

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 37.091:373.3.015(043.3)

GOLUBIȚCHI Silvia

**VALORI POSTMODERNE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR:
DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A ÎNVĂȚĂTORILOR ÎN RAPORT
CU EDUCAȚIA LINGVISTICĂ A ELEVILOR**

531.01. Teoria generală a educației

Teză de doctor habilitat în științe ale educației

Consultant științific: CALLO Tatiana, doctor habilitat, profesor universitar

Autor: GOLUBIȚCHI Silvia, doctor, conferențiar universitar

Chișinău, 2025

CUPRINS:

ADNOTARE	4
ANNOTATION.....	5
LISTA TABELELOR	6
LISTA FIGURILOR.....	7
LISTA ABREVIERILOR.....	8
INTRODUCERE	9
1. REPERE TEORETICO-METODOLOGICE ALE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR ÎN ACTUALITATE	25
1.1. Învățământul primar – etapă a achizițiilor fundamentale și de dezvoltare	25
1.2. Educația lingvistică ca imperativ al dezvoltării elevilor.....	37
1.3. Concluzii la Capitolul 1	51
2. ORIENTĂRI CONCEPTUALE ÎN DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A ÎNVĂȚĂTORILOR	53
2.1. Permanența formării cadrelor didactice școlare.....	53
2.2. Deziderate ale dezvoltării profesionale a învățătorilor	65
2.3. Concluzii la Capitolul 2	83
3. VALORILE POSTMODERNE – PREMISE DEFINITORII ÎN REALIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR.....	85
3.1. Delimitări epistemologice și filosofice ale postmodernismului.....	85
3.2. Configurații ale postmodernismului prin prismă pedagogică.....	105
3.3. Paradigma constructivistă – dimensiune a postmodernității.....	129
3.4. Concluzii la capitolul 3	139
4. BAZA METODOLOGICĂ A DEZVOLTĂRII PROFESIONALE A ÎNVĂȚĂTORILOR ÎN RAPORT CU EDUCAȚIA LINGVISTICĂ A ELEVILOR DIN PERSPECTIVA VALORILOR POSTMODERNE.....	142
4.1. Discursul postmodern phronesis	142
4.2. Valorile în educație ca factor de calitate.....	155
4.3. Relația valori postmoderne – dezvoltarea profesională a învățătorilor – educația lingvistică a elevilor	179
4.4. Modelul valorilor postmoderne în dezvoltarea profesională a învățătorilor.....	200
4.5. Concluzii la Capitolul 4	212
5. DEZVOLTAREA ÎNȚELEPCIUNII PRACTICE A ÎNVĂȚĂTORILOR ÎN RAPORT CU EDUCAȚIA LINGVISTICĂ A ELEVILOR	216
5.1. Identificarea experimentală a nivelului de dezvoltare a înțelepciunii practice a învățătorilor.....	216

5.2. Valorificarea metodologică a înțelepciunii practice a învățătorilor în raport cu educația lingvistică a elevilor	247
5.3. Coordonate ale dezvoltării înțelepciunii practice la etapa de control	263
5.4. Concluzii la Capitolul 5	272
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	275
BIBLIOGRAFIE	285
ANEXE	314
Anexa 1. Test cu răspunsuri deschise	314
Anexa 2. Rezultate la testul cu răspunsuri deschise	315
Anexa 3. Proba de completare	320
Anexa 4. Rezultate la proba de completare	321
Anexa 5. Proba de creativitate	326
Anexa 6. Proba de completare (etapa de control)	327
Anexa 7. Elaborarea eseului	329
Anexa 8. Chestionarul (proba de control).....	330
Anexa 9. Testul Z.....	331
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	332
CURRICULUM VITAE	333

ADNOTARE

GOLUBIȚCHI Silvia „Valori postmoderne în învățământul primar: dezvoltarea profesională a învățătorilor în raport cu educația lingvistică a elevilor”

Teză de doctor habilitat în științe ale educației, Chișinău, 2025

Structura tezei: adnotare (română, engleză), lista abrevierilor, introducere, cinci capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 375 de titluri, 9 anexe și este perfectată pe 284 pagini de text de bază, inclusiv 19 tabele și 21 de figuri. Rezultatele obținute sunt publicate în 70 de lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: dezvoltare profesională, educație lingvistică, postmodernism, valori postmoderne, phronesis, înțelepciune practică, atitudine, învățător phronesis, relația joint venture, acțiune corectă.

Scopul lucrării: Fundamentarea și elaborarea bazei conceptuale și metodologice a operaționalizării valorilor postmoderne în dezvoltarea profesională a învățătorilor în raport cu educația lingvistică a elevilor prin promovarea activă a practicii reflexive.

Obiectivele cercetării: demonstrarea specificului învățământului primar în lumina schimbărilor la nivel de dimensiuni, proces, criterii, conexiuni, reconfigurări, conținuturi, integrate în cadrul tematic de referință; descrierea dimensiunii epistemologice, pragmatice și comunicative a educației lingvistice, a învățării plurifuncționale și determinarea condițiilor revizuirii demersului educațional; dezvăluirea esenței pedagogice a dezvoltării profesionale a învățătorilor și identificarea premiselor teoretico-aplicative ale explorării valorilor postmoderne în domeniu prin argumente epistemice distinctive; particularizarea problematicii postmodernismului ca factor de evoluție și ca unul din factorii întemeierii valorilor postmoderne în baza aspectelor fundamentale care fac diferențierea dintre modernism și postmodernism sub forma unor repere generale; identificarea valorilor postmoderne de prim rang în procesul dezvoltării profesionale a învățătorilor; obiectivarea practică a relației valori postmoderne – dezvoltare profesională a învățătorilor – educație lingvistică a elevilor în paliere phronesis reprezentative; elaborarea și validarea *Modelului valorilor postmoderne în relația dezvoltarea profesională a învățătorilor – educația lingvistică a elevilor* în baza reperelor conceptuale; interpretarea și argumentarea rezultatelor experimentului pedagogic la nivelul învățătorilor prin valorificarea *Metodologiei dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului* și a *Proiectului operațional*; consemnarea epistemologică a *Concepției învățătorului phronesis*.

Noutatea și originalitatea științifică se profilează din argumentarea Perspectivei neo-aristotelice în pedagogia phronesis în baza Blocului reperativ, constituit din: (a) specificul indeterminanței (indeterminare plus imanență); (b) rolul existenței (legătura dintre text și viață) postmoderniste; (c) utilizarea narațiunii ca instrument de reflecție; (d) valorificarea joint venture – relația de asociere dintre valorile postmoderne, dezvoltarea profesională a învățătorilor și educația lingvistică a elevilor; (e) semnificarea jocurilor de limbaj cu ideea că a vorbi înseamnă a „lupta” sau „a juca”; (f) particularizarea politeismului (credința în mai mulți zei-rude) valorilor postmoderne.

Rezultatele științifice care au determinat crearea unei noi direcții de cercetare sunt cosemnate de următoarele entități: Dezvoltarea *Perspectivelor neo-aristotelice* în pedagogia phronesis și elaborarea *Concepției învățătorului phronesis*, ce reperaază demersul educațional al învățătorului care adoptă o atitudine constructivă în dezvoltarea sa profesională printr-o practică cognitivă înțeleaptă. *Cadrul ideatic* al Concepției învățătorului phronesis reprezintă un ansamblu de idei ce vizează înțelepciunea practică (model de acțiune cu chibzuință); înțelepciunea în acțiune (luarea deciziei corecte într-o acțiune, acțiune „gânditoare”; acțiune situată; acțiune spontană); implicarea valorilor în judecată; virtute intelectuală (modul corect de a face ceva); înțelepciune empirică, relație euristică cu sine, rațiune corectă, înțelepciune dobândită. *Organizarea internă* a Concepției învățătorului phronesis se fundamentează pe ideile inedite ale relației *joint venture* valori postmoderne – dezvoltarea profesională a învățătorilor – educația lingvistică a elevilor; reperele relaționale ale relației; listele deschise ale valorilor postmoderne; imaginea-reper; formula înțelepciunii practice); Structurarea *Imaginii-reper a învățătorului phronesis*, cu un set de indicatori care subsumează elementele definitorii ale calității învățătorului de a poseda această înțelepciune practică; Elaborarea *Formulei înțelepciunii practice* a învățătorului (calități, acțiune intuitivă, rezultat); Formularea *listelor deschise ale valorilor* postmoderne, organizate într-o coerență internă, care sintetizează diverse aspecte ce vizează domeniul (de noțiuni, atribute, diverse aspecte problematice, pozitive); Structurarea *tabelelor sintetice* ce vizează câmpul epistemologic și filosofic al postmodernismului, natura și semnificațiile phronesis, educația lingvistică în context postmodern, coordonatele calității; Configurarea *reperelor relaționale în joint venture*, cu scopul de a valorifica punctele forte ale fiecărei părți implicate și pentru a minimiza riscurile existente în domeniul de referință; Conceperea *Metodologiei dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului* cu următoarele componente de bază: criterii relaționale, alternative postmoderne, valori postmoderne, premise metodologice, markeri acționali; Fundamentarea teoretico-metodologică a *Modelului valorilor postmoderne în relația dezvoltarea profesională a învățătorului – educația lingvistică a elevilor* constituit din șase nivele de referință; Elaborarea și validarea *Proiectului operațional: dezvoltarea înțelepciunii practice a învățătorului*, constituit din markeri acționali, obiective, componente acționale (indicatori și valori), probe și indicatori de performanță.

Noua direcție de cercetare: Pedagogia phronesis ca o nouă entitate, valorificând procesul derulat anterior și producând noi legături din care derivă multiple norme interne de desfășurare, de dezvoltare a *înțelepciunii practice* ca element al *capacității atitudinale* atât la nivelul cadrelor didactice, cât și la nivelul elevilor de la diferite niveluri de învățământ primar. Direcția respectivă ridică la un nivel mai înalt domeniul atitudinal și generează o viziune nouă în tratarea și explicarea phronesis.

Semnificația teoretică: esențializarea analitică a unui șir de *teorii și concepții* din domeniul dezvoltării profesionale, a valorilor, a educației lingvistice; întemeierea și valorificarea pedagogică a unor concepte din logică, filosofie, psihologie, lingvistică: *teoria postmodernă a perspectivei, a jocurilor de limbaj, concepția polisemică a dezvoltării profesionale, concepția umanistă a valorilor, constructivismul, relația cunoaștere-putere, învățarea ca înțelegere etc.*; teoria postmodernismului: phronesis, marker ideologic, text viu, creativitate obiectivă și creativitate subiectivă, jocuri de limbaj, joint venture, narativitate, învățător phronesis, indeterminanță, textistență; întemeierea *Metodologiei dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului* și elaborarea *Modelului valorilor postmoderne în relația dezvoltarea profesională a învățătorilor – educația lingvistică a elevilor* ca fundament teoretico-metodologic, elaborarea *Concepției învățătorului phronesis*.

Valoarea aplicativă a cercetării este dată de validarea experimentală a *Proiectului operațional: dezvoltarea înțelepciunii practice a învățătorului*, prin care s-au dinamizat un șir de valori postmoderne în vederea dezvoltării phronesis a învățătorului care realizează educația lingvistică a elevilor. Realizarea activităților (probe, teste, studii de caz, situații problematice) a justificat demersul de valorificare a înțelepciunii practice a învățătorilor ca valoare de prim rang în procesul de dezvoltare profesională a acestora. *Indicatorii de performanță* au un caracter deschis și pot fi valorificați în demersuri formative la alte trepte de învățământ atât la nivelul cadrelor didactice, cât și la nivelul elevilor, cu unele ajustări.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat la nivelul cadrelor didactice din învățământul primar cu 557 subiecți: 302 subiecți în experimentul de diagnosticare; 255 în experimentul pedagogic (125 subiecți în experimentul de formare (dezvoltare) din instituțiile de învățământ din Republica Moldova și România, într-un proces de dezvoltare profesională (stagii de formare continuă, întruniri metodice, alte diverse activități metodologice).

ANNOTATION

GOLUBIȚCHI Silvia "Postmodern Values in Primary Education: Teachers' Professional Development in Relation to Pupils' Linguistic Education"

Habilitation Doctorate Thesis in Education Sciences, Chișinău, 2025

Thesis structure: annotation (Romanian, English), list of abbreviations, introduction, five chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 375 titles, 9 annexes and it is completed on 284 pages of basic text, including 19 tables and 21 figures. The results obtained are published in over 70 scientific papers.

Keywords: professional development, language education, postmodernism, postmodern values, phronesis, practical wisdom, attitude, phronesis teacher, joint venture relationship, correct action.

Research purpose: Substantiating and developing the conceptual and methodological basis of the operationalization of important postmodern values in teachers' professional development in relation to pupils' language education by actively promoting reflective practice.

Research objectives: demonstrating the specificity of primary education in light of changes at the level of dimensions, process, criteria, connections, reconfigurations, contents, integrated into the thematic reference framework; analyzing the epistemological, pragmatic and communicative dimension of language education, of multifunctional learning and determining the conditions for revising the educational approach; revealing the pedagogical essence of teachers' professional development and identifying the theoretical-applicative premises of exploring postmodern values in pedagogy through distinctive epistemic arguments; particularizing the issue of postmodernism as a factor of evolution and as one of the factors of founding postmodern values based on the fundamental aspects that differentiate between modernism and postmodernism in the form of general benchmarks; identifying first-rate postmodern values in the process of teachers' professional development; practical objectification of the postmodern values relationship - teachers' professional development - pupils' linguistic education in representative phronesis levels; developing and validating the *Postmodern Values Model in the relationship between teachers' professional development and pupils' linguistic education* based on conceptual benchmarks; interpreting and arguing the results of the pedagogical experiment at the teacher level by valorizing the *Methodology for Developing Teacher's Practical Wisdom and the Operational Project*.

Scientific novelty and originality emerge from the argumentation of the *Neo-Aristotelian Perspective in Phronesis Pedagogy* based on the *Reperative Block*, consisting of: (a) the specificity of *indeterminacy* (indeterminacy plus immanence); (b) the role of postmodernist *textexistence* (the connection between text and life); (c) the use of narrative as a tool for reflection and "portrayal" of life; (d) the valorization of joint venture - the association relationship between postmodern values, teachers' professional development and pupils' linguistic education; (e) the signification of *language games* with the idea that speaking means "fighting" or "playing"; (f) the particularization of polytheism (belief in several gods-relatives) of postmodern values. A factor of originality is also the founding and promotion of the teacher-phronesis concept.

The scientific results that determined the creation of a new research direction are co-signed by the following entities: Development of the *Neo-Aristotelian Perspective in Phronesis Pedagogy* and elaboration of the **Phronesis Teacher Concept**, which identifies the educational approach of the teacher who adopts a constructive attitude in his professional development through a wise cognitive practice. *The ideological framework* of the Phronesis Teacher Concept represents a set of ideas that target practical wisdom (model of acting thoughtfully); wisdom in action (making the right decision in an action, "thinking" action; situated action; spontaneous action); the involvement of values in judgment; intellectual virtue (the right way to do something); empirical wisdom, heuristic relationship with oneself, correct reason, acquired wisdom. **The internal organization** of the Phronesis Teacher Concept is based on the novel ideas of the joint venture relationship postmodern values – teachers' professional development – pupils' language education; relational benchmarks of the relationship; open lists of postmodern values; the benchmark image; the formula of practical wisdom; Structuring the benchmark image of the phronesis teacher, with a set of indicators that subsume the defining elements of the teacher's quality of having this practical wisdom; Elaboration of the **Formula of the teacher's practical wisdom** (qualities, intuitive action, result); Formulation of **open lists of postmodern values**, organized in an internal coherence, which synthesize various aspects targeting the field (of notions, attributes, various problematic, positive aspects); Structuring of **synthetic tables** targeting the epistemological and philosophical field of postmodernism, the nature and meanings of phronesis, language education in a postmodern context, quality coordinates; Configuration of **relational benchmarks in the joint venture**, in order to valorize the strengths of each party involved and to minimize the risks existing in the reference field; Design of the **Methodology for the Development of the Teacher's Practical Wisdom** with the following basic components: relational criteria, postmodern alternatives, postmodern values, methodological premises, action markers; Theoretical and methodological substantiation of the **Postmodern Values Model in the relationship between teacher professional development and student linguistic education**, consisting of six reference levels; Development and validation of the **Operational Project**: developing **the teacher's practical wisdom**, consisting of action markers, objectives, action components (indicators and values), samples and performance indicators.

The new research direction: Phronesis pedagogy as a new entity, valorizing the previously developed process and producing new connections from which multiple internal norms for the development of *practical wisdom* as an element of *attitudinal capacity* are derived both at the level of teachers and at the level of pupils at different levels of primary education. The respective direction raises the *attitudinal field* to a higher level and generates a new vision in the treatment and explanation of *phronesis*.

Theoretical significance: analytical essentialization of a series of *theories and concepts* in the field of professional development, values, and language education; *the establishment and pedagogical valorization* of concepts from logic, philosophy, psychology, and linguistics: *postmodern theory of perspective, language games, the polysemic conception of professional development, the humanistic conception of values, constructivism, the knowledge-power relationship, learning as understanding, etc.*; *postmodern theory: phronesis, ideological marker, living text, objective and subjective creativity, language games, joint venture, narrativity, teacher phronesis, indeterminacy, textistence*; the establishment of the *Methodology for the Development of the Teacher's Practical Wisdom* and the development of the *Model of Postmodern Values in the Relationship Between the Teacher's Professional Development – Pupil's Linguistic Education* as a basic theoretical and methodological foundation, the development of the *Concept of the Teacher Phronesis*.

The applied value of the research is given by the experimental validation of the *Operational Project: developing the teacher's practical wisdom*, through which a series of postmodern values were dynamized in order to develop *the teacher's phronesis* who carries out pupils' linguistic education. The realization of the practical activities and tests *justified* the approach to operationalize the teacher's practical wisdom as a first-rate value in the process of their professional development. *The performance indicators* have an open character and can be used in formative approaches at other levels of education both at the level of teaching staff and at the level of pupils, with some adjustments.

The implementation of the scientific results was carried out at the level of primary education teachers with 557 subjects: 302 subjects in the diagnostic experiment and 255 in the pedagogical experiment (125 subjects in the training (development) experiment) from educational institutions in the Republic of Moldova and Romania, in a process of professional development (continuing training courses, methodological meetings, various methodological activities).

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Definiri ale competenței lingvistice și competenței de comunicare.....	40
Tabelul 1.2. Structura competenței de comunicare	42
Tabelul 1.3. Activități de formare a competenței de comunicare	44
Tabelul 3.1. Principalele caracteristici ale epistemologiei moderne versus postmodernă	99
Tabelul 3.2. Câmpul epistemologic și filosofic al postmodernismului	102
Tabelul 3.3. Caracteristici valorice moderne și postmoderne în educație	114
Tabelul 3.4. Caracteristici educaționale ale modernismului versus postmodernismul	117
Tabelul 3.5. Pedagogia postmodernă.....	119
Tabelul 4.1. Natura și semnificațiile phronesis	154
Tabelul 4.2. Transpunerea conținuturilor	195
Tabelul 4.3. Caracteristicile procesului de conceptualizare	195
Tabelul 4.4. Metodologia dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului	210
Tabelul 5.1. Designul experimentului pedagogic	217
Tabelul 5.2. Grila de performanță	221
Tabelul 5.3. Rezultatele de constatare (test cu răspunsuri deschise)	228
Tabelul 5.4. Proiectul operațional: dezvoltarea înțelepciunii practice a învățătorului (IPI).....	250
Tabelul 5.5. Constituirea variabilelor experimentale	251
Tabelul 5.6. Criterii de analiză a probelor de control (Trei "C")	264
Tabelul 5.7. Compararea diferențelor între grupurile experimentale (Nivelul 1 și 2).....	270

LISTA FIGURILOR

Fig. 3.1. Componente postmoderne ale învățământului	116
Fig. 3.2. Educația lingvistică în context postmodern	128
Fig. 4.1. Coordonate ale calității	166
Fig. 4.2. Demersul dezvoltării profesionale (Apud 257, p. 82)	190
Fig. 4.3. Modelul valoric postmodern în relația dezvoltarea profesională a învățătorilor – educația lingvistică a elevilor	211
Fig. 5.1. Rezultatele sintetice la testul cu răspunsuri deschise	223
Fig. 5.2. Rezultatele la subiectul conținutului educației lingvistice	224
Fig. 5.3. Reprezentarea rezultatelor la proba de completare (1).....	229
Fig. 5.4. Rezultatele privind învățătorul profesionist	230
Fig. 5.5. Cultura profesională a învățătorului	233
Fig. 5.6. Rezultatele generalizate la proba de completare	233
Fig. 5.7. Rezultatele sintetice la proba de creativitate	246
Fig. 5.8. Rezultatele grupului experimental (proba de completare, ex. de control)	266
Fig. 5.9. Rezultatele grupului de control (proba de completare, ex. de control).....	266
Fig. 5.10. Compararea rezultatelor cadrelor didactice din experimentul de control (proba de completare).....	266
Fig. 5.11. Rezultatele grupului experimental (proba de creativitate, ex. de control)	268
Fig. 5.12. Rezultatele grupului de control (proba de creativitate, ex. de control)	268
Fig. 5.13. Compararea rezultatelor cadrelor didactice din experimentul de control (proba de creativitate).....	268
Fig. 5.14. Rezultatele grupului experimental (proba chestionar, ex. de control)	269
Fig. 5.15. Rezultatele grupului de control (proba chestionar, ex. de control).....	269
Fig. 5.16. Compararea rezultatelor cadrelor didactice la experimentul de control (proba chestionar)	270

LISTA ABREVIERILOR

CDA – analiza discursului critic

DA – analiza discursului

ECD – evaluarea criterială prin descriptori

EL – educație lingvistică

ELA – educație literar-artistică

GF – grupul de formare

GC – grupul de control

IPI – dezvoltarea înțelepciunii practice a învățătorului

ISCED – Clasificarea Internațională Standard a Educației

MECD – Metodologia evaluării criteriale prin descriptori

OCDE – Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei abordate

Actualmente, în diferite domenii ale vieții, tendințele spre schimbare sunt tot mai evidente, bazându-se, în temei, pe entități actualizate, cărora li se conferă valori noi, în diverse contexte ale realității. Dată fiind funcția cunoașterii de a crea, a înțelege și a evalua schimbarea în domeniul educațional, abordarea unor concepte de noutate regenerată în contextul socio-cultural al postmodernismului este determinată de căutarea, consacrată din punct de vedere pedagogic, a necesității și certitudinii, punctul de referință fiind valoarea.

Tot mai frecvent apar întrebări de categoria dacă educația este postmodernă, dacă profesorii percep specificul postmodernismului în educația elevilor, dacă aceștia se raliază la dezideratele postmoderne, dacă postmodernitatea este în general asimilată în spațiul educațional, întrebări la care se caută răspunsuri, însă care, deocamdată, rămân deschise mai multor alternative. Privilegierea abordării teoretice a postmodernismului generează necesități de ordin practic atât la nivelul elevilor, cât și la nivelul cadrelor didactice, în același timp și la nivelul dezvoltării lor profesionale.

Elucidarea problemelor pe care postmodernismul le-a pus pentru teoria și practica pedagogică este destul de complexă, deturnând atenția spre valorile postmoderne, care sunt determinante în educația actuală, într-o lume în schimbare/ transformare permanentă. Pentru a ajunge la înțelegerea rolului acestor valori, acestea trebuie să fie contextualizate relațional într-un cadru pedagogic specific, structurat și valorificat într-o logică sigură a rezultatelor. Clarificarea resorturilor valorilor postmoderne în raport cu dezvoltarea profesională a învățătorilor care realizează educația lingvistică a elevilor prin intermediul valorificării logicii lor pedagogice și clarificarea premiselor teoretice, care asigură o explorare eficientă a acestora, devine un fapt important din punctul de vedere al realizării dezideratelor idealului educațional într-o perioadă de criză a valorilor.

Această linie de gândire educațională influențează contextul pedagogic conform unei epistemologii fundamentale, identificând unele aspecte ce trebuie descoperite prin reflecția asupra lor. Instanțierea valorilor postmoderne în educație cuprinde din ce în ce mai mult teren, consolidând specificitatea acestora în formarea ființei umane atât la nivelul elevilor, cât și la nivelul cadrelor didactice. Reflexivitatea profund constructivă în raport cu valorile postmoderne în învățământul primar reperează ideea autorefecției, valorificarea narațiunii în procesul educațional, cunoașterea ca putere, discursul multi-vectorial, primatul textului și al interpretării, centrarea pe persoană etc., aici înscriindu-se cercetările realizate de J.-F. Lyotard în domeniul conceptual al postmodernismului [139], I. Hassan cu ideea capacității superioare a minții [260],

S. Benhabib, care abordează problematica cunoașterii ca putere [219], M. Cărtărescu cu teoria perspectivă [31], M. Martin, cu o viziune originală a separării postmodernismului de modernism [311], E. Stan, care privește postmodernismul ca sinteză filosofică a declinului modernismului [195] etc.

