

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

CZU: 37.014.3

DOI:10.46727/c.17-11-2023.p65-74

Maria HADÎRCĂ,

doctor în pedagogie, conferențiar cercetător,
Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic,
al Universității Pedagogice 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 a 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.*

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, post-modernitatea însă vine să „demonteze metanarațiunile 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”. [Berger & Luckmann, apud 2]

Astfel, ceea ce deosebește epoca postmodernă de cea modernă este caracterul tot mai frecvent și mai accelerat al schimbărilor, care se datorează,

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

în fond, provocărilor lumii contemporane, dar și „contextului epistemologic postmodern, care stimulează gândirea critică, autoreflexivitatea, deconstrucția, demasificarea, fragmentarea și reconstrucția unor noi domenii integratoare, favorizând dezvoltarea științelor socioumane” [2, p. 18-19], iar, așa cum domeniul educației se află la baza dezvoltării oricărui alt domeniu, anume educația se cere a fi situată în centrul tuturor schimbărilor, consideră L. Antonesei, afirmând că „schimbarea mentalităților în spiritul valorilor societății deschise este percepută ca o chestiune de educație”. [1]

Întrebarea 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 necesare pentru realizarea unei educații de calitate?...

Este o întrebare firească, pe care și-o pune, probabil, fiecare dintre cei care au fost și sunt 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, determinate de criza educației aflată la răscrucea dintre epoca modernă și cea postmodernă, care, după Ph. Coombs, constă 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, presupunând „reconstruirea unei acțiuni pedagogice eficiente”, prin: „centrarea procesului de învățare pe elev și pe competențele necesare 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 noua direcție de dezvoltare a educației-

ei și formării, cunoscută sub denumirea de „pedagogia competențelor”, la care a aderat și sistemul de învățământ din R. Moldova, asumându-și, prin Codul Educației (2014), schimbarea de accent – trecerea la instruirea centrată 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 digitale, competențe sociale și civice; spirit de inițiativă și antreprenoriat; sensibilizare și exprimare culturală. [8]

Ulterior, în 2018, ca o confirmare a ideii de schimbare frecventă (sau poate a „lucrului făcut în pripă”), la Bruxelles a apărut noul „Cadru de referință privind competențele-cheie, care se referă la domenii mai largi 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. [9]

Această nouă listă a competențelor-cheie, reformulate și redefinite la nivel european, deocamdată, nu se regăsește în documentele de politici educaționale ale învățământului autohton, dar care ar trebui luată în considerare la următoarea etapă de dezvoltare a curriculumului național, implicit și a planului de învățământ, înțeles ca o componentă a acestuia, avându-se în vedere nu doar intenția noastră de sincronizare cu strategiile europene și de integrare în spațiul educațional comun, ci, mai ales, încadrarea elevilor din R. Moldova în programele de testare internațională de tip PISA, PIRLS, TIMSS ș.a., care acum vizează direct competențele-cheie.

Precum se știe, calea de la angajamentul politic al sistemului de învățământ privind finalitățile educației formulate în Codul Educației (care au fost preluate din Recomandarea europeană fără a fi supuse unei dezbateri pedagogice sau relaționate cumva cu idealul formulat) până la implementarea efectivă a competențelor-cheie în procesul educațional este destul de lungă și anevoioasă, întrucât atinge mai multe segmente sensibile ale sistemului, nu doar curriculumul școlar, în acest sens fiind necesare alte acțiuni 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 evidențiat existența unor probleme, discordanțe și neajunsuri în ceea ce privește pregătirea terenului pentru reorientarea învățării spre formarea de competențe-cheie: nearticularea disciplinelor de învățământ la procesul de formare a competențelor-cheie, pregătirea neadecvată a cadrelor didactice, lipsa unei metodologii privind implementarea acestora în procesul actual de învățământ etc.

În acest sens, atragem atenția asupra discordanței existente actualmente la nivelul documentelor de politică a educației în ceea ce privește finalitățile instruirii: pe de o parte, competențele-cheie proiectate în Codul Educației, iar, pe de altă parte, competențele disciplinare proiectate la nivel de curriculum școlar, această situație contradictorie producând o stare de confuzie în rândul cadrelor didactice responsabile cu transpunerea acestora în practica educațională.

