

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.3.05>
CZU:37.014.3

COMPETENȚELE-CHEIE: MIZĂ SOCIALĂ, CONTEXT DE FORMARE ȘI PROBLEME DE IMPLEMENTARE¹

Maria HADÎRCĂ,

doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
ORCID iD: 0000-0002-5190-0477

Rezumat: În articol este examinată semnificația competențelor-cheie în contextul educației postmoderne, este argumentată necesitatea reconfigurării procesului actual de învățare spre formarea competențelor-cheie, sunt evidențiați factorii de bază ce determină calitatea educației și instruirii centrate pe formarea-dezvoltarea de competențe și avansate propuneri de soluționare a unor probleme legate de implementarea acestei abordări în învățământul general din R. Moldova.

Cuvinte-cheie: educație, curriculum, competență-cheie, învățământ general, formarea cadrelor didactice, paradigmă de eficientizare, profesor eficient, educație de calitate.

KEY COMPETENCIES: SOCIAL STAKE, TRAINING CONTEXT AND IMPLEMENTATION CHALLENGES

Summary: The article examines the significance of key competencies in the context of postmodern education, argues for the need to reconfigure the current learning process towards the acquiring of key competencies, highlights the main factors that determine the quality of education and training centered on acquiring-developing competencies, and presents advanced solutions for addressing the challenges related to the implementation of this approach in the general education process in the Republic of Moldova.

Keywords: education, quality in education, key competence, curriculum, general education, learning efficiency paradigm, pedagogical culture, quality teacher.

Pedagogia modernă, ca știință care a lucrat în complementaritate cu alte științe socioumane (filozofia, psihologia, sociologia, cultura), a acumulat de-a lungul timpului un capital solid de legități, principii, viziuni, concepte și modele privind activitatea de formare-dezvoltare a personalității în devenire, postmodernitatea însă, prin critica postmodernă de tip cultural, vine să „demonteze meta-narațiunile modernității”, revizuiind, reinterpretând și dizolvând acest capital într-o multitudine de curente, reorientări și noi modele educative, în ideea de „a reface legătura școlii cu viața reală și a integra omul în societate”.

Astfel, ceea ce deosebește epoca postmodernă de cea modernă este caracterul tot mai frecvent și mai accelerat al schimbărilor ce se produc în soci-

etate, începând cu cele de ordin tehnologic și terminând cu cele de ordin cultural sau politic, iar, așa cum educația stă la baza dezvoltării oricărui domeniu, anume educația se cere a fi situată în centrul tuturor schimbărilor, consideră L. Antonesei, argumentând că „schimbarea mentalităților în spiritul valorilor societății deschise este percepută ca o chestiune de educație” [1].

Întrebarea însă care se impune însă aici și acum, în contextul acestui studiu analitico-reflexiv, este: cât de bine reușește sistemul educațional actual să gestioneze interdependențele între schimbările din societate și schimbările din educație, într-o relație în care dreptul societății de a cere o educație de calitate ar trebui să fie direct proporțional cu obligația societății de a asigura cadrul și mijloacele

¹ Articolul este elaborat în cadrul proiectului de cercetare instituțională *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*. Cifru: 20.80009.0807.27 A.

necesare pentru realizarea unei educații de calitate și, mai ales, cine își asumă responsabilitatea pentru neîmplinirile legate de schimbarea „structurii mentale a societății”?

Este o întrebare firească, pe care și-o pune, probabil, fiecare dintre cei care au fost implicați mai mult sau mai puțin în procesul de reformare a educației, urmărind scoaterea sistemului educațional din „starea de criză” și reconstrucția acestuia pe fundamente noi, contextualizate epocii postmoderne. Or, tocmai în acest scop au fost întreprinse acțiunile de schimbare de tip reformă, prin care sistemul de învățământ din R. Moldova, ca, de altfel, și alte sisteme educative, a încercat să soluționeze problemele de fond cu care se confrunta învățământul de oriunde, determinate de criza educației aflată la răscrucea dintre epoca modernă și cea postmodernă, care, după Ph. Coombs, consta în:

- contradicția dintre *nevoia socială de educație de calitate și imposibilitatea sistemelor de învățământ de a oferi o educație de calitate pentru toți copiii*;
- contradicția dintre *resursele investite în educație și calitatea produselor educației*;
- contradicția dintre *nevoia educaților (elevilor, studenților, adulților) de înnoire și „scleroza tradiției”* caracteristică multor cadre didactice ș.a. [3].