O analiză a modului în care abordările postmoderniste influențează formarea și dezvoltarea profesională a învățătorilor, în special în contextul educației lingvistice a elevilor, este intrinsecă contextului de promovare a calității în învățământ. Se configurează motive solide pentru abordarea unor elemente de schimbare la nivelul dezvoltării profesionale a învățătorilor din perspectiva valorilor postmoderne, consemnată de faptul că profesorul/ învățătorul este văzut drept *coloana vertebrală a societății*; promovarea ideii de *caracter polisemic* al dezvoltării profesionale; dezvoltarea profesională prin *cercetare și reflecție*; renovarea competenței profesionale; profesionalizarea; asumarea provocărilor profesiei; efectul pozitiv al dezvoltării profesionale asupra elevilor etc., în viziunea unui șir de cercetători, printre care Ph. Perrenoud [317], C. Day [230], H. Timperley [327], N. Brodeur și Ch. Leblanc [299], E. Joița [130, 131], Vl. Guțu [116] etc. Repunerea în drepturi de eficiență a învățătorului pe baza unei dezvoltări profesionale marcate de o abilitate atitudinală devine una din sarcinile primordiale. Astfel de fenomene, cum sunt cele de capacitate și atitudine, influențează în mod fundamental practica educațională, fiind fenomene de actualitate deosebită. Efectul lor nu este numai de a produce o schimbare posibilă, ci și una inevitabilă.

Preocuparea pentru educația lingvistică reprezintă un aspect esențial de acompaniament al schimbărilor la nivel metodologic. Creșterea nivelului de conștientizare a importanței deosebite a cunoașterii limbii este urmată de noi observații cu privire la aspectele limbii, care este percepută dinamic și contextualizat. Învățarea limbii și literaturii române în școală prezintă o importanță inestimabilă, pentru că însușirea corectă a acesteia de către elevi devine condiția de bază în vederea realizării obiectivului fundamental al învățământului, și anume formarea personalității din perspectiva integrării rapide în societatea cunoașterii.

Pentru a exprima și a înțelege aspectele lingvistice și comunicative ale limbii, este nevoie de o existență comunicativă activă, în opinia X. Roegiers [321], J. Dubois [302], C. Simard [325], T. Slama-Cazacu [193], Vl. Pâslaru [166, 168] etc. V. Goraș-Postică realizează prima cercetare de integralizare pe principii științifice a procesului de educație lingvistică și literară în cadrul disciplinei școlare Limba și literatura română [111]. V. Bâlici [8] vorbește despre curajul de a ne manifesta conștiința lingvistică (identitatea cultural-lingvistică), ce rezidă în voința noastră de a vorbi într-un mod frumos și cultivat, ceea ce este un semn de responsabilitate și respect față de ființa umană. A. Ghicov [78] abordează competența lingvistică și literară ca un rezultat integrativ.

Triplul categorial, în cazul dat cel al valorilor postmoderne, dezvoltării profesionale a învățătorilor și educației lingvistice a elevilor, se înscrie în noile viziuni educaționale, formând o unitate a actului de reflecție asupra schimbărilor reclamate de tendințele de europenizare și internaționalizare, lucru menționat într-un șir de documente în domeniu: Strategia de Dezvoltare „Educația 2030” [367], Codul Educației al Republicii Moldova [347], Cadrul european al calificărilor [345], Standarde și linii directoare pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior [366] etc. Astfel, regăsirea reflexului acestei unități atât explicit, cât și implicit, trebuie identificată într-o relație argumentativă analitică, pentru a oferi instrumente valide practicii educaționale.

În cadrul general al mentalității pedagogice și în cadrul specific al învățământului primar, apare necesitatea identificării fenomenului care caracterizează și determină esența dezvoltării profesionale a cadrului didactic din perspectivă postmodernă la etapa actuală, și anume *fenomenul înțelepciunii practice* a acestuia în activitatea sa profesională.

Aceste tentative teoretico-metodologice, la care se mai adaugă altele asemănătoare în diverse planuri ale științelor educației, urmăresc să evidențieze ceea ce reclamă *noua orientare educațională* în evoluția strategică a modalităților de dezvoltare a activității profesionale: *reflecția* și *acțiunea corectă*, fapt care intră în contradicție cu orientarea dezvoltării profesionale bazate pe valorificarea informativă a cunoașterii, deși contextul postmodern reclamă o *atitudine activă* a învățătorilor în perceperea și dezvoltarea cunoașterii din perspectiva educației lingvistice a elevilor.

Problema științifică a cercetării. Căutând rațiunile care conduc la abordarea valorilor postmoderne în învățământul primar, problema constă în a identifica la originea acestei inițiative un *nucleu epistemic de bază*, care ar conduce la *eliminarea acroniei* (lipsa de concordanță) dintre promovarea ideii de postmodernitate în educație și modelarea unor reprezentări adecvate la nivelul cadrelor didactice în următoarele aspecte: a) convertirea pedagogică a fenomenului de valoare postmodernă; b) ilustrarea importanței și fundamentarea epistemologică, filosofică și pedagogică a fenomenului; c) identificarea *valorii postmoderne de prim rang* în contextul noilor cerințe socio-educative de promovare a ideii de dezvoltare profesională prin conferirea unui *rol determinant atitudinii*.

Scopul cercetării: Fundamentarea și elaborarea bazei conceptuale și metodologice a operaționalizării valorilor postmoderne în dezvoltarea profesională a învățătorilor în raport cu educația lingvistică a elevilor prin promovarea activă a practicii reflexive.

Obiectivele cercetării:

1. Demonstrarea specificului învățământului primar în lumina schimbărilor la nivel de dimensiuni, proces, criterii, conexiuni, reconfigurări, conținuturi, integrate în cadrul tematic de referință.
2. Descrierea dimensiunii epistemologice, pragmatice și comunicative a educației lingvistice, a învățării plurifuncționale și determinarea condițiilor revizuirii demersului educațional.
3. Dezvăluirea esenței pedagogice a dezvoltării profesionale a învățătorilor și identificarea premiselor teoretico-aplicative ale explorării valorilor postmoderne în domeniu prin argumente epistemice distinctive.
4. Particularizarea problematicii postmodernismului ca factor de evoluție și ca unul din factorii întemeierii valorilor postmoderne în baza aspectelor fundamentale care fac diferențierea dintre modernism și postmodernism sub forma unor repere generale.
5. Identificarea valorilor postmoderne de prim rang în procesul dezvoltării profesionale a învățătorilor.
6. Obiectivarea practică a relației valori postmoderne – dezvoltare profesională a învățătorilor – educație lingvistică a elevilor în paliere phronesis reprezentative.
7. Elaborarea și validarea *Modelului valorilor postmoderne în relația dezvoltarea profesională a învățătorilor – educația lingvistică a elevilor* în baza reperelor conceptuale.
8. Interpretarea și argumentarea rezultatelor experimentului pedagogic la nivelul învățătorilor prin valorificarea *Metodologiei dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului* și a *Proiectului operațional*.
9. Consemnarea epistemologică a *Concepției învățătorului phronesis*.

Ipoteza cercetării. Dacă în activitatea de dezvoltare profesională a învățătorilor care realizează educația lingvistică a elevilor din învățământul primar se pune la bază delimitarea pedagogică a valorilor postmoderne ca o condiție de calitate, atunci va fi reală dezvoltarea *înțelepciunii practice* a învățătorilor ca valoare determinantă a pedagogiei phronesis și ca factor de performanță profesională.

Baza teoretico-metodologică a cercetării se constituie din *teorii, concepții, principii, viziuni, teze, orientări, perspective, idei, opinii, concepte* ale cercetătorilor din epistemologie, filosofie a educației, psihologie, logică, antropologie, lingvistică, pedagogie.

Teorii: teoria perspectivă a lui M. Cărtărescu [31]; teoria transformațională în pedagogie [P.P. Гарифуллин, 336]; teoria postmodernismului a lui J. -F. Lyotard, care semnifică domeniul conceptual al postmodernismului din perspectivă filosofică și deschide spațiul asupra cunoașterii

contemporane [139]; teoria *jocurilor de limbaj* a lui L. Wittgenstein [374]; teoria celor patru valori (respectul, autonomia, dreptatea, solidaritatea) [A. Zayed, 330]; teoria integrativă a competenței lingvistice (cunoștințe, capacități, atitudini în raport cu limba) [X.Roegiers, 321]; teoria competenței și a performanței a lui N. Chomsky [226]; teoria psiholingvistică a comunicării [T.Slama-Cazacu, 193]; teoria lui J. Hafsah privind profesorul secolului 21, care trebuie să fie un profesor *puternic* [259].

Concepții: concepția lui A. Uwamariya și J. Mukamurera privind caracterul *polisemic* al dezvoltării profesionale [329]; concepția postmodernistă de indeterminanță a lui J. Hassan [260]; concepția postmodernismului a lui G.Troc [205]; concepția postmodernistă a lui L. Hutcheon care face loc ideii de diferență [121]; concepția C. Ulrich privind postmodernismul conservator și progresiv și ideea stării de spirit [207]; concepțiile constructiviste: E. Joița [131, 132]; H. Siebert [185]; concepția centrării pe persoană în măsurarea înțelepciunii [I.Grossmann, N. Weststrate, M. Ardelt, 250]; concepția valorilor în educație a lui O. Reboul [319]; concepția valorilor umane de bază a lui S. H. Schwartz [286]; concepția lui C. Day referitor la dezvoltarea profesională în raport cu învățarea pe parcursul vieții și profesionalizarea [230]; concepția lui Ph. Perrenoud privind domeniile prioritare de competență pentru învățători [315] și privind profesionalizarea cu trei componente de bază (cunoașterea bună a profesiei, asumarea responsabilității și a provocărilor profesiei) [317]; concepția integrativă a lui D. Salade privind competența didactică [181]; concepția lui C. Simard privind componentele competenței de comunicare [325]; concepția lui J. Dubois privind regularitatea competenței lingvistice [302]; concepția sensului competenței lingvistice a lui O. Ducrot și J.-M. Schaeffer [67]; concepția educației literar-artistice și educației lingvistice a lui Vl. Pâslaru [168].

Principii: principiile dezvoltării profesionale [R. Niculescu, 147]; principiile modelului constructivist [N. Globu, 82]; principiul cunoașterii „la plural” al lui A. Uwamariya și J. Mukamurera [329]; principiile constructivismului ale M. Bocoș [13].

Viziuni: viziunea lui H. Timperley cu referire la efectul pozitiv al dezvoltării profesionale asupra elevilor [327]; viziunile lui S. Connor [40], S. Benhabib [219], R. Usher [292], A. Panovski [360] privind relația *cunoaștere-putere*; viziunile privind phronesis ale lui K. M. Nielsen [279]; O. F. Kirkeby [268]; K. Kristjansson [269]; viziunea privind *mentalitatea de creștere* ca efect al dezvoltării profesionale și ca bază a phronesis [371]; viziunea lui H. Mitchell, conform căreia scopul dezvoltării profesionale a profesorilor vizează concentrarea pe nevoile elevilor [371]; viziunea lui D.-A. Schon care asociază profesionistul cu un practician reflexiv [285]; viziunile E. Joița [130, 131, 132] și Larisa Cuznețov [57, 58] raportate la definirea identității și

autoactualizării profesionale a cadrelor didactice și la armonizarea dimensiunilor de personalitate; viziunea O. Dandara privind elementele competenței didactice [61, 62].

Idei și opinii: ideile privind dezideratele directoare ale dezvoltării profesionale ale lui N. Brodeur și Ch. Leblanc [299]; ideile lui V. Gh. Cojocaru privind evoluția cadrului didactic [36, 37]; ideile lui I. Jude privind sistemul intelectual la vârsta școlară mică [133]; ideile lui E. Noveanu privind învățarea ca înțelegere, ca proces activ, ca o construcție a sistemelor de cunoștințe [359]; ideile privind asimilarea cunoștințelor în învățământul primar ale lui V. Panico [155]; ideile lui Vl. Guțu privind competența de comunicare [116]; opiniile T. Cartaleanu, O. Cosovan privind competența de comunicare ca o contextualizare în sfera interrelaționării [28]; opinia V. Goraș-Postică privind competența de comunicare ca interpretare de gânduri, fapte etc. [111]; tipologia competențelor [E. Joița, 132]; T. Callo [23].

În Republica Moldova domenii cu referire la *dezvoltarea profesională* au fost investigate de: T. Callo [25], care cercetează fundamentele pedagogice ale integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a educației lingvistice a elevilor și educația permanentă ca factor al schimbării; V. Gh. Cojocaru [37] abordează profesionalizarea didactică ca o redefinire a naturii competențelor care se află la baza practicii pedagogice eficiente; Vl. Guțu [115] abordează problema profesorului în perioada postmodernității, a schimbări radicale în societate și în sistemele de învățământ și pune accentul pe stabilirea tipurilor de cadre didactice, identificarea competențelor profesionale și a funcțiilor specifice ale cadrelor didactice; M. Cojocaru-Borozan [34; 35] a elaborat conceptul de pedagogie a culturii emoționale, evidențiind rolul esențial al acesteia în dezvoltarea axiologică a personalității; A. Afanas [1] a conceptualizat paradigma de formare profesională continuă; Vl. Pâslaru [167] menționează despre valoarea etică a comunicării și evidențiază formarea profesională inițială și continuă; O. Dandara [61] conceptualizează ghidarea carierei în contextul educației permanente; V. Andrițchi [4] abordează problematica valorilor ca sistem de referință în activitatea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, evidențiind ca principiu general cel al satisfacției profesionale a cadrelor didactice; S. Baci [5] tratează despre calitatea educației ca o condiție indispensabilă pentru dezvoltarea resurselor umane; E. Țărnă [206] a fundamentat științific funcționalitatea tridimensională a valorilor pedagogice ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării lor profesionale.

Concepte: conceptul *gândire logico-verbală* al lui Л. Выготский [335]; conceptul *marker ideologic* al lui J. F. Lyotard [139]; conceptul *phronesis* [P. Slattery, 290]; conceptul *calitate gratuită* [Ph. B. Crosby, 355]; conceptul *texistență* [M. Cărtărescu, 31]; conceptele *creativitate*

obiectivă și creativitate subiectivă [P.P. Гарифуллин, 336]; conceptul *indetermanență* [I. Hassan, 260] etc.

Conceptul de *valoare* în anspecte diverse a fost cercetat de D. Antoci [5], care fundamentează teoria și metodologia formării orientărilor valorice, ce se reflectă în conceptualizarea teoretică și metodologică privind impactul valorilor în educația axiologică; I. Gagim [76] descrie valorile educației artistice dintr-o perspectivă filosofică, accentuând rolul fundamental pe care acestea îl au în dezvoltarea personalității; Vl. Pâslaru [168] subliniază semnificația valorilor în contextul educației literar-artistice, evidențiind rolul acestora în dezvoltarea integrală a personalității elevilor; D. Patrașcu [159] analizează modul în care valorile fundamentale ale culturii manageriale influențează comportamentele și atitudinile liderilor și angajaților; Larisa Cuznețov [58, 59] a descris relația dialectică dintre știință, educație și axiologie, menționând importanța valorilor postmoderne în profesionalizarea cadrelor didactice, inclusiv a abordat familia ca valoare eternă; N. Silistraru [191, 192] explorează valorile etnopedagogice ce contribuie la construirea identității culturale și rolul educației tradiționale în formarea sistemului de valori al tinerelor generații; V. Cojocaru [38] a elaborat fundamentele științifice ale transferului inovațional în învățământ; V. Panico [155] abordează principiile formării și dezvoltării atitudinilor morale.

Metodele de cercetare. La nivel *teoretic*: documentarea, metoda analitico-sintetică, inducția și deducția, raționamentul teoretic, metoda euristică, metoda combinării teoretice, metoda critică, metoda transferului teoretic, modelizarea teoretică, conceptualizarea; la nivel *praxiologic*: metoda hermeneutică, explicația, argumentarea, cercetarea factuală, reprezentarea grafică; la nivel *experimental*: testarea, probe practice, culegerea datelor, compararea, observarea comportamentului, chestionarea, analiza produselor subiecților experimentali, analiza matematică și statistică a datelor (testul statistic Z).

Noutatea și originalitatea științifică se profilează din argumentarea *Perspectivei neo-aristotelice* în *pedagogia phronesis* în baza *Blocului reperativ*, constituit din: (a) specificul *indetermanenței* (indeterminare plus imanență); (b) rolul *texistenței* (legătura dintre text și viață) postmoderniste; (c) utilizarea narațiunii ca instrument de reflecție; (d) valorificarea *joint venture* – relația de asociere dintre valorile postmoderne, dezvoltarea profesională a învățătorilor și educația lingvistică a elevilor; (e) semnificarea *jocurilor de limbaj* cu ideea că a vorbi înseamnă a „lupta” sau „a juca”; (f) particularizarea politeismului (crența în mai mulți zei-rude) valorilor postmoderne.

Rezultatele științifice care au determinat crearea unei noi direcții de cercetare sunt cosemnate de următoarele entități:

- Dezvoltarea *Perspectivei neo-aristotelice* în *pedagogia phronesis* și elaborarea **Concepției învățătorului phronesis**, ce reținează demersul educațional al învățătorului care adoptă o atitudine constructivă în dezvoltarea sa profesională printr-o practică cognitivă înțeleaptă. **Cadrul ideatic** al Concepției învățătorului phronesis reprezintă un ansamblu de idei ce vizează înțelepciunea practică (model de a acționa cu chibzuință); înțelepciunea în acțiune (luarea deciziei corecte într-o acțiune, acțiune „gânditoare”; acțiune situată; acțiune spontană); implicarea valorilor în judecată; virtute intelectuală (modul corect de a face ceva); înțelepciune empirică, relație euristică cu sine, rațiune corectă, înțelepciune dobândită. **Organizarea internă** a Concepției învățătorului phronesis se fundamentează pe ideile inedite ale relației *joint venture* valori postmoderne – dezvoltarea profesională a învățătorilor – educația lingvistică a elevilor; reperele relaționale ale relației; listele deschise ale valorilor postmoderne; imaginea-reper; formula înțelepciunii practice);

- Structurarea **Imaginii-reper a învățătorului phronesis**, cu un set de indicatori care subsumează elementele definiției ale calității învățătorului de a poseda această înțelepciune practică;

- Elaborarea **Formulei înțelepciunii practice** a învățătorului (calități, acțiune intuitivă, rezultat);

- Formularea **listelor deschise ale valorilor** postmoderne, organizate într-o coerență internă, care sintetizează diverse aspecte ce vizează domeniul (de noțiuni, atribute, diverse aspecte problematice, pozitive);

- Structurarea **tabelelor sintetice** ce vizează câmpul epistemologic și filosofic al postmodernismului, natura și semnificațiile phronesis, educația lingvistică în context postmodern, coordonatele calității;

- Configurarea **reperelor relaționale în joint venture**, cu scopul de a valorifica punctele forte ale fiecărei părți implicate și pentru a minimiza riscurile existente în domeniul de referință;

- Conceperea **Metodologiei dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului** cu următoarele componente de bază: criterii relaționale, alternative postmoderne, valori postmoderne, premise metodologice, markeri acționali;

- Fundamentarea teoretico-metodologică a **Modelului valorilor postmoderne în relația dezvoltarea profesională a învățătorului – educația lingvistică a elevului** constituit din șase nivele de referință;

- Elaborarea și validarea **Proiectului operațional: dezvoltarea înțelepciunii practice a învățătorului**, constituit din markeri acționali, obiective, componente acționale (indicatori și valori), probe și indicatori de performanță.

Noua direcție de cercetare: Pedagogia phronesis ca o nouă entitate, valorificând procesul anterior și producând noi legături din care derivă multiple norme interne de desfășurare, de dezvoltare a înțelepciunii practice ca element al capacității atitudinale în contextul valorilor postmoderne atât la nivelul cadrelor didactice, cât și la nivelul elevilor de la diferite niveluri de învățământ primar. Direcția respectivă ridică la un nivel mai înalt domeniul atitudinal și, în legătură cu aceasta, generează o viziune nouă în tratarea și explicarea phronesis ca una din valorile postmoderne. Prin esența sa, *Pedagogia phronesis* este „așteptată” în educație, deoarece pornește de la abordarea competențelor și este o componentă de bază a realității, ca totalitate de valori postmoderne, ca o acțiune de punere în ordine și de semnificare a nenumăratelor situații ce apar în activitatea de învățare-predare-evaluare. Activitatea de învățare este modul de a fi al ființei umane, expresia ființării sale și constă pe linie cognitivă, în obținerea, verificarea, prelucrarea, transmiterea, valorificarea corectă a cunoașterii, fapt care poate fi asigurat de preceptele *Pedagogiei phronesis*. Strategia aplicată ce declanșează phronesis reprezintă nevoia devenită intelectualmente necesitate acțională, orientată concret spre formularea unui scop generic de obținere a unor rezultate mai bune.

Scopul Pedagogiei phronesis constă în valorificarea cunoașterii specifice în domeniul valorilor postmoderne, care asigură formarea cadrelor didactice phronesis. Esența scopului este complexă, ajutând profesorul sau elevul să identifice situațiile în care sunt recomandate valorile postmoderne și cum să le valorifice, să elaboreze principii și reguli de conduită cognitiv-atitudinală înțeleaptă în diverse situații educaționale de învățare-predare-evaluare, să modeleze reflecția practică.

Esența Pedagogiei phronesis: Reconstrucția dezvoltării profesionale a cadrelor didactice bazată pe scientizare și asigurarea monitorizării conștiente și eficiente a procesului de formare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice școlare din perspectiva abordării valorilor postmoderne.

Domeniul de acțiune: Pedagogia phronesis este o pedagogie aplicativă, deschisă realității actuale a educației în schimbare, adaptabilă la demersuri pedagogice phronesis centrate pe dezvoltarea înțelepciunii practice a învățătorului, bazate pe deziderate ale postmodernismului.

Obiectul de studiu specific: tehnologia și strategiile specifice care modelează valoric învățătorul/ profesorul phronesis.

Finalitate: Explorarea valorii educaționale a componentei atitudinale în triada formării competenței în procesul de afirmare a personalității active a ființei umane.

Semnificația teoretică: esențializarea analitică a unui șir de *teorii și concepții* din domeniul dezvoltării profesionale, a valorilor, a educației lingvistice; întemeierea și valorificarea *pedagogică* a unor concepte din logică, filosofie, psihologie, lingvistică: *teoria postmodernă a perspectivei, a jocurilor de limbaj, concepția polisemică a dezvoltării profesionale, concepția umanistă a valorilor, constructivismul, relația cunoaștere-putere, învățarea ca înțelegere etc.*; teoria postmodernismului: *phronesis, marker ideologic, text viu, creativitate obiectivă și creativitate subiectivă, jocuri de limbaj, joint venture, narativitate, învățător phronesis, indeterminanță, textistență*; întemeierea *Metodologiei dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului* și elaborarea *Modelului valorilor postmoderne în relația dezvoltarea profesională a învățătorilor – educația lingvistică a elevilor* ca fundament teoretico-metodologic de bază, elaborarea *Concepției învățătorului phronesis*.

Valoarea aplicativă a cercetării este dată de validarea experimentală a *Proiectului operațional: dezvoltarea înțelepciunii practice a învățătorului*, prin care s-au dinamizat un șir de valori postmoderne în vederea *dezvoltării phronesis* a învățătorului care realizează educația lingvistică a elevilor (re-crearea, reflecția, descoperirea, narativitatea, pragmatismul, independența etc.). Realizarea activităților (probe, teste, studii de caz, situații problematice) *a justificat* demersul de valorificare a înțelepciunii practice a învățătorilor ca valoare de prim rang în procesul de dezvoltare profesională a acestora: deschiderea conținuturilor, învățarea activă, sprijinirea colaborării și diversității, crearea oportunităților de reflecție, concilierea pluralismului, autoreflexivitatea. *Indicatorii de performanță* au un caracter deschis și pot fi valorificați în demersuri formative la alte trepte de învățământ atât la nivelul cadrelor didactice, cât și la nivelul elevilor, cu unele ajustări.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat la nivelul cadrelor didactice din învățământul primar cu 557 subiecți: 302 subiecți în experimentul de diagnosticare și 255 în experimentul pedagogic (125 subiecți în experimentul de formare (dezvoltare) din instituțiile de învățământ din Republica Moldova și România, într-un proces de dezvoltare profesională (stagii de formare continuă, întruniri metodice, alte diverse activități metodologice).

Cuvinte-cheie: dezvoltare profesională, educație lingvistică, postmodernism, valori postmoderne, phronesis, înțelepciune practică, atitudine, învățător phronesis, relația *joint venture*, acțiune corectă.

Sumarul capitolelor tezei

În **primul capitol** al tezei „**Repere teoretico-metodologice ale învățământului primar în actualitate**” sunt analizate unele teorii, concepții, viziuni, idei teoretico-metodologice, care reperează învățământul primar la etapa actuală. Selectarea acestor idei care conduc spre valorile postmoderne a presupus un decupaj într-un context destul de extins. Acest decupaj este justificat din mai multe considerente. În baza opiniilor lui X. Roegiers, O. Ducrot, J. Dubois, C. Simard, J. Jude, T. Slama-Cazacu, Vl. Guțu, Vl. Pâslaru, V. Panico, V. Goraș-Postică etc. este pus în lumină un tablou analitic al învățământului primar din perspectiva reperării valorilor postmoderne, fiind elucidate aspecte ce vizează organizarea, factori, finalități, deziderate, contribuții curriculare, indicatori de pertinență a conținuturilor, conexiuni disciplinare etc. Sunt prezentate sintetic scopul și finalitățile educației lingvistice, în special formarea competențelor lingvistice și comunicative, pornind de la faptul că Limba și literatura română contribuie la dezvoltarea tuturor laturilor conștiinței elevilor și la cultivarea disponibilităților de a colabora cu semenii, de a întreține relații interumane eficiente pe diverse planuri de activitate, imperativ categoric al dezvoltării vieții postmoderne. Însușirea cunoștințelor concretizată prin formarea unor reprezentări despre obiecte, fenomene, procese, dar și despre relațiile dintre ele, are rolul de a modela activitatea practică și intelectuală a elevului din învățământul primar. Într-un context postmodern, educația lingvistică nu se mai bazează pe concepțiile tradiționale despre limbaj ca un instrument neutru și transparent pentru transmiterea cunoștințelor și informațiilor. În schimb, se recunoaște că limbajul este un construct complex, influențat de contextul social și cultural. De asemenea, este abordată problematica specificului de învățare al elevilor din perspectiva înțelegerii, a restructurării școlare și proceselor de cunoaștere. Într-o societate postmodernă cunoașterea trebuie să fie funcțională, utilă; înveți nu doar pentru „a ști” și a stoca o serie de informații, pentru a demonstra cât de „educat ești”, ci înveți pentru „a face”, pentru „a folosi” ceea ce știi, pentru „a aplica” ceea ce ai acumulat, în folosul tău și al celorlalți. Dacă ne referim direct la învățare, atunci trebuie să menționăm că indicatorul general al învățării este *schimbarea*.