Prin urmare, s-ar impune o reactualizare a finalităților educației în Codul Educației, urmată de o articulare a disciplinelor de învățământ la noul sistem de competențe-cheie, dar și de o reconfigurare a modului actual de proiectare și realizare a învățării școlare, printr-o integralizare pedagogică a conținuturilor învățării (după modelul STEM) în funcție de acest sistem de competențe-cheie, precum și restructurarea curriculumului școlar din aceeași perspectivă a competențelor-cheie, elaborarea de noi suporturi metodologice pentru profesori și auxiliare didactice pentru elevi, care să sprijine formarea-dezvoltarea acestora.

O altă problemă legată de schimbarea produsă odată cu centrarea procesului de predare-învățare pe elev și pe formarea de competențe este atitudinea inadecvată a cadrelor didactice în raport cu această abordare a educației, care, în contextul unui învățământ postmodern, se manifestă, în principal, prin rezistența lor la schimbare, rezultată din „decentrarea profesorului” ca actor principal al acțiunii didactice, altfel spus, „pierderea autorității sale” 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”, ceea ce reprezintă o altă provocare pentru didactica actuală. [7]

În aceste condiții, sugerează autorul, este necesară o „adaptare din mers 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, să-ți asumi nevoia de schimbare și să încerci să devii un profesor constructivist, înțelegând 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 încă în secolul trecut Ph. Coombs în celebra sa lucrare „La crise mondiale de l'education” și care, în cazul învățământului din R. Moldova, pe lângă rezistența la schimbare, se manifestă îndeosebi prin modul tradițional de proiectare și realizare 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 mai pragmatic, mai integrat, centrat pe 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, observă unii critici ai învățământului centrat pe formarea de competențe (I. Negreț-Dobridor, A. Ilica, Vl. Pâslaru ș.a.), care se declară sceptici în raport cu această abordare, văd în ea o „rătăcire curriculară”, insuficient fundamentată, o „alternativă postmodernă”, menită să circumscrie sistemele de învățământ într-o „globalizare forțată”, care deocamdată nu produce altceva decât „analfabetism funcțional”.

De altfel, pe aceeași poziție se situează și unii filosofi, analiști și sociologi ai educației, care 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 abordarea instruirii în bază de competențe nu ar trebui considerată „un panaceu” și că această reorientare ar conduce mai degrabă la o „educație vocațională” și la o uniformizare a personalității elevului, problemele învățământului fiind, de fapt, problemele societății și că anume societatea actuală nu este capabilă să susțină dezvoltarea unui sistem educativ prosper și competitiv în societatea cunoașterii...

Cu toate acestea, curriculumul actual vizează formarea de competențe-cheie, deși continuă să rămână „încrămățat în vechiul proiect disciplinar, 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 creeze 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”, autorul susținând că „învățarea integrată este una dintre caracteristicile definitorii ale inovației curriculare de succes la nivel internațional” și că anume acest tip de învățare este favorabil 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 și ineficiența acestuia în raport cu competențele de care au nevoie elevii/studentii pentru reușita personală și socială, unul dintre scopurile educației actuale fiind anume acela de a oferi tinerilor cunoștințele și abilitățile necesare, pentru a fi capabili să „funcționeze” ca adulți. În acest sens, învățarea bazată pe formarea de competențe reprezintă una dintre mișcărilor 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., susține L. Ciolan.

De menționat, la nivel european există practici de învățare integrată, precum și strategii prin care se urmărește gradul de implementare a competențelor-cheie în procesul de învățământ, analizându-se modul de implicare a statelor membre în modernizarea și îmbunătățirea calității sistemelor de învățământ, dar și compatibilizarea acestora prin adoptarea și dezvoltarea aceluiași sistem de competențe-cheie necesare individului în secolul XXI. Într-un studiu disponibil pe internet 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 noul curriculum bazat pe formarea de competențe-cheie? Cum evaluează țările elevii la competențele-cheie? Cum abordează țările combaterea rezultatelor slabe în școală?*[10]

Considerăm că o astfel de strategie ar fi necesară și în R. Moldova, în condițiile când țara noastră, prin Codul Educației, și-a asumat angajamentul de a forma competențe-cheie, iar MEC s-a încadrat în procesul de participare a elevilor noștri la evaluările internaționale, unde înregistrează rezultate destul de modeste la testările PISA, care, în ultimii ani, se concentrează tot mai mult pe evaluarea nivelului de stăpânire a unor competențe-cheie formate prin învățământul de bază.

Așadar, ne mișcăm spre o nouă semnificație a învățării, respectiv, spre o didactică a competențelor (competențe-cheie / transversale /de bază pentru toți), prin această reorientare dorindu-se a obține o legătură mai strânsă a educației cu viața, rezultate mai relevante ale procesului de învățare și o eficiență mai mare a rezultatelor muncii prestate, pentru egalizarea de șanse și pentru realizarea unor performanțe de calitate. De aceea, 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 etc.).

Or, 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, programe internaționale de evaluare, pentru dezvoltarea curriculumului școlar și a planurilor de învățământ, pentru eficientizarea instruirii și pentru studiul comparativ al rezultatelor învățării. În raport însă cu declarațiile politice și cu teoretizările elaborate pe această temă, problema implementării competențelor-cheie în procesul de învățământ din R. Moldova rămâne a fi la ordinea zilei, fiind examinată doar tangențial, deși toate recomandările ce decurg din analiza rezultatelor sistemului educațional vizează: *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. Cucuș 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 personalității umane, și se formulează în funcție de tendințele de evoluție ascendentă a societății, proiectate și realizate în plan cultural, politic, economic. [6, 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 competențelor în prim-planul învățării, credem că astăzi este necesară o reflecție profundă asupra scopului educației în postmodernitate și o largă dezbatere pedagogică asupra finalităților educației / competențelor necesare de format prin curriculum, precum 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, 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 acestora 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 perfecționate 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]

Potrivit aceluiași autor, altă axiomă de bază a educației de calitate se referă la *profesorul de calitate*, care 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 curriculumului centrat elev și pe formarea competențelor necesare acestuia în viață presupune nu doar eficientizarea procesului de învățământ, ci și formarea unui profesor eficient, de *calitate superioară*, care să posede nu doar o înaltă cultură pedagogică formată pe toate dimensiunile, ci și toate *competențele necesare practicii educaționale*, care însă nu poate fi dobândită altfel decât integrând în cultura sa pedagogică și cultura emoțională, care trebuie probată zilnic la nivelul practicii de proiectare și realizare a activității de instruire.

Nu în ultimul rând, *realizarea unui învățământ de calitate* depinde de calitatea planului de învățământ, documentul de bază în care este proiectată oferta educațională, planificat modul de învățare, stabilit numărul de ore alocat fiecărei discipline școlare etc. În condițiile când învățarea este proiectată doar monodisciplinar în planul de învățământ, iar competențele-cheie solicită o abordare inter-/transdisciplinară a conținuturilor învățării, se impune reconstrucția acestuia, prin valorificarea inter-/transdisciplinarității, integrarea unor domenii de studiu și organizarea unei învățări de tip integrat, susținută prin evaluări de același tip, evaluarea în scop formativ fiind nu doar un principiu pedagogic, ci mecanismul însuși de reglare a demersului formativ.

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 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 competență* 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 menite să asigure eficiența în ceea ce privește realizarea funcțiilor învățământului și atingerea finalităților asumate de sistem pentru procesul de învățământ.

Repere bibliografice:

1. Antonesei L. *Paideia. O introducere în pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2002
2. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008
3. Coombs Ph. *La crise mondiale de l'éducation. Analyses de systemes*. Bruxelles: De Boeck Université, 1989
4. Cristea S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie. Literele A – C*. București, 2017
5. Cristea S. *Finalitățile educației*. Volumul 8. Didactica Publishing House, 2018
6. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1998
7. Stan E. *Pedagogie postmodernă*. Iași: Editura Institutul European, 2004
8. *Codul Educației al Republicii Moldova*. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova. 24.10. 2014, nr. 319-324
9. *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
10. *Dezvoltarea competențelor-cheie în școlile din Europa: provocări și oportunități pentru politică*. <https://mail.google.com/10>