Paradigma curriculumului, afirmată în societatea postmodernă și recunoscută drept o „paradigmă a eficientizării procesului de învățământ”, a vizat expres soluționarea problemelor evidențiate mai sus și „reconstruirea unei acțiuni pedagogice eficiente”, prin: centrarea procesului de învățare pe elev și pe nevoile de formare a acestuia, prestabilite prin finalitățile educației; proiectarea conținuturilor de bază ale instruirii în raport cu aceste finalități; reflectarea în conținuturi a *valorilor pedagogice generale* (binele moral, adevărul științific, frumosul, sănătatea psihofizică, utilitatea celor învățate etc.) și înzestrarea elevului / studentului cu un sistem de **competențe-cheie** necesare pentru o inserție socială cât mai reușită [4, p.7].

Astfel, după modelul „pedagogiei prin obiective”, la nivel european, prin Recomandarea CE din 2006, s-a conturat o nouă direcție de dezvoltare a educației și formării, cunoscută sub denumirea de „pedagogia competențelor”, la care a aderat și sistemul de învățământ din R. Moldova, care și-a asumat, prin Codul Educației (2014), schimbarea de paradigmă – trecerea la instruirea bazată pe formarea de competențe-cheie, astfel încât, la finalizarea învățământului obligatoriu, fiecare absolvent să dețină cele opt

competențe-cheie necesare fie pentru continuarea studiilor, fie pentru inserția socială: comunicarea în limba maternă; comunicarea în limbi străine; competențe de bază în matematică, științe și tehnologii; a învăța să înveți; competențe sociale și civice; spirit de inițiativă și antreprenoriat; sensibilizare și expresie culturală.

Ulterior, în 2018, ca o confirmare a proceselor de schimbare, la Bruxelles a apărut un nou cadru de referință privind competențele-cheie, care se referă la domenii mai largi ale competențelor-cheie față de lista precedentă, acestea prezentându-se astfel: (1) competențe de alfabetizare; (2) competențe multilingvistice; (3) competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii; (4) competențe digitale; (5) competențe personale, sociale și de a învăța să înveți; (6) competențe cetățenești; (7) competențe antreprenoriale; (8) competențe de sensibilizare și expresie culturală [7].

Această nouă reconfigurare a finalităților educației, efectuată la nivel european, deocamdată, nu se regăsește în documentele de politici educaționale ale învățământului autohton, care însă ar trebui luată în considerare la o nouă etapă de dezvoltare a curriculumului național și a planului de învățământ, ca o componentă a acestuia, având în vedere intenția noastră de sincronizare cu strategiile europene de dezvoltare a documentelor de politici educaționale și de integrare în spațiul educațional european comun, precum și încadrarea elevilor noștri în programele de testare internaționale de tip PISA, PIRLS, TIMSS ș.a. la care R. Moldova a aderat.

Precum se știe, calea de la angajamentul politic al sistemului de învățământ privind finalitățile educației proiectate în Codul Educației până la implementarea efectivă a competențelor-cheie în procesul educațional este destul de lungă și anevoioasă, întrucât atinge mai multe segmente sensibile ale sistemului, în acest sens fiind necesare alte acțiuni decizionale de reformare a sistemului și procesului educațional, alte investiții financiare etc.

Cercetările pedagogice realizate recent în cadrul proiectului „Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale”, au demonstrat existența unor mari discordanțe în ceea ce privește reconfigurarea învățării spre formarea de competențe-cheie și, mai ales, implementarea acestora în procesul actual de învățământ. În acest sens, evidențiem, ca o primă problemă, discordanța existentă între finalitățile instruirii proiectate la nivel de politică a educației (vezi Codul Educației) și cele proiectate la nivel de curriculum școlar, această situație contradictorie produ-

când o stare de confuzie în rândul cadrelor didactice responsabile cu implementarea acestora în practica educațională.