Cel de-**al doilea capitol** al tezei „**Orientări conceptuale în dezvoltarea profesională a învățătorilor**” debutează cu un excurs analitic în permanența formării cadrelor didactice școlare în optica mai multor cercetători (Ph. Perrenoud, M. Huberman, D. Salade, E. Joița, R. Iucu, V. Cojocar, O. Dandara etc.). Formarea pedagogilor depinde în aceeași măsură atât de calitatea sistemului de educație, cât și de contribuția personală pe care o aduce acesta, dezvoltându-se astfel pe plan individual. Necesitatea de *profesionalizare a cadrelor didactice* este resimțită în spațiul educațional prin evidența unor noi dimensiuni și exigențe ale societății contemporane. Formarea inițială și continuă a profesorului trebuie să se realizeze în concordanță cu provocările la zi. Acest

fenomen prezintă, în ultimele decenii, un interes sporit la nivelurile național și internațional prin varietatea paradigmelor elaborate și a soluțiilor propuse.

Printre dezideratele dezvoltării profesionale se înscriu un set de principii de actualitate ale acesteia, efectele și beneficiile, logica dezvoltării profesionale, tipologii ale cunoștințelor valorificate, modele ale dezvoltării profesionale (J. Hafsah, N. Brodeur, Ch. Leblanc, D.-A. Schon, C. Day, H. Mitchell, A. Uwamariya, J. Muamurera, R. M. Niculescu, E. Joița). O idee mai largă, bazată, în primul rând, pe schimbări experimentale, sugerează că dezvoltarea profesională corespunde modului în care profesorii se dezvoltă în condițiile sociale actuale ale vieții și experiențelor lor, contextelor educaționale existente. În alte cazuri, dezvoltarea profesională este luată ca o componentă a formării și dezvoltării continue. În cele din urmă, dezvoltarea profesională este asociată cu cercetarea, reflecția și orice experiență naturală de învățare. Autorii subliniază cercetarea realizată de învățător ca parte a unei abordări de dezvoltare profesională. Pe de o parte, angajamentul învățătorului este esențial. Acest lucru este în conformitate cu viziunea lui D.-A. Schön, care asociază profesionistul cu un *practician reflexiv*. Pe de altă parte, profesorul ar trebui să fie cel care cunoaște cel mai bine punctele slabe și punctele forte ale practicii sale. Astfel, nevoile specifice legate de practică ar trebui să fie identificate în mod firesc de învățătorul însuși. Aceste aspecte constituie, pe scurt, principalele surse de reînnoire a cunoștințelor.

Principiile esențiale în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice sunt fundamentale pentru asigurarea unei educații de calitate și pentru adaptarea continuă la nevoile și provocările sistemului educațional (principiile reflecției, coerenței și continuității, individualizării, liberei alegeri, creativității și succesului, încrederii și susținerii). Logica raționamentelor expuse a condus la ideea că implementarea acestor principii în formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice este importantă pentru un sistem educațional eficient, adaptabil și orientat spre succesul tuturor participanților. Se descriu noile tendințe în formarea profesorilor, evidențiindu-se *profesorul constructivist*, care are nevoie și de cunoștințe din diferite domenii, dar și de capacități cognitive, abilități aplicative, de rând cu atitudini și aptitudini specifice. De asemenea, se elucidează componentele competenței profesionale racordate la schimbările din societate și explorarea eficientă a valorilor postmoderne.

Plecând de la reperele elucidate în capitolele anterioare, în cel de-**al treilea capitol**, „**Valorile postmoderne – premise definitorii în realizarea învățământului primar**”, este tratată o tematică specifică repertoriului postmodern prin analiza cercetărilor în domeniu. Aici s-a încercat conturarea unui tablou al valorilor postmoderne în procesul dezvoltării profesionale, sensul acestui capitol fiind de a prezenta datele din care ulterior va reieși felul în care acestea pot fi valorificate plenar în procesul dezvoltării profesionale. Capitolul debutează cu abordarea unor

concepte ale postmodernismului, ce indică o tendință evolutivă, când o anumită entitate intră într-un proces de fragmentare și deconstrucție, încurajând multiple perspective. Identificarea noțională a postmodernismului prin dezvăluirea esențelor acestuia pornind de la procesul de cunoaștere, reforma cunoașterii ca o întoarcere la tradițional, negarea adevărilor absolute, indeterminarea culturală, atitudinea critică față de fenomenul modern, legătura cu realitatea care este o construcție conceptuală, un fenomen al autorefecției, sunt idei ale lui J.F. Lyotard, I. Hassan, L. Hutcheon, S. Connor, S. Benhabib, K. Nielsen, O. Kirkeby, G. Troc, E. Stan, M. Cărtărescu, C. Ulrich etc. Astfel, I. Hassan numește o tendință majoră a postmodernismului *imaneță*, un concept pe care îl folosește pentru a desemna capacitatea minții de a se generaliza în simboluri, de a interveni din ce în ce mai mult în natură, de a acționa prin propriile sale reflecții, fapt important pentru activitatea educațională. Efortul analizelor postmodernismului este notabil în mai multe aspecte și, în special, al celui de descoperire a sensului atât *in praesentia*, cât și *in absentia*, dar și *a contrario*.

Putem remarca o iradiere masivă a ideii ce vizează realitatea, fapt important pentru procesul educațional, care, actualmente, este orientat plenar spre legătura învățării cu realitatea. În opinia cercetătorilor, *sensul postmodernismului* este indisolubil legat de condițiile în schimbare ale cunoașterii și tehnologiei, care sunt forme de organizare socială ce subminează vechile obiceiuri, legături și practici sociale ale modernității. Potrivit lui J.-F. Lyotard, inovațiile tehnice, științifice și artistice creează o lume în care indivizii trebuie să-și creeze propria lor modalitate, fără beneficiul unor referenți. Postmodernismul apare ca *un marker ideologic* pentru referirea la o lume fără stabilitate, o lume în care cunoștințele se schimbă constant. J.-F. Lyotard, de exemplu, vrea să convingă că distrugerea epistemei reprezentării nu permite decât o singură opțiune, și anume recunoașterea faptului că *a vorbi* înseamnă *a lupta*, în sensul de *a juca*, iar discursurile se încadrează în domeniul unei agonistici generale. Această opțiune cognitivă produce un „*politeism*” (credința în mai mulți zei-rude) al valorilor. Stăpânirea epistemei clasice asupra conștiinței contemporane tinde să canalizeze cogniția precum și imaginația practică în direcția societății concepută ca un întreg funcțional, iar condiția de cunoaștere adecvată este judecată drept „performativitate”.

O perspectivă similară cu cele evocate anterior este accentul postmodern pe *limbaj, jocurile de limbaj și textualitate*, marcat de numărul mare de probleme care trebuie rezolvate. Postmodernismul prestează un serviciu teoretic argumentând că se poate deschide un nou *context* în sfera limbajului, dar acesta trebuie să extindă implicațiile acestei analize din domeniul text *către lumea reală*.

Pornind de la asumptiile expuse mai sus, în cel de-al ***patrulea capitol*** „**Baza metodologică a dezvoltării profesionale a învățătorilor în raport cu educația lingvistică a elevilor din**

perspectiva valorilor postmoderne”, sunt prezentate premisele/ reperele epistemologice pe care s-a fundamentat modelul pedagogic proiectat. Este conturată panorama diferitelor entități științifice în cadrul cărora s-a constituit ideea *dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului* ca orizont al interogației științifice.

Un loc aparte în analizele operate îl ocupă conceptul de **phronesis**, care evidențiază importanța acțiunii „gânditoare” și a *înțelepciunii practice*, care este atât o virtute etică, cât și o virtute intelectuală, care trebuie dobândită prin practică, având ca sinonime: *prudență, deliberare, înțelepciune practică, praxis, înțelepciune în acțiune*. *Phronesis* este cunoscut cu sensul aristotelic al conceptului *înțelepciune practică*, care se ocupă de modul de a acționa cu înțelepciune în anumite situații. Calitatea distinctivă a *phronesis* este cerința de a ajunge la o decizie motivată cu privire la acțiune în ceea ce privește un rezultat avantajos. Pentru ca profesorii să fie cu adevărat echipați cu cele mai bune instrumente metodologice, adepții *phronesis* susțin că fazele practice ale formării profesorilor trebuie, cel puțin, să fie susținute de mult mai multă *reflecție ghidată* și mai multe oportunități pentru dezvoltarea *înțelepciunii practice*. Deși nu putem antrena majoritatea cadrelor didactice în dezvoltarea *virtuții phronesis*, îi putem inspira să preia procesul de *readerare* către virtuțile necesare și, în cele din urmă, către *phronesis*.

Coordonatele care sunt surprinse în acest capitol în jurul ideii valorilor postmoderne în educație consemnează calitatea, epistemologia calității incluzând capacitatea de a fi util și dimensiunile calității. Gânditori de marcă precum Aristotel și Cicero, în preocupările lor filosofice, au scos în evidență multitudinea de întrebări și înțelesuri ale cuvântului *calitate*. Calitatea operează, filosofic vorbind, nu numai în sfera vieții materiale, ci în toate sferele activității umane, cum sunt arta, cultura, muzica, sportul etc. (Fr. Hegel, J. M. Juran, Ph. Crosby, J. Nikel, J. Lowe, A.V. Feigenbaum; Vl. Guțu, E. Filip, V. Moldovan etc.). Ph. Crosby a considerat că singura definiție relevantă a calității este *conformitatea cu cerințele*, iar conform lui Fr. Careau, școala rămâne, datorită caracterului ei instituțional, unul dintre *rarele locuri de certitudine* care trebuie să urmărească promovarea anumitor tipuri de comportament în armonie cu valorile postmoderne transmise și în funcție de contexte. Dintre aceste valori, autorul acordă un loc de frunte drepturilor omului și, mai ales, în domeniul educației.

Teoria valorii adoptă o concepție a valorilor care precizează un șir de *trăsături principale* care sunt implicite: valorile sunt convingeri legate indisolubil de afect; valorile se referă la scopuri dezirabile care motivează acțiunea; valorile transcend acțiuni și situații specifice; valorile servesc drept standarde sau criterii etc. În elucidarea relației dintre valorile postmoderne, dezvoltarea profesională a învățătorilor și educația lingvistică a elevilor a fost aplicată *asocierea de tip joint venture*, care este la origine un concept din științele juridice. Prin *joint venture* (engl.

„întreprindere comună“) se înțelege cooperarea a cel puțin două entități, care acționează independent una de alta. Entitățile componente rămân *in sine independente* în cadrul unui *joint venture*, fiecare venind cu partea sa de contribuție. Asocierile de tip *joint venture* sunt, de obicei, create cu scopul de a valorifica punctele forte ale fiecărei părți implicate sau pentru a minimiza riscurile existente într-un anumit domeniu.

O altă implicație importantă în acest capitol este elaborarea **Modelului valorilor postmoderne în relația dezvoltarea profesională a învățătorilor – educația lingvistică a elevilor**, constituit din următoarele componente: Repere referențiale – învățământ primar; Deziderate ale dezvoltării profesionale; Semnificații pedagogice ale valorilor postmoderne; Relația *joint venture*; Phronesis în dezvoltarea profesională; Metodologia dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului. Ideea lor că *postmodern în relația dezvoltarea profesională a învățătorilor – educația lingvistică a elevilor* poate fi asumat și în alte domenii decât cel al învățământului primar rămâne o posibilitate dintre cele mai reale ale reflecției pedagogice. Conchidem că structurarea acestui model este strategică din mai multe puncte de vedere, ilustrând că toate componentele rămân determinante pentru stabilirea valorilor postmoderne în demersul educațional. În funcție de demers, se configurează diferit anumite criterii atât ca importanță, cât și ca rezultativitate, în calitate de însemne și mărci, fapt reflectat în **Metodologia dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului**.

În **Capitolul cinci „Dezvoltarea înțelepciunii practice a învățătorilor în raport cu educația lingvistică a elevilor”** se descrie cercetarea aplicativă care s-a axat pe identificarea și dezvoltarea nivelului înțelepciunii practice a învățătorilor în baza unor indicatori sintetici de performanță din *Proiectul operațional de dezvoltare a înțelepciunii practice a învățătorilor*. Obiectivul etapei de constatare a fost să *exploreze realul*, să-l descopere prin tehnici organizate (test cu răspunsuri deschise, probe de completare și de creativitate), controlate și confruntate, pe baza cărora s-au dedus semnificațiile. „Inventarierea” respectivă a oferit posibilitatea pătrunderii „în interiorul” fenomenului cercetat. Dezvoltarea înțelepciunii practice este o componentă atitudinală a competenței profesionale, atitudinea fiind un filtru mintal prin care învățătorii percep procesul educațional, este o modalitate de comportament profesional, reprezentând o viziune personală a învățătorului. *Înțelepciunea practică* este o componentă esențială a personalității învățătorului, reprezentând comportamentul acestuia în situații problematice prin alegerea celei mai bune variante de soluționare. Aceste rezultate se caracterizează prin exactitate redusă și precizie deficitară, fapt se denotă necesitatea recuperării.

Experimentul pedagogic a fost unul *natural*, desfășurat la nivelul subiecților în condiții reale de dezvoltare profesională, la cursurile de formare continuă, la diverse activități

metodologice. Reieșind din cercetările și reperele teoretico-praxiologice elaborate anterior, a fost formulată următoarea *ipoteză a cercetării experimentale*: Dacă procesul de dezvoltare profesională a învățătorilor se bazează pe markerii acționali și valorile postmoderne, stabilindu-se o relație combinatorie puternică între coordonatele învățământului primar, valorile postmoderne și dezvoltarea profesională, atunci învățătorii vor dobândi înțelepciune practică (*phronesis*), iar dezvoltarea lor profesională va fi una performativă. Propunându-ne să articulăm elementele postmoderne atât ca demers teoretic, cât și ca asumție practică, scopul a fost de a utiliza această articulare ca instrument de interpretare metodologică a discursului formativ. Acest fapt este legat de presupuziția esențială că înțelepciunea practică a învățătorului este posibilă și se întemeiază în modalitățile diferite de concepere a metodologiei de dezvoltare. Prin urmare, elementul definitoriu pentru dezvoltarea înțelepciunii practice a învățătorului în raport cu educația lingvistică este *reflecția și acțiunea*, concretizate în maniere diferite de angajare conceptuală, de relaționare a componentelor puse în circulație formativă. *Metodologa dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului* în cadrul dezvoltării profesionale în raport cu educația lingvistică a elevilor a fost valorificată prin acordarea unei atenții deosebite efectelor posibile a ceea ce fac; abordarea realistă a situațiilor; înțelegerea modalității de aplicare a noilor informații; dezvoltarea previziunii: a vedea problemele potențiale înainte ca acestea să se întâmple; emiterea judecăților corecte, bune etc.

Sintetizând rezultatele obținute la probele de control, atestăm mai multe forme de raționalitate, bazate pe analiză, ca semne ale caracterului complex al gândirii subiecților experimentali, care sunt în măsură să justifice prezența postmodernului în procesul educațional. Dezvoltarea *phronesis* a învățătorilor pe parcursul experimentului pedagogic relevă un șir de elemente ale înțelepciunii practice a acestora, ca o virtute profesional-cognitivă bazată pe valori educaționale în judecată și reflecție (deschidere spre cunoaștere, perspectiva înțelegerii profunde, gândire analitică și viziune proprie în analiză, orientarea spre calitate în ceea ce fac). Considerând nivelul 1 și 2 ca cele acceptabile, pentru a compara diferențele rezultatelor subiecților din ambele grupuri experimentale, a fost elaborat un tabel comparativ, care ilustrează o diferență dintre acestea de 24 %, fapt care confirmă valabilitatea intervențiilor experimentale și în baza Testului Z (99 % șanse că diferența este reală).

1. REPERE TEORETICO-METODOLOGICE ALE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR ÎN ACTUALITATE

1.1. Învățământul primar – etapă a achizițiilor fundamentale și de dezvoltare

Din perspectivă istorică, sistemele moderne și postmoderne de învățământ confirmă cele trei niveluri de organizare delimitate de J. A. Comenius în „Didactica Magna”: *nivelul primar, nivelul secundar, nivelul terțiar*. În evoluție istorică, sistemele moderne și postmoderne de învățământ au consacrat structura de organizare pe niveluri și trepte de învățământ.

• *Organizarea învățământului primar*

Este cunoscut faptul că educația în Republica Moldova este reglementată de către ministerul de resort, acesta stabilește obiectivele sistemului de învățământ în ansamblul său, precum și obiectivele educației pe niveluri și profiluri de învățământ, iar dinamica evoluției sistemelor postmoderne de învățământ reclamă perfecționarea organizării la nivelul structurilor care facilitează pregătirea integrării într-o nouă treaptă de învățământ și spre o nouă etapă de dezvoltare psihologică și socială a personalității educatului (preșcolar, școlar, student, adult).

Din această perspectivă, cercetătorul S. Cristea proiectează anumite cicluri de învățământ [52, p. 37]:

- Ciclul achizițiilor fundamentale (clasele I-II);
- Ciclul de dezvoltare (clasele III-IV);
- Ciclul de observare și orientare (clasele VII-IX);
- Ciclul de aprofundare;
- Ciclul de specializare.

Dezvăluind specificul acestor cicluri, autorul precizează că ***ciclul achizițiilor fundamentale (clasele I-II)*** are următoarele *obiective generale*: acomodarea la cerințele sistemului școlar; alfabetizarea inițială; *obiective specifice*: stimularea copilului în vederea cunoașterii mediului apropiat; stimularea potențialului creativ al copilului; formarea motivației pentru învățare, înțeleasă ca o activitate socială.

Ciclul de dezvoltare (clasele III-IV) are ca *obiectiv general* formarea capacităților de bază, necesare pentru continuarea studiilor; *obiective specifice*: dezvoltarea achizițiilor și a competențelor lingvistice specifice de folosire a limbii române, limbii materne, limbilor străine în diferite situații de comunicare; dezvoltarea capacității de a comunica, folosind diferite limbaje specializate; dezvoltarea gândirii autonome și a responsabilității față de integrarea în mediul social [49, pp. 450-451].

În felul acesta, constatăm că formarea și dezvoltarea competențelor lingvistice în cadrul educației lingvistice este un obiectiv primordial al învățământului primar la etapa actuală.

Dacă ne referim la *Clasificarea Internațională Standard a Educației* (ISCED) [346], atunci trebuie să precizăm că aceasta este clasificarea de referință pentru organizarea programelor de învățământ și a calificărilor conexe pe domenii și niveluri educaționale. ISCED este proiectat să servească drept cadru pentru clasificarea activităților educaționale, așa cum sunt definite în programe și a calificărilor care rezultă în categorii acceptate internațional. Conceptele și definițiile de bază ale ISCED sunt, prin urmare, proiectate să fie acceptate internațional și să cuprindă întreaga gamă a sistemelor de învățământ.

Pentru a construi un model modern al învățământului, sunt relevanți următorii *factori*:

- formarea cadrelor conform cerințelor noilor condiții economice;
- apariția și în sistemul învățământului a unor structuri de tip nou, cum ar fi cele internaționale la diferite niveluri;
- comercializarea parțială a serviciilor educaționale;
- creșterea dependenței materiale a structurilor din învățământ în funcție de nivelul de pregătire a cadrelor, de dinamica cerințelor sociale și personale;
- ameliorarea calității pregătirii în corespundere cu standardele de performanță;
- angajarea cadrelor în sistemul de învățământ după nivelul de calificare.

Unul din documentele de referință în politicile educației, *Codul Educației*, precizează, în *articolul 12*, structura sistemului de învățământ, afirmând că sistemul de învățământ este organizat pe niveluri și cicluri în conformitate cu *Clasificarea Internațională Standard a Educației* (ISCED-2011):

- a) nivelul 0 – educația timpurie
 - educația antepreșcolară;
 - învățământul preșcolar;
- b) nivelul 1 – învățământul primar.

Observând un ansamblu de repere și sintetizând mai multe viziuni, este indicat să remarcăm că învățământul primar începe aproximativ la 6-7 ani și se termină la 10-11 ani. Aici un învățător predă aproape toate subiectele, cu excepția limbilor străine. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, fiind o componentă esențială a Curriculumului național, asigură pentru elev oportunități de formare și dezvoltare a unui sistem de competențe suficiente pentru accedea la următoarele niveluri de învățământ, astfel include și disciplinele obligatorii, la învățământul primar: limba maternă (în funcție de școală poate fi rusă, română, ucraineană, bulgară), în special, abilitatea de a citi și scrie, Matematică, Științe, Limba străină, Limba și literatura română, Educație

tehnologică, Educație fizică, Educație plastică, Educație muzicală, Dezvoltare personală, Istoria românilor și universală (clasa 4). După finalizarea acestei etape a educației, elevii susțin testarea națională în învățământul primar la următoarele discipline: limba maternă, matematica [347].

În acest context, miza învățământului general și obligatoriu este confirmată la nivel de politică a educației. Analizând procesul de dezvoltare a educației, cercetătorul Vl. Pâslaru propune un nou *sistem al finalităților* în cadrul învățământului general [167, p. 98]:

- ✓ Formarea-dezvoltarea unui sistem de trebuințe și competențe: de comunicare eficientă în limba română și/sau în limba maternă; de comunicare uzuală profesională în 1-2 limbi străine de circulație internațională; intelectuale și de cercetare (activitate științifică); de lectură uzuală și literar-artistică; de receptare artistică adecvată a operelor de artă (plastică, muzicală, dramatică, cinematografică); digitale și tehnologice; de învățare pe parcursul întregii vieți.

- ✓ Formarea-dezvoltarea unor trăsături, comportamente, aptitudini și viziuni asupra omului, a lumii și a propriei ființe în domeniile: comunicativ-lingvistic; psihofiziologic și sanitar-igienic; intelectual-științific; ecologic; artistic-estetic; moral-spiritual; tehnologic și digital.

- ✓ Familiarizarea cu valorile științifice, artistice și religioase fundamentale naționale, europene și universale în formarea culturii științifice, artistice, fizice: aprecierea culturii naționale (tradiționale, științifice, artistice) și universale; informarea asupra istoriei naționale și celei universale și formarea gândirii istorice și a viziunii istorice asupra societății umane; formarea unei culturi individuale intelectual-emoționale, artistic-estetice, ecologice, tehnologice și digitale, fizice și sanitar-igienice.

Ne-am referit la această clasificare pentru a pune în evidență faptul că educația lingvistică este apreciată de către cercetător ca fiind deosebit de importantă la toate nivelurile de învățare: formarea dezvoltarea competenței de comunicare eficientă în limba română, de lectură uzuală și literar-artistică, formarea unei culturi lingvistice.

• ***Deschiderea spre modernizare a învățământului primar***

Conform Strategiei de Dezvoltare „Educația 2030”, prin obiectivul specific 5.2. *Dezvoltarea curriculumului pentru învățământul primar, gimnazial și liceal*, acest deziderat se va produce astfel încât până în anul 2025 să fie actualizate toate documentele curriculare, editate noi manuale în baza acestora din perspectiva competențelor-cheie pentru dezvoltare sustenabilă [367, p. 72].

Iar prin obiectivul specific 5.8. *Dezvoltarea sistemului de evaluare a rezultatelor învățării în cadrul învățământului primar, gimnazial și liceal*, Strategia „Educația 2030” accentuează ideea de modernizare a învățământului primar conform standardelor naționale.

Așadar, până în 2030 în sistemul de educație: 1) vor fi asigurate condițiile necesare pentru ca toate fetele și toți băieții să absolve învățământul primar și secundar gratuit, echitabil și calitativ, care să conducă la rezultate relevante și eficiente ale învățării (obiectivul de dezvoltare durabilă 4.1), fiind un deziderat al educației postmoderne.

Tendențele de evoluție a sistemului de învățământ școlar, confirmate în ultimele decenii la scară mondială, vizează și alte aspecte, precum:

- ✓ pregătirea specială a copiilor pentru ca „trecerea în învățământul primar să devină mai suplă”;
- ✓ pregătirea în condiții optime a „traseului educativ” de la învățământul primar la învățământul secundar, obiectiv valabil și în condițiile integrării, și în condițiile separării celor două niveluri școlare;
- ✓ prelungirea duratei învățământului obligatoriu de la 8 la 9 ani și uneori chiar de la 10 la 11 ani pentru a putea asigura șanse egale de reușită tuturor grupurilor sociale;
- ✓ multiplicarea și diversificarea învățământului post-obligatoriu;
- ✓ dezvoltarea unui învățământ superior capabil să creeze „un echilibru între diversele specializări: umaniste, științifice, tehnologice și profesionale”;
- ✓ asigurarea continuității între formele de pregătire profesională inițială și continuă, „care trebuie considerate ca un întreg” [202, pp. 113-114].

În clasele primare (I-IV) se formează elevilor abilități de activitate intelectuală, se creează premise pentru autoreglare în procesul de instruire, deprinderi durabile de citire, scriere, în calcul, de comunicare cu colegii de clasă și de școală, cu învățătorii și membrii societății, cu natura și arta. Continuă familiarizarea cu natura, se dezvoltă calitățile fizice, se formează deprinderi de muncă, igienă și conduită.

Pedagogia postmodernă, afirmată în societatea contemporană, propune o „răsturnare a triadei conținuturilor” validată de UNESCO, la nivel de politică a educației:

- ✓ atitudini față de cunoaștere, instruire, învățare, care direcționează și condiționează receptarea, asimilarea, interiorizarea și valorificarea optimă a cunoștințelor și strategiilor cognitive;
- ✓ strategii cognitive necesare pentru sesizarea și rezolvarea de probleme și situații-problemă construite prin asocierea unor cunoștințe și deprinderi de bază;
- ✓ cunoștințe elaborate prin procesarea informațiilor logice (noțiuni, judecăți, raționamente) la nivel de concepte, modele, legi, principii, formule, date esențiale etc., proprii fiecărei discipline de învățământ cu valoare metodologică/ aplicativă superioară.

„Răsturnarea triadei conținuturilor” devine soluția managerială viabilă în contextul unei „explozii informaționale”, tipică societății postmoderne, care constituie o provocare pentru proiectarea curriculară a planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare [48, pp. 19-21].

Explozia informațională este determinată de:

a) *ascensiunea mass-mediei*, stimulată de progresul tehnologic, care generează multiplicarea *influențelor informale*, realizată prin: a-1) *informarea globalizată* (televiziunea prin cablu) și *localizată* (prin presa scrisă, posturile de radio și de televiziune teritorială); a-2) *expansiunea rețelilor de comunicare* rapidă prin noile tehnologii informaționale (*internet, e-mail* etc.);

b) *creșterea timpului liber*, care solicită o valorificare *pedagogică*, tot mai dificilă în condiții de „suprainformare”, de „hiperstimulare senzorială”, de promovare a culturii/ subculturii pe criterii comerciale, birocratice, propagandistice, proprii unei societăți de consum [Idem].

Datele indică faptul că evoluția sistemelor postmoderne de învățământ reflectă deschiderea socială a școlii, confirmată prin organizarea unor noi structuri instituționale: centre interșcolare; școli duale; școli alternative; centre de vacanță cu programe pedagogice multiple; rețele școlare/ universitare.

Codul Educației al Republicii Moldova stabilește misiunea învățământului primar în felul următor: „Învățământul primar contribuie la formarea copilului ca personalitate liberă și creativă și asigură dezvoltarea competențelor necesare continuării studiilor în învățământul gimnazial” [347, art. 26].

În acest context, este necesar ca ansamblul strategiilor, programelor și acțiunilor destinate valorificării competențelor în învățământul primar să pornească de la premisa că utilizarea noilor tehnologii în procesele de predare-învățare-evaluare trebuie să reprezinte, în primul rând, o *resursă* inestimabilă a modernizării învățării și, în al doilea rând, *instrumente* de învățare, în toate disciplinele predate și în activitățile educaționale, extrașcolare și extracurriculare [125].

Pornind de la aceste precizări, conturăm statutul fiecărei discipline din ciclul primar ca disciplină orientată deopotrivă teoretic și practic la coexistența direcțiilor teoretice și practice sau la imperativele plasticității și dinamismului. Toate aceste analize oferă datele fundamentale ce informează palierele practice ale disciplinei sau, mai exact, proiectarea demersurilor didactice și actualizarea lor în clasă; referindu-se la configurarea unor situații și secvențe de învățare, la formalizarea strategiilor și metodelor de predare și evaluare, la structurarea unor posibilități de realizare a progresiei secvențelor de învățare, la elaborarea de materiale didactice.

Demersul de trasare a unui cadru referențial privind specificul învățământului primar relevă că în învățământul modern predarea-învățarea-evaluarea unei discipline din ciclul primar reprezintă o componentă de bază a didacticii generale. Organizarea și coordonarea acestui proces deosebit de complex este absolut necesar. Didactica specialității în învățământul primar este, în același timp, o disciplină preponderent pedagogică, deoarece utilizează achizițiile teoretice și experimentale ale psihologiei și pedagogiei și se transformă într-o disciplină relativ autonomă, realizând legătura cunoștințelor psihopedagogice cu disciplina științifică la care se referă.

Din perspectiva postmodernității, Curriculumul Național poate fi conceput/ redimensionat în baza interconexiunii diferitelor concepte curriculare (curriculumul centrat pe elev, curriculumul centrat pe competențe, curriculumul centrat pe contexte/ situații de învățare etc.) și a diferitelor teorii ale învățării (behaviorism, cognitivism, constructivism etc.) [117, p. 15].

O altă dimensiune a învățământului primar este faptul că acesta își propune structurarea competențelor specifice prin prisma:

✓ *formării cunoștințelor*: cunoașterea noțiunilor elementare și a legităților generale ale naturii; cunoașterea limbii române și a limbii materne (pentru elevii alolingvi), a momentelor semnificative din istoria națională, precum și a valorilor naționale; cunoașterea unor elemente fundamentale din domeniul artelor.

✓ *formării capacităților*: *capacități cognitive* (utilizarea diverselor forme elementare ale activității cognitive (analiza, compararea, sinteza, caracterizarea, judecățile, raționamentele simple etc.), observarea și descrierea faptelor și a fenomenelor; *capacități creative* (aplicarea practică a metodelor de acumulare a informației, exersarea spiritului investigativ privind unele obiecte din natură, elaborarea unor concluzii independente în baza informației receptate, elaborarea variantelor de soluționare a situațiilor-problemă și selectarea celor mai adecvate variante de rezolvare a lor); *capacități reflexive* (autocunoașterea și autoaprecierea ca subiect al învățării și ca partener de cooperare în joc sau în activitatea educativă, îngrijirea corpului, a igienei personale și a obiectelor personale); *capacități de interacțiune socială* (cooperarea cu adulții și colegii în activitatea de învățare și de joc, implicarea în activitățile în grup, înțelegerea și respectarea drepturilor și a îndatoririlor personale); *capacități comunicative* (receptarea și utilizarea mesajelor scrise și a celor orale, utilizarea adecvată a termenilor speciali însușiți în procesul de învățare, ascultarea atentă a interlocutorului); *capacități praxiologice* (folosirea instrumentelor intelectuale, utilizarea computerului, rezolvarea independentă a problemelor legate de bugetul personal); *capacități psihomotrice* (coordonarea mișcărilor, exactitatea mișcărilor la scris, desenat, modelare, aplicare etc., capacități motrice generale).

✓ *formării atitudinilor*: conștientizarea apartenenței la familie, la un grup școlar și social, atitudinea pozitivă și responsabilitatea în acțiunile întreprinse, grija față de natură, perseverența în realizarea activității de învățare.

În ultimul timp se vorbește tot mai insistent de o evaluare „fără note”, iar din anul 2015 în învățământul primar s-a introdus conceptul de *evaluare criterială prin descriptori*, și anume evaluarea rezultatelor învățării prin descriptori, care a permis acordarea de calificative (suficient, bine, foarte bine) la disciplinele Limba și literatura română și Matematică, iar la celelalte discipline descriptori: independent, ghidat, cu sprijin.

Au fost introduse *produse recomandate* la disciplinele școlare în conformitate cu prevederile curricula disciplinelor din învățământul primar și urmărindu-se continuitatea între clase și liste de *produse transdisciplinare* recomandabile la diverse discipline și clase în vederea asigurării, la nivelul procesului evaluativ, a abordărilor transdisciplinare promovate de Curriculumul Național Învățământul primar.

Elementele de noutate ale MECD vizează [208, pp. 5-6]:

- ✓ generalizarea reperelor privind organizarea procesului de evaluare criterială prin descriptori în clasele I-IV, în contextul Curriculumului Național Învățământul primar;
- ✓ actualizarea listelor de produse recomandate la disciplinele școlare în conformitate cu prevederile curricula disciplinelor din învățământul primar și urmărind continuitatea între clase;
- ✓ evidențierea unei liste de produse transdisciplinare recomandabile la diverse discipline și clase în vederea asigurării, la nivelul procesului evaluativ, a abordărilor transdisciplinare promovate de Curriculumul Național Învățământul primar;
- ✓ raționalizarea modalităților de procesare și interpretare a datelor evaluării în documente școlare;
- ✓ reconfigurarea Tabelului performanțelor școlare ale elevului într-o structură unitară pentru perioada claselor I-IV și în corespundere cu prevederile Curriculumului Național Învățământul primar.

• ***Contribuții curriculare în învățământul primar***

Acreditând ideea că, în esență, curriculumul pentru învățământul primar este parte componentă a Curriculumului Național și se prezintă ca un document reglator, având rolul de act normativ destinat implementării în procesul educațional al claselor primare, scopul Curriculumului Național Învățământul primar constă în concretizarea și valorificarea politicilor educaționale la nivelul învățământului primar.

Curriculumul pentru învățământul primar „conferă” un rol prioritar finalităților care devin și criterii pentru selectarea și organizarea conținuturilor, alegerea strategiilor de instruire și de evaluare.

Elemente de noutate ale Curriculumului Național Învățământul primar [60, pp. 6-7]:

- ✓ Prezentarea conceptului de curriculum din perspectivă sistemică.
- ✓ Precizarea nivelurilor taxonomice ale competențelor școlare.
- ✓ Reliefarea cadrului valoric/axiologic transdisciplinar în baza *profilului absolventului nivelului primar de învățământ* ca un nou concept cu valențe semantice de finalitate a sistemului de învățământ, proiectat din premisa unității abordării psiho- și sociocentriste.
- ✓ Reformularea competențelor specifice disciplinelor, evidențiind valorile și atitudinile specifice predominante în concordanță cu profilul absolventului claselor primare. Asigurarea conexiunilor inter- și transdisciplinare prin formularea unei competențe specifice de integrare și transfer pentru fiecare disciplină de studiu. Corelarea numărului de competențe specifice cu valențele și posibilitățile fiecărei discipline.
- ✓ Redefinirea unităților de învățare pornind de la statutul și binomul competențelor care devin un nou sistem de referință al finalităților de format, conținuturile devenind mijloace de formare a competențelor. Asigurarea unei structuri unice a unităților de învățare pe clase, eșalonându-le la majoritatea disciplinelor pe parcursul temporal al anului școlar, fapt ce va facilita activitatea de proiectare didactică eșalonată.
- ✓ Corelarea abordărilor intra- și interdisciplinare la nivelul conținuturilor pe discipline, pe clase și unități de învățare: sincronizări (Limba străină și Limba română; Științe și Matematică), reconfigurări, optimizări, transformări necesare. Evidențierea în cadrul unităților de conținut a termenilor specifici disciplinei care trebuie să intre în vocabularul activ al elevului.
- ✓ Asigurarea numărului de ore necesar pentru un parcurs eficient de predare-învățare-evaluare: *dobândirea, înțelegerea, aplicarea, analiza-sinteza achizițiilor; realizarea strategiilor de evaluare în contextul ECD.*
- ✓ Intensificarea centrării curriculumului pe elev prin diversificarea ofertelor de discipline: propunerea ariei curriculare „Consiliere și dezvoltare personală” cu disciplina de studiu „Dezvoltarea personală”.
- ✓ Corelarea curriculumului cu procesele de globalizare, internaționalizare, europenizare, tehnologizare etc.
- ✓ Racordarea competențelor specifice disciplinelor din aria curriculară „Limbă și comunicare” la Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi.

✓ Promovarea abordărilor curriculare transdisciplinare: activități transdisciplinare încadrate într-o zi (7 zile pe an) și încadrate într-o lecție etc.

Din cele enumerate mai sus, reiese o *direcție prioritară* în contextul problematicii abordate de noi și anume faptul că este absolut necesară racordarea competențelor specifice disciplinelor din aria curriculară „Limbă și comunicare” sau de educație lingvistică la Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi.

Dacă abordăm conținuturile procesului de învățământ, în plan curricular, acestea sunt concepute din două perspective: în sens larg – *sistemul disciplinelor de studii*; în sens îngust – *sistemul cunoștințelor, experiențelor, proceselor* etc. specifice disciplinelor de studiu.

Plecând de la aceste asumții, în ceea ce privește *conținutul învățământului*, trebuie să menționăm următoarele: învățământul primar nu trebuie să se limiteze la deprinderea de a citi, scrie și calcula, dar trebuie să contribuie la dezvoltarea personalității, educația pentru valorile morale; pentru mass-media, pentru educația ecologică, studierea limbilor moderne, elemente de securitate rutieră și utilizarea calculatorului în clasă; este nevoie de îmbunătățirea învățământului secundar în privința pregătirii pentru viața activă, punându-se accent pe studierea limbii materne și a două-trei limbi străine, patrimoniul cultural al Europei etc. [202, p. 113].

În această arie de idei, conceptul de conținut (sau conținuturi) desemnează substanța cea mai palpabilă, mai concretă, a procesului de învățământ, ceea ce se predă și ceea ce se învață în cadrul acestui proces [55; 24; 25]. Conținuturile sunt integrate în materiile școlare și activitățile educaționale dezvoltate la nivelul școlii. Acestea trebuie să fie abordate de elevi în detaliu, utilizând metode, mijloace și forme de activitate adecvate, astfel încât să fie prelucrate, stocate, reproduse și aplicate conform cerințelor stabilite prin obiectivele educaționale. Ele reprezintă baza prin care sunt realizate aceste obiective.

Unii autori înțeleg prin conținutul învățământului un volum de cunoștințe, deprinderi și priceperi, ce trebuie transmise și, respectiv, însușite de elevi, în vederea realizării sarcinilor instrucției și educației școlare [11, p. 38]; alți autori semnifică prin conținuturi volumul, structura și natura cunoștințelor cu ajutorul cărora este realizată instruirea și educarea omului, pe trepte distincte de școlarizare, într-o etapă istoric determinată [209]; uneori sunt considerate a fi componenta principală a procesului de învățământ, constând dintr-un ansamblu de valori specifice și dominante într-o societate, selectate din ceea ce a creat mai valoros umanitatea, structurate în cunoștințe ce conduc la formarea unor deprinderi, priceperi, capacități, modele de acțiune și trăiri, în conformitate cu cerințele actuale și de perspectivă ale societății [123].

Selecția și structurarea conținuturilor care dau sens întregului curriculum se realizează în concordanță cu o serie de criterii, afirmă C. Cucoș [55, p. 209]:

✓ Criterii *filosofice* – selecția conținuturilor se realizează din perspectiva unei concepții despre om și realitate ce caracterizează comunitatea în trecutul și prezentul său;

✓ Criterii *ideologice* – alegerea unor elemente din ansamblul cultural pentru a fi inserate în conținuturile educației depinde și de interesele și năzuințele celor care au puterea de a lua decizii la un moment dat;

✓ Criterii *epistemologice* – orice conținut școlar selectat trebuie să respecte logica ariei academice sau practice din care a fost selectat. Oricât de mari ar fi devierile de la specificitatea științei, disciplinele școlare trebuie să preia nucleele conceptuale, argumentative, teoretice principale, prezentându-le și didacticizându-le într-un mod pertinent;

✓ Criterii *sociologice* – imaginea conținuturilor la un moment dat va oglindi ceea ce își dorește societatea sau își propune în acel moment. Practica socială poate impune pătrunderea de noi conținuturi, declasarea altora, schimbări de accente, acumularea de noi exigențe etc.;

✓ Criterii *psihologice* – se referă la particularitățile publicului școlar, la psihogeneza structurilor de cunoaștere, la posibilitățile obiective de a accede și încorpora elemente cognitive, afective, comportamentale infuzate în conținuturi, de aceste constrângeri trebuind să se țină cont în selectarea conținuturilor pentru a face posibilă învățarea și formarea optimă;

✓ Criterii *etice* – nu orice ansambluri explicative, teoretice se pretează pentru a fi vehiculate în mediul școlar;

✓ Criterii *pedagogice* – în conținuturi nu vor fi incluse doar cunoștințe, ci și elemente necesare pentru dezvoltarea capacităților psihice și a trăsăturilor de personalitate. Aceste conținuturi trebuie selectate în așa fel, încât să stimuleze elevii să învețe și să devină autonomi din punct de vedere spiritual. Procesul de selecție a conținuturilor este un demers de mare responsabilitate și implică respectarea unor criterii de relevanță, ceea ce ajută la evitarea disfuncțiilor, precum supraîncărcarea programelor, *subestimarea valorilor și conceptelor fundamentale*, apariția discrepanțelor între finalități și obiectivele operaționale, precum și reducerea caracterului formativ al activităților didactice.

În legătură cu fenomenul conținutului, G. Văideanu, cu un anumit discernământ, identifică *indicatorii de pertinență* ai conținuturilor [209]:

✓ *deschidere* față de achizițiile științei și tehnologiei: conținuturile educaționale trebuie să fie aliniate cu finalitățile educației general-obligatorii, promovând inovația și progresul științific;

✓ *acord axiologic* (valoric): conținuturile trebuie să se armonizeze cu valorile și evoluțiile culturii și artei, reflectând standarde și principii relevante în societate;

✓ *echilibru rezonabil*: este esențial să existe o deschidere dublă a conținuturilor atât față de problemele globale, cât și față de cele comunitare și naționale, pentru a asigura o educație relevantă și contextualizată;

✓ *adecvare permanentă*: conținuturile trebuie să fie permanent adaptate la cerințele și capacitățile spirituale, fizice și fiziologice ale celor implicați în procesul de învățare, ținând cont de diversele niveluri ale sistemului educațional;

✓ *echilibru între conținuturile concepute*: este important să existe un raport echilibrat între conținuturile stabilite la nivel central și cele dezvoltate la nivelul fiecărei unități de învățământ, incluzând atât conținuturi didactice, cât și extradidactice;

✓ *asigurarea coerenței conținuturilor* se face prin eliminarea contradicțiilor dintre capitole, discipline și cicluri școlare;

✓ *angajarea elevilor*: prin dozarea corespunzătoare a conținuturilor, se urmărește implicarea activă a elevilor în eforturi formative, generând atitudini și trăiri pozitive;

✓ *orientarea democratică și prospectivă*: conținuturile trebuie să fie orientate spre o abordare democratică și să asigure șanse egale de succes pentru toți elevii, sprijinind dezvoltarea acestora în mod echitabil.

Din acești indicatori rezultă că interdisciplinaritatea presupune o intersectare a diferitelor arii disciplinare. În abordarea interdisciplinară se identifică teme comune diferitelor discipline de studiu, care pot duce la realizarea obiectivelor de învățare, a competențelor transversale, considerate importante pentru succesul în societatea contemporană. Între acestea se numără și *luarea de decizii, rezolvarea de probleme, însușirea metodelor și tehnicilor de învățare eficientă, antreprenoriatul* etc. [210].

• **Asigurarea conexiunilor inter- și transdisciplinare**

Abordarea interdisciplinară a conținuturilor în clasele I-IV presupune o permanentă reactualizare a informațiilor dobândite de elevi la clasă ori în afara clasei, informații care sunt asimilate de elevi în sisteme de cunoștințe, structurate după unele scheme. Schemele nu trebuie să rămână simple colecții de informații. Ele trebuie să fie strâns legate, interrelaționate și să dobândească proprietăți active care să-i permită celui care învață să se angajeze într-o varietate de activități cognitive planificate. Rezolvarea situațiilor de învățare se bazează pe existența cunoștințelor anterioare care sunt activate, determinând formularea ipotezelor, a estimărilor și, în final, identificarea soluției corecte.

Abordarea interdisciplinară facilitează atingerea obiectivelor cognitive, afective și acționale. În această perspectivă, un aspect esențial pentru cadrele didactice, care acționează ca manageri ai situațiilor de învățare, este conștientizarea că, atunci când elevii dezvoltă o anumită

abilitate sau competență, este important să le fie oferit suportul necesar pentru a înțelege cum pot transfera aceste cunoștințe în diverse domenii. Cu cât o abilitate este mai specifică, cu atât devine mai dificilă transferarea ei în alte contexte.

Există mai multe niveluri ale integrării conținuturilor, grupate pe următoarele categorii: integrare intradisciplinară, integrare multidisciplinară, integrare pluridisciplinară, interdisciplinară și transdisciplinară. Sintetic, cu referire la aceste categorii, putem menționa următoarele aspecte care direcționează acțiunile de realizare a educației lingvistice. Ceea ce dorim să punem în evidență este că fiecare nivel de integrare a conținuturilor are un cadru bine definit.

- ***Didactica învățământului primar***

Cu referire la didactica învățământului primar, trebuie să spunem că aceasta are propriul statut, prin întrunirea următoarelor elemente constitutive: (a) *obiect de studiu*: procesul de învățământ la disciplina de specialitate (Limba și literatura română, Matematica, Istoria, Educația fizică etc.); (b) *bază teoretică*: noțiuni, concepte fundamentale, principii, demersuri, caracteristici specifice învățământului primar; (c) *strategii didactice*: *ansamblu de metode și procedee, forme de organizare, mijloace și tehnici de lucru* specifice disciplinei de studiu.

Pe cale de consecință, s-a constatat că direcțiile de interacțiune dintre didacticele particulare sunt cel puțin patru: formularea finalităților; selectarea conținuturilor; adoptarea strategiilor didactice și realizarea comunicării didactice; evaluarea eficienței procesului de instruire și de educare [32, p. 78].

Aria de cuprindere și structura de bază a didacticii învățământului primar se circumscriu pe următoarele coordonate generale și vizează: determinarea și aplicarea particularizată, la fiecare obiect de învățământ, a tuturor componentelor principale ale procesului de învățământ, în general, și anume [124]:

- ✓ *principiile generale ale procesului de învățământ*: acestea sunt fundamentele care ghidează întregul proces educațional, asigurând coerența și eficiența în predare și învățare;
- ✓ *finalitățile predării obiectului de învățământ*: se referă la scopurile pe care le urmărește fiecare disciplină, inclusiv dezvoltarea competențelor necesare elevilor;
- ✓ *conținutul procesului de predare-învățare*: include informațiile și resursele utilizate, precum și documentele de proiectare a activității didactice (planificarea calendaristică, proiectul unității de învățare, proiectul de lecție);
- ✓ *metodele de predare-învățare și mijloacele de învățământ*: sunt utilizate pentru a facilita învățarea, adaptându-se la nevoile elevilor și la specificul disciplinei;

✓ *metodele de evaluare a rezultatelor școlare*: se referă la modalitățile prin care se măsoară progresul și performanțele elevilor, asigurând feedback constructiv pentru îmbunătățirea procesului educațional;

✓ *formele de organizare a procesului de învățământ*: acestea includ diverse modalități de desfășurare a activităților educaționale, precum lecții, excursii, cercuri etc., și formele de organizare a activității elevilor (frontală, individuală, pe grupe);

✓ *relații interumane*: se referă la interacțiunile dintre învățător și elevi, precum și între elevi, care influențează atmosfera de învățare și colaborarea în clasă.

Cele expuse mai sus evidențiază importanța unei abordări integrate și structurate în procesul de învățământ, în care principii educaționale, scopuri clare și conținuturi bine organizate se combină cu metode și tehnici adecvate pentru a facilita învățarea eficientă. Relațiile interumane din cadrul clasei joacă un rol esențial în crearea unui mediu de învățare pozitiv, stimulat și colaborativ. Astfel, un sistem educațional bine proiectat nu doar că dezvoltă competențele și abilitățile elevilor, dar și contribuie la formarea unor relații interumane sănătoase, esențiale pentru dezvoltarea personală și socială a acestora în procesul comunicării.

1.2. Educația lingvistică ca imperativ al dezvoltării elevilor

Calificativ, limba reprezintă instrumentul gândirii logice, un organism viu, care se adaptează nevoilor societății, iar actul educațional se bazează pe comunicare. Sub influența limbajului, percepția capătă sens și semnificație, se îmbogățește, devine observație cu ajutorul cuvintelor – aceste idei sunt tratate în diverse cercetări semnate de mai mulți specialiști, printre care M. Norel, F. Sâmihăian [150], I. Șerdean [200], R. Halverson [254], M. Foucault [75], S. Corniciuc [43], V. Bâlici [8] etc.

Ca atare, învățătorul continuă *educația lingvistică* începută în familie și-l face pe elev să conștientizeze necesitatea educării limbajului, care implică o conduită morală de tip superior. Învățarea limbii și literaturii române în școală prezintă o importanță inestimabilă, pentru că însușirea corectă a acesteia de către elevi devine condiția de bază în vederea realizării obiectivului fundamental al învățământului, și anume formarea personalității în perspectiva integrării rapide în societate.

Conceptual, după cum afirmă cercetătorul Vl. Pâslaru, Limba și literatura română s-a consolidat prin demersul metaeducațional, primit dinspre social și cognitiv, socialul determinând să-și sporească multiplul potențial și funcția educativă, iar cognitivul readucând pedagogia lingvistică în domeniul filosofiei limbii și comunicării în școală, avansând de la obiective strict

uzuale și modest culturale la demersuri pentru formarea identității și libertății umane a educabililor [167, p. 215].

Astfel, raliindu-ne ideii cercetătorului Vl. Pâslaru, putem susține că disciplina Limba și literatura română joacă un rol esențial în formarea globală a conștiinței elevilor, stimulând capacitatea acestora de a coopera cu ceilalți și de a construi relații interpersonale funcționale în diverse contexte de activitate. Procesul de asimilare a cunoștințelor, reflectat în formarea unor imagini mentale despre obiecte, fenomene și procese, precum și despre legăturile dintre acestea, contribuie decisiv la modelarea comportamentului practic și intelectual al elevilor.

După cum putem constata din reflecțiile autorului, concepția integrată a disciplinei Limba și literatura română structurează sisteme de principii clare pentru educația lingvistică și educația literar-artistică, care reglementează activitatea elevilor și a profesorilor la nivel teleologic, conținutist și metodologic, deduse din delimitarea netă a tipurilor de cunoaștere umană și a modului în care interacționează acestea în cadrul disciplinei [ibidem, p. 215].

Principiile specifice ale educației comunicativ-lingvistice și ale educației literar-lectorale sunt penetrate epistemologic de *principiile învățământului* modern: *libertatea în educație, caracterul pozitiv al educației și orientarea democratică a educației și învățământului* [167, p. 190].

Este recomandabil să menționăm aici că dimensiunea lingvistică integrează categoriile ce figurează la capitolul curricular *Elemente de construcție a comunicării*, sau, mai precis, probleme specifice *lexicului, foneticii, morfologiei și sintaxei*. Fiecare din aceste domenii vizează o serie de aspecte de ortografie, ortoepie și punctuație [153, p. 44].

Elementele de construcție a comunicării sunt analizabile pe următoarele niveluri:

- ✓ *nivelul fonetic/ fonologic*: sunetele limbii române, vocale și consoane, silaba, despărțirea cuvintelor în silabe, cuvinte formate din una, două sau trei silabe;
- ✓ *nivelul lexical-semantic*: cuvântul, cuvinte cu sens asemănător/ sinonime, cuvinte cu sens opus/ antonime, familia de cuvinte;
- ✓ *nivelul morfologic*: unele clase morfologice și categoriile gramaticale;
- ✓ *nivelul sintactic*: propoziția/ enunțul, părțile principale și secundare;
- ✓ *nivelul stilistic*: utilizarea formulelor de adresare, de solicitare, de mulțumire, corespunzător unui anumit context, utilizarea mijloacelor artistice.

Ceea ce ne interesează este faptul că predarea-învățarea-evaluarea limbii române se bazează pe un sistem concentric, care utilizează cercuri concentrice pentru a organiza cunoștințele. Această abordare presupune eșalonarea cunoștințelor și reluarea lor pentru a completa și aprofunda fiecare noțiune. De asemenea, facilitează integrarea acestor cunoștințe în sistemul limbii române

și contribuie la formarea și consolidarea abilităților elevilor de a le aplica atât în vorbire, cât și în scris.

Acceptând ideile lui Vl. Pâslaru, remarcăm că „evoluția terminologiei educației lingvistice/educației literar-artistice în ultimele trei decenii reprezintă, în mare măsură, faptul că procesul *cultură* nu se produce altfel decât prin cuvânt” [167, p. 180].

Capacitatea de comunicare, ca orice alt tip de activitate, se formează în procesul comunicării, în special al comunicării profesor-elev, care reprezintă în fapt un dialog permanent între cei doi subiecți ai educației, ce poartă un mesaj cultural sau/ și profesional cu conotație emoțional- afectivă, deci este o activitate atitudinală: aici atitudinea se manifestă, se formează și se dezvoltă.

Actul educativ este echivalent cu procesul formării unor *atitudini fundamentale*, care sunt înglobate în termenul generic *cultură*, fapt relevant în contextul abordării valorilor postmoderne în învățământ [167, p. 212].

Într-un context postmodern, educația lingvistică nu se mai bazează pe concepțiile tradiționale despre limbaj ca un instrument neutru și transparent pentru transmiterea cunoștințelor și informațiilor. În schimb, se recunoaște că limbajul este un construct complex, influențat de contextul social și cultural. Astfel, educația lingvistică trebuie să abordeze limbajul nu doar ca un set de reguli gramaticale și vocabular, ci ca un sistem dinamic de semnificații care *este influențat de putere, identitate și context cultural* [91].

Sarcina educației lingvistice constă în tipul de educație identificabil cu cultivarea limbii, ajutându-i pe educabili să creeze prin studiul limbii și prin comunicare o nouă lume – propria ființă.

Educația lingvistică și literar-artistică a elevilor are ca finalitate dobândirea de cunoștințe și abilități, aplicarea lor în diverse situații de comunicare respectând normele limbii române literare; receptarea literaturii și perceperea culturii naționale prin dezvoltarea competenței de cititor cu viziune critică asupra fenomenelor lingvistice și literare; studierea diferitelor puncte de vedere și emiterea opiniilor proprii cu referire la axiologia operelor literare, la nevoia de a folosi limbajul într-o manieră responsabilă, la extinderea orizontului cultural prin formarea unor atitudini pozitive față de limba română și dezvoltarea spiritului de toleranță pentru alte culturi [78, p. 20].

Pentru a realiza comunicarea, elevii trebuie să acumuleze anumite achiziții de ordin lingvistic și comunicativ, pe care *știința educației lingvistice* le delimitează în *competență lingvistică* și *competență de comunicare*. Ambele competențe se formează în anii de școală și se dezvoltă întreaga viață, inclusiv prin formare profesională. *Competența comunicativ-lingvistică* constituită din *competența lingvistică*, marchează achizițiile lingvistice ale elevului.

Tabelul 1.1. Definiri ale competenței lingvistice și competenței de comunicare

Competența lingvistică	Competența de comunicare
<i>Competența lingvistică</i> este capacitatea unui vorbitor de a formula un număr infinit de enunțuri variate concrete; cunoaștere lingvistică implicită stocată în memorie. Ea reprezintă un sistem abstract care nu poate fi studiat direct, la el ajungându-se doar prin datele furnizate de performanța lingvistică. Competența lingvistică fundamentează și condiționează performanța lingvistică (Dex online).	Potrivit lui M. Călin, <i>competența comunicativă</i> implică inițierea și declanșarea actului comunicării prin combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere și decodificare a mesajului informațiilor – calea verbală și nonverbală, cu particularitățile lor specifice de expresivitate și stăpânirea de către subiecți a anumitor atribute fiziologice și psihice spre a se face înțeleși [29, p. 50].
Cercetătorul X. Roegiers susține că <i>competența lingvistică</i> definește un „ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini” [321].	După Vl. Guțu <i>competența de comunicare</i> reprezintă gradul în care indivizii satisfac scopurile pe care și le-au propus în interiorul limitei situației sociale, fără să-și riște abilitățile ori oportunitățile de a urmări alte scopuri mai importante din punct de vedere individual [116, p. 430].
Vl. Pâslaru definește <i>competența comunicativ-lingvistică</i> „drept un ansamblu integrat de cunoștințe lingvistice și comunicative, capacități de explorare a valorilor sistemelor limbii și de antrenare a lor în varii contexte de comunicare și atitudini față de fenomenele limbii, comunicării și ale mesajelor comunicative/ receptate, exersate în mod spontan, care permit realizarea activității de comunicare generală și specială [168, p. 37].	În accepțiunea lui M. Ștefan, <i>competența comunicativă</i> vizează capacitatea de interacțiune verbală și nonverbală a partenerilor unui proces de comunicare, care presupune stăpânirea tehnicilor comunicării interactive, a codurilor adecvate diferitelor mesaje, a căilor de retroacțiune [203, p. 58].
În ceea ce privește <i>competența lingvistică</i> , aceasta se referă la cel mai înalt nivel al abilității lingvistice proprii unei persoane, fiind reflectată în formularea inițială a limbajului [167, p. 201].	T. Slama-Cazacu definește <i>competența comunicativă</i> drept „Capacitatea de a prezenta propriile intenții, nevoi, interese în procesul de comunicare, precum și de a percepe interlocutorul, în vederea inițierii unui dialog în procesul de învățământ [193].
Conform lui O. Ducrot și J.-M. Schaeffer, <i>competența lingvistică</i> este capacitatea individului de a construi și a recunoaște infinitatea frazelor corecte..., de a interpreta pe cele înzestrate cu sens..., de a identifica frazele ambigue [67].	<i>Competența comunicativă</i> , subliniază I. O. Pânișoară, depășește competența lingvistică [160, p. 23]. Explicitarea vizează expres competența lingvistică, ea desemnând cunoașterea limbii, a sistemului lingvistic.
N. Chomsky afirmă că <i>competența lingvistică</i> nu este un termen evaluativ. Mai degrabă, se referă la cunoașterea lingvistică înăscută, care permite unei persoane să se potrivească cu sunete și sensuri. În ceea ce privește <i>aspectele teoriei sintaxei</i> , N. Chomsky a scris: „Facem astfel o distincție fundamentală între <i>competență</i> (cunoașterea limbii vorbitorului) și <i>performanță</i> (utilizarea reală a limbajului în situații concrete)” [226].	Cercetătoarele T. Cartaleanu, O. Cosovan afirmă că <i>competența de comunicare</i> reprezintă capacitatea de a activa cunoștințe, de a manifesta atitudini, de a le contextualiza în sfera interrelaționării. Complexitatea procesului trebuie văzută și din perspectiva implicațiilor formative pe care le au cele două acțiuni fundamentale: <i>înțelegere de text și producere de text atât în componentă scrisă, cât și în componenta orală</i> [28, p. 19]. Statutul comunicării scrise în cadrul comunicării orale se pretează ca un instrument esențial pentru dezvoltarea competenței de comunicare.
J. Dubois definește <i>competența lingvistică</i> ca un „sistem de reguli interiorizate de către subiecții vorbitori și constituind cunoașterea lor lingvistică, datorită căreia ei sunt capabili să pronunțe sau să înțeleagă un număr infinit de enunțuri inedite” [302, p. 103].	<i>Competența de comunicare</i> se afirmă în <i>exercițiul curent</i> al relaționării, ca demers interacțional cu caracter psihosocial marcat de performanță și care angajează acțiuni bine conștientizate, raționalizate, menționa L. Ezechil [71, p. 100].

<i>Competența lingvistică</i> reprezintă cunoașterea limbajului, însă cunoașterea este tacită, implicită, ceea ce înseamnă că oamenii nu au acces conștient la principiile și regulile care guvernează combinația de sunete, cuvinte și propoziții, însă aceștia pot recunoaște dacă acele reguli au fost încălcate.	Pentru V. Goraș-Postică <i>competența de comunicare</i> în limba maternă este abilitatea de a exprima și de a interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii atât în formă scrisă, cât și orală (ascultare, vorbire, citire și scriere), și de a interacționa lingvistic adecvat și creativ, în diverse contexte sociale și culturale: în educație și formare, la muncă, acasă și în timpul liber [111].

În acest context, trebuie să remarcăm un fapt relevant, și anume: *competența comunicativă a unui elev* evoluează în paralel cu nivelul de maturizare cognitivă și axiologică pe care acesta îl dezvoltă. Din perspectiva procesului educațional, formarea și dezvoltarea competențelor comunicative nu se deosebește semnificativ de alte programe educaționale. Aceasta implică parcurgerea unor *etape strategice*, care includ:

✓ *definirea unor obiective clare de predare-învățare*: aceste obiective ar trebui să se concentreze pe formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare, în special în ceea ce privește îmbunătățirea relațiilor interumane;

✓ *prelucrarea conținuturilor teoretice*: acest proces trebuie să se realizeze conform unor criterii logice, psihologice și didactice, pentru a scoate în evidență modalitățile imediate de aplicare practică;

✓ *identificarea metodelor și tehnicilor didactice*: este esențial să se găsească metode și procedee care facilitează transferul competențelor de comunicare de la învățător la elevi;

✓ *verificarea achizițiilor elevilor*: trebuie să fie identificate metode și tehnici care permit evaluarea imediată a comportamentelor elevilor, asigurându-se, astfel, că aceștia au dobândit competențele necesare.

Trebuie să specificăm și faptul că o *competență comunicativ-lingvistică* integrează valori de cultură generală și valori ale comunicării umane și se subdivizează în: *competențe de selectare*: a materiei lingvistice, a structurilor de comunicare, a valorilor conotative și emoțional-afective; *competențe de manipulare*: a valorilor conotative și emoțional-afective; *competențe de constatare*: a valorii lingvistice și a potențialului său de comunicare, a situației de vorbire și a resurselor ei; *competențe de completare*: a materiei lingvistice, a altor resurse ale comunicării, a discursului; *competențe de exprimare a opiniei proprii*: care, raportată la competența generală comunicativ-lingvistică, este o manifestare a atitudinii, deci o componentă a competenței comunicativ-lingvistice; *competențe de decizie*, care, de asemenea, sunt o manifestare a atitudinii [168, p. 36].

Este importantă ideea că pentru a comunica nu este suficient doar de a cunoaște limba și sistemul ei gramatical, potrivit lui L. Șoitu, ci este nevoie și de competență lingvistică [201, p. 37]. Limbajul verbal este învățat și folosit în conformitate cu funcțiile sale comunicative. Vorbitorului i se oferă un sistem care îi furnizează instrumente pentru exprimare, însă este esențial ca acesta să

posede competențe de comunicare corespunzătoare pentru a putea valorifica și utiliza aceste instrumente în situații concrete. Astfel, abilitatea de a comunica eficient depinde nu doar de cunoștințele lingvistice, ci și de capacitatea de a aplica aceste cunoștințe în diverse contexte sociale.

În cadrul acestei interpretări, T. Callo vorbește despre *competența de comunicare* ca fiind un întreg ansamblu de abilități personale, un rezultat egal al științei și artei, neexistând un mod ideal de comunicare [22; 26].

T. Cartaleanu susține, în aceeași ordine de idei, că *competențele de comunicare*, ca parte integrantă a oricărei competențe, care se demonstrează în demersul educațional, în mare măsură, anume prin comunicare orală sau scrisă, se alcătuiesc din: *competențe lingvistice*, *competențe sociolingvistice* și *competențe pragmatice* [183, p. 37].

Tabelul 1.2. Structura competenței de comunicare

<i>Competența lingvistică include</i>	<i>Competența sociolingvistică cuprinde</i>	<i>Competența pragmatică presupune</i>
• <i>competență lexicală</i> este reprezentată prin cunoașterea și capacitatea de a folosi vocabularul unei limbi care se compune din: <i>elemente lexicale, elemente gramaticale și capacitatea de a le utiliza</i>; • <i>competență gramaticală</i> include cunoașterea regulilor gramaticale ale limbii și capacitatea de a le folosi; • <i>competența fonologică</i> presupune percepția și producerea: unităților sonore ale limbii (foneme) și realizarea lor în contexte specifice; • <i>competența ortografică</i> presupune o cunoaștere a perceperii și producerii simbolurilor ce alcătuiesc textele scrise și abilitatea corespunzătoare.	Indicatorii relațiilor sociale: salutul, adresarea, exclamațiile, luările de cuvânt; reguli de politețe; expresiile înțelepciunii populare: zicători, proverbe, frazeologisme; diferențele de registru: oficial, neutru, neoficial, familiar, intim; diferențele dialectale: teritoriale, sociale.	Cunoașterea de către elevi a principiilor conform cărora mesajele sunt: organizate, structurate și adaptate (<i>competența discursivă</i>); utilizate pentru realizarea funcțiilor comunicative (<i>competența funcțională</i>); segmentate conform unor scheme interacționale și tranzacționale (<i>competența de concepere schematică</i>).

În procesul educației lingvistice elevii își formează și își dezvoltă competența de exprimare a mesajelor orale la nivelul discursului dialogic, prin construirea și transmiterea unor enunțuri ce se referă la competența sociolingvistică și de microfuncțiile și macrofuncțiile competenței pragmatice [163, p. 241].

În cadrul educației lingvistice competența lingvistică nu se manifestă în formă „pură” ca o competență de cercetare, ci ca una complementară competenței de comunicare, căci școala nu-și propune să pregătească lingviști, ci tineri cu capacitatea de a comunica cult în limba maternă sau/și în limba țării ai cărei cetățeni sunt, în cazul nostru, limba română [168, p. 36].

C. Simard, cercetând comunicarea, structurează competența de comunicare în șase componente [325]:

✓ *Componenta verbală*: aceasta cuprinde toate elementele limbii, dintre care *dimensiunea lingvistică* include cunoașterea aspectelor fonetice, lexicale, morfologice și sintactice ale limbii, esențiale pentru o bază solidă în utilizarea corectă a limbajului; *dimensiunea textuală* se referă la regulile care stabilesc conexiuni logice între propoziții, fraze și părți. În cadrul acestei dimensiuni, pot fi identificate diferite structuri textuale, cum ar fi cele narative, descriptive, argumentative, explicative sau dialogate; *dimensiunea discursivă* presupune utilizarea contextuală a limbii, inclusiv selectarea registrelor adecvate și respectarea normelor de interacțiune verbală. Această dimensiune este importantă pentru adaptarea comunicării la diferite contexte sociale și situații de dialog;

✓ *Componenta cognitivă*: aceasta se referă la identificarea operațiilor intelectuale implicate în producerea și înțelegerea limbajului;

✓ *Componenta enciclopedică*: aceasta se referă la cunoașterea aspectelor lingvistice, textuale, discursive, specifice unor anumite domenii de activitate umană: istorie, tehnică etc.;

✓ *Componenta ideatică*: se referă la capacitatea de a ne asocia și de a reacționa la diverse idei, valori, atitudini, principii vehiculate prin discurs;

✓ *Componenta literară*: se referă la înțelegerea textelor literare și la capacitățile de exploatare a creativității verbale individuale;

✓ *Componenta socioafectivă*: se referă la sentimentele și atitudinile care pot influența comportamentul verbal al fiecăruia. Competențele de comunicare devin competențe-cheie la nivel de sistem educațional, fiind evaluate conform capacității personalității de a comunica cu cei din jur, alături de componentele afectiv-atitudinale într-o anumită situație. Este foarte important a ști să comunici conform celor trei dimensiuni ale naturii cunoașterii: *a ști, a ști cum, a ști să fii* [28, p. 5].

Formarea competenței de comunicare presupune formarea următoarelor abilități [168]: de ascultare activă; de dialogare; de însușire și folosire a formulelor de politețe; de dezvoltare a capacității empatică; de dezvoltare a comunicării asertive; de respectare a normelor de comunicare orală și scrisă; de cunoaștere a limbajului nonverbal și paraverbal.

În ceea ce ne privește, constatăm că o competență de comunicare se formează în cazul în care capacitățile care stau la baza ei sunt exersate sistematic și progresiv în anumite situații de comunicare care, având ca fundament un text literar, devin din ce în ce mai operaționale.

În această arie ideatică, este oportun să subliniem faptul că formarea competenței de comunicare nu se limitează însă la asimilarea de cunoștințe și de strategii și la formarea de atitudini. În procesul didactic, fundamental este și practicarea lor în contexte diverse și semnificative; o finalitate atinsă prin intermediul activităților de comunicare globală. În cadrul lor,

competențele sunt, în primul rând, cunoștințele și capacitățile actualizate și orchestrate [153, p. 27].

În această arie ideatică, pentru a dezvolta competența de comunicare, elevii trebuie să fie implicați în situații concrete de comunicare. Formarea acestei competențe necesită următoarele aspecte:

✓ *stăpânirea cunoștințelor fundamentale*: elevul trebuie să dețină un set de cunoștințe esențiale, corelate cu problema specifică pe care urmează să o rezolve;

✓ *dezvoltarea capacităților și deprinderilor*: elevul trebuie să-și îmbunătățească abilitățile de a utiliza aceste cunoștințe în situații simple, ceea ce contribuie la funcționalitatea acestora;

✓ *soluționarea diverselor situații-problemă*: elevul trebuie să fie capabil să abordeze probleme variate, conștientizându-și astfel cunoștințele în contextul propriu;

✓ *rezolvarea situațiilor semnificative*: elevul trebuie să abordeze probleme complexe din viața cotidiană, demonstrând comportamente adecvate, care reflectă competențele dobândite.

Aceste aspecte asigură o dezvoltare holistică a competenței de comunicare, adaptată la nevoile și realitățile elevilor.

Tabelul 1.3. Activități de formare a competenței de comunicare [Apud 94]

Activitatea	Situații de învățare
<i>Cunoaștem</i>	Identificăm: cuvinte-cheie, cuvinte necunoscute, cuvinte cu sens figurat, expresii poetice, imagini artistice. Memorăm termeni noi: <i>substantiv, adjectiv, sinonime, subiect, predicat, familie lexicală, câmp lexical etc.</i>
<i>Înțelegem</i>	Utilizăm limbajul ca un instrument pentru construirea cunoașterii individuale: rezolvăm exerciții. Înțelegem mesaje: cerințe, scopuri, opțiuni etc., răspundem la întrebări, ne exprimăm părerea proprie.
<i>Argumentăm</i>	Generăm opinii diverse în legătură cu o situație, cu o metodă utilizată cu o rezolvare propusă etc.; formulăm mesajul poeziei; caracterizăm personajul textului. Aplicăm etape sau scheme de argumentare a poziției adoptate față de o problemă cu scopul de a convinge; elaborăm planul de idei al textului.
<i>Decidem</i>	Propunem soluții pentru o problemă; ne exprimăm părerea față de comportamentul personajului principal. Apreciem avantajele și limitele soluțiilor; apreciem faptele personajului în diverse situații. Luăm decizii rapide, căutăm să fim eficienți; judecăm comportamentul personajului.
<i>Rezolvăm exerciții și probleme</i>	Utilizăm terminologii specifice la învățarea conținuturilor teoretice; distingem substantivele proprii de cele comune. Alegem diverse tipuri de exerciții; exerciții creative; elaborăm o compunere, folosind mijloace artistice. Căutăm și comunicăm soluții atipice, căutăm rezolvări pentru cazuri particulare, pentru generalizări; propunem soluții pentru rezolvarea faptelor negative ale personajului.
<i>Acționăm</i>	Formulăm comenzi care orientează acțiunea individului. Organizăm și coordonăm activitatea unui grup. Inițiem o acțiune – finalizăm o acțiune; organizăm un feedback, realizăm aprecieri; rezolvăm un conflict; împărtășim valori comune.

<i>Propunem o nouitate</i>	Producem texte personale; elaborăm compuneri în baza planului de idei; utilizăm limbajul pentru comunicarea unor idei inovative. Alcătuim poezii conform Cinquian.
<i>Evaluăm critic</i>	Formulăm aprecieri; evaluăm faptele personajelor; argumentăm părerile personale; argumentăm aprecierea făcută.

Activitățile de bază de formare a competenței de comunicare în clasele primare sunt următoarele: *activități de identificare*: a se prezenta, a prezenta pe cineva, a ilustra etc.; *descriere*: inventariere, clasificare, reformulare, rezumare, comparare, definiri de culori etc.; *activități care presupun folosirea imaginației*: situare în timp, spațiu, dialogare, observare, invenție etc.; *povestirea*: a exprima idei, a convinge, a polemiza, a chestiona, a confrunța, a judeca, a critica etc.; *activitatea de lectură urmărește mai multe scopuri importante*, printre care: dezvoltarea capacităților intelectuale, ce ajută elevii să-și îmbunătățească gândirea critică și analitică prin interpretarea imaginilor și corelarea lor cu informațiile textuale; dezvoltarea proceselor psihice; exersarea și îmbunătățirea deprinderilor de exprimare corectă și fluentă; dezvoltarea trăirilor afective, morale și estetice: Această formă de lectură facilitează conectarea elevilor la valori morale și estetice, stimulându-le sensibilitatea și aprecierea pentru artă și cultură; activități de interpretare a textului literar și nonliterar.

Aceste competențe au un impact pozitiv asupra cunoștințelor elevului în diverse domenii, inclusiv cel lingvistic, sociocultural, de reflecție și autoevaluare. Împreună, ele pot contribui semnificativ la formarea competenței de comunicare. Competențele de comunicare constituie modele lingvistice globale, care facilitează organizarea și stăpânirea informațiilor, prezentate sub formă de scheme, scenarii și strategii, acumulate pe parcursul educației. Aceste structuri ajută la utilizarea eficientă a materialului lingvistic, permițând astfel elevilor să facă față diverselor circumstanțe ale vieții.

În sinteză, putem să constatăm că, esențialmente, *competența comunicativ-lingvistică*, adaptată după formula lui X. Roegiers ca finalitate a educației lingvistice, se percepe drept un ansamblu integrat de *cunoștințe* lingvistice și comunicative, *capacități* de explorare a valorilor sistemelor limbii și de antrenare a lor în varii contexte de comunicare și *atitudini* față de limbă, comunicare și mesajul transmis/ receptate, care permit realizarea activității de comunicare generală și specială [Apud 167, p. 203].

• *Specificul de învățare al elevilor din învățământul primar*

Într-o societate postmodernă cunoașterea trebuie să fie funcțională, utilă; înveți nu doar pentru „a ști” și a stoca o serie de informații, pentru a demonstra cât de „educat ești”, ci înveți pentru „a face”, pentru „a folosi” ceea ce știi, pentru „a aplica” ceea ce ai acumulat, în folosul tău

și al celorlalți. *A ști ce să faci* cu ceea ce ai învățat este unul din dezideratele majore ale educației postmoderne [372].

Pedagogia contemporană, cu deschidere spre psihologia cognitivă și spre modalități de activizare a elevilor, propune reconsiderarea *activității de învățare*, ca o activitate fundamentală. Învățarea este descrisă ca fiind un proces individual, acesta se realizează prin experiența directă cu situațiile de mediu; este puternic determinată de baza de cunoștințe anterioare, iar procesul didactic devine unul centrat pe persoana care învață.

Dacă ne referim direct la învățare, atunci trebuie să menționăm, de rând cu H. Schaub, K. G. Zenke că indicatorul general al învățării este ***schimbarea***. Schimbarea poate însemna învățare sau neînvățare, adaptare sau neadaptare. Experiențele pe care se sprijină învățarea sunt legate de percepțiile și informațiile venite din mediu și de prelucrarea lor de către individ [182, p. 146].

Or, standardele de învățare în Republica Moldova sunt determinate de valorificarea competențelor și de profilul elevului. Profilul general al elevului absolvent al școlii primare se caracterizează prin competențe transversale care includ cunoștințe, abilități și aptitudini. Caracteristicile elevilor, proprii absolvenților școlii primare, sunt următoarele: *încrezători în abilitățile lor, activi, proactivi, productivi, creativi, care promovează inovarea și demonstrează poziție civică și responsabilitate*.

Elevii din învățământul primar învață fiecare în felul lor/ei, iar învățarea determină ***înțelegerea***. Învățarea se orientează către formarea la elevi a competențelor generale și specifice, elevul transformându-se, din micul receptor, în micul explorator, iar învățătorul, din emițător, în regizor, moderator și modelator de comportamente. Elevii au abilități de învățare diferite și pot avea, de asemenea, dificultăți de învățare.

Credem că analiza învățării la nivelul învățământului primar poate lua în discuție mai multe tipuri de învățare, deoarece în funcție de tipul respectiv, acțiunile formative se distribuie diferit.

Într-o perspectivă similară cu cele evocate mai sus, este necesar să precizăm că adoptarea unei *învățări active* este un proces ce permite subiectului învățării un contact direct cu informația nouă. Acest tip de învățare are la bază implicarea profundă (intelectuală, psihomotorie, volitivă și acțională) a elevului în construirea cunoașterii, în formarea și dezvoltarea abilităților, a competențelor, comportamentelor etc. [135, p. 15]. Etape ale învățării active pot fi: *prezentarea*, când elevului i se prezintă noile cunoștințe, concepte, aptitudini, teorii, explicații etc.; explicațiile sunt date (sau formulate de către elev) pentru a lega, în mod persuasiv, materia predată de învățarea și experiența anterioară; *aplicarea* când elevul desfășoară o activitate care îi solicită să aplice

materialul prezentat. Pe măsură ce se descoperă erorile și omisiunile din arsenalul său cognitiv, elevul își corectează și își completează învățarea. Acest lucru este stimulat de către: autoevaluare, autoverificare etc.; verificarea și explicațiile din partea colegilor, acțiunile întreprinse în urma reacției profesorului; *revizuirea*, când elementele-cheie sunt confirmate și subliniate prin intermediul explicațiilor care fac legătura dintre noua învățare și învățarea anterioară.

Stilul de învățare al unui elev din învățământul primar se referă la modul preferențial în care acesta absoarbe, procesează, înțelege și reține informații. În cadrul stilului *vizual* elevii preferă să preia informații, folosind diagrame, hărți, grafice și altele. Utilizarea imaginilor pentru a explica concepte și idei dă rezultate impresionante de fiecare dată. O modalitate prin care învățătorii își pot diferenția instrucțiunile pentru elevii cu percepție vizuală dezvoltată este prin utilizarea organizatorilor grafici pentru a preda o lecție. Stilul *auditiv* de învățare presupune că elevii din clasele mici învață cel mai bine atunci când informațiile sunt auzite sau rostite. Ei beneficiază de discuții în grup și alte strategii care implică discutarea informațiilor. Pentru a ajuta acești elevi să învețe, învățătorii pot posta înregistrări audio pe site-ul web al clasei sau pot include activități de grup care solicită elevilor să explice concepte colegilor lor. În schimb, elevii care au o preferință de *citit/ scris*, doresc ca informațiile să fie prezentate folosind cuvinte. Le place să citească și să performeze bine la sarcinile scrise, cum ar fi poveștile sau prezentările de carte.

Dacă ne referim la *specificul restructurării școlare*, trebuie să menționăm că reflexul acestor distincții se regăsește, în opinia noastră, în cercetările de psihologie educațională, cum sunt cele semnate de I. Jude [133], T. Crețu [46], I. Drăgan, P. Anuța [65], V. Panico [155], Л. Выготский [335], P.C. Немов [341] etc. Astfel, I. Jude susține că la vârsta școlară mică se construiesc structurile intelectuale fundamentale într-o ordine logică, psihogenetică. Astfel, sistemul intelectual se construiește psihogenetic progresiv, evoluând de la simplu la complex, de la concret la abstract [133, p. 209].

La această vârstă se acumulează cunoștințele și se formează capacitățile psihice de bază, care sunt deosebit de semnificative pentru următoarele etape, chiar pentru toată viața. Învățarea școlară devine organizatorul principal al procesului de dezvoltare a elevului: se stabilesc raporturi mai obiective cu lumea, școala atrăgându-l în aria inteligibilului, raționalului, rigorilor cunoașterii; se formează deprinderi intelectuale de bază privind vorbirea orală, cititul, scrisul, operarea cu simboluri matematice, prelucrarea primară a conținuturilor de învățare etc.; se însușește noul statut, cel de elev, se schimbă poziția în cadrul familiei, se însușesc noile roluri și crește interesul pentru reușită și succes școlar [46].

Odată cu începerea școlii, toate procesele de cunoaștere ale elevilor suferă o restructurare semnificativă. Acest fenomen se datorează integrării elevilor în noi tipuri de activități și atitudini

sociale. Vârsta școlară mică este caracterizată printr-o dezvoltare intensă a proceselor cognitive, care devin din ce în ce mai conștiente și voluntare. *Gândirea* devine astfel elementul central în dezvoltarea psihică a elevului.

În această etapă se produce o tranziție de la gândirea concretă, bazată pe reprezentări, la *gândirea abstractă*, care se bazează pe noțiuni. Gândirea abstractă este influențată în mod direct de conținutul activității principale a elevului, și anume activitatea de învățare. Această evoluție a gândirii este esențială pentru formarea capacităților cognitive superioare, facilitând înțelegerea conceptelor complexe și dezvoltarea abilităților de *problem-solving*.

Pentru copiii cu vârste între 8 și 11 ani, dezvoltarea *gândirii teoretice* reprezintă o caracteristică esențială a acestei etape de dezvoltare. Gândirea teoretică le permite elevilor să rezolve probleme și să tragă concluzii, concentrându-se pe calitățile și relațiile interne esențiale ale obiectelor și fenomenelor.

În această perioadă operațiile gândirii logice se dezvoltă intens, incluzând activități precum *compararea și clasificarea, analiza și sinteza, generalizarea și abstractizarea, negarea și modelarea*. Aceste noi forme de gândire – noțiunea, judecata și raționamentul – devin repere importante în formarea și dezvoltarea capacităților creative ale elevilor. Acest proces contribuie nu doar la înțelegerea și organizarea informațiilor, ci și la stimularea imaginației și a gândirii critice, esențiale pentru învățarea viitoare.

Conform psihologului Л. Выготский, gândirea elevilor de vârstă școlară mică în cadrul instruirii devine o activitate conștientă și o funcție de bază a activității personalității. Dezvoltarea sistematică a *gândirii logico-verbale*, abstracte, favorizează restructurarea tuturor proceselor cognitive la elev. În această perioadă se creează următoarele noi formațiuni psihice: reflecția, analiza și planul intern de acțiune [335]. În perioada vârstei școlare mici gândirea elevului parcurge următoarele etape evolutive: de la gândirea concretă prin acțiuni practice nemijlocite spre gândirea concretă prin reprezentări și de la ea la gândirea abstractă prin noțiuni [341].

În această etapă de dezvoltare începe să se contureze reflecția ca o capacitate esențială prin care elevii își pot evalua propriile acțiuni și pot analiza conținutul și procesul gândirii lor. Capacitatea de reflecție se dezvoltă în mod favorabil prin activități de control și apreciere a acțiunilor realizate.

Trebuie precizat faptul că elevii devin conștienți de esența și conținutul acțiunilor lor atunci când sunt capabili să descrie ordinea etapelor acestor acțiuni, să explice motivele din spatele deciziilor lor și să argumenteze alegerile făcute. Acest proces nu doar că le îmbunătățește înțelegerea de sine, dar îi ajută și să-și dezvolte abilități critice necesare pentru a naviga în

complexitatea situațiilor din viața lor, având astfel un impact pozitiv asupra învățării și dezvoltării lor personale.

În activitatea fundamentală a elevului din clasele primare, învățarea, se integrează în alte trei activități preponderente: activitatea de joc, de comunicare și de muncă [341]. În cadrul activității de învățare se formează condiții favorabile de dezvoltare a trebuințelor de învățare, interesul pentru mediul înconjurător, pentru obținerea de noi cunoștințe, capacități și deprinderi. În această etapă, capacitatea de autoreglare a comportamentului și sfera motivațională a elevului suferă modificări calitative. Aceasta îi oferă copilului abilitatea de a acționa conform obiectivelor conștientizate, respectând normele, regulile și instrumentele acceptate de societate.

Formațiunile de bază, care se creează și se dezvoltă la elevii de vârstă școlară mică, sunt următoarele:

- a) un nou nivel calitativ de reglare voluntară a comportării și activității;
- b) reflecția, analiza și planul intern de activitate;
- c) dezvoltarea de noi atitudini în cunoașterea realității înconjurătoare;
- d) orientarea spre grupul de semeni [341].

Aceste schimbări profunde, care au loc în sfera psihică a elevului de vârstă școlară mică, creează condiții favorabile de dezvoltare eficientă a copilului ca subiect activ al activității de învățare, de autocunoaștere și de comportare socială. Elevul de vârstă școlară mică este senzitiv/perceptibil în: formarea motivelor de învățare; formarea și dezvoltarea capacităților creative și de învățare; dezvoltarea capacităților de autocontrol, autoorganizare și autoreglare; în formarea autoaprecierii adecvate, atitudinilor autocritice de sine și față de cei ce-l înconjoară; însușirea normelor de comportare și de dezvoltare morală; dezvoltarea capacităților de comunicare și colaborare cu semenii și vârșnicii [339].

Învățarea devine pentru elevul de vârstă școlară mică o activitate de muncă în sensul autentic al termenului atunci când acesta înțelege și conștientizează obiectivele, eforturile depuse și rezultatele obținute. Elevul dezvoltă capacitatea de a-și formula sarcini și obiective de învățare, de a selecta mijloacele necesare pentru atingerea acestora și de a-și autoevalua și ajusta acțiunile în procesul de învățare. Această abordare îi permite să devină mai autonom și responsabil în propria educație, consolidându-și astfel competențele și încrederea în sine.

În cadrul procesului educațional, elevii însușesc un sistem de cunoștințe conceptuale la toate disciplinele de învățământ, menționează V. Panico. Dintre cunoștințele generalizate, pe care învățătorul urmează să le formeze și să le evidențieze în cadrul instruirii elevilor de vârstă școlară mică, cercetătorul distinge [155, p. 50-51]:

✓ determinarea legăturilor de cauză și efect între fenomenele și procesele din natură și societate;

✓ depistarea consecințelor;

✓ determinarea esenței fenomenului, procesului;

✓ elucidarea structurii obiectului, fenomenului, depistarea interdependenței dintre componentele lui;

✓ evaluarea valorii și importanței unor obiecte, fenomene, procese etc.;

✓ determinarea de noi soluții originale în situații schimbătoare;

✓ modificarea activității în corespundere cu noile cerințe etc.

Este vorba nu numai de însușirea cu succes a diferitelor discipline, ci, mai ales, de dezvoltarea generală a copilului, concretizată în pregătirea lui pentru confruntarea cu cele cunoscute ulterior, cu receptivitatea la solicitările învățării, cu strategiile generale de gândire, imaginație, memorie care facilitează accesul la sarcini din domenii diferite și care reprezintă un câștig pe planul inteligenței [65, pp. 67-68].

Aceste cunoștințe integratorii, conceptuale sunt aplicabile pentru majoritatea disciplinelor de învățământ școlar. Ele trebuie să fie adaptate și readaptate la disciplina concretă de studiu. După cum putem constata, esența activității de învățare este determinată de ierarhia și nivelul de formare a motivelor cognitive și condițiile psihopedagogice de viață ale elevilor.

Una și aceeași activitate de învățare la diferiți elevi poate fi stimulată de diferite motive, corespunzător, poate sau are diversă esență personală. Activitatea de învățare, inclusiv obiectivul acestei activități pentru toți elevii este unic, iar motivele sunt diverse. Astfel, elevul învață pentru a primi note bune; a fi lăudat de pedagog și vârstnici; a se autorealiza; manifestă sentimentul datoriei și responsabilității, respect și dragoste față de cei ce-l înconjoară; atitudine demnă și conștientă față de învățătură; manifestă interes cognitiv corespunzător, esența învățării fiind diversă. Fiindcă activitatea de învățare este stimulată nu de unul, ci de mai multe motive, deci și *esența învățării este plurifuncțională* (multifuncțională) [155].

În aria acestor discuții, de exemplu, orice lecție de citire a unui text începe printr-o activitate de pregătire a elevilor în vederea lecturii, care are menirea de a-i introduce în atmosfera generală a textului, în problematica lui. Pregătirea pentru citire se realizează:

✓ printr-o conversație adecvată;

✓ prin relatarea cadrului didactic (atunci când elevii nu cunosc faptele necesare înțelegerii textului);

✓ în baza observațiilor și impresiilor elevilor (raportându-se la contactul nemijlocit cu realitatea despre care vor afla din text, prin citire);

- ✓ în baza unor expuneri libere ale elevilor;
- ✓ după vizionarea unui spectacol, film etc.;
- ✓ prin lecturarea imaginii/ tabloului sau a unui șir de benzi desenate;
- ✓ prin comunicare nonverbală/paraverbală [86, pp. 211-212].

Adresarea întrebărilor de către elev reprezintă un semn clar al implicării active în procesul de cunoaștere/ învățare și al *curiozității intelectuale*. Încurajarea elevilor să pună întrebări are numeroase beneficii psihologice. Aceasta nu doar că le stimulează deschiderea față de noi concepte și idei, dar îi ajută să-și dezvolte abilități de comunicare, să-și clarifice și structureze gândurile, devenind astfel mai autonomi în procesul de învățare. Când învățătorul creează un mediu în care întrebările sunt apreciate și răspunsurile sunt oferite într-un mod deschis, relația dintre elev și profesor devine una de respect reciproc și colaborare. În plus, îndemnul de a folosi activ cunoștințele dobândite consolidează învățarea și face ca noțiunile să fie mai aplicabile în diverse contexte de viață, sporind motivația elevului de a învăța.

În aceste situații, este esențial ca elevul să fie ghidat de învățător pentru a analiza critic informațiile noi și a le integra în mod coerent cu cele vechi. Această strategie nu doar că rezolvă conflictul cognitiv, dar dezvoltă flexibilitatea mentală a copilului, abilitându-l să-și adapteze rapid gândirea la circumstanțe noi și să construiască soluții creative. În acest fel, învățarea devine mai profundă și mai durabilă, iar elevul dobândește competențe valoroase pentru gestionarea cunoștințelor într-un mediu în continuă schimbare.

Nu ne-am propus să epuizăm aici toată gama de aspecte ce vizează învățământul primar, acest lucru nu este posibil dacă avem în vedere marea diversitate a acesteia, dar am punctat cele mai importante aspecte din perspectiva subiectului abordat.

1.3. Concluzii la Capitolul 1

1. Prin sintetizarea analizelor operate pe parcurs, au fost puse în evidență un șir de *repere teoretice și metodologice*, care fundamentează consemnarea valorilor postmoderne în învățământul primar din perspectiva noilor orientări în educație. Întemeierea programatică a învățământului primar reclamă clarificarea unor *legături* între fenomene pedagogice diverse, cum ar fi organizarea învățământului primar (ciclul achizițiilor fundamentale și ciclul de dezvoltare), *factori*, printre care formarea cadrelor didactice conform noilor condiții socio-economice, apariția structurilor de tip nou; *finalități*, un loc important ocupându-l aici formarea obișnuințelor și competențelor de comunicare eficientă, de lectură uzuală etc., familiarizarea cu valorile științifice naționale, europene, universale; *deschiderea spre modernizare* conform standardelor; *contribuții curriculare*, în care printre elementele de noutate se înscrie reliefarea cadrului valoric/ axiologic transdisciplinar

în baza *profilului absolventului nivelului primar de învățământ* ca un nou concept cu valențe semantice de finalitate a sistemului de învățământ. Se constată că formarea și dezvoltarea competențelor lingvistice în cadrul educației lingvistice este un obiectiv primordial al învățământului primar la etapa actuală. Nu mai puțin importantă este intermedierea la nivelul tipurilor de conținut care se valorifică în învățământul primar.

2. S-a urmărit proiectarea unui decupaj al discursului teoretico-metodologic care să facă inteligibil specificul general al educației lingvistice, considerată, prin expunerea datelor sale esențiale, ca un domeniu de bază în învățământul primar. Din perspectiva pe care ne-am propus să o dezvoltăm, relevante sunt scopul și finalitățile educației lingvistice – formarea competenței lingvistice și a competenței comunicative. Această activitate formativă se bazează pe predarea-învățarea-evaluarea limbii române într-un sistem concentric, care utilizează cercuri spiralice pentru a organiza cunoștințele. Într-un context postmodern educația lingvistică nu se mai bazează doar pe concepțiile tradiționale despre limbaj ca un instrument neutru și transparent pentru transmiterea cunoștințelor și informațiilor, ci se recunoaște că limbajul este un construct complex, influențat de contextul social și cultural. Astfel, educația lingvistică trebuie să abordeze limbajul nu doar ca un set de reguli gramaticale și vocabular, ci ca un sistem dinamic de semnificații care este influențat de putere, identitate și context cultural. În felul acesta, se afirmă că, esențialmente, *competența comunicativ-lingvistică*, ca finalitate a educației lingvistice, se percepe drept un ansamblu integrat de *cunoștințe* lingvistice și comunicative, *capacități* de explorare a valorilor sistemelor limbii și de antrenare a lor în varia contexte de comunicare și *atitudini* față de fenomenele limbii, comunicării și ale mesajelor comunicate.

3. Un reper forte este cel al învățării școlare ca *înțelegere*, ca o construire a sistemelor de cunoștințe, ca o restructurare a cunoașterii prin dezvoltarea gândirii teoretice, a gândirii logico-verbale și a formațiunilor de bază (un nivel de reglare comportamentală, reflecția și planul intern de activitate, dezvoltarea atitudinilor). Într-o societate postmodernă cunoașterea trebuie să fie funcțională, utilă; înveți nu doar pentru „a ști” și a stoca o serie de informații, pentru a demonstra cât de „educat ești”, ci înveți pentru „a face”, pentru „a folosi” ceea ce știi, pentru „a aplica” ceea ce ai acumulat, în folosul tău și al celorlalți. Într-o perspectivă similară cu cele evocate, s-a precizat faptul că adoptarea unei *învățări active* este un proces ce permite subiectului învățării un contact direct cu informația nouă. Acest tip de învățare are la bază implicarea profundă (intelectuală, psiho-motorie, volitivă și acțională) a elevului în construirea cunoașterii, în formarea și dezvoltarea abilităților, a competențelor, comportamentelor etc. Fiindcă activitatea de învățare este stimulată nu de unul, ci de mai multe motive, deci și *esența învățării este plurifuncțională*, fapt care devine determinant în învățarea postmodernă.

2. ORIENTĂRI CONCEPTUALE ÎN DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A ÎNVĂȚĂTORILOR

2.1. Permanența formării cadrelor didactice școlare

Societatea postmodernă, caracterizată prin globalizare, comunicare, multiculturalitate, reclamă schimbări de paradigmă și la nivelul școlii și al agenților ei. Tot mai mulți specialiști din domeniul științelor educației atrag atenția asupra importanței pe care o au cadrele didactice în promovarea schimbărilor din școală și, implicit, din societate, și în formarea personalității elevilor. Ideea subliniată de R. Iucu este sugestivă: „Cadrul didactic nu mai este un simplu executant al unor prescripții sau rețete, ci devine un factor activ al procesului de învățământ, învață cu cei pe care îi învață, se perfecționează permanent pentru a putea duce la bun sfârșit sarcina ce i se încredințează” [127].

A învăța să predai, a te pregăti pentru a deveni profesor este un proces complex, datorită varietății de informații, competențe și abilități ce trebuie asimilate și formate personal, depinzând de experiențele de învățare anterioare. Toate acestea se realizează prin desfășurarea unor activități de pregătire teoretică și practică atât în domeniile specifice disciplinelor de învățământ ce urmează a fi predate, cât și în domeniul științelor educației. În felul acesta, formarea și dezvoltarea profesională este un proces complex, fapt remarcat de un șir de cercetători la nivel internațional, cât și la nivel național: M. Huberman [307], C. Gohier, M. Anadon et. al. [305], I. Fialho, L. Sarroeira [333], I. A. Zyazun [295], E. Joița [130], D. Crețu [45], L. Cuznețov [57, 58], V. Gh. Cojocaru, V. Cojocaru [37], D. Patrașcu [158], O. Dandara [61, 62], V. Andrițchi [4, 109] etc.

În formarea profesională a cadrului didactic pot fi evidențiate următoarele etape esențiale [118, p. 14]:

- *Etapa pregătitoare* – ea cuprinde procesul de alegere a profesiei pedagogice.
- *Etapa formării inițiale* – în această perioadă, în cadrul instituției universitare, se formează calitățile profesionale fundamentale ale cadrului didactic.
- *Etapa integrării social-profesionale* – perioadă ce poate varia, în funcție de anumiți factori, între 3-5 ani, dar care devine decisivă în dezvoltarea potențialului pedagogic al tânărului cadru didactic. Anume în această etapă, în procesul activității practice individuale, are loc constituirea temeliei personalității profesionale a cadrului didactic.

Formarea pedagogilor depinde în aceeași măsură de calitatea sistemului de educație, cât și de contribuția personală pe care acesta o aduce, dezvoltându-se astfel pe plan individual. Pregătirea profesională inițială trebuie să se concentreze pe dezvoltarea competențelor necesare, astfel încât

viitorii profesori să se simtă confortabil în fața clasei și să facă față oricăror situații ce pot apărea în activitatea lor educațională. Aceștia trebuie să posede cunoștințe solide despre conținutul și didactica disciplinelor, să înțeleagă principiile învățământului formativ, metodologia muncii în echipă, metodele de evaluare formative, precum și modalitățile de integrare a sistemului educativ în comunitatea socială.

În opinia noastră, ca să-și păstreze această calitate, el trebuie să se formeze de-a lungul vieții și să fie informat permanent. Calitatea și eficiența educației depinde în mare măsură de activitatea cadrelor didactice. Competent în domeniul pedagogic este considerat cadrul didactic bine instruit, recunoscut pentru capacitatea de a face față cerințelor, de a emite păreri și aprecieri în baza celor enunțate etc.

- **Profesionalizarea**

Una dintre dimensiunile importante ale carierei didactice, pentru ca aceasta să devină reală, bine orientată, motivată și deschisă pentru cei care îmbrățișează această nobilă profesiune este *profesionalizarea*.

Necesitatea de *profesionalizare a cadrelor didactice* este resimțită în spațiul educațional prin evidența unor noi dimensiuni și exigențe ale societății contemporane. Formarea inițială și continuă a profesorului trebuie să se realizeze în concordanță cu provocările lumii contemporane. Acest fenomen prezintă, în ultimele decenii, un interes sporit la nivelurile național și internațional prin varietatea paradigmelor elaborate și a soluțiilor propuse. Perceperea schimbării este indispensabilă procesului dialectic, dar nu și suficientă și necesită adaptarea la noile cerințe pe care le presupune tranziția către o societate a cunoașterii [Apud 187, p. 193].

Profesionalizarea constituie procesul formării unui *ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe teoretice și practice, proces controlat deductiv de un model al profesiei respective* [80, p. 45].

Profesionalizarea reprezintă un proces de însușire a unui set de capacități și competențe în domeniul educației, bazat pe învățarea unui sistem de cunoștințe teoretice și practice. Acest proces implică, în esență, tranziția de la o simplă meserie la o profesie prin intermediul culturii profesionale. Din această definiție decurg câteva dimensiuni importante ale *profesionalizării*, pe care le enunță E. Joița în cercetarea întreprinsă [131, p. 45].

În primul rând, profesionalizarea implică definirea „identității profesionale”, ceea ce, în opinia noastră, necesită un efort de a construi profesia ca un concept teoretic distinct de meserie, care este asociată cu practica zilnică. Din această perspectivă, profesionalizarea reprezintă tranziția de la meserie la profesie. În al doilea rând, profesionalizarea didactică necesită nu doar armonizarea diferitelor dimensiuni ale personalității, în conformitate cu cerințele rolurilor

specifice, ci și evidențierea competențelor esențiale pentru asigurarea calității și eficienței în îndeplinirea acestora.

Din aceste premise, rezultă că pentru a avea o prestație profesională de succes, pedagogul trebuie să aibă încredere în sine și în competențele sale, să fie capabil să gestioneze situații critice, tensionate sau conflictuale. Acesta trebuie să fie pregătit să abordeze atât situațiile obișnuite, cât și pe cele neobișnuite, și să stăpânească metodele de cunoaștere și dezvoltare personală. Învățarea umană, ca o activitate fundamentală, presupune efort susținut și consum substanțial de energie. Activitățile de învățare, derulate după *modele constructiviste*, implică coordonarea tuturor structurilor personalității (cognitiv, afectiv, motivațional, volitiv, atitudinal, aptitudinal), în vederea depășirii obstacolelor, limitelor, dificultăților apărute în rezolvarea sarcinilor [132, p. 25].

Referindu-ne la *noile tendințe* în formarea profesorilor, trebuie să menționăm un șir de exigențe teoretico-praxiologice, pe care le dobândește printr-un contact strâns cu lumea profesiei:

- ✓ analiza atentă și concretă a conținuturilor activităților de formare și perfecționare, modurile de desfășurare și evaluare a formării, care să-i ajute să achiziționeze competențe profesionale și autonomie în muncă, să angajeze și să activeze elevii în instruire;

- ✓ elaborarea unor instrumente de formare adecvate pentru construcția unei identități profesionale suplă a profesorilor;

- ✓ integrarea și articularea formării, în modul cel mai firesc, în parcursul profesional individual al cadrului didactic, în funcție de proiecte individuale, dar și de proiectul pedagogic al instituției;

- ✓ formarea în spiritul dezvoltării reflecției disciplinare asupra conținutului științific, a reflecției transversale pedagogice asupra actului învățării și asupra modalităților optime de articulare a factorilor care o influențează;

- ✓ module de formare și perfecționare în termenii pedagogiei interactive etc. [204, p. 29].

- ***Profilul de competență***

Profesorul constructivist are nevoie și de cunoștințe de diferită categorie, dar și de capacități cognitive, abilități aplicative, alături de elemente afectiv-motivaționale, atitudini, aptitudini specifice. Atunci un profil dezirabil de competență va insera toate aceste dimensiuni, iar ele devin funcționale în măsura în care sunt exersate în formarea inițială și apoi antrenate în practica educațională, în îndeplinirea rolurilor atribuite de schimbările din procesul instructiv-educativ [Ibidem].

Interesele, dorințele, expectanțele funcționează ca forțe de susținere și dirijare a activității de învățare, oferind suporturi energetico-motivaționale, influențând atitudinile, în funcție de

conjunctură, context și menținând un tonus psihic ridicat, pozitiv, pentru derularea în bune condiții a activității de învățare și pentru obținerea rezultatelor scontate.

Principalele domenii în care se definesc competențele profesiei didactice și în funcție de care sunt proiectate, realizate și evaluate, sunt [63, p. 57]: domeniul specializării; domeniul pedagogiei și psihologiei educației; didacticii de specialitate; managementului educațional; tehnicilor de informare și comunicare; inter- și transdisciplinar etc.

Ținând cont de reflecțiile de mai sus, trebuie să remarcăm că, eminamente, competențele necesare pentru *profesia de învățător* sunt concepute sistemic, fiind integrate cu competențele generale necesare pentru îndeplinirea eficientă a unui rol social și cu cele specifice profesiei de cadru didactic. Această abordare holistică asigură formarea unor cadre didactice bine pregătite, capabile să răspundă provocărilor din mediul educațional contemporan.

Competențele învățătorului sunt esențiale pentru întreaga sa activitate educațională. Unele dintre aceste competențe se bazează pe știința predării și pot fi standardizate, ceea ce permite descrierea concretă a activităților necesare, a performanțelor așteptate și a criteriilor de evaluare a prestației sale. Competențele standardizate includ metodele didactice, organizarea lecțiilor și evaluarea elevilor, oferind un cadru clar pentru activitatea didactică. Pe de altă parte, există și competențe nestandardizabile, care se referă la arta predării și la trăsăturile personale ale învățătorului. Acestea nu pot fi măsurate în mod obiectiv, dar sunt esențiale pentru autenticitatea și relevanța activității educaționale. Ele includ empatia, creativitatea, abilitatea de a inspira elevii și de a adapta lecțiile la contextul specific al clasei.

Această abordare conceptuală este simetrică în raport cu ideea că învățătorul nu este doar o persoană obișnuită, ci o persoană cu o vocație și o misiune clară. Pentru a deveni un adevărat model și o sursă de inspirație, el trebuie să se alinieze idealurilor culturale și educaționale ale comunității sale și să trăiască în conformitate cu aceste valori, având, în același timp, competențele necesare pentru a-și îndeplini rolul.

Epistemologic vorbind, un învățător eficient nu se limitează la transmiterea de informații cuprinzătoare; el are și o funcție formativă, contribuind la dezvoltarea personalității elevilor. Aceasta implică nu doar furnizarea de cunoștințe, ci și sprijinirea elevilor în formarea abilităților critice și a atitudinilor pozitive.

Pe de altă parte, învățătorul de astăzi are roluri și responsabilități adaptate la cerințele contemporane ale educației. El trebuie să ajute elevii să devină subiecți activi în procesul de învățare, încurajându-i să își asume inițiativa și să devină cunoscători în mod activ. În acest context, învățătorul își asumă rolul de *persoană-resursă*, care este pregătită să intervină și să se

adapteze la nevoile specifice ale fiecărui elev. Astfel, învățătorul trebuie să fie flexibil și receptiv, capabil să identifice și să răspundă provocărilor educaționale cu care se confruntă elevii.

În legătură cu acest ultim aspect, D. Patrașcu menționează că orice cadru didactic trebuie să înțeleagă, să deosebească, să claseze cauzele care generează conflicte, precum și sursele ce le provoacă. Astfel el va fi capabil să aplice strategiile și tehnologiile adecvate, în scopul rezolvării situațiilor cu potențial distructiv [159, p. 181].

Poziția învățătorului în fața provocărilor educaționale din societatea postmodernă trebuie să fie adaptată la contextul actual și, mai ales, la cerințele viitorului. Învățătorul de mâine va trebui să-și redefinească constant rolurile și identitățile, adoptând un comportament deschis și o atitudine pozitivă, care să încurajeze o învățare interactivă și să stimuleze potențialul creativ al elevilor săi. În acest sens, învățătorul trebuie să cultive un mediu de învățare care nu doar să informeze, ci și să inspire, promovând gândirea critică și creativitatea. Aceasta înseamnă să faciliteze discuții, să încurajeze colaborarea și să valorifice diversele perspective ale elevilor, ajutându-i să devină nu doar *receptivi la cunoștințe*, ci și activi în procesul lor de învățare.

Considerăm deci, în acest context analitic, că învățătorul trebuie să fie capabil să interpreteze corect aceste experiențe și să le evalueze continuu atât dintr-o perspectivă formativă, cât și normativă. Astfel, el contribuie nu doar la acumularea de cunoștințe, ci și la dezvoltarea gândirii critice și a atitudinilor pozitive ale elevilor. Această abordare holistică asigură o învățare eficientă și adaptată nevoilor individuale ale fiecărui elev.

Privind din acest unghi *profilul de competență* al învățătorului, este important să subliniem că activizarea învățării nu înseamnă suprasolicitarea elevului cu o mulțime de sarcini care depășesc gestionarea eficientă a timpului disponibil, considerat o resursă pedagogică esențială atât în mediul școlar, cât și în cel extrașcolar. Din contra, activizarea învățării ar trebui percepută ca o intensificare a eforturilor de a oferi elevilor oportunități adecvate de învățare. Predarea devine astfel activitatea prin care cadrele didactice creează condiții favorabile pentru o învățare eficientă, facilitând astfel dezvoltarea capacității de autoevaluare optimă la elevi. Abordarea în cauză ajută elevii să devină conștienți de progresul lor și să-și dezvolte abilități critice de reflecție asupra propriului proces de învățare.

- **Formarea profesională inițială**

Formarea profesională inițială este primul pas în procesul de dezvoltare profesională permanentă din orice domeniu. A învăța să predai, a te pregăti pentru a deveni învățător este un proces complex, datorită varietății de informații, competențe și abilități ce trebuie asimilate și formate, personal, depinzând de experiențele de învățare anterioare. Pentru formarea și dezvoltarea competențelor, este esențială nu doar activitatea teoretică, care oferă informațiile necesare, ci, mai

ales, experiența practică, desfășurată într-un context profesional. Această combinație permite aplicarea cunoștințelor teoretice în situații reale, facilitând astfel o învățare mai profundă și o integrare eficientă a abilităților dobândite. Activitățile practice ajută la consolidarea cunoștințelor, oferind oportunități de a experimenta, a analiza și a reflecta asupra procesului de învățare, esențiale pentru dezvoltarea unei cariere de succes.

Competența didactică este dată de aptitudinea de a aplica anumite principii, de modul de comportare, care trebuie să reprezinte un model, de strategiile preferate în activitatea didactică [140, p. 79]. Competența didactică este obiectivul central al tuturor programelor de formare profesională. După D. Salade [181, p. 18], *competența didactică* cuprinde cunoștințele de specialitate ale profesorului, precum și priceperile, deprinderile și abilitățile necesare interacțiunii cu elevii. Aceasta include aptitudinile pedagogice pe care le posedă, trăsăturile personale și contextul în care aceste elemente sunt aplicate.

Competența didactică, susține M. Bocoș [12], idee la care ne raliem, depășește simpla „tehnică” de îndeplinire a sarcinilor școlare sau acumularea de informații necesare pentru acestea. Aceasta reprezintă, de fapt, o sinteză a abilităților, aptitudinilor și atitudinilor pe care le are profesorul, fiind strâns legată de natura și complexitatea obiectivelor educaționale. Dat fiind caracterul specific al competenței didactice, aceasta include nu doar cunoștințele specifice ale disciplinei, ci și capacitatea de a aplica aceste cunoștințe în mod eficient în contextul învățării. Aceasta implică exercitarea tuturor abilităților didactice într-un mod integrat, care reflectă comportamentul socio-profesional al cadrelor didactice. În esență, competența didactică este un construct complex care se dezvoltă în interacțiunea continuă dintre profesor și elevi, mediul educațional și obiectivele de învățare.

Cercetătorul M. Diaconu definește *competența didactică* ca un ansamblu de capacități cognitive, afective și motivaționale, care, împreună cu trăsăturile de personalitate ale învățătorului, îi conferă acestuia calitățile necesare pentru desfășurarea unei activități didactice eficiente. Această competență nu doar că sprijină îndeplinirea obiectivelor educaționale, dar contribuie și la obținerea unor rezultate remarcabile în procesul de învățare. Prin urmare, competența didactică nu se limitează la cunoștințele teoretice sau la tehnicile de predare, ci include o gamă largă de aspecte interumane și emoționale [Apud 63, p. 27].

Varietatea abordărilor problematice *competenței didactice* conduce la o diversitate de criterii pe baza cărora este apreciată activitatea învățătorilor. Noțiunea de *competență didactică*, în accepțiunile expuse mai jos, este:

✓ *Ansamblu de comportamente potențiale*: se referă la capacitățile cognitive, afective și psihomotorii ale individului, care îi permit să desfășoare eficient o activitate complexă. Astfel,

competența didactică implică abilitatea de a realiza, la un anumit nivel de performanță, toate sarcinile specifice profesiei de cadru didactic.

✓ *Standard profesional minim:* În acest sens, competența didactică este definită ca nivelul minim de performanță pe care un individ trebuie să-l atingă în exercitarea principalelor sarcini ale profesiei didactice. Acest standard poate fi specificat prin lege sau reglementări profesionale, având rolul de a asigura calitatea educației și de a garanta că toți profesorii îndeplinesc cerințele necesare pentru a oferi un proces educațional de calitate [Apud 140].

- ***Tipologii ale competențelor***

O tipologie operațională relevantă în cadrul procesului de pregătire a cadrelor didactice include următoarele categorii [132]:

✓ *Competențe profesional-științifice:* se referă la cunoștințele teoretice și practice din domeniul specific în care activează profesorul. Desemnează o înțelegere profundă a conținutului disciplinar și a metodologiilor de predare asociate.

✓ *Competențe psihopedagogice:* vizează capacitatea de a aplica principii psihologice și pedagogice în procesul de învățare. Acestea presupun înțelegerea procesului de învățare al elevilor, strategiile de predare și evaluare, precum și adaptarea metodologiilor în funcție de nevoile elevilor.

✓ *Competențe psihosociale și relaționale:* se concentrează pe abilitățile de comunicare și interacțiune cu elevii, colegii și părinții. Implică empatia, capacitatea de a construi relații pozitive și de a gestiona conflictele în mediul școlar.

✓ *Competențe instituționale:* se referă la cunoștințele și abilitățile necesare pentru a naviga în cadrul sistemului educațional, inclusiv înțelegerea reglementărilor, politicilor educaționale și a culturii organizaționale a instituției în care activează profesorul etc.

Această tipologie ajută la clarificarea diferitelor aspecte ale competenței didactice și oferă un cadru pentru evaluarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

Luând în considerare particularitățile specifice ale competenței didactice, cercetătoarele O. Duhlicher și O. Dandara identifică următoarele elemente componente [68, p. 78]:

✓ *Componenta proiectivă:* se referă la abilitatea de a anticipa și construi procesul educațional. Profesorul trebuie să îmbine diferitele elemente constitutive și să dezvolte strategii didactice eficiente care să răspundă nevoilor elevilor.

✓ *Componenta normativă:* implică cunoașterea regulilor și principiilor care guvernează educația, precum și capacitatea de a le respecta. Profesorii trebuie să fie familiarizați cu normele instituționale și educaționale pentru a asigura un mediu de învățare structurat și eficient.

✓ *Componenta apreciativă*: vizează abilitatea de a stabili indicatori de performanță și de a emite judecăți de valoare asupra procesului educațional. Profesorii trebuie să fie capabili să evalueze progresul elevilor și să reflecteze asupra propriei practici pedagogice.

✓ *Componenta teleologică*: se referă la capacitatea de a formula obiective educaționale clare și de a atribui un sens acțiunilor educaționale. Aceasta implică nu doar definirea scopurilor învățării, ci și înțelegerea relevanței acestora pentru dezvoltarea elevilor.

✓ *Componenta decizională*: presupune abilitatea de a determina modul de interacțiune dintre profesor și elevi, precum și de a lua decizii privind cele mai bune metode de a combina obiectivele educaționale cu conținuturile și modalitățile de influență educativă. Este esențial ca profesorul să fie flexibil și să poată adapta abordările în funcție de context.

✓ *Componenta instrumentală/ operațională*: se referă la capacitatea profesorului de a selecta și aplica instrumente educaționale adecvate în funcție de contextul educativ specific. Această competență implică o bună cunoaștere a diverselor metode și tehnici didactice, precum și a resurselor disponibile pentru a sprijini procesul de învățare.

În ce ne privește, trebuie să recunoaștem importanța acestor componente, menționând că acestea subliniază complexitatea competenței didactice și relevanța diverselor abilități necesare pentru a asigura un proces educațional de calitate, adaptat la nevoile elevilor și la cerințele societății.

Competența didactică implică problematica eficienței predării și a stabilirii unor criterii de eficiență, de aceea cercetătorii R. Gherghinescu, S. Marcus, I. Mânzat, într-o versiune analitică, operaționalizează competența didactică în cinci categorii de competențe specifice: *cognitivă, afectivă, exploratorie, performativă, producătoare de modificări observabile ale elevilor în urma relației pedagogice* [77]. Aceste competențe sunt interconectate și contribuie la formarea unui cadru didactic eficient, capabil să răspundă nevoilor diverse ale elevilor și să se adapteze la provocările din mediul educațional.

Problema adecvării competențelor este una dintre problemele cele mai complexe, cercetătorii acordându-i o importanță deosebită, în diverse versiuni analitice. Constatăm că aceste competențe sunt interconectate și contribuie la formarea unui cadru didactic capabil să răspundă provocărilor educaționale moderne, asigurând un proces de învățare integrat și eficient pentru toți elevii.

După cum am arătat anterior, orice clasificare a competențelor în domeniul educației instalează și încearcă să consolideze o tipologie care se dorește a fi mai rațională. Dar, până la urmă, această intenție euristică nu este dusă până la capăt, deoarece clasificările respective, fiecare în felul său, nu reușesc să se „impună” totalmente. În acest context, putem aminti și faptul că

Ph. Perrenoud a identificat unele domenii prioritare de competență pentru învățători, fiecare având un rol esențial în asigurarea unei educații de calitate, acestea fiind expuse mai jos din considerente de raționalitate [315, p. 5]:

Aceste domenii reflectă complexitatea rolului învățătorului modern și subliniază necesitatea unei pregătiri comprehensive pentru a face față provocărilor din mediul educațional actual.

- ***Competența profesională în formarea continuă***

Din domeniile de competență expuse anterior rezultă competențele profesionale de bază pentru învățători [80, p. 79-81]. Învățătorul trebuie să aibă o pregătire profesională solidă, esențială pentru a asigura o educație de calitate. Această pregătire se manifestă prin mai multe aspecte fundamentale:

- ✓ *Cunoașterea și utilizarea conținutului disciplinelor:* Învățătorul trebuie să stăpânească bine conținutul disciplinelor pe care le predă, să înțeleagă conceptele teoretice esențiale și să fie capabil să facă legături intra- și interdisciplinare, promovând o abordare sistemică a învățării. De asemenea, el trebuie să utilizeze limbajul specific disciplinelor și să integreze continuu noi cunoștințe obținute prin studiu și formare profesională.

- ✓ *Respectarea documentelor școlare:* Este important ca învățătorul să cunoască și să respecte actele normative care reglementează activitatea educațională. Aceasta include o înțelegere profundă a curriculumului și a structurilor aferente, precum și a manualelor și materialelor auxiliare disponibile, având capacitatea de a le selecta pe cele mai potrivite pentru clasa sa.

- ✓ *Deschiderea spre alternative educaționale:* Învățătorul ar trebui să manifeste deschidere pentru metode educaționale alternative și să înțeleagă importanța tehnologiilor informației și comunicării în procesul didactic. Aceasta implică utilizarea mijloacelor multimedia pentru a îmbunătăți învățarea.

- ✓ *Capacități de comunicare:* Un aspect esențial al activității învățătorului este abilitatea de a crea situații favorabile comunicării între el și elevi, precum și între elevi. Învățătorul trebuie să utilizeze strategii participative care să încurajeze cooperarea, să motiveze elevii pentru învățare și să folosească eficient limbajul verbal, nonverbal și paraverbal etc.

Am enumerat aceste competențe din considerentul rolului major pe care îl au în asigurarea unui învățământ de calitate. De asemenea, aceste competențe sunt fundamentale pentru a asigura o educație eficientă și adaptată nevoilor elevilor, contribuind la dezvoltarea lor integrală. Dar învățătorul nu este doar un simplu agent educațional, supus unor norme și dedicat activității sale, ci este și un *creator de semnificații*, care trăiește intens interacțiunile cu elevii săi. Acesta aduce un nivel important de intervenție personală în procesul educațional. Așadar, competența unui

învățător se reflectă nu doar în cunoștințele solide pe care le deține, ci și în abilitatea de a le aplica în diverse activități, obținând rezultate care sunt apreciate de colegi, elevi și părinți. Această capacitate de a transforma cunoștințele în acțiuni eficiente este esențială pentru a asigura o educație de calitate.

Atunci când vorbește despre competența profesională, S. Baci, de exemplu, afirmă că, în esență, „competențele se referă la realizarea activităților de muncă dintr-o profesie, la capacitatea necesară pentru a îndeplini cu succes funcțiile specifice profesiei, precum și la aplicarea adecvată a cunoștințelor și deprinderilor corespunzătoare” [9, p. 120].

Competența profesională *presupune îmbinarea și utilizarea armonioasă a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor în vederea obținerii rezultatelor așteptate la locul de muncă.*

Este general acceptabil faptul că majoritatea competențelor profesionale ale învățătorului se fundamentează pe tradițiile educaționale și pe principiile pedagogice, incluzând un complex de abilități cognitive, afective și motivaționale, care interacționează cu caracteristicile personale ale cadrului didactic. Această interacțiune îi conferă învățătorului calitățile necesare pentru a desfășura o activitate didactică eficientă, capabilă să ajute majoritatea elevilor să atingă obiectivele stabilite.

În ce ne privește, aderăm la ideile specialiștilor care atribuie competențelor profesionale un caracter formativ de bază în textura procedurală a procesului educațional. Competențele profesionale reprezintă abilitatea de a selecta, combina și utiliza în mod adecvat un ansamblu integrat, coerent și dinamic de cunoștințe, abilități (cum ar fi cele cognitive, acționale și relaționale) și alte achiziții (inclusiv valori și atitudini) specifice unei anumite activități profesionale. Competențele respective sunt esențiale pentru a aborda și rezolva cu succes situațiile problematice din cadrul profesiei, asigurându-se, în același timp, o activitate eficientă și eficace [63].

- ***Procesul de renovare/actualizare a competenței profesionale***

Totodată, competența profesională, ca și orice alt tip de competență, nu reprezintă un produs finit, ci o valoare personală dinamică, cu prelungire ulterioară, în stare să treacă la un nivel superior de formare. Componentele competenței profesionale: *cunoștințe-capacități-atitudini*, în măsură mai mare decât competențele generale, sunt supuse erodajului moral și uzual. De aceea formarea profesională trebuie să țină seama nu numai spre formarea unui set final de competențe profesionale, ci și spre formarea competenței de renovare oportună a competențelor profesionale.

Analizat din multiple aspecte, procesul de renovare a competenței profesiei didactice relevă un șir de accepțiuni [21, p. 61].

Dintr-o *perspectivă normativă socio-aptitudinală*, componenta de renovare se manifestă prin stabilirea analitică a relațiilor dintre comportamentul profesorului și atitudinile sale față de elevi, având în vedere impactul pe termen scurt, mediu și lung asupra conduitelor acestora. În ceea

ce privește competența din perspectiva însușirilor psihologice, se dezvoltă o teorie care sugerează că inovația în competența psihopedagogică vizează aspecte ale întregii structuri interioare a personalității. Aceasta se manifestă pe mai multe planuri, incluzând cogniția și creativitatea, acțiunile motivante, performanța operațională, relațiile și valorile interumane.

În abordarea bazată pe *indicatori*, I. Neacșu identifică mai multe tipuri de competențe profesionale esențiale pentru profesia didactică, care trebuie să fie renovate în funcție de necesități: *competența profesional-științifică*, care include cunoștințele epistemologice fundamentale; *competența organizațională*, referitoare la valorile mediului educațional; *competența comunicativă*, axată pe integrarea valorilor în comunicarea de mesaje și obiective; *competența psihosocială*, reflectată în comportamentele interumane etc.

Referindu-se la procesul de renovare a competenței profesionale, cercetătorii anunță un model dimensional din patru componente esențiale, fiecare fiind orientată spre dobândirea permanentă a statutului de figurație determinantă: *competența de specialitate*, *competența psihopedagogică*, *competența psihosocială* și *competența managerială* [197]. La rândul său, competența de specialitate se concentrează pe renovarea următoarelor capacități fundamentale: *cunoașterea materiei*, când învățătorul are o înțelegere profundă a conținutului disciplinelor pe care le predă; *capacitatea de a stabili legături între teorie și practică*, când este esențial ca învățătorul să fie capabil să integreze conceptele teoretice cu aplicații practice, facilitând astfel un învățământ relevant și eficient; *capacitatea de înnoire a conținuturilor*, când învățătorul trebuie să fie la curent cu ultimele descoperiri și dezvoltări în domeniul său și în domenii adiacente, adaptând astfel conținuturile predate la nevoile actuale ale elevilor.

De asemenea, renovarea competenței de specialitate se produce în câteva planuri de referință. Astfel, *planul teoretic* include *asimilarea conținutului științific*: cunoașterea aprofundată a disciplinei și a metodologiilor didactice; *corelații inter-, intra- și pluridisciplinare*: capacitatea de a realiza legături între diverse domenii de studiu; *actualizare și prelucrare a conținutului*: adaptarea materialelor didactice pentru a fi relevante și accesibile; *valențele formative*: identificarea aspectelor educative ale conținutului predat. *Planul operațional* se referă la competența de *structurare a asimilării conținuturilor*: crearea unor structuri cognitive și emoționale care să susțină învățarea; *dirijarea tehnicilor de activitate intelectuală*: integrând metode de învățare care să sprijine procesul de asimilare a informațiilor; *formarea modului de gândire*: dezvoltarea gândirii critice și sistemice; *valorificarea conținutului*: structurarea comportamentului pe baza valorilor; *comunicarea fluentă și expresivă*: capacitatea de a transmite informațiile clar și eficient. *Planul creator* implică: *adaptarea conținuturilor*: ajustarea materialelor în funcție de stadiile de dezvoltare ale elevilor; *stimularea potențialului maxim*:

ghidarea elevilor în procesul de învățare pentru a-și atinge potențialul maxim; *promovarea învățării participative*: învățarea activă și creativă, care implică elevii în procesul educațional; *dirijarea problemelor*: încurajarea să identifice și să abordeze problemele într-un mod creativ; *dezvoltarea conținuturilor și strategiilor*: inovația în metodele de predare pentru a sprijini asimilarea cunoștințelor.

A doua componentă, *competența psihopedagogică*, conform lui I. Jinga, este o sinteză a mai multor capacități esențiale pentru activitatea didactică. Aceste capacități sunt fundamentale pentru a asigura un mediu de învățare eficient și adaptat nevoilor elevilor. Reconsiderarea acestor capacități se referă la următoarele aspecte: modalitățile de *cunoaștere a educabililor și a particularităților de vârstă și individuale*: învățătorul trebuie să fie în permanență atent la identificarea și înțelegerea specificităților fiecărui elev, adaptând activitățile educaționale pentru a răspunde nevoilor diverse ale acestora; *capacitatea de comunicare*, deoarece comunicarea eficientă presupune abilitatea de a interacționa ușor cu elevii, de a-i influența pozitiv și de a-i motiva să se angajeze activ în procesul de învățare atât în general, cât și în cadrul unei discipline specifice [Apud 128, p. 81].

În felul acesta, în spiritul ideii de renovare a competenței profesionale, *componenta psihosocială*, conform lui N. Mitrofan [144], este esențială pentru un învățător eficient, implicând mai multe abilități fundamentale, care contribuie la interacțiunile educaționale și la dinamica grupului de elevi. Acțiunile de modernizare a acestor capacități cuprind *adoptarea diferitelor roluri*, când învățătorul trebuie să fie capabil să-și schimbe atribuțiile în funcție de context, adaptându-se cerințelor situației și nevoilor elevilor; *influențarea grupului și a indivizilor*, abilitatea de a influența pozitiv fiind importantă pentru crearea unui mediu de învățare cooperant; *stabilirea relațiilor interumane*, capacitatea de a crea relații adecvate și eficiente cu ceilalți fiind esențială pentru a sprijini un climat educațional sănătos și colaborativ etc.

În felul acesta, constatăm că esența competenței profesionale în domeniul educațional este complexă, incluzând atât competențe standardizate, cât și nestandardizate, fiecare având rolul său în realizarea unui act didactic de calitate. Competența profesională a unui învățător se bazează pe un mix echilibrat între competențele standardizate, care asigură structura și organizarea activităților didactice, și cele nestandardizate, care contribuie la o interacțiune umană profundă și la o învățare semnificativă [144].

Din cele expuse mai sus putem deduce că procesul de selecție bine definit al cadrelor didactice, combinat cu o formare profesională riguroasă, este important pentru a garanta un învățământ de calitate, capabil să răspundă nevoilor societății și să pregătească elevi competenți și

responsabili. Aceasta nu doar că îmbunătățește standardele educaționale, dar contribuie și la dezvoltarea personală și profesională continuă a cadrelor didactice.

Logic vorbind, *opțiunile valorice* ale cadrelor didactice sunt cele care orientează într-o direcție sau alta competențele lor profesionale. Oricare ar fi nivelul de școlaritate în care funcționează, profesorul trebuie să respecte principiile și normele de etică profesională, să promoveze o atitudine responsabilă față de activitatea didactică, să respecte drepturile elevilor, personalitatea și unicitatea acestora în cadrul proceselor de predare, învățare și evaluare, precum și dreptul părinților în relația lor cu copilul, sprijinind-o și încurajând-o [190, p. 169].

În acest context referențial, V. Cojocaru afirmă că evoluția personalului didactic al instituției se caracterizează, în principal, prin [38, p. 83]: ponderea crescândă a personalului didactic; creșterea treptată a numărului de doctori, conferențieri, profesori; existența și menținerea colaborării, prin asocieri la anumite specializări și discipline, cu profesori, conferențieri și cercetători de prestigiu, proveniți din alte instituții de învățământ superior și de cercetare și de peste hotare.

Așadar, profesia didactică se conturează ca o activitate cu o profundă dimensiune umană, în care nu doar cunoștințele sunt esențiale, ci și *atitudinile, valorile și etosul profesional*. Această conștiință profesională este fundamentală pentru a răspunde provocărilor contemporane din educație.

2.2. Deziderate ale dezvoltării profesionale a învățătorilor

Pregătirea pentru schimbare, mobilitate, capacitatea pentru activități de muncă nestandardizate, responsabilitate și independență în luarea deciziilor, toate aceste caracteristici ale activității unui cadru didactic de succes se aplică pe deplin învățătorului. Oricum, suntem de părere că sistemul de învățământ modern are nevoie de specialiști cu înaltă pregătire și înaltă calificare, capabili de creștere și mobilitate profesională în contextul informatizării societății și al dezvoltării noilor tehnologii. Mediul educațional al școlii contribuie la dezvoltarea unui învățător modern ca persoană creativă, cu un nivel înalt de competență. Acest nivel ar trebui să crească constant, iar autoeducația profesorului, stabilirea scopurilor și reflectarea propriei activități pedagogice joacă aici un rol semnificativ [Apud 368].

• Identificarea dezvoltării profesionale

Dezvoltarea profesională în cadrul educației este abordată pe diverse dimensiuni de M. Clement, R. Vandenberghe [227], C. Day, dezvoltarea profesională în raport cu învățarea pe parcursul vieții [230], M. Killeavy [267], M. Brodeur, C. Deaudelin [298], V. Dupriez [303], H. Timperley [327], cu efectul pozitiv al dezvoltării profesionale asupra elevilor, R. Fessler,

J. Christensen [238], T.R.Guskey [251], cu evaluarea dezvoltării profesionale, M. Morrison [358], abordând planificarea dezvoltării profesionale etc.

Vorbind despre profesorul secolului 21, J. Hafsah, de exemplu, pornește de la ideea că elevii „puternici” sunt rezultatul unor profesori „puternici”. Performanța elevilor este influențată de mulți factori, însă cea mai importantă influență o are profesorul inspirat și informat [259, p. 50]. Este important că prin dezvoltare profesională învățătorii rămân la curent cu noile cercetări despre modul în care învață elevii, noile instrumente și resurse, tehnologia emergentă etc. Cel mai important mod de a promova învățarea și oportunitățile educaționale în școli este construirea de sisteme care ajută profesorul în continuarea învățării profesionale și îmbunătățirea practicii didactice. Profesorii secolului 21 trebuie să țină cont de nevoile elevilor lor, să-i pregătească pentru a face față provocărilor de viitor. Munca profesorului este considerată complexă și solicitantă. Pentru dezvoltarea unui cadru didactic de *întă calitate și forță didactică*, este important să existe și un program de dezvoltare profesională a profesorilor de înaltă calitate. Ideea este ca învățătorii să ofere instrucțiuni personalizate elevilor, deoarece aceștia diferă în funcție de personalitate, scopuri, nevoi etc. Permițând elevilor să aleagă singuri motivația lor intrinsecă pentru învățare, crește și dorința de a face mai multe eforturi pentru a învăța singuri [Ibidem, p. 51].

Profesorul/ învățătorul este *coloana vertebrală a societății*. El împărtășește responsabilitatea de a reconstrui o societate, acționând ca un reformator social, susține J. Hafsah.

O anumită imagine privind cadrul didactic o formulează A. Paniș, care subliniază că un cadru didactic acționează ca o *persoană model*, de aceea este important să-și gestioneze toate elementele comportamentale atât pe cele directe, cât și pe cele indirecte, pentru a oferi o bună platformă de dezvoltare elevilor săi [156, p. 137].

Pe cale de consecință, trebuie să remarcăm că anume în dezvoltarea profesională, care reprezintă un proces durabil, învățătorul stăruie în învățarea lucrurilor noi în domeniul său, în îmbunătățirea competențelor pe care le utilizează în mod frecvent în activitate. Aici se înscriu următoarele aspecte, identificate de A. A. Zayed:

✓ *Importanța actualizării cunoștințelor*: Într-o lume în continuă schimbare, informațiile evoluează rapid. Cadrele didactice trebuie să fie la curent cu cele mai recente descoperiri științifice, metode pedagogice și tehnologii educaționale. Acest lucru le permite să ofere elevilor informații relevante și precise, promovând un mediu de învățare bazat pe cele mai bune practici.

✓ *Eficiența în activități*: Dezvoltarea profesională le oferă profesorilor instrumentele necesare pentru a-și gestiona mai bine timpul și resursele. Prin învățarea de strategii și tehnici eficiente, aceștia pot organiza lecții mai bine structurate și pot reduce timpul necesar pregătirii și evaluării, ceea ce le permite să se concentreze mai mult pe interacțiunea cu elevii.

✓ *Networking și colaborare*: Participarea la cursuri și seminare oferă ocazia de a interacționa cu alți profesori și specialiști din domeniu. Acest schimb de experiențe și idei poate duce la dezvoltarea unor parteneriate fructuoase, colaborări pe proiecte comune și la crearea unui sentiment de apartenență într-o comunitate profesională.

✓ *Autonomie și autoritate*: Cunoașterea aprofundată a subiectului și a metodologiilor de predare generează încredere. Profesorii care se simt competenți și pregătiți sunt mai capabili să gestioneze clasa, să comunice eficient cu elevii și să abordeze situații provocatoare fără anxietate.

✓ *Dezvoltare personală și profesională*: Educația continuă le permite profesorilor să exploreze noi domenii de interes și să-și extindă competențele. Aceasta nu doar că le îmbunătățește cariera, dar le oferă și satisfacție personală, contribuind la o experiență de muncă mai împlinită.

✓ *Contribuție la calitatea educației*: Cadrele didactice bine pregătite au un impact direct asupra performanței elevilor. O educație de calitate se reflectă în rezultate mai bune, ceea ce, la rândul său, sporește reputația instituției [Apud 350].

În acest context referențial, este cazul să menționăm că dezvoltarea profesională capătă un **caracter polisemic** datorită multitudinii de noțiuni mai mult sau mai puțin echivalente, folosite de diverși autori: *formarea continuă, dezvoltarea profesională, dezvoltarea educațională, dezvoltarea carierei, evoluția profesională, învățarea continuă, creșterea profesională* etc. Putem observa deja, la acest nivel, confuzia între sensul conceptului în sine și mijloacele prin care se realizează dezvoltarea profesională [329, p. 133].

Principalele viziuni în domeniu abordează problema care apare atunci când cineva trebuie să studieze, să analizeze sau să susțină dezvoltarea profesională. De remarcat, de fapt, că aceasta a căpătat mai multe semnificații de-a lungul anilor și că identificarea variază în funcție de perspectiva teoretică la care aderă unul sau alt autor: perspectivă de dezvoltare și perspectivă de profesionalizare. În unele cazuri, dezvoltarea profesională este văzută ca o creștere sau o evoluție care implică modificări semnificative din partea învățătorului. O idee extinsă, bazată pe schimbările experimentate de actori, sugerează că dezvoltarea profesională corespunde „modului în care profesorii se dezvoltă în condițiile sociale actuale ale vieții și experiențelor lor, culturilor și contextelor educaționale existente” [Apud 329, p. 134]. În alte cazuri, dezvoltarea profesională este tratată ca o componentă a formării și dezvoltării continue. Viziunea este aici mai mult orientată către mecanisme de intervenție asupra părților interesate, mecanisme menite să faciliteze și să susțină dezvoltarea lor profesională. În cele din urmă, dezvoltarea profesională este asociată cu cercetarea, reflecția și orice experiență naturală de învățare. Având în vedere acest lucru, se presupune că dezvoltarea profesională este un proces de transformări individuale și colective ale

competențelor și componentelor identitare mobilizate sau susceptibile de a fi mobilizate în situații profesionale.

În general, dezvoltarea profesională este văzută ca un proces de dobândire a cunoștințelor care provoacă ulterior schimbări în context profesional, precum și noi dezvoltări în ceea ce privește practica. De asemenea, apare ca un proces de modificare conform căruia profesorul/ învățătorul iese treptat din izolare pentru a se angaja într-o abordare colaborativă care trebuie să fie atât colegială, cât și autonomă și care îi permite să-și crească *încrederea în sine* [329, p. 141].

După cum am menționat anterior, când profesorii/ învățătorii participă la dezvoltarea profesională continuă, aceștia obțin idei noi, metode de predare și cunoștințe despre subiectele lor, îmbunătățind astfel în mod direct predarea la clasă. Dezvoltarea profesională încurajează colaborarea între profesori, creând o comunitate de sprijin în care aceștia își pot face schimb de bune practici și pot învăța unii de la alții. Colaborarea promovează o cultură a învățării constante, a inovației și a excelenței în școli.

Mai mulți cercetători au propus până în prezent abordări diferite ale dezvoltării profesionale. Din aceste cercetări se pot desprinde cel puțin următoarele perspective. Una, de dezvoltare, asociază dezvoltarea profesională cu progresul în cariera didactică. De exemplu, R. Fessler, J. Christensen sugerează o dezvoltare conform următoarelor etape: formare inițială, intrare în profesie, consolidare a competențelor, entuziasm, frustrare, stabilitate, dezangajare și plecare din profesie [238]. O altă perspectivă, profesionalizarea, definește dezvoltarea profesională din perspectiva învățării, cel mai adesea considerată ca proces și produs, în formarea inițială sau continuă. C. Day afirmă că este un proces prin care, individual și colectiv, profesorii revizuiesc, reînnoiesc și își sporesc angajamentul ca agenți ai schimbării, pentru a realiza valorile educației [230]. Prin acest proces, ei dobândesc și dezvoltă cunoștințele, abilitățile și inteligența emoțională, care sunt esențiale pentru gândire, planificare și practică de calitate pe parcursul vieții profesionale [298, p. 6].

În acord cu cele menționate, dezvoltarea profesională a învățătorilor este similară unui proces lung de învățare. Învățătorul este considerat un cursant care, în timp, își construiește și reconstruiește cunoștințele. Viziunea de a învăța este constructivistă în măsura în care experiențele practice personale stau la baza dezvoltării cunoștințelor. Aceste experiențe pot fi atât ca naturale, conștiente, cât și planificate. În plus, procesul de învățare este atât individual, cât și colectiv. În acest sens, C. Day definește dezvoltarea profesională ca fiind „un proces prin care învățătorul și colegii săi își revizuiesc și își reînnoiesc împreună misiunea de agenți ai schimbării, dobândesc și dezvoltă cunoștințele, abilitățile și cunoștințele esențiale pentru o bună practică profesională” [230]. Având în vedere acest lucru, profesorii acționează activ și pot aduce noi inovații atât în

sistemul școlar, cât și în propriile practici. De asemenea, G.L. Wells în *What do we know about eyewitness identification?* [294] adaugă că dezvoltarea profesională înseamnă o „diversitate de forme de învățare profesională în care profesorii se angajează liber, planifică soluții la probleme sau elaborează idei noi” [329, p. 139].

- ***Scopul dezvoltării profesionale***

Performanța elevilor trebuie să fie scopul final al oricărei activități de dezvoltare profesională a învățătorilor. În acest context, H. Mitchell, specialist în dezvoltarea profesională, scrie: „Cea mai eficientă dezvoltare profesională implică formarea de echipe de învățători care *să se concentreze pe nevoile elevilor* lor. Ei învață și rezolvă probleme împreună pentru a se asigura că toți elevii obțin succes” [371].

Nu există niciun substitut pentru experiența practică atunci când vine vorba de predarea eficientă la clasă. Învățătorii își construiesc întreaga carieră dezvoltând noi competențe, ca răspuns la provocările pe care le întâmpină. Dezvoltarea profesională poate ajuta profesorii/ învățătorii debutanți și pe cei experimentați să își perfecționeze abilitățile de care au nevoie pentru a se simți siguri în clasă. Dezvoltarea profesională eficientă îi ajută pe profesori să modeleze învățarea pe parcursul carierei [371].

Mai jos, propunem o listă simplificată a unor ***repere directe*** în dezvoltarea profesională:

1. Scopul dezvoltării profesionale este îmbunătățirea continuă a practicii. Instruirea didactică a învățătorului este direct legată de învățarea și succesul elevilor.
2. Dezvoltarea profesională trebuie să țină cont de prioritățile profesionale și personale ale fiecărui învățător.
3. Dezvoltarea profesională trebuie să ofere oportunități variate de învățare profesională, adaptate și reperate pe nevoile învățătorilor, interesele profesionale, politicile naționale și locale, în conformitate cu proiectul educațional.
4. Dezvoltarea profesională promovează judecata critică, etica profesională, colaborarea și angajamentul față de profesie.
5. Dezvoltarea profesională încredințează profesorului elaborarea unui plan de formare profesională pe baza analizei practicii personale.
6. Oportunitățile exemplare de dezvoltare profesională se bazează pe principiile învățării critice și reflexive a adulților.
7. Formatorii din cadrul dezvoltării profesionale trebuie să planifice și să-și ghideze învățarea profesională într-o manieră autodirijată și în baza reflecției critice.
8. Comunitățile de practică și de cercetare completează dezvoltarea profesională.

9. Dezvoltarea profesională permite îmbunătățirea pregătirii profesionale a învățătorului și recunoașterea abilităților lui nou dezvoltate [Apud 299, p. 11].

- ***Efecte ale dezvoltării profesionale***

Oportunitățile de dezvoltare profesională a profesorilor bine gândite și direcționate sporesc rezultatele elevilor și promovează o ***mentalitate de creștere***. Dezvoltarea profesională încurajează învățătorii să fie participanți activi la propria lor învățare [371].

Practicile de dezvoltare profesională au mai multe efecte pozitive asupra personalului didactic. Dintre acestea, ca cele mai frecvente putem enumera următoarele:

- ✓ un sentiment profund de eficacitate profesională;
- ✓ o mai mare satisfacție în muncă;
- ✓ o creștere a motivației de a se angaja în activități de învățare;
- ✓ o creștere a responsabilității pentru învățarea personală;
- ✓ un efect pozitiv asupra colaborării și colegialității;
- ✓ îmbunătățirea practicii și a profesionalismului cuiva;
- ✓ preluarea controlului asupra creșterii și evaluării profesionale a cuiva;
- ✓ cunoașterea sporită a punctelor forte și a nevoilor cuiva în ceea ce privește educația continuă [299, p. 6].

Beneficiile-cheie pe care un învățător le poate avea din investițiile în dezvoltarea profesională sunt următoarele:

- Crește încrederea: implicarea în activități de dezvoltare profesională sporește încrederea profesorilor în competențele lor, permițându-le să abordeze provocările în mod pozitiv și să se axeze pe excelență în sălile de clasă.

- Dezvoltarea profesională permite profesorilor să dobândească noi abilități și strategii de instruire. Prin extinderea setului de instrumente, învățătorii pot implica în mod efectiv elevii, pot promova gândirea critică și pot răspunde nevoilor diverse de învățare.

- Oferă opțiuni de mentorat: unele programe de dezvoltare profesională oferă oportunități de mentorat, conectând învățătorii cu profesori cu experiență, care oferă îndrumare și sprijin. Relațiile de mentorat favorizează creșterea profesională, oferind perspective valoroase, sfaturi și încurajare.

Revenind la perspectiva profesionalizării și înscriind-o în aria orientărilor metodologice, pot fi evidențiate *două direcții principale* de dezvoltare profesională. Aceste orientări sunt, respectiv, dezvoltarea profesională prin procesul de *învățare* și dezvoltarea profesională prin *cercetare sau reflecție*. Întrucât profesionalizarea se bazează pe stăpânirea cunoștințelor specifice

activității didactice, autoarele A. Uwamariya și J. Mukamurera abordează tipurile de cunoștințe implicate și sursele lor de dobândire în funcție de tipologiile propuse în anumite studii [329, p.136].

În definitiv, deși în prezent conceptul de *profesionalizare* este abordat în mai multe cercetări ale predării, acesta rămâne totuși confuz atât la nivel epistemologic, cât și la nivelul practic al rezultatului. Trebuie înțeles faptul că profesionalizarea predării presupune o solidă pregătire teoretică și practică și se bazează pe autonomie și pe locul ocupat de profesor în raport cu responsabilitățile și deciziile referitoare la profesia sa [317]. În toate cazurile, principalul element pe care trebuie să-l reținem este că tuturor li se solicită să cunoască bine profesia, să-și asume responsabilitatea și toate provocările profesiei pentru a acționa ca profesori/ învățători competenți. Trebuie subliniat, de asemenea, că profesionalizarea înseamnă acces la capacitatea de a rezolva probleme complexe și variate prin mijloace proprii, în cadrul obiectivelor generale și ale eticii, fără a fi obligat să urmeze proceduri detaliate concepute de „alții”. Prin urmare, se solicită a fi capabil mai mult decât într-o profesie de execuție, de autonomie și de responsabilitate [329, p. 136].

Dezvoltarea profesională este reprezentată de următoarele *logici principale*. Prima se referă la *profesionism* și face apel la *raționalizarea cunoștințelor* precum și la *formarea abilităților* necesare pentru exercitarea unei anumite profesii. A doua logică, legată de *profesionalism*, apără interesele, *valorile și statutul unei profesii* în cadrul societății. Manifestându-se distinct, trebuie remarcat că profesionismul și profesionalismul se dovedesc totuși complementare. Orientările acestora confirmă, pe scurt, realitatea, atât internă (dobândirea și stăpânirea competențelor profesionale), cât și externă (recunoașterea socială) în ceea ce privește dezvoltarea unei profesii [329, p. 137].

Având în vedere că logica în cauză consideră profesionalizarea ca un proces prin care actorii își construiesc competențele și cunoștințele esențiale pentru exercitarea profesiei, procesul de dezvoltare profesională are mai multe dimensiuni, strategii eficiente pentru mobilizarea diferitelor cunoștințe, angajamentul, eficacitatea și eficiența profesorilor, învățarea continuă și schimbul de experiență. Ph. Perrenoud menționează aceleași idei, și anume: căutarea unei *identități puternice*, munca în echipă și activitatea cooperantă în cadrul instituțiilor, preluarea propriei educații continue, precum și reflecția asupra practicii și inovației [Apud 329, p. 138].

- ***Direcții de dezvoltare profesională***

Alegerea unei direcții de dezvoltare profesională este o problemă destul de dificilă pentru un învățător, fie că are sau nu are o anumită experiență. Identificarea acestei direcții prefigurează și un anumit scop, spre care se orientează cadrul didactic. Este important ca învățătorul să înțeleagă

faptul că nu trebuie doar să se deplaseze vertical, pe o anumită scară, ci trebuie, de asemenea, să-și dezvolte aptitudinile printr-o abordare și pe orizontală [350].

Dezvoltarea profesională a învățătorilor se referă la orice tip de efort de formare continuă pentru ei. Este o modalitate prin care învățătorii își pot îmbunătăți abilitățile și, la rândul lor, pot crește rezultatele elevilor. Când învățătorii au acces la oportunități de învățare continuă și la resurse de dezvoltare profesională, ei sunt mai bine pregătiți pentru a deveni învățători buni sau puternici – mai ales dacă elevii lor au nevoi de învățare sau au performanțe sub sau peste nivelul clasei [371].

Autorii subliniază cercetarea realizată de învățător ca parte a unei abordări de dezvoltare profesională. Pe de o parte, angajamentul învățătorului este esențial, deoarece este considerat un practicant reflexiv. Acest lucru este în conformitate cu viziunea lui D.-A. Schon [285], care asociază profesionistul cu un *practician reflexiv*. Pe de altă parte, profesorul ar trebui să fie cel care cunoaște cel mai bine punctele slabe și punctele forte ale practicii sale. Astfel, nevoile specifice legate de practică ar trebui să fie identificate în mod firesc de învățătorul însuși. Ulterior, mijloacele pentru a-i satisface nevoile ar trebui să fie alese tot de el. Este oportun să vorbim aici despre un proces de *învățare, cercetare și/sau reflecție*. Aceste aspecte constituie, pe scurt, principalele surse de reînnoire a cunoștințelor [329, p. 139].

În toate cazurile, înțelegem că profesorul joacă un rol important în propria sa dezvoltare profesională. Poate folosi mai multe mijloace pentru a învăța și stăpâni profesia, inclusiv analiza situațiilor practice, participarea la anumite activități etc. Acest lucru necesită interes și angajament personal, ceea ce îi permite să dobândească treptat cunoștințele de care are nevoie. Trebuie să subliniem că această achiziție este posibilă numai atunci când există cooperare, colaborare și cultură colectivă care caracterizează grupul de profesori dintr-o instituție dată [Apud 329, p. 140].

Este general acceptat faptul că, dintre toți factorii care pot influența învățarea și succesul academic al elevilor, calitatea profesorilor este un lucru foarte important și că rolul profesorului tinde să devină din ce în ce mai complex. Într-adevăr, Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) consideră că aceste roluri devin mai complexe din toate punctele de vedere, cu mult dincolo de rolul tradițional exercitat în clasă.

Dezvoltarea profesională în școli se bazează pe următoarele *deziderate directe*:

- ✓ Îmbunătățirea continuă a practicii profesionale;
- ✓ Recunoașterea și promovarea expertizei personalului didactic;
- ✓ Încurajarea judecății critice, promovarea eticii profesionale, colaborării și angajamentului în ceea ce privește profesia;
- ✓ Oferirea de oportunități variate și adaptate de învățare profesională;
- ✓ Stimularea fiecărui profesor să fie liderul propriului proiect de dezvoltare profesională;

- ✓ Contribuția la dezvoltarea unei culturi a cursantului;
- ✓ Contribuția colectivă la perfecționarea profesiei didactice.

În mod inevitabil, alegerea de a adera la aceste deziderate directe implică acceptarea: de a ieși din zona de confort și asumarea riscurilor; de a învăța din greșeli (reziliența) (a adopta o *mentalitate de creștere*); de a avea răbdare; de a dezvolta expertiza (a afla despre noi abordări și a obține informații); de a distribui cunoștințe și a colabora [299, pp. 7-8].

• **Forme ale dezvoltării profesionale**

Dezvoltarea profesională se poate realiza prin diverse forme: cursuri și ateliere în care sunt asimilate lucruri noi privind activitatea; diverse întruniri, conferințe și evenimente în care participanții devin motivați să învețe noi lucruri legate de domeniul lor; obținerea de grade profesionale; participarea la workshopuri; organizarea și participarea la *teambuildinguri* desfășurate într-un cadru relaxant; implicarea în proiecte, unde poate primi noi responsabilități pentru a-și dezvolta aptitudinile; cercetare sau investigație independentă, inițiative de învățare între egali sau chiar doar discutarea cu un coleg etc. [Apud 350].

Nu vom insista pe analiza tuturor acestor forme ale dezvoltării profesionale, ci ne vom opri atenția la unele din ele, care ar putea avea efecte mai vizibile în contextul problematicii abordate experimental.

Învățarea online oferă flexibilitate și accesibilitate, permițând profesorilor să se dezvolte profesional în propriul ritm și prin comoditate. Adesea implică webinarii, cursuri virtuale sau module interactive. Profesorii pot alege acest tip de dezvoltare profesională pentru comoditatea personală, capacitatea de a răspunde nevoilor individuale și oportunităților de învățare autodirijată.

Mentoratul de la egal la egal implică învățătorii cu experiență în îndrumarea și sprijinirea colegilor lor, încurajează colaborarea, reflecția și schimbul de bune practici. