar) a mecanismului (tehnologia, modul), care ar permite controlul rezultatelor obiectivului definit. Astfel obiectivul și rezultatul trebuie să fie prezentați în termeni măsurabili, să fie descrise cu aceleași unități și parametri. Ele nu pot fi comparate; ar fi absurd dacă am încerca să comparăm, de exemplu, nivelul inteligențial al educatului cu dezvoltarea fizică a acestuia.

În literatură se accentuează că obiectivele pot fi operaționale în cazul când ele satisfac următoarele cerințe: să fie specifice; controlabile; corespunzătoare; informative (să ne ajute să creăm o strategie); realiste; să conțină constrângeri ce țin de timp; să poată fi evaluate. Aceste cerințe par a fi clare, dar ele nu se realizează întotdeauna în practica cercetării științifice.

*Pentru stabilirea obiectivelor temei de cercetare vă oferim un algoritm de stabilire a obiectivelor, care constă din folosirea unor verbe la modul conjunctiv, de exemplu: să se afle, să se recunoască, să se verifice, să se definească, să se compare, să se aplice, să se elaboreze, să se analizeze etc.*

Scopurile și obiectivele cercetării sunt noțiuni relative. Obiectivul unei cercetări poate deveni scopul altei cercetări, divizându-se într-un șir de obiective mai concrete. O condiție neaparată a oricărei cercetări (adesea neglijată) se consideră corespunderea logică a temei cercetării, obiectului, subiectului, problemei, scopului și obiectivelor cu structura sa.

Totalitatea obiectivelor stipulate trebuie să reflecte pe deplin scopul cercetării. Scopul lucrării trebuie să corespundă strict problemei cercetării. Încălcarea acestei logici provoacă haos în cercetare, care nu permite găsirea soluțiilor pe măsura obiectivelor propuse.

Dacă, de exemplu, se cercetează fenomenul educațional-artistic din perspectiva valențelor spirituale ale acestuia, atunci vom puncta următoarele obiective ale cercetării:

1. Evidențierea aspectelor teoretice și metodice ale cercetării procesului educative-artistic.

2. Studiarea particularităților inerente ale procesului educative-artistic.
3. Sistematizarea tipologiei activităților educative-artistice în contextele educației formale, informale, nonformale.
4. Studiul praxiologic al metodologiei educației artistice din perspectiva educatorilor/profesorilor și al educațiilor.
5. Validarea experimentală a metodologiei propuse.
6. Analiza statistică-matematică și interpretarea datelor experimentului; redactarea textului tezei.

Ansamblul de obiective ale cercetării depinde de posibilitățile cercetătorului, de experiența lui de activitate științifică, de competența cercetătorilor cu care el colaborează. Stabilirea scopului și obiectivelor cercetării orientează competitorul în procesul de selectare a ideilor, de formulare a concepției și a ipotezei cercetării.

### 3.6 Ipoteza cercetării științifice

Scopul propus, în realizarea unei cercetări științifice, este totdeauna raportat la testarea unor ipoteze, indiferent dacă rezultatul va fi acceptarea sau respingerea acestora.

Pomind de la sensul cuvintelor grecești *hipo* „sub” și *thesis* „poziție”, înțelegem că **ipoteza** este o supoziție, o presupunere/previziune enunțată pe baza unor fapte cunoscute cu privire la anumite conexiuni între fenomene (care nu pot fi observate în mod direct) sau cu privire la esența fenomenelor, la cauza sau mecanismul intern care le produce.

Previziunea se face în faza retrospectivei, analizei textului, evidențierii tendințelor și extrapolării. Cu referință la previziune, U.K. Ashbey menționează că ea este operația asupra trecutului, însă nu se mărginește cu prognoza, ea mai înglobează elemente nevădite și legăturile trecutului, și relațiile necunoscute, și elemente ale prezentului.

**Ipoteza științifică** în domeniul educațional este o presupunere (predicție) privind desfășurarea în perspective a unui proces (fenomen) psihopedagogic, conceput și proiectat în condiții naturale sau/și provocate, în scopul obținerii unor date teoretice și a unor rezultate practice noi, care să contribuie atât la îmbogățirea științei și a practicii psihopedagogice, cât și la optimizarea procesului educațional cercetat. Pentru a fi științifică, ipoteza trebuie să respecte anumite condiții:

- să concorde cu materialul faptic la care se referă;
- să fie principial verificabilă;
- să fie aplicabilă unei sfere largi de obiecte și fenomene omogene;

- să fie clară și simplă din punct de vedere logic.

**Ipoteza** este un enunț probabil, potențial adevărat sau fals care urmează a se dovedi ca atare prin verificare practică, de regulă prin experiment. Ipotezele științifice nu au valoare formală; ele vizează esențialitatea, legitatea obiectivă. Ipoteza este și un moment de negare dialectică (depășire) a sumei de cunoștințe acumulate pînă la un anumit moment, ce ne indică importanța ei metodologică pentru procesul cunoașterii.

Ipotezele se exprimă logic, de regulă, prin judecăți ipotetice de tipul „dacă S, atunci P”. Momentul verificării lor coincide cu transformarea judecății ipotetice în judecată categorică: cunoașterea trece, pentru o perioadă de timp relativ stabilă, din stadiul **ipotetic** în stadiul **tetic** (pozițional).

După formularea obiectivelor cercetării, se porcede la modelarea variantei inițiale a ipotezei (într-o formă generală), care va fi concretizată și rectificată pe parcursul următoarelor etape ale activității științifice.

Se pot evidenția următoarele tipuri de ipoteze:

1. Conform conținutului presupunerii:

- *descriptive* - starea de facto a obiectului;
- *explicative/creative* - legăturile, cauzele și consecințele, determinate prin afirmarea ipotezelor descriptive.

2. După nivelul de analiză:

- *teoretice* - caracterul legăturilor obiectelor idealizate;
- *statistice* - caracterul interlegăturilor în sistemul indicatorilor și indicilor statistici;
- *empirice* - caracterul interlegăturilor indicilor empirici în sistemul noțiunilor operaționale.

3. În funcție de obiectivele cercetării:

- *de bază* - legăturile de bază ale obiectului, care asigură rezolvarea problemei;
- *secundare* - corelate cu cele de bază, dar importante pentru stabilirea legăturilor obiectului.

4. După locul pe care îl ocupă ipotezele în logica dovezii:

- *fundamentale* - se demonstrează cu ajutorul ipotezelor incidente/introductive;
- *ipoteze-consecințe* - se deduc din cele de bază și se demonstrează prin analiza criteriilor empirice.

5. După gradul de motivare științifică:

- *primare* - la etapele începătoare ale analizei;

- *secundare* - în baza controlului, precizării celor primare;
  - *de lucru* - servesc drept presupuneri inițiale.
6. După caracterul noului:
- *revoluționare* - principial noi în știință;
  - *modernizatoare* - modernizează ideile tradiționale.
7. După numărul de teze care se controlează:
- *liniare-ramificate* - se controlează o teză sau câteva teze.

Aceste tipuri nu reflectă toată mulțimea ipotezelor existente. Ca urmare sunt posibile încă diverse tipuri de ipoteze; principale sunt primele două tipuri. Primul tip - *ipotezele descriptive* - descriu cauzele și consecințele posibile. Al doilea tip - *ipotezele explicative* - dau explicații consecințelor posibile, reieșind din anumite premise și caracterizează condițiile în care aceste consecințe vor urma în mod obligatoriu, adică se explică anturajul de factori și condiții ce vor produce consecințele. Spre deosebire de ipotezele explicate, ipotezele descriptive nu posedă capacitatea previziunii. Legea dezvoltării cauzele, consecințele și condițiile, în circumstanța cărora cauza induce consecința. De aceea ipotezele explicative orientează cercetătorii la presupuneri despre existența legăturilor logice între fenomene, factori și condiții.

Mai exact, ipotezele în cercetările psihopedagogice pot presupune că unul sau mai multe mijloace vor fi mai eficiente decât altele. Aici se stipulează presupuziții despre eficacitatea comparativă a mijloacelor. Cu toate acestea însă, deseori nu se pot da explicații fenomenului studiat, dar, în mod simplist, se presupune că experimentul va demonstra această sporire a eficienței. Formularea cea mai motivată a ipotezei despre eficacitatea comparativă presupune că cercetătorul va da explicații legităților ipotetice, care neapărat vor asigura eficacitatea, și va organiza evaluarea nu doar a rezultatelor, ci și a funcționării acestei legități.

Nivelul major al presupunerii ipotetice constă în lansarea ipotezei ca un oarecare sistem de acțiuni va fi mai bun decât altul, dar și că din toate sistemele posibile va fi optimal din punctul de vedere al anumitor criterii și nu doar al rezultativității, dar și al cheltuielilor de timp, eforturilor, mijloacelor etc. O astfel de ipoteză are nevoie de demonstrare riguroasă. Noi considerăm că la această etapă a dezvoltării psihopedagogice trebuie să se dea preferință ipotezelor de evidențiere a variantelor optimale, comparativ cu cele de primul tip. Aceasta va spori valoarea și prioritatea cercetărilor.

Educația - ca ansamblu de influențe formative conștiente - este un fenomen deosebit de complex. La realizarea sarcinilor educației participă

factori extrem de diverși, care se deosebesc între ei prin trăsături principiale.

Pentru a putea fi calificată drept științifică, cunoașterea fenomenului educativ trebuie:

- să ducă la descoperirea unor raporturi legice între factorii implicați în actul educativ;
- să evidențieze - fără a scapa din vedere interdependența lor obiectivă - calitatea specifică a fiecărui factor, locul și rolul lor în ansamblul acțiunii educative;
- să stabilească, în acest context larg, legitățile actului educativ propriu-zis, constituit prin legatura dintre cei doi poli ai săi, inseparabili: educator și educat, incluzând însă neaparat conținutul acțiunii întreprinse de educator.

Iată, așadar, un complex de situații care fac extrem de dificilă **sarcina precizării unor ipoteze științifice în cercetările pedagogice**. Dificilă, dar nu imposibilă.

I. Una din probleme vizează cele două categorii de cercetări întreprinse în pedagogie pentru dezvoltarea și perfecționarea continuă a procesului de învățământ:

- a) *cercetări privind generalizarea experienței pozitive;*
- b) *cercetări de creare a unei experiențe noi.*

Aici accentul trebuie să cadă pe cel de-al doilea tip, deoarece el corespunde mai mult cu tendințele actuale ale dezvoltării științei, cu creșterea în general a gradului de participare conștientă a personalității umane în toate domeniile de faurire a istoriei. S-ar părea ca deosebirea dintre cele două tipuri de cercetări este numai de ordin didactic, deoarece chiar și o cercetare care are în obiectiv doar generalizarea experienței pozitive presupune considerarea acestei experiențe ca un experiment natural sui-generis, care are la bază anumite *ipoteze implicite*. În cercetările specific experimentale însă ipotezele sunt totdeauna *explicite*. Ținând seama de cerințele mari ale perfecționării învățământului, nu putem rămâne la ritmul pe care 1-ar impune o dezvoltare a științei pe baza ipotezelor implicite. Aceasta ar însemna în mare parte spontaneitate. Perfecționarea procesului instructiv-educativ trebuie să fie rezultatul unei activități științifice conștiente.

II. Altă problemă în legătură cu specificul ipotezei în cercetarea pedagogică se referă la *caracterul explicativ și normativ* în același timp al pedagogiei. Este evident faptul că explicația științifică a producerii și desfășurării unui fenomen constituie punctul de plecare cert în crearea

condițiilor necesare pentru repetarea fenomenului; în cercetarea pedagogică, datorită intervenției unui număr foarte mare de parametri în ansamblul condițiilor necesare fenomenului educativ, apare necesitatea deosebirii *ipotezei explicative* de cea *formativă*.

În **cercetările explicative**, care pot fi considerate pe un alt plan **cercetări fundamentale - ipoteza îmbracă forma unui model imaginat** în legătură cu structura și desfășurarea procesului educațional.

**Ipoteza-actiune, prezentă în cercetările formative**, presupune explicația complexă, care însumează tot ceea ce s-a câștigat prin verificarea modelelor explicative pînă în momentul respectiv, dar fundamentează o acțiune nouă, eficientă și adecvată condițiilor noi. Acum, pentru a verifica o **normă** presupus eficientă, ipoteza prevede nu numai modul de a acționa, ci și conținutul cu care se acționează și schimbările survenite în anumite condiții.

Ipoteza este, prin urmare, nu numai **anticipativ-explicativă**, ci și **anticipativ-operațională**. Deci cercetările în domeniul educației devin fundamentale și aplicative.

Ipotezele diferă după specificul cercetărilor pedagogice întreprinse. Astfel, în cazul **cercetărilor de tip constatativ-descriptiv**, ipoteza avansează posibilitatea existenței unor anumite stări și pretinde prin întrebări obținerea explicațiilor sau identificarea elementelor componente. În cazul **cercetărilor de tip experimental**, urmărindu-se ameliorarea sau schimbarea unei stări de lucruri existente, ipoteza este exprimată prin judecăți de tipul: „Dacă S, atunci P..., deoarece”, „Cu cît..., cu atît..”, „Dacă acționează factorul A, B sau C, se obține efectul X”. În asemenea formule se realizează funcția descriptiv-explicativă și prognostică a ipotezei. Aceste ipoteze sunt numite ipoteze **prognostice** sau ipoteze **de previziune**. Aici menționăm că în știința psihopedagogică nu se limitează numai la aceste formule de prezentare lingvistică a ipotezelor. Esențialul constă în prezentarea lingvistică corectă, adecvată a ipotezei.

Avînd ca bază problematica epistemologică generală, o serie de probleme privind elaborarea ipotezelor în cercetarea pedagogică a fenomenului educațional sunt deosebit de actuale.

Întrucît verificarea ipotezei presupune crearea unei situații educative noi, cu antrenarea unei mase considerabile de subiecți, riscul infirmării ei trebuie să fie minim. Aceasta este o precizare esențială. Limitarea riscului infirmării nu anulează oare însăși calitatea de ipoteză? Întrebarea este într-adevăr de reținut. Ea comportă un răspuns negativ, dacă:

a) Ipoteza este rezultatul cunoașterii obiectului cercetării sub multiple

aspecte, nu numai din punct de vedere pedagogic, ci și psihologic, sociologic, antropologic, managerial etc. A te limita doar la punctul de vedere *strict pedagogic* în stabilirea ipotezei, înseamnă a te condamna din capul locului la empirism. Fără îndoială că în forma ei elaborată, ipoteza va fi de natură *specific pedagogică*, dar pentru a ajunge aici este necesar să se pornească de pe pozițiile generale ale științelor în raza cărora stă - într-un fel sau altul - problema explicării esenței umane.

b) Ipoteza exprimă în sine *tendința obiectivă a fenomenului cercetat*, propunând o astfel de restructurare a actului educativ care, prin aplicare, să contribuie la grăbirea procesului de realizare a tendințelor educației și, prin urmare, la progresul social. Tendința obiectivă a fenomenului educativ poate fi depistată doar în urma unui act cognitiv complex, caracterizat, în primul rând, printr-o strânsă legătură cu realitatea. În fiecare domeniu științific trebuie pornit de la fapte concrete.

**Ipoteza nu este fructul unor raționamente pur deductive.** A considera-o astfel înseamnă a te expune unei primejdii: aceea a inoperabilității și caracterului neadecvat al premiselor de la care se pleacă în domeniul cercetat. Verificarea prin practică străjuiește începutul și sfârșitul mecanismului logic. Așadar stabilirea ipotezei pedagogice nu poate avea loc, pentru a fi validată, în afara contactului direct al cercetătorului cu fenomenul educativ investigat. Ea nu poate fi dedusă - fără alte determinări - numai din construcții teoretice anterioare, chiar dacă acestea sunt de aceeași natură și au fost multilateral verificate prin experiment.

**Ipoteza în cercetările de educație este un produs obținut pe cale inductivă, nu pe cale deductivă.**

Pentru a se formula pe terenul tendinței obiective, **ipoteza trebuie să exprime** în sine relația: **scopul educativ - acțiunea educativă - rezultatul educativ**. Prin urmare, domeniul de existență al ipotezei se înscrie pe traiectul scop-acțiune-rezultat. Pe acest traiect, inter-relațiile factorilor fenomenului educativ sunt extrem de complexe, variate, caracterizate prin neunivocitate. Evidențiem pe acest traiect rolul însemnat pe care îl joacă *factorul subiectiv* (atât investigatorul, cât și subiectul și obiectul educației ca atare).

Ipoteza va propune o astfel de structurare a educației:

1. scopul formulat să fie corespunzător condițiilor concret-istorice existente și perspectivelor lor de evoluție imediată;
2. acțiunea educativă să fie potrivită acestui scop;
3. rezultatul probabil (presupus) să exprime un stadiu nou, superior al realizării idealului educativ.

4. procesul de verificare a ipotezei concordă, principial, cu însăși ipoteza, adică nu se abate de la spiritul ei.

**Ipotezele în cercetările de educație au deci un grad de relativitate sporit, ceea ce însă nu se neagă caracterul de ipoteze.** Uneori întâlnim situații în care valoarea gnoseologică a ipotezei este exagerată, și este exagerată nu numai ca atare, ci și din cauza unei optici false asupra realității scopului educativ.

**Pentru a fi validă, ipoteza trebuie să se înscrie momentului istoric în care se verifică. Prin ea se va propune astfel un sistem educativ adecvat, consunând scopului educației.**

Afirmăm mai sus că funcția și forma ipotezei sunt determinate de natura și de scopul cercetării efectuate. Dacă ne referim la **cercetările de didactică**, constatăm că și ele urmăresc, pe de o parte, dezvăluirea legităților procesului instructiv, iar pe de altă parte, determinarea modalităților optime prin care legile descoperite trebuie folosite pentru a duce la perfecționarea și optimizarea acestui proces.

În cursul cercetării apar desigur situații noi, care nu o dată sunt îndoielnice, trebuie supuse unei verificări imediate, pentru a se asigura continuarea cercetării cu rigurozitate logică. Apare astfel necesitatea elaborării pe parcurs a unor ipoteze de lucru.

**Ipoteza de lucru** înseamnă stabilirea strategiilor de cercetare. Se va preciza ansamblul de metode, mijloace și forme de cercetare care se vor folosi în investigație, adică ce și cum se intenționează a face. Altfel spus, ipoteza științifică e o teorie ce orientează întreaga activitate *de* cercetare. Ipoteza de lucru orientează organizarea cercetării experimentale, culegerea și prelucrarea datelor, formularea concluziilor și soluțiilor de rezolvare. Ipoteza bine elaborată garantează reușita investigației, evită eșecurile.

Ipoteza, ca explicație sau soluție posibilă, cu caracter provizoriu pentru o problemă sau pentru fenomene sau procese pedagogice și manageriale reale, este de fapt un traseu al demersului științific. Pentru a-și putea exercita rolul funcțional, formularea ipotezei trebuie să respecte câteva rigori, expuse univoc de H. McAshan:

- ipoteza să fie astfel expusă, încât să conducă la deducții și decizii;
- ipoteza trebuie exprimată clar, fără echivoc și în termeni funcționali, vizînd cu exactitate acțiunea, previziunea, calitatea sau cantitatea urmărită;
- ipoteza să fie astfel formulată, încât să permită, după situație, validarea sau infirmarea ei;



- să fie specifică și verificabilă;
- să fie simplă și direct raportată la fapte empirice;
- să fie exprimată în forma definitivă la începutul cercetării;
- să poată fi raportată la metodele de cercetare și testare cunoscute;
- să fie raportată la cunoștințele existente sau la teoria care se referă la problematica în studiu [13].

Desigur, fiecare cercetător tinde ca ipoteza definită să se adevărească. Astfel de tendință este naturală, dar pe parcursul investigației cercetătorul cinstit nu va ascunde îngăduielile, îndoielile sau neîncrederile în progresivitatea ipotezei înaintate, el va fundamenta cum vor putea fi atinse rezultatele preconizate înalte, avînd ca repere teorii, concepții, legități, principii educaționale.

### **3.7 Rezultatele cercetării științifice**

În urma analizei, prelucrării și interpretării rezultatelor cercetării, se stabilesc concluziile finale ale acesteia, prin raportare permanentă la ipoteza/ipotezele acesteia și la obiectivele cercetării. În mod obligatoriu, concluziile cercetării se vor lega de ipoteza de bază a acesteia, iar dacă s-au formulat ipoteze secundare, vor fi vizate și acestea, integral sau parțial. De asemenea, se pot valorifica observațiile sistematice realizate de cercetător pe tot parcursul derulării investigațiilor, ele fiind foarte valoroase, chiar dacă oferă numai informații calitative în legătură cu comportamentele subiecților.

Concluziile finale desprinse în urma investigațiilor realizate nu presupun reluarea și rediscutarea unor aspecte teoretice, ci se referă la contribuțiile personale, originale ale cercetătorului. Ele conțin o analiză calitativă și cantitativă a propriilor rezultate obținute în cadrul cercetării, însoțite de comentariile critice ale cercetătorului, de analizele, reflecțiile și evaluările sale proprii, de considerații, completări, restructurări, predicții.

Așadar, o cercetare nu este finalizată atunci când s-a stabilit cu ajutorul tehnicilor statistice dacă ipoteza de lucru s-a confirmat sau nu, ci atunci când s-a interpretat ce înseamnă acest lucru din perspectivă psihopedagogică, când s-au avansat propuneri și sugestii ca urmare a investigațiilor și analizelor proprii, când s-au oferit alternative ș.a.m.d., deci când s-au stabilit concluziile cercetării. Acestea pot fi exprimate fie sub forma unor elemente pur descriptive, fie sub formă explicativă, fie sub formă predictivă, în toate aceste situații, ele vor fi reținute, clasificate, analizate și relaționate cu ipoteza cercetării, raportate la aceasta.

Din rezultatele obținute după prelucrarea lor și reconstruirea obiectului cercetat, se va trece la extragerea unor concluzii despre acesta. Aceste concluzii reprezintă elementele ultime, sinteza cercetării, din care se vor formula ulterior teoriile științifice, se vor extrage legile ce guvernează obiectul sau fenomenul studiat. În plus, din ele și pe baza lor se vor valorifica rezultatele obținute din cercetare. Valorificarea se va face fie în direcția practică, aplicativă, fie în direcția teoretică, ea contribuind astfel la dezvoltarea cunoașterii științifice, a principiilor dinamice ce stau la baza obiectului sau a fenomenului respectiv.

Un ultim aspect care se impune este ca rezultatele obținute să fie comparate cu altele deja existente în literatura științifică de specialitate. Aceasta întrucât orice rezultate obținute dintr-o cercetare științifică fie infirmă, fie confirmă sau dezvoltă teorii și cunoștințe deja existente. Cercetarea științifică nu trebuie considerată ca fiind definitiv încheiată odată cu obținerea rezultatelor finale. Ele privesc, ca sarcină de realizare de moment, numai împlinirea obiectivelor urmărite de la început de cercetarea respectivă. Dincolo însă de aceste „obiective” se întrevăd, mai mult sau mai puțin distinct, alte aspecte, multe dintre ele noi, care se înfățișează ca posibile și/sau necesare „teme de cercetare” viitoare. În felul acesta, rezultatele cercetării pot fi utilizate fie în sens „practic” imediat aplicativ, fie în sens „teoretic”. În acest din urmă caz, ele vor constitui „premisele” unor cercetări viitoare.

De fapt, concluziile tezelor constituie soluționarea problemei propuse spre cercetare și enunțată în Introducere. În încheiere, autorul tezei enumeră (sub forma unor afirmații) concluziile ce reies din introducere și din capitolele lucrării (corpul lucrării), fără să se mai facă noi argumentări sau să se propună concluzii nedemonstrate anterior.

În Încheiere, trebuie demonstrată clar, succinct și laconic însemnătatea teoretică și practică a investigațiilor efectuate, indicată importanța social-economică și științifică a rezultatelor cercetărilor, formulate concluziile.

Concluziile întregesc logica conținutului lucrării: stabilirea titlului a creat perspectiva întocmirii planului. Planul bine chibuzit face posibilă abordarea cu succes a problemei științifice. Dacă planul reprezintă divizarea problemei și determină logica cercetării ei, concluzia relevă gradul realizării intențiilor anunțate în temă, structurate în plan și formulate explicit în Introducere.

Spre deosebire de Introducere, în care e schițată strategia și evidențiată problema de bază, Concluzia are menirea de a încheia

dezbateră și de a fixa anumite totalizări. Ea oferă un răspuns concis la problema discutată.

- Concluzia nu trebuie să conțină afirmații generale și vagi, ci urmează să includă enunțuri precise în raport cu problema abordată.
- Concluzia nu trebuie să se reducă la un răspuns dogmatic, ci să constituie un bilanț reflexiv care știe să conserve problema pînă și în soluția ei.
- Concluzia nu trebuie să conțină trimiteri indefinite la alte probleme sau teorii, ci să formuleze deschideri spre o nouă problemă sau spre elemente ale acesteia.
- Concluzia nu trebuie să fie transformată într-un rezumat al lucrării; ea trebuie să conțină idei noi care derivă din materialul ce s-a cercetat.
- Concluzia nu trebuie să conțină idei ce nu pot fi deduse în mod firesc din conținutul cercetării.

### **3.8 Prezentarea bibliografiei în cercetarea științifică**

Lista bibliografică finală, intitulată Bibliografie, constituie aparatul științific și reprezintă compartimentul inseparabil al cercetărilor științifice. Bibliografia cuprinde, în ordinea alfabetică a numelor autorilor, toate cărțile și articolele consultate, citate sau menționate în cercetare. Pornind de la specificul obiectului cercetării, pot fi utilizate mai multe moduri de întocmire a bibliografiei. N. Gherghel recomandă următoarele modalități:

- a) după categoria lucrărilor (dicționare, atlase, monografii etc.);
- b) în funcție de modul în care au fost utilizate lucrările;
- c) alfabetic, după autori (în lipsa menționării autorilor, după titlu);
- d) în ordinea cronologică a apariției lucrărilor;
- e) în ordinea citării în text a lucrărilor.

*Ce este o bibliografie?*

Bibliografia este informația despre documente tipărite și manuscrise, selectată și aranjată într-o anumită ordine, pentru o mai bună valorificare a conținutului lor de informații de către utilizator; o listă alfabetică de cărți, articole, resurse electronice, pe care le folosești în realizarea unei lucrări/consultarea unui subiect.

*Ce este o referință bibliografică?*

Referința bibliografică reprezintă datele care descriu o resursă de informare (sau o parte a ei) citată într-o lucrare, în baza căreia aceasta

poate fi identificată și localizată. Referințele bibliografice sunt parte componentă a aparatului științific al unei lucrări: articol, carte, referat, comunicare, teză de doctor, master, licență etc.

Modalitatea recomandată în stabilirea bibliografiei este cea conformă standardului SM ISO 690:2012:

SM - Standard Moldovean

ISO - International Organization for Standardization

690 - număr de ordine

2012 - anul adoptării.

Adoptat prin hotărârea INSM nr. 871-ST din 05.04.2012.

Prezentul standard internațional se aplică pentru referințele bibliografice și citări pentru toate tipurile de resurse de informare: monografii, seriale, contribuții, brevete, materiale cartografice, resurse electronice de informare (inclusiv programe de calculator și baze de date), muzică, înregistrări sonore, stampe, fotografii, lucrări grafice, audiovizuale și imagini în mișcare.

*De ce întocmim o referință bibliografică?*

Pentru a aduce la cunoștință sursele pe care le-am folosit și a da posibilitate cititorilor de a le consulta, garantând astfel acuratețea lucrării întocmite.

*Ce se întâmplă dacă nu atașăm o referință bibliografică?*

Putem fi acuzați de plagiat. Din contră, atașarea unei bibliografii arată că am realizat o muncă de cercetare și de documentare pentru întocmirea lucrării.

În continuare vom puncta și exemplifica doar unele din cele mai importante aspecte în elaborarea listei bibliografice.

*Referințe bibliografice:*

a) Pentru monografii AUTOR, A. A. Titlul: subtitlul. Ediție. Locul publicării: Editorul, Anul publicării. Paginația. ISBN. NOTĂ: ISSN (DOI).

De exemplu:

- WILD, R. Essentials of Production and Operations Management. 3rd ed. London: Cassell Educational Ltd, 1990. 420 p. ISBN 0-304-31674-1.
- GHEȚIU, Mihail M., TOPOREȚ, Victor. Chimia lemnului. Chișinău: Tehnica-Info, 2010. 404 p. ISBN 978-9975-63- 310-9.

b) Pentru contribuție/articol AUTOR, A. A. Titlul contribuției. In: Titlul publicației seriale. Anul publicării, numărul volumului (a fasciculei), paginația.

De exemplu:

- BULGARU, Veronica. Evaluarea curentă a stocurilor. In: Agricultura Moldovei. 2006, nr. 7/8, pp. 6-8.
- IVANOV, Sergiu, PANIN, Alexei, MELNIC, Radu. Computer worms and viruses from different perspective of view. In: Telecommunications, Electronisc and Informatics: proc. of the 3 rd intern. conf., Chișinău, May 20-23, 2010. Chișinău, 2010, vol. 2, pp. 39-42.

*Prezentarea autorilor:*

- Autorii se prezintă în ordinea în care apar în publicație, numele de familie se scrie cu majuscule:

Exemplu: GRIBINCEA, A., GOROBIEVSCHI, S., IORDACHE, F. etc.

- Numele de familie a primului autor se prezintă obligatoriu în forma inversată, ceilalți autori pot fi dați în modul în care sunt indicați în lucrare:

Exemplu: GRIBINCEA, A., S. GOROBIEVSCHI, F. IORDACHE. sau GUȚU, Ana, Elena MURARU și P. TODOS.

Distincția dintre titlul de contribuție și titlul de unitate gazdă:

- ♣ Pentru publicații monografice (capitol din carte, articol din serial etc.), utilizarea cuvântului „In:" trebuie să preceadă titlul de unitate gazdă.
- ♣ Utilizarea conectorului „In:" nu este necesară pentru citarea contribuțiilor din reviste.
- ♣ În alte limbi poate fi preferat un alt conector decât „In", de exemplu: „B” în limba rusă.

Exemplu:

7. ASSMANN, J. Das kulturelle Gedächtnis. Auflage: Verlag C. H. Beck, 2007, apud COCIERU, Mariana. Arhiva de voci – promovarea modelelor consolidate de memoria colectivă și culturală. In: Magazin bibliologic. 2017, nr. 3-4, pp. 130-135.

Lista bibliografică trebuie să cuprindă lucrările care au stat la baza elaborării produselor științifice (teze de licență/master/doctorat, articole științifice, cărți etc. Principalele norme referitoare la întocmirea unei liste bibliografice sunt: să reflecte documentarea reală, să conțină numai lucrările în strânsă legătură cu subiectul cercetat, să nu fie unilaterală etc. O prezentare corectă a lucrărilor consultate de către autorul cercetării/produsului științific sporește credibilitatea acesteia.

## GLOSAR DE TERMENI

**Metodologie** - parte a logicii care se ocupă de studiul metodelor folosite în diferitele domenii ale cercetării științifice. Ea susține obiectul epistemologiei ca abordare istorică și descriptivă a metodelor de cunoaștere, ca reflecție asupra științelor prin care se poate ajunge la o metodă universal valabilă, care să generalizeze, prin simplificare, cercetarea științifică.

**Metoda** (de la cuvintele grecești *meto* – „spre” și *odos* „cale, drum”)- ansamblu coerent de procedee și tehnici prin care se realizează un mod determinat de procedee, considerate metode generale de gândire prin care se poate ajunge la adevăr: deducția (drumul de la general la particular) și inducția (calea de la particular la general). Analiza (studiul detasliilor unui ansamblu) și sinteza (reconstituirea ansamblului din elementele sale componente) sunt și ele procedee (metode) prin care gândirea și acțiunea practică pot ajunge la atingerea unui scop (realizarea demersului științific prin care se ajunge la descoperire sau la un anumit rezultat în cercetare).

**Procedeu** - concept folosit deseori ca substituent pentru metodă. Practic, acest termen acoperă un sens mai precis al modalității de a realiza o acțiune, încadrându-se într-o dimensiune concretă a metodologiei (ca primă treaptă a acesteia, cuprinzând metode-procedee specifice). Astfel, pentru cercetarea economică, în grupul procedeelelor se încadrează metodele furnizate de statistică (indicii, calculul dispersional, corelația și regresia), econometrie (cele mai mici pătrate, verosimilitatea maximă, modelarea econometrică, analiza componentelor principale), de matematică (inducție matematică, calculul aferențial și integral, programarea matematică etc.) sau concepte și metode din știința economică și administrarea afacerilor (metoda elasticității, analiza economică structurală, analiza economică comparativă, analiza componentelor de bilanț, substituția în lanț etc.)

Procedeele de cercetare sunt componentele concrete ale metodei prin care se produce acțiunea propriu-zisă, directă asupra obiectului (culegerea, prelucrarea, analiza și interpretarea).

**Tehnica** – o manieră de a produce acțiune prin mixajul dintre activități ale omului și tehnologii, echipamente etc., cu rol auxiliar și ajutător. Nu rareori tehnica se confundă cu metoda mai ales în cazul studiilor și cercetărilor cu caracter pozitiv, experimental și aplicativ.

În vorbirea curentă, termenul „tehnică” este asociat cu elementele tehnice ale acțiunii (tehnică de lucru: prelucrarea electronică a datelor; tehnică avansată – care folosește echipamente uzate fizic și mai ales,

moral). În economie, termenul „tehnic” este asociat elementelor metodologice care au dimensiuni și formă concrete cronometrării și fotocronometrării – prin care se pot face înregistrări directe ale timpurilor de execuție, deplasărilor în spațiu; tehnica sondajelor, bazată pe o anumite modalitate de a afla opinii; tehnica reuniunilor pannel – modalitate procedurală de a găsi poziții sau atitudini concrete față de anumite probleme importante care nu se păstrează la soluții identificabile cantitative etc.).

**Instrumentul** – partea fizică a acțiunii de cercetare, care se oferă ca element ajutător; ordinator, plater, imprimantă, scanner etc. Uzual se folosește conceptul „instrument de lucru” și elemente ajutătoare de intermediere: chestionarul, graficul, abacul, diagrama, fișa de înregistrare, tabelele de calcul, distribuțiile standard. În cercetare, în general, sunt instrumente și cataloagele bibliografice, referatele și sintezele de referate, notele de lectură etc. Care sunt legate de documentarea bibliografică.

**Algoritm** – succesiune de simboluri, operatori și operații prin care se poate atinge rezultatul pentru o problemă dată în mod mecanic. În mod obișnuit, un algoritm este parcurs în etape, fiecărei etape corespunzându-i un rezultat parțial din rezolvarea problemei.

**Analiză** : o metodă de cercetare prin care un fapt sau un sistem este descompus în principiile și/sau elementele sale componente. Este un procedeu general de gândire prin care se realizează trecerea de la ceea ce este vizibil și complicat la ceea ce este simplu, dar invizibil (în științele pozitive), ceea ce caută în compartimentul uman o motivație esențială, cauze profunde (în analiza psihicului). Este considerată și ca proces prin care cercetătorul își construiește concluziile pe baza teoriei folosite, a problemelor puse și observațiilor realizate. Există două niveluri ale analizei: la primul se realizează construcția de bază a demersului în timpul și pe baza derulării studiului empiric; al doilea propune formularea explicațiilor științifice pe baza unui sistem metodologic adecvat realizat prin codificare, ajustarea datelor, construirea sau selectarea instrumentelor și argumentație critică și demonstratie.

**Analogie** – apropierea prin asemănare și pentru comparare între obiecte, procese, situații, noțiuni sisteme etc. Între care poate exista o anumită relație sau interdependență. Ca metodă de studiu (de cercetare) a unui sistem, analogia realizează o comparare cu un alt sistem cunoscut sau mai ușor de studiat. Deseori este substituit prin interfață, care include asemănarea dintre obiect, procese sau sistem sub anumite aspecte pe baza asemănărilor sub alte aspecte.



**Antiteza** – temeutiile unei idei opuse altei idei considerate inițiale (teza= prin care se realizează dezvoltarea didactică spre sinteză; uzual, prin antiteză se realizează contrapunerea între două noțiuni, idei sau judecări, fenomene, situații etc., pentru a realiza contrastul, diferențele și a ajunge astfel la punerea în relief a caracteristicilor semnificative ale acestora (ca elemente situate în opoziție).

**Argument** – element sau succesiune de elemente cu rol de probă sau dovadă într-un enunț sau într-o propoziție; prin argument este susținută o poziție, o idee, prin ea însăși sau în opoziție cu o alta vizând același lucru.

**Argumentație** – un ansamblu de argumente prin care se susține aceeași concluzie sau o poziție științifică; poate fi susținută prin raționamente logice inductive sau deductive.

**Categorie** – legătura sau interfața dintre faptele și conceptele care le reprezintă, prin intermediul căreia se poate realiza o ordonare a datelor corespunzătoare și operaționalizarea elementelor teoretice prin raportarea lor la realitatea pe care încearcă să o caracterizeze; un ansamblu unitar și omogen (având aceleași semnificații sau semnificații apropiate, caracteristici formale sau proprietăți similare) de unități de analiză.

**Cauzalitate** – relație stabilă între două sau mai multe fenomene sau procese prin intermediul căreia se realizează poziționarea reprezentării, obiectelor reale; după Aristotel, există patru cauze care pot explica obiectele: eficiență, materială, formală și finală; Cauzalitatea este și un mod de a considera starea și evoluția lumii reale prin simplificare și coordonare.

**Cauză** – forța sau acțiunea care produce un efect. Prin cauză este diferit motivul, elementul inițial sau imediat anterior care produce sau poate produce un anumit efect.

**Codificare** – operațiune de atribuire de simboluri, de regulă numerice, pentru obiect, fapte, evenimente, elemente ale lumii reale sau imaginare, cu scopul de a facilita comunicarea sau a o face posibilă numai pentru un grup desemnat de indivizi; în cercetare se folosește codarea (codificarea sau codajul) datelor obținute prin observare, rezultate din texte, imagini, înregistrări etc. cu sensul de delimitare a componentelor elementare (unități de analiză) ale acestora, operațiune însoțită de definirea precisă a categoriilor în care acestea se încadrează și urmată de plasarea unităților de analiză în aceste categorii într-o anumită ordine.

**Completitudine** - sau *coerență internă* - criteriu de validitate al unei teorii conform căreia explicațiile propuse nu trebuie să conțină contradicții interne.

**Concept** – un cuvânt (la nominaliști) sau o realitate de spirit (la raționaliști) prin care se exprimă o idee abstractă și generală; unitate a reprezentării teoretice cu ajutorul căreia se poate realiza formularea teoretică a explicației unui fapt sau fenomen, se poate dezvolta o judecată, în raport fie cu obiectul (funcția reprezentativă), fie cu subiectul (funcția comprehensivă).

**Conceptualizare** – construcție de reprezentări explicative generalizatoare pentru fapte sau realități empirice sau pentru elemente ale imaginarului necesar a fi comprimate în formule identificabile și posibil a fi folosite pentru alte fapte, realități sau elemente din aceeași clasă; este necesară pentru comunicarea de specialitate, reprezentarea stărilor sau evoluțiilor, înțelegerea și explicarea acestora.

**Concluzie** – rezultat sau concluzie logică la care se ajunge prin analiza datelor folosite în cercetare; termenul este folosit pentru a surprinde și elementele cu caracter rezumativ dintr-un studiu sau un raport de cercetare, principalele rezultate obținute, implicații, limite, întrebări noi, sugestii pentru continuarea cercetărilor etc.

**Condiție** – cerință care are caracter de obligativitate sau care se impune obiectiv sau subiectiv pentru ca o acțiune să se producă sau pentru ca un raționament sau demers să poată fi realizat.

**Constructivism** – poziție epistemologică față de abordarea faptelor conform căreia cercetătorul creează el însuși mijloacele potrivite pe care le va folosi pentru a identifica și explica caracteristici și proprietăți intrinseci realității (sociale); constructul realizat de cercetător pentru cunoaștere ia forma metodologiei sau strategiei de cercetare.

**Construit** – concept sau simbol special creat sau conceput și definit de cercetător în scopul realizării unei anumite acțiuni.

**Contextualizare** – plasarea cercetătorului în contextul realității de studiat pentru a spori gradul de realism al proiectului respectiv, fie prin confruntarea teoriilor cunoscute cu fapte singulare identificate în realitate, fie prin construcția empirică a obiectului de cercetat.

**Criteriu** – aspect specific pe baza căruia se poate realiza poziționarea unor variabile, obiecte, fapte etc.; element caracteristic ce permite aprecierea coerentă și structurată a componentelor unui sistem sau sistemelor diferite între ele.

**Critică** – apreciere obiectivă, pe bază de fapte, argumente sau demonstrații, a unei dimensiuni sau a unui aspect dintr-o cercetare; critica poate fi întreprinsă în diferite momente ale unei cercetări atât la nivel teoretic, cât și la nivel experimental sau aplicat.

**Date** – informații surprinse și înregistrate prin intermediul unor elemente unitare ireductibile sau considerate ca atare, caracterizând un domeniu al realității observabile; ele pot fi obiective, reprezentative, semnificative sau interpretative și, într-un ansamblu structurat și orientat, formează și caracterizează un fapt real.

**Deductie** – proces de extragere rațională a unei explicații, unei concluzii sau idei din sisteme teoretice existente; este specifică pozitivismului, aici construcția cunoașterii sau teoretizarea fiind realizate pe baza derivării logice a unor adevăruri din altele exprimate prin teoriile existente (verificate, deci), urmând ca verificarea să fie realizată ulterior; cunoașterea se realizează deci prin acumulare de enunțuri și explicații derivate logic în așteptarea unei falsificări (refutabilitatea popperiană) sau unei verificări pe baza faptelor cunoscute sau posibil a fi cunoscute.

**Definiție** - precizarea sensului existent sau atribuit unui element sau unei variabile considerate în cercetare; este cel mai important aspect al poziționării corecte într-un demers de cercetare.

**Demers** – manieră de a realiza un progres, o evoluție pozitivă într-un raționament sau într-o acțiune prin care se propune demonstrarea sau impunerea unei poziții, a unei idei. Prin demers se poate atinge un obiectiv sau un scop. Demersul este susținut prin premise, raționamente, analize etc.

**Descoperire** – noutate absolută la care se ajunge printr-un demers de cercetare orientat sau printr-o aparentă revelație (numai momentul este rezultat al întâmplării, demersul fiind realizat printr-o incubatie mai mult sau mai puțin îndelungată; demersul de cercetare în sine prin care se urmărește identificarea, înțelegerea și explicarea unor fapte sau practici noi sau repunerea în cauză a unor teorii sau explicații anterioare este caracterizat deseori prin termenul descoperire; descoperirea ca rezultat al cercetării nu este supusă aprecierii în conformitate cu anumite criterii științifice (de scientificitate), doar propozițiile conclusive derivate din acestea trebuind să fie conforme cu ceea ce presupune validarea lor pentru a avea apoi un statut teoretic.

**Efect** – consecința sau rezultatul unei acțiuni, unui grup sau succesiune de acțiuni, unui eveniment sau unui mod de a vedea sau percepe realitatea.

**Emic** – considerarea poziției (punctului de vedere al) cercetătorului în abordarea procesului sau fenomenului studiat, care realizează studiul din interior, în opoziție cu modul etic de abordare care este supus unei analize dinspre exterior.

**Enunț** - o modalitate de a exprima o judecată sau de a formula datele unei probleme. În sensul logicii, în cercetare, enunțul apare ca o propoziție prin care se face o apreciere (afirmație sau negație) despre un lucru, despre un fapt sau despre un alt element al unei cercetări.

**Epistemologie** – filosofia practicii științifice sau știința științelor, un sistem de reguli și principii care orientează cercetarea și cercetătorul în procesul de căutare a noutății, în producerea și explicarea unei cunoștințe. Sistemele epistemologice se identifică prin paradigmele pe care s-au fondat și dezvoltat; pozitivism, constructivism etc.

**Euristic(ă)** – (din grecescul *heurisko* – „a descoperi”) – metodă de căutare prin care se poate ajunge, în etape succesive, de tip algoritmic (prin eliminare), la cunoștințe noi sau fapte despre care anterior nu se știa nimic. De regulă, căutarea are loc prin eliminarea a ceea ce nu corespunde premiselor de bază sau obiectivelor propuse.

**Explicație** – proces rațional sau hermeneutic de generare a unei relații de legătură între anumite fapte ale realității, pe baza unor raționamente sau interpretări asupra obiectului studiat pornind de la relații între cauze și efecte, funcții manifeste și latente, intenții sau experiențe trăite sau imaginate; ea are o funcție de înțelegere și o alta de comunicare, în același timp.

**Fapt** – eveniment sau fenomen produs și observat, rezultat sau consecință a unei acțiuni, manifestare a unui comportament, element de bază al studiului de cercetare.

**Fenomenologie** – mod de a descrie producerea și rezultatele faptelor sau evenimentelor, metodă a filosofiei care propune identificarea și prezentarea structurilor transcendente ale conștiinței pe baza descrierii faptelor sau evenimentelor (fenomene) și fără recurge la construcții conceptuale; obținerea de explicații prin recurs la prezentarea și interpretarea fenomenelor în sine.

**Funcționalism** – viziune epistemologică asupra cercetării conform căreia obiectele asupra cărora se produce acțiunea de cunoaștere sunt forme permanente ale existenței sociale și sensul activității umane și sociale; el este rezultatul manifestării unor relații de interdependență din cadrul sistemului social caracterizat de anumite valori, norme, roluri, structuri, proceduri.

**Generalizare** – proces de extindere a concluziilor formulate prin anumite enunțuri sau propoziții asupra unor alte obiecte sau fapte decât cele studiate (considerate prin eșantion, observate, disponibile etc.); semnificativitatea și reprezentativitatea eșantionului, ca și posibilitatea

reproducerii studiului cu aceleași rezultate sunt condiții ale generalizării în abordările cantitative; pentru generalizările din abordările calitative, plauzibilitatea propozițiilor sau enunțurilor ca și convergența și caracterul noncontradictoriu la nivel teoretic (metateoretic) sunt condiții obligatorii.

**Hermeneutică** – sistem sau mod de interpretare a textelor, arta sau știința de a produce explicații pe baza interpretării textelor religioase, filosofice, istorice; ceea ce se referă la interpretarea elementelor unui discurs sau unei expuneri în sens de sensuri posibile ce pot fi atribuite simbolurilor sau codurilor pe care s4e bazează.

**Holosm** – manieră de abordare în cercetare prin care realitatea supusă studiului (un sistem social sau unul social+economic, cum este întreprinderea, de exemplu) este considerată ca un tot ireductibil, o structură globală care condiționează indivizii și le determină atitudinile, comportamentale etc.

**Inducție** – construirea de reprezentări generale (teoretizare) pe baza studiului datelor empirice disponibile; explicațiile astfel realizate sunt produsul identificării unor regularități stabile și semnificative în structura sau modul de organizare a datelor rezultate din observare.

**Interpretativ** – manieră de a căuta explicații prin intermediul încercării de a înțelege sensurile atribuite de indivizi realității sociale; poziționare activă față de subiectivismul actorilor individuali sau sociali.

**Intuiție** – capacitate de a cunoaște sau recunoaște imediat o anumită situație sau de a anticipa nonconștient (sic!) o anumită evoluție; este rezultatul acumulării de cunoștințe și experiență, al unei activități interioare intense și orientate mai ales incoștient spre asocieri și conexiuni subiective; poate fi stimulată prin dezvoltarea unei atitudini atente față de orice schimbare intervenită în realitatea interioară sau exterioară.

**Ipoteză** - (din greacă; *hipo* – „sub” și *thesis* – „poziție”) – adevăr posibil, încă nedovedit, enunțat cu titlul de explicație provizorie a unei realități (probleme, fapte, cauze) sau o soluție provizorie pentru o problemă reală. Putem formula ipoteze minore (sau ipoteze legi) prin care se anticipează neapărat o lege sau legalitate și ipoteze majore (sau ipoteze-teorie) prin care se propune o explicație asupra ansamblului universului. În demonstrațiile formale, ipoteza este o propoziție admisă ca fiind dată pentru o problemă sau un enunț acceptat (valabil) pentru demonstrarea unei teoreme (mai corect de folosit în acest caz termenii „axiomă” și „postulat”).

**Măsurare** – atribuire de valori cifrabile diferitelor variabile sau caracteristici dintr-o cercetare în funcție de anumite reguli și pe baza unor unități de bază (de măsură) prestabilite.

**Model** – reprezentare sistemică, simplificată a unui sistem real, formă abstractă (codificată, simbolizată) de prezentare a realității cu ajutorul căreia se poate analiza sistemul originar într-un mod pertinent și eficient.

**Ontologie** – considerarea realității în sine. Ca esență profundă (la pozitivism), dar și natura ca realitate vizibilă; modalitate filosofică de a aborda principiile funcționării lumii reale.

**Operaționalizare** – sistem de reguli și proceduri prin care se poate realiza construcția unui proiect de cercetare într-o formă concretă și articulată; manieră de trecere de la teorie la practică (traducere) sau de la practică la teorie (abstractizare).

**Paradigmă** – model sau schemă special construite pentru a facilita abordarea realității dintr-un domeniu; paradigma poate fi folosită pentru a caracteriza o dominantă intelectuală sau una epistemologică față de cunoaștere într-o anumită perioadă de timp.

**Pozitivism** – poziție epistemologică față de abordarea cercetării științifice prin care studiul este adus la identificarea și analiza regularităților și legităților care ar trebui să guverneze lumea. Generalizarea se produce după ce din observare se poate deduce faptul că explicația avansată este adevărată atâta timp cât ea nu a fost contrazisă (nu au apărut fapte sau evenimente care să o contrazică).

**Premisă** – precizează coordonatele unui început de demonstrație sau o afirmație pe seama căreia se pot desprinde concluzii. Într-un silogism, premisele sunt determinate prin fiecare dintre cele două propoziții inițiale din care se poate trage o concluzie.

**Principiul** – este un element standardizat, o regulă sau o propoziție primă prin care se realizează un început de acțiune. În mod obișnuit, în cercetare se fixează, ca punct de plecare, un principiu sau un ansamblu de principii. Principiul poate fi logic, valabil pentru orice gen de cunoaștere (identitatea, noncontradicția, terțul exclus) sau moral, impus conduitei umane în promovarea oricărei acțiuni. Principiile sunt diferite de postulatele teoretice, care au formulare arbitrară, însă prin aplicare realizează demersuri sau demonstrații valabile și absolut necesare.

**Problematica = problematizare** – punerea într-un enunț complet și complex a unei probleme de cercetare, o construcție conștientă și rațională realizată în jurul unei probleme și a metodologiei de rezolvare prin care se anticipează căile și mijloacele ce trebuie puse în operă pentru rezolvare.

**Problemă** – chestiune de rezolvat care se pretează unei dezbateri; dificultate pentru care trebuie găsite soluții, modalități de depășire; situație instabilă sau riscantă pentru care se impune o decizie pentru a o soluționa; o întrebare, un subiect ce implică îndoială, incertitudine sau dificultate și pentru care se caută un răspuns, soluție sau se propune o discuție clarificatoare.

**Proces** – înlănțuire de fapte sau evenimente care acționează prin forțe interne sau externe derivate generând energie și producând influență asupra altor fapte sau evenimente.

**Propoziție** – o combinație și succesiune de cuvinte prin care se exprimă o idee completă. În demonstrațiile formale (matematică) propoziția este o teoremă pe care se sprijină o demonstrație a unei alte teoreme mai importante sau care oferă suportul stabilirii unui rezultat fundamental pentru un domeniu al matematicii.

**Raționament** – dezvoltare logică a unui demers printr-o succesiune de judecări pentru a ajunge la o concluzie. Raționamentul poate fi deductiv (de la general la particular) și inductiv (de la particular la general). Există și o formă particulară de raționament, realizat prin sinteza celorlalte două, și care este o practică în matematică, numit ca atare raționament matematic.

**Reduționism** – filosofie și manieră de a trece de la un domeniu sau sistem real la un altul particular, considerat semnificativ și fundamental, prin studierea căreia se pot obține soluții/și sau generalizări acceptabile sau rezonabile.

**Refutare (refutabilitate)** – criteriu de testare și validare a enunțurilor teoretice conform căruia concluziile rezultate trebuie să fie în concordanță cu faptele apărute până la acel moment, adică să nu fi fost „falsificate”; o experiență sau evenimente ulterioare pot demonstra că acele concluzii sunt false, dar până la această falsificare (refutare) teoria respectivă rămâne adevărată.

**Restricție** – Limită maximă sau minimă impusă pe baze obiective sau subiective, într-o demonstrație, într-un raționament sau într-un demers de cercetare. Formal, restricțiile se exprimă prin limite inferioare sau superioare, respectiv prin intervale închise sau deschise. În materie de comportament restrictiv apare ca barieră, limită ce nu poate fi sau nu trebuie să fie depășită.

**Silogism** – reprezintă un raționament deductiv sau un mod de realizare a unui demers care face legătura între concluzie și premisele care

au fost inițial avute în vedere, fără implicarea nici unei alte propoziții subînțelese. Deseori este folosit ca substitut conceptual al deducției.

**Simulare** – strategie de cercetare prin care se realizează o reproducere aproximativă a realității pentru a face posibilă rezolvarea unei probleme sau numai pentru a o înțelege mai bine; se bazează pe considerarea posibilei apariții sau intervenții a unor evenimente, fenomene sau procese în realitate probabile, dar nu sigure.

**Sinteză** - metodă prin care se realizează compararea și unirea diferitelor elemente ale unui ansamblu. Prin sinteză, ideile sunt aduse la convergență spre o nouă idee, mai simplă și mai clară (sublinierea tezei și antitezei într-o realitate superioară – Hegel).

**Strategie de cercetare** – sistem complex de reguli, metode, tehnici, instrumente și know-how necesare realizării unei cercetări anume, precum și etapizarea propusă pentru realizarea demersului respectiv.

**Taxonomie = taxinomie** studiu teoretic al fundamentelor, legilor, regulilor și principiilor de clasificare, referitor la clasificări sau tipologizări ale datelor, clasificare a elementelor unui ansamblu dat sau unei structuri.

**Tateologie** – abordare teoretică prin prisma finalităților sau scopului care stau la originea acțiunii, faptelor sau evenimentelor.

**Teorie** – un sistem structurat, coerent și noncontradictoriu de concepte, enunțuri și explicații cu privire la o anumită realitate empirică (de regulă) sau abstract-imaginară.

**Termen** – are aceeași semnificație ca și cuvântul, cu nuanțări speciale, în anumite situații: elementele unei comparații, element primar de structură, indivizibil dintr-un enunț, în matematică se referă la componentele unei structuri date (monoamele unui polinom, elementele unei sume sau diferențe etc). În cercetare apare cuvântul termen, ca dată fixă sau sfârșit de perioadă numai pentru precizarea unor momente date ale demersului sau pentru o raportare specială la timp.

**Testare** – probarea sau exprimarea decisivă prin care se realizează susținerea unei judecăți, a unei ipoteze sau unei soluții propuse. În general, în cercetare se realizează testarea de ipoteze și soluții.

**Validare** – Act sau acțiune prin care se acceptă sau se impune caracterul de adevăr pentru un raționament, o ipoteză, un enunț sau o soluție.

**Variabilă** – reprezentare conceptuală și deseori simbolic-formală a unor fenomene, procese sau caracteristici identificabile ale acestora prin care se poate realiza relaționarea, analiza și explicarea realității dintr-un anumit domeniu.



**Zetetică** – (din grecescul *zetetik* – „a cerceta”) – o metodă de cercetare bazată exclusiv pe studiul cauzei și naturii lucrurilor, aproximare a metodei analitice de cercetare.

## SURSE BIBLIOGRAFICE

1. AVRAMESCU, A., CÂNDEA, V. *Introducere în documentarea științifică*, București, Ed. Academiei, 1960.
2. BERCEANU, B. R., PANAITESCU, I. *Prezentarea lucrărilor științifice. Metodologia activității autorului*, București, Ed. Științifică, 1968.
3. BONDREA, A. ș. a. *Ghid privind metodologia de elaborare și susținere a lucrărilor de licență în domeniul economic*. București: Fundația România de Mâine, 1997.
4. CHELCEA, S. *Cum redactăm o lucrare de licență, o teză de doctorat, un articol științific în domeniul științelor socioumane*, București, comunicare.ro , 2007.
5. CONREA, I. *Introducere în tehnica cercetării: Tezele de an și de licență*. Chișinău: CEP USM, 1997.
6. ECO, U. *Cum se face o teză de licență. Disciplinele umaniste*. Iași: Polirom, 2006.
7. ENĂCHESCU, C. *Tratat de teoria cercetării științifice*, Iași-București, Ed. Polirom, 2005.
8. FERRÉOL, G., FLAGEUL, N. *Metode și tehnici de exprimare scrisă și orală*, Ed. Polirom, Iași, 2007.
9. FEURAȘ, E. *Metodologia Cercetării Economice*. Chișinău: ASEM, 2008.
10. GAGIM, I., *Muzica și lumea nouă a științelor*, In: Rev. Akademos: Revistă de știință, inovare, cultură și artă. Chișinău, nr. 2(21), 2011.
11. GHERASIM, A., ȚURCAN, N. *Ghid metodologic pentru elaborarea tezelor de licență și de masterat*. Chișinău: CEP USM, 2005.
12. KRAUSZ, S. *Metodologia cercetării științifice*, Ed. Universitas, Petroșani, 2007.
13. LUMPERDEAN, I., MATIȘ, D., MUSTAȚĂ, R. *Ghid privind elaborarea și prezentarea lucrărilor de licență și disertație*. [www.econ.ubbcluj.ro/informații... FSEGA.pdf](http://www.econ.ubbcluj.ro/informații..._FSEGA.pdf)
14. NAGHERNEAC, A. *Reguli pentru prezentarea referințelor bibliografice și citarea resurselor de informare, Ghid practic*. Biblioteca Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Bălți, 2012. ISBN 978-9975-50-092-0.
15. PATRAȘCU, D., PATRAȘCU, L., MOCRAC, A. *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*. Ed. Știința, Chișinău, 2003.
16. RĂDULESCU, M. *Metodologia cercetării științifice. Elaborarea lucrărilor de licență, masterat, doctorat, ed. II*. Ed. Didactică și pedagogică, București, 2011.
17. ȚAPOC V., CAPCELEA V. *Cercetarea științifică – Manual pentru facultățile socioumane*, Ed. ARC, Chișinău, 2008.

### Chestionar

Stimați profesori! Acest chestionar ne va ajuta să determinăm avantajele/dezavantajele restructurărilor de conținut al TAEM, ca rezultat al experimentului:

a)

<b>Ce am planificat să realizez prin TAEM propuse?</b>	<b>Ce am realizat?</b>
<b>Caracteristicile specifice ale rezultatelor:</b>	<b>Caracteristicile specifice ale rezultatelor</b>

b)

<b>Avantajele reconceptualizării TAEM:</b>	<b>Dezavantajele reconceptualizării TAEM:</b>
↓	↓
<b>Cauze:</b>	<b>Cauze:</b>

c)

<b>Concluzii:</b> _____
_____

Succes!

### Fișă de evaluare a conținuturilor (elevi)

Stimați elevi!

Completarea acestei fișe va contribui la determinarea eficienței conținuturilor actuale ale TAEM și a celor preferate de voi, precum și a soluțiilor întreprinse:

a)

<p><b>Conținuturi actuale ale TAEM:</b></p> <hr/> <hr/> <hr/>
---

b)

<p><b>Conținuturi preferate ale TAEM:</b></p> <hr/> <hr/> <hr/>
---

c)

<b>Caracteristicile conținuturilor preferate:</b>	<b>Argumente</b>

d)

<b>Factorii care împiedică realizarea TAEM vizate</b>	<b>Aspecte de soluționare a problemei</b>

e)

<p><b>Valori muzicale personale și valori muzicale străine ce pot influența reconceptualizarea TAEM:</b></p> <hr/> <hr/> <hr/>
--

Vă mulțumim!

### Proiect individual de performanțe în domeniul muzical

Numele.....

• Pentru o dezvoltare eficientă a inteligenței muzical-artistice, acțiunile muzicale independente vor fi conștient întreprinse și orientate spre a răspunde următoarelor întrebări:

a) Ce domenii muzicale mă interesează cel mai mult?

.....  
.....  
.....

b) De ce prefer să creez/ audiez/ interpretez muzica respectivă?

.....  
.....  
.....

c) Ce intenționez să fac pentru a răspunde permanent (în viață) dorinței de contactare a acestui domeniu muzical?

.....  
.....  
.....

d) Care ar putea fi dificultățile ce m-ar împiedica să accesez oricând aceste surse muzicale?

.....  
.....  
.....

Vă mulțumim!

**Chestionar**  
**Agenda participării/implicării personale în activitățile cultural-artistice**  
**în perioada anului 2018**

Nr. d/o	Data	Ora	Forma activității	Genericul/Tematica	Contribuția personală	Impresii/Comentarii
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						

**Teste de evaluare finală la Educația Muzicală (cl. III – VIII)****Clasa a III-a**

1. Comparați ritmurile a două marșuri: Marșul de E.Doga și Marșul din suita pe teme moldovenești de M.Ponomarenco.
2. Completați tabelul de mai jos cu cântece scrise în modul major și în mod minor.

Cântece scrise în mod major	Cântece scrise în mod minor
1. G.Musicescu „Acuma ora sună”	1.I.Macovei „Moldovioară, floare rară”

3. Dați exemple de lucrări muzicale cu caracter de marș, de dans și de cântec
4. Cine sunt autorii creațiilor muzicale:
  - Suita pe teme moldovenești
  - Trilurile primăverii
  - Preludiu Nr. 7
  - Jota aragoneză
  - Vocile primăverii
  - Uvertura la opera „Carmen”
  - Balada pentru vioară și pian
5. În ce formă muzicală sunt scrise lucrările:
  - Hora de prelucrare pentru pian de C.Miculi
  - Cântecul lui Solveig în Dansul Anitrei de E.Grieg
  - Vârtejul de T.Chiriac
  - Sărbătoreasca de C.Rusnac.
  - Capriciul italian de P.I.Ceaikovskii
  -

**Clasa a IV-a**

1. Explicați sensul cuvintelor:
  - Tradiție orală -
  - Sincretism -
  - Caracter colectiv -

1. Numiți trăsăturile caracteristice cântecului popular
2. Care sunt deosebirile dintre muzica populară și cea profesională?
3. Numiți genul și autorii lucrărilor muzicale:

Mama lui Ștefan cel mare

Bardul din Mircești

Doina

Joc de sărbătoare

Petru Rareș

Crai nou

Moldova

Oedip.

5. Completați pătrățelele goale și veți afla genuri ale muzicii academice

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--

### Clasa a V-a

1. În ce formă muzicală este scris cântecul „Izvorul veșniciei” de E.Doga:

- de cuplet
- monopartită
- bipartită
- tripartită

Argumentați!

1. Explicați ideea: „Fără poezie muzica ar fi săracă”.
2. Explicați noțiunile:

Vocaliză –

Oratoriu –

Libret –

Arie –

Uvertură –

Cvartet –

3. Cum se numește genul de muzică literară care are un program literar / care nu are un program literar?

4. Prin ce se exprimă legătura muzicii cu literatura/ muzicii cu arta plastică? Dați exemple.



### **Clasa a VI-a**

1. Comparați muzica a două coruri de compozitorul Giuseppe Verdi: „Corul sclavilor evrei” și „Corul briganzilor” și determinați asemănările și deosebirile dintre muzica lor.

2. Dați exemple de lucrări muzicale audiate sau interpretate, conținutul cărora redă imagini ale naturii.

3. Comparați modurile de imitare a sunetelor din natură la nai și la vioară.

4. Stabiliți legătura dintre caracterul melodiei și conținutul versurilor cântecului „Codrii mei frumoși”

5. Caracterizați sentimentele și imaginile vizuale sugerate de muzica suitei simfonice „Priveliști moldovenești” de M.Jora

### **Clasa VII**

1. Găsește asemănări și deosebiri între imaginea artistică literară, plastică și cea a unei lucrări muzicale.

2. Comentează afirmația: „Muzica este o relație mai înaltă decât înțelepciunea și filozofia” (L.v.Beethoven)

3. Formulează în câteva propoziții ideile principale ale operei „Năpasta” de S.Drăgoi.

4. Numește elementul de bază, prin care G.Enescu realizează dezvoltarea imaginii muzicale în „Rapsodia română” Nr. 1.

5. Ce consideri important în audierea sau interpretarea unei lucrări muzicale:

a) să-i cunoști forma; (structura);

b) să-i determini elementele de limbaj muzical;

c) să-i trăiești sufletește mesajul;

d) să cunoști date din biografia compozitorului;

e) să poți descrie verbal imaginea artistică

Argumentează

### **Clasa a VIII-a**

1. Definește noțiunile:

Muzică academică –

Muzică polifonică –

Preludiu –

Simfonie –

Muzică de divertisment –

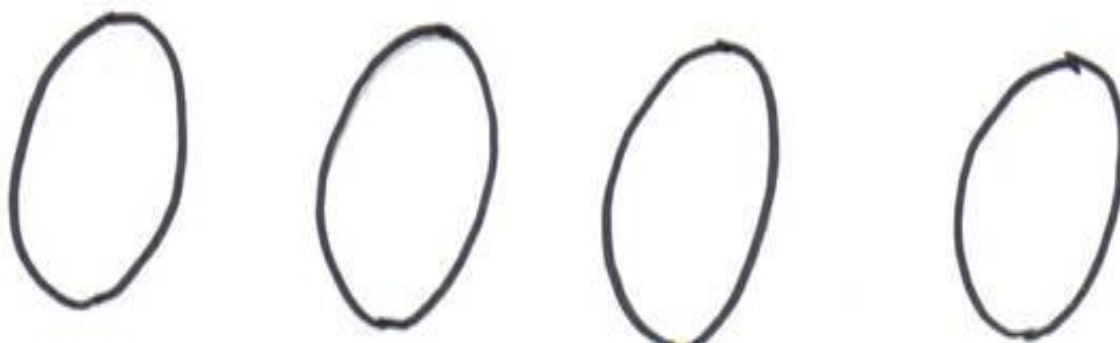
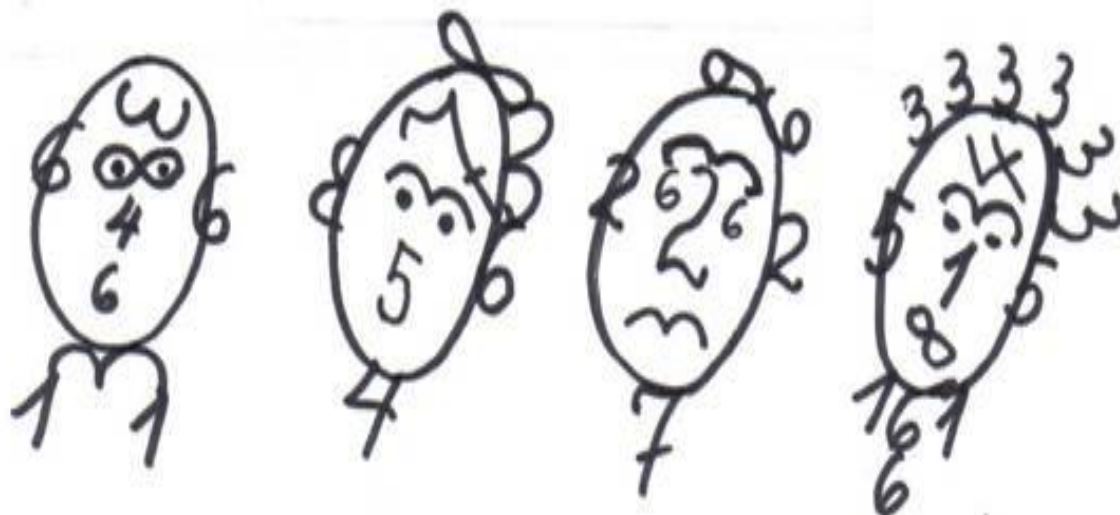
Serenadă –

2. Care sunt asemănările și deosebirile dintre cantată și oratoriu?

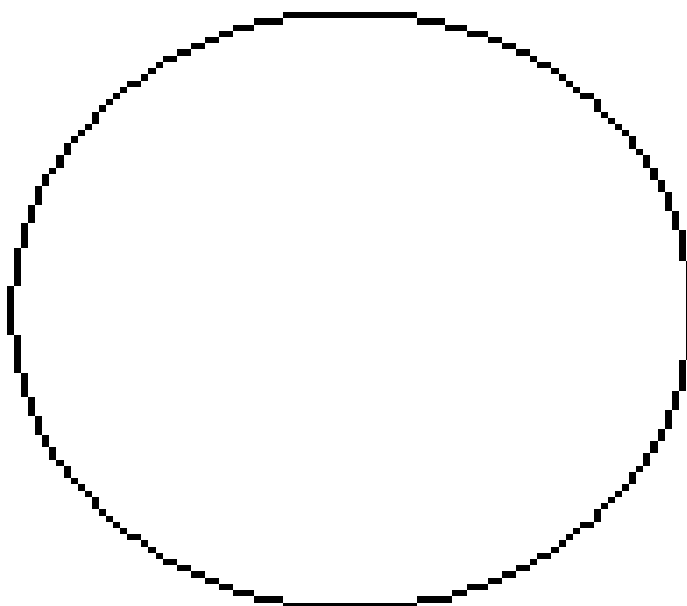
3. Care sunt elementele operei? Numește compozitori și opere celebre.

**Deseneaza cât mai multe animale cu ajutorul literelor:**  
(după exemplul de mai jos)

Ex. Chipuri de copii cu ajutorul cifrelor:



**Desenează cat mai multe imagini, pornind de la formele geometrice prezentate:**



Autor: \_\_\_\_\_

**Gasiți cât mai multe interpretari, semnificații pentru fiecare din desenele schematice prezentate mai jos :**

(Test de flexibilitate a gandirii dupa M. ROCO , 2004)

*Exemplu fig. 1: valuri, unde, aripi, coarne, sine de sanie, marginea unei fuste, vant, pesti, vant, lebede.*

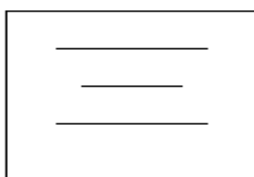
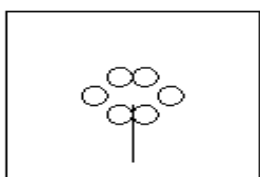
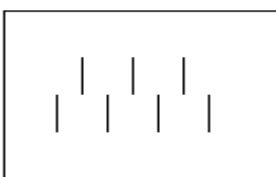
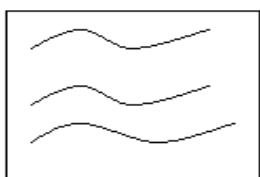


Figura nr.2

---

---

Figura nr. 3

---

---

Figura nr.4

---

---

Autor: \_\_\_\_\_

Organigrama participării elevilor în activități muzicale extrașcolare (elevi/%)  
(perspectivă comparată a condițiilor în mediul rural și cel urban)

Nr. crt.	Denumire manifestări	Perioada	Locul desfășurare	Elevi participanți: <i>oraș</i>	Elevi participanți: <i>sat</i>
1.	Activități muzical-artistice în cadrul sărbătorilor de iarnă	Decembrie	Case de cultură, centre de creație, școli de cultură generală, școli de muzică, alte instituții culturale	12/75	17/55
2.	Serată-concert de ziua Sf. Valentin	14 februarie	Case de cultură, centre de creație, școli de cultură generală, școli de muzică, alte instituții culturale	9/48	5/12,5
3.	Activități muzical-artistice în cadrul sărbătorii muzicale <i>Mărțișor</i>	1-10 martie	Case de cultură, centre de creație, școli de cultură generală, școli de muzică, alte instituții culturale	14/80	12/35
4.	Concursul tinerilor talente <i>Steluța localității</i>	-	Casa de cultură, alte instituții culturale	10/55	-
5.	Activități artistice în cadrul sărbătorilor de Paști	aprilie	Instituții cultural-artistice, Biserică	12/75	15/45
6.	Activități artistice în cadrul <i>Zilei orașului, Hramul localității</i>	pe parcurs	Instituții cultural-artistice	10/55	12/35
7.	Show de sărbătoarea <i>Ziua copiilor</i>	1 iunie	Instituții cultural-artistice	8/40	-
8.	Manifestări cultural-artistice în cadrul <i>Zilei Independenței și</i>	august	În localitate	11/70	

	sărbătorii naționale <i>Limba Noastră cea română</i>				—
9.	Ziua cunoștințelor	septembrie	Instituții cultural-artistice, școli de cultură generală	8/40	-
10.	Ziua bunicilor	29 septembrie	Instituții cultural-artistice, școli de cultură generală	10/55	-
11.	Ziua pedagogului	5 octombrie	instituții cultural-artistice, școli de cultură generală	15/87	22/70
12.	Zilele tineretului	noiembrie	Instituții cultural-artistice	7/35	-
13.	Serate tematice, discoteci tematice	pe parcurs	Instituții cultural-artistice	16/92	15/48
14.	Seri de creație, întâlniri cu compozitori și interpreți	pe parcurs	Instituții cultural-artistice	12/75	-
15.	Concerte de muzică clasică	pe parcurs	Instituții cultural-artistice	18/98	-
16.	Concerte de muzică populară	pe parcurs	Instituții cultural-artistice	15/87	24/75
17.	Concerte de muzică de estradă	pe parcurs	Instituții cultural-artistice	17/94	12/35
	<b>Total</b>			<b>68,3 %</b>	<b>24,1 %</b>
	<b>Raportarea elevilor care activează în alte instituții extrașcolare – întregului contingent de elevi implicați în experimentul de formare</b>			<b>42%</b>	<b>30%</b>

Notă: Au fost indicate cele mai des desfășurate manifestări cultural-artistice, la care fiecare elev a participat cel puțin o dată în an.