Prin urmare, se impune o reactualizare a finalităților educației, asumate anterior prin Codul Educației, și o corelare a disciplinelor de învățământ la noul sistem de competențe-cheie, dar și o regândire a modului actual de proiectare și realizare a învățării școlare, prin reconfigurarea conținuturilor învățării stabilite în planul de învățământ în funcție de acest sistem de competențe-cheie, precum și restructurarea curriculumului școlar din aceeași perspectivă a competențelor-cheie, urmată de elaborarea de noi suporturi metodologice pentru profesori și auxiliare didactice pentru elevi, care să sprijine formarea-dezvoltarea acestora.

O altă problemă legată de schimbarea de paradigmă ce s-a produs odată cu proiectarea curriculară a procesului învățării este formarea neadecvată a cadrelor didactice în raport cu necesitatea realizării unui învățământ postmodern, care se manifestă, în principal, prin rezistența lor la schimbare, rezultată din „pierderea autorității sale” sau din „decentrarea profesorului” ca actor principal al acțiunii didactice și recentrarea acesteia pe elevul statuat acum ca „subiect al educației și partener de negociere a obiectivelor și temelor de instruire”. În această răsturnare de situație, care mai este „rostul educației, al pedagogiei și al școlii într-o lume a postmodernității”, se întrebă profesorul universitar Emil Stan, care analizează evoluția școlii în postmodernitate și constată discrepanțe majore între „elevii postmoderni, așteptările cărora nu se mai întâlnesc cu standardele profesorilor rămași tributari unei „pedagogii moderne”, pe de altă parte, ceea ce reprezintă o altă chestiune provocatoare pentru didactica actuală [6].

În aceste condiții, sugerează autorul, este necesară o adaptare a pedagogiei la noile provocări ale mentalității postmoderne, caracterizată de mai multe trăsături antinomice vizavi de cele ale clasicității sistemului de învățământ. Or, *a fi postmodern*, susține acesta, înseamnă, în primul rând, a ști să accepți realitatea, inclusiv cea educațională, așa cum este ea, a ști să-ți asumi nevoia de schimbare și să încerci să devii un profesor constructivist, sugerând că cele mai utile metode sunt cele exploratorii, nu cele „formatoare” și că noile roluri sunt derivate din pedagogia postmodernă. Altfel, dacă pedagogia întârzie prea mult în „modernitate”, școala își asumă un risc irecuperabil. [idem]

Este vorba, așadar, despre acea „scleroză a tradiției”, la care se referea Ph. Coombs în celebra sa

lucrare „La crise mondiale de l’éducation” (1980) și care, în cazul învățământului din R. Moldova, se manifestă în deosebi prin modul tradițional de proiectare disciplinară a instruirii, dar și a practicii tradiționale de formare a cadrelor didactice tot pe discipline, în timp ce realitatea vieții cere o răsturnare a tiparelor „gândirii disciplinare”, solicitând o abordare inter- și transdisciplinară a învățării și realizarea unui învățământ pragmatic, integrat, centrat pe formarea de competențe utile, în acord cu nevoile de formare ale tinerilor de astăzi.

Totuși, a fi competent este un atribut al omului adult, al viitorului profesionist care trebuie să știe când și cum să acționeze, pentru a soluționa o problemă sau alta, dar baza formării de competențe-cheie este asigurată de învățământul general, în vederea dezvoltării lor pe tot parcursul vieții. În acest sens, centrarea instruirii pe formarea de competențe necesare în viață reprezintă alternativa postmodernă a sistemelor educative, prin urmare, ceea ce i se cere astăzi școlii este să asigure condițiile necesare pentru formarea competențelor, iar pedagogii trebuie să se adapteze cât mai rapid la această cerință, pentru a circumscrie învățământul în evoluția dinamică și progresivă a societății.

De altfel, sistemul nostru de învățământ, ca și cel din România, continuă să rămână încremenit în vechiul „proiect disciplinar – o reflectare a modernității în forma sa rigidă, care situează procesul de învățare într-o lume paralelă celei pentru care se ar trebui să fie pregătiți cei care învață”, consideră L. Ciolan, subliniind că un curriculum construit rigid pe baza disciplinelor academice tinde să creze o ruptură între educație și nevoile emergente ale societății contemporane. În opinia sa, provocarea principală la care educația trebuie să răspundă acum este următoarea: „cum se pot forma în același timp profesioniști cu o pregătire solidă în specializare în care vor lucra, dar și suficient de flexibilă și adaptabilă, pentru a permite reconversia, recalificarea, specializarea ulterioară”, demonstrând că „învățarea integrată (implicit și formarea integrată) este una dintre caracteristicile definitorii ale inovației curriculare de succes la nivel internațional” și că anume acest tip de învățare este favorabilă formării de competențe-cheie [2, p. 62].

De aici, necesitatea reconsiderării curriculumului actual (atât a celui de nivel școlar, cât și a celui de nivel universitar), întrucât s-a constatat insuficiența acestuia în raport cu competențele de care au nevoie elevii pentru reușita personală și socială, unul dintre scopurile educației actuale fiind anume acela de a oferi tinerilor cunoștințele și abilitățile necesare

re, pentru a fi capabili să „funcționeze” ca adulți. În acest sens, reiterăm că *învățarea bazată pe formarea de competențe* reprezintă una dintre mișcările cele mai semnificative din teoria și practica educațională din ultimii ani, care se manifestă în mai multe domenii: educația formală prin școală, educația nonformală, formarea personalului didactic, formarea profesională etc., iar *miza superioară* a pedagogiei actuale constă în determinarea conținuturilor de bază necesare de învățat pentru anii care vin și a unor metodologii cât mai eficiente de formare a competențelor-cheie, care sunt indispensabile tinerilor pentru a reuși în contextul dinamicii societății contemporane.

De menționat, la nivel european, există strategii prin care se urmărește gradul de implementare a competențelor-cheie în procesul de învățământ și se analizează modul de implicare a statelor membre în angajamentul de a moderniza și a îmbunătăți calitatea sistemelor de învățământ, dar și compatibilizarea acestora prin adoptarea și dezvoltarea aceluiași sistem de competențe-cheie necesare individului în secolul XXI. De exemplu, într-un studiu disponibil pe internet – „Dezvoltarea competențelor-cheie în școlile din Europa: provocări și oportunități pentru politică” sunt analizate politicile naționale dezvoltate de fiecare țară-membră pentru dezvoltarea competențelor-cheie. Raportul face referire la problemele cu care se confruntă sistemele de învățământ în realizarea instruirii în bază de competențe-cheie și prezintă răspunsuri pertinente la întrebări de tipul: *Cum implementează țările noua curricula bazată pe formarea de competențe-cheie? Cum evaluează țările elevii la competențele-cheie? Cum abordează țările combaterea rezultatelor slabe în școală?*

Considerăm că o astfel de strategie ar fi necesară și în R. Moldova, în condițiile, prin Codul Educației, a fost asumat angajamentul de a forma competențele-cheie, iar MEC s-a încadrat în procesul de participare la evaluările internaționale, prin care se măsoară și apreciază nivelul de pregătire al elevilor noștri, care înregistrează rezultate destul de modeste tocmai la acest capitol în cadrul testărilor PISA, care, în ultimii ani, se concentrează tot mai mult pe evaluarea nivelului de stăpânire a competențelor-cheie formate prin învățământul de bază.

Așadar, ne mișcăm spre o nouă semnificație a învățării, spre o didactică a competențelor (competențe-cheie / transversale / de bază pentru toți), în dorința de a obține rezultate mai relevante ale procesului de învățare și o eficiență mai mare a rezultatelor muncii prestate, pentru egalizarea de șanse, pentru realizarea unor performanțe de calitate.

Competențele-cheie stau astăzi la baza reconstrucției tuturor documentelor de politică educațională (planul de învățământ, curricula școlare, programele de formare inițială și continuă a cadrelor didactice).

Cu toate acestea, mulți filozofi, analiști și sociologi ai educației consideră că actualmente educația nu merge în direcția care trebuie, iar argumentul lor de rezistență este însăși realitatea evoluției sociale. Ei atrag atenția asupra faptului că paradigma instruirii în bază de competențe nu ar trebui considerată „un panaceu”, că problemele educației sunt, de fapt, problemele societății și că anume societatea actuală nu este capabilă să susțină dezvoltarea unui sistem educativ prosper și competitiv în societatea cunoașterii...

Totuși, în condițiile actuale de globalizare a educației și de mobilitate academică a elevilor / studenților, anume competențele-cheie reprezintă acel punct comun de referință pentru elaborarea de politici comune, pentru dezvoltarea curriculumului școlar și a planurilor de învățământ, pentru eficientizarea instruirii și pentru evaluarea comparativă a rezultatelor învățării. Dar, în raport cu teoretizările elaborate pe această temă, problema implementării competențelor-cheie în procesul de învățământ din R. Moldova este examinată deocamdată doar tangențial, deși cuvintele de ordine în analiza rezultatelor sistemului educațional sunt: *competență, eficiență, calitate și performanță*.

Teoreticianul S. Cristea, care urmărește evoluția ideilor, conceptelor și modelelor educaționale, examinează cu acuritate și apreciază calitatea documentelor curriculare (plan de învățământ, curriculum școlar, programe de formare, manuale școlare), analizează și emite judecăți de valoare despre sistemul și procesul actual de învățământ, a introdus recent în circuitul pedagogic și conceptul de *calitate în educație*, pe care l-a definit prin „capacitatea sistemului și procesului de învățământ de realizare a *funcțiilor* lor generale (cu caracter obiectiv), la parametri superiori, angajați în sens pozitiv prin intermediul *finalităților* (cu caracter subiectiv), proiectate valoric la o anumită etapă pentru domeniul educației” [4].

La rândul său, și C. Cuceș evidențiază importanța *finalităților educației*, care se află la baza oricărui proiect pedagogic, subliniind că acestea reprezintă „*orientările asumate la nivel de politică a educației în vederea realizării activității de formare-dezvoltare a personalității umane conform anumitelor valori angajate în proiectarea sistemului și procesului de învățământ*”. Ele vizează scopul fundamental al educației, ca reconstrucție și transformare continuă a persona-

lității umane, și se formulează în funcție de tendințele de evoluție ascendentă a societății, proiectate și realizate în plan cultural, politic, economic [5, p. 80].

Totuși, subliniază acesta, omul a fost și rămâne a fi o ființă eminentă culturală, care se desăvârșește numai prin accesul la educație, educația fiind percepută, înainte de toate, ca o inițiere în cultură, ca un proces de transmitere a culturii umane pe verticală, între generații, și pe orizontală, între comunități culturale. „Inițierea în cultură și dobândirea instrumentelor culturale sunt cele mai stringente cerințe pe care școala trebuie să le îndeplinească acum și întotdeauna”. [idem, p. 190]

De aceea, pentru a nu se produce un nou dezechilibru prin scoaterea în prim-planul educației, credem că astăzi ar fi necesară o reflecție profundă atât asupra finalităților proiectate în curriculum, cât și o regândire din perspectivă axiologică a tuturor componentelor procesului paideutic aflat în continuă restructurare, pentru o reșezare echilibrată a competențelor pe fundamentul unei *culturi pedagogice aprofundate* la toate nivelurile ei de formare (generală, metodologică și aplicativă), cultura profesorului reprezentând *factorul determinant* în realizarea educației de calitate.

În opinia noastră, cultura pedagogică insuficientă a cadrelor didactice și pregătirea inadecvată a acestora pentru realizarea instruirii în bază de competențe-cheie reprezintă alte două probleme cu care se confruntă astăzi învățământul secundar din R. Moldova în ascensiunea sa spre o educație de calitate, iar soluționarea acesteia depinde, în primul rând, de modul în care cele două instanțe ale formării profesionale de nivel universitar și postuniversitar – instituțiile de formare inițială și cele de formare continuă, își asumă responsabilitatea și realizează, prin programele lor, acest deziderat formativ, iar în al doilea rând – de disponibilitatea învățătorilor și profesorilor pentru autoformare / autodezvoltare în acest scop.

Având în vedere aceste probleme, considerăm că programele de formare inițială și continuă a profesorilor ar trebui supuse unei analize calitative și perfecționat continuu în vederea dobândirii de către viitorii pedagogi a nivelului necesar de cultură pedagogică aprofundată, dat fiind că anume pe aceasta se bazează devenirea cadrului didactic ca *personalitate culturală*, care se caracterizează prin disponibilitatea de asimilare, organizare și transfer a cunoștințelor, dar și de adaptare la cerințele mereu schimbătoare ale procesului educațional, formarea expresă a acestei personalități trebuind să constituie obiectivul principal al unei formări pedagogice autentice. [5]

În acest sens, formarea inițială și continuă reprezintă soluția strategică de formare și dezvoltare a culturii pedagogice aprofundate a cadrelor didactice în vederea integrării lor în activitatea de educație / instruire, proiectată și realizată la nivelul instituțiilor școlare, dar și în scopul ameliorării calității procesului de învățământ actual, care solicită expres o *cultură pedagogică* fundamentată din punct de vedere teleologic și abordabilă ca „ansamblu de: a) produse ale cunoașterii pedagogice necesare, afirmate în plan general, particular și concret; b) atitudini exprimate psihosocial, în plan afectiv, motivațional, volitiv, caracterial” [5, p. 155].

În același context, reamintim că, în opinia lui S. Cristea, una dintre axiomele de bază ale educației de calitate astăzi se referă expres la *cultura pedagogică a profesorului*, care este dată de ansamblul: a) produselor cunoașterii umane (artă, religie, filozofie, știință, tehnologie), validate social, la diferite intervale de timp, în cadrul unor activități și instituții/ organizații specifice; b) mentalităților, obișnuințelor, comportamentelor, atitudinilor afirmate psihosocial, ca mod de a fi al unei comunități sau persoane, al unui grup social sau individualități umane [4].

O altă axiomă de bază a educației de calitate se referă la *profesorul de calitate*, care, potrivit aceluiași autor, prezintă următoarele caracteristici:

- cunoaște în profunzime și respectă principiile și normele pedagogice / didactice stabilizate epistemologic și social în cadrul celor trei științe pedagogice fundamentale (teoria educației, teoria instruirii, teoria curriculumului);
- receptează, interiorizează, exprimă și angajează valorile proprii culturii pedagogice în contextul cerințelor impuse de paradigma curriculumului și necesară societății informaționale, bazată pe cunoaștere;
- are capacitatea de a proiecta și realiza la nivelul normativității pedagogice activitatea de formare-dezvoltare a personalității elevului. [idem]

Așadar, paradigma instruirii bazată pe formarea competențelor solicită astăzi formarea unui profesor de *calitate superioară*, care trebuie înzestrat nu doar cu o înaltă cultură pedagogică formată pe toate dimensiunile, ci și cu toate *competențele necesare practicii educaționale*, care însă nu poate fi dobândită altfel decât prin integralizarea culturii pedagogice și a culturii emoționale, atât la nivel teoretic, cât și la nivel metodologic, și care trebuie probată zilnic la nivelul practicii de proiectare și realizare a activității de instruire.

Nu în ultimul rând, problemele implementării acestei abordări țin *complexitatea proiectării și realizării unui învățământ centrat pe formarea de competențe*, în condițiile când învățarea este proiectată monodisciplinar atât în planul de învățământ, cât și în curriculumul școlar, iar competențele-cheie solicită o abordare inter-/transdisciplinară a conținuturilor învățării, prin integrarea unor domenii de studiu și organizarea unei învățări de tip integrat, asigurarea unui feedback permanent și corespunzător, evaluarea în scop formativ fiind nu doar un principiu pedagogic, ci armatura însăși a demersului formativ.

Competența se manifestă atât în forma unor produse-performanță realizate de cel care învață sau se formează, cât și în relațiile profesionale cu elevii/studentii/colegii, iar eficacitatea este determinată de schimbările pozitive obținute de aceștia. Sintetic vorbind, competența presupune o abordare concertată a unei realități educaționale complexe prin intermediul științei, conștiinței și voinței pedagogice.

În scop de reactualizare a unor norme, principii și valori cu puternic impact formativ, din care se constituie astăzi normativitatea pedagogică, vom încheia reflecțiile noastre prin scoaterea în evidență a cinci principii fundamentale ale acțiunii educative, formulate în modernitate de clasicul R. Hubert, pe care le considerăm conexe la scopurile și finalitățile procesului actual de educație și formare realizat din perspectiva competențelor:

- *principiul maturizării specifice*: educația trebuie să fie un ajutor dat omului pentru a funcționa plenar;
- *principiul socializării și profesionalizării*: individul este supus unei formări în perspectiva inserției în structurile sociale și a îndeplinirii unor sarcini practice;
- *principiul civilizării*: educația are menirea de a-l introduce pe om în cultură, prin cunoașterea, încorporarea și crearea valorilor sedimentate la un moment dat;
- *principiul individualizării*: educația are obligația de a cultiva libertatea creativă a individului, de a-l face autonom, stăpân și responsabil de gândirea și faptele sale;
- *principiul spiritualizării*: prin intermediul instruirii și formării, omul trebuie să ajungă la un sens înalt al culturii, mai ales raportându-

se la transcendență, ca sinteză a tuturor demersurilor educative [apud 5, p. 57].

Sunt principii cu valoare de normă și de acțiune strategică necesare de reactivat în practica actuală de formare inițială a viitoarelor cadre didactice, care trebuie înțelese ca un sistem ce acționează simultan și intercorelat cu alte principii și valori afirmate deja în postmodernitate, deci respectarea unui principiu atrage după sine respectarea tuturor. De pe această platformă a principiilor și a competențelor profesionale necesare de format, se va putea înălța și dezvolta comportamentul profesional al cadrului didactic de calitate.

Așadar, principalul actor sau factor subiectiv implicat în realizarea unei educații de calitate este profesorul de înaltă calificare, înzestrat, prin cursurile universitare, cu toate componentele de conținut ale culturii pedagogice și cu întreg sistemul de competențe profesionale și chiar supra-profesionale necesare, care să îi și permită ulterior să devină un specialist de calitate, capabil să proiecteze și să realizeze procesul educativ în acord cu normele pedagogice și să se adapteze la cerințele mereu schimbătoare ale mediului educațional.

În concluzie, reamintim că, în contextul pedagogiei postmoderne, finalitățile educației formulate în termeni de *competențe*, sunt vectorii care direcționează activitatea de proiectare și realizare a conținuturilor instruirii, selectate în raport cu resursele și condițiile existente, iar *standardele de calitate* și / sau de eficiență a instruirii, elaborate în acord cu aceste finalități și aplicate unitar în scop de evaluare, la diferite intervale de timp, a rezultatelor școlare / profesionale vor asigura exprimarea eficacității activităților educative/instructive în raport cu obiectivele pedagogice și finalitățile propuse.

Prin urmare, *școala / universitatea*, ca instituție în cadrul căreia este organizată și se desfășoară activitatea de formare-dezvoltare a personalității în devenire, *conținuturile instruirii*, transpuse în curriculumul școlar / universitar ca mijloace de formare pedagogică a competențelor necesare elevului / studentului, și *profesorul de calitate*, ca proiectant al activității didactice în scop de asigurare a procesului de formare a competențelor, sunt cele trei elemente-cheie obligate să asigure eficiența în ceea ce privește realizarea funcțiilor învățământului și atingerea finalităților asumate de sistem pentru procesul de învățământ.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ANTONESEI, L. *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*. 1996.
2. COOMBS, PH. *La crise mondiale de l'éducation. Analises de systemes*. Bruxelles: De Boeck Université, 1989.
3. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie. Literele A – C*. București, 2017.
4. CRISTEA, S. *Finalitățile educației*. Volumul 8. Didactica Publishing House, 2018.
5. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1998.
6. STAN, E. *Pedagogie postmodernă*. Iași: Editura Institutul European, 2004.
7. *Recomandarea Consiliului Europei din 22 mai 2018 privind învățarea pe tot parcursul vieții*. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/>, accesat la 22.09.2020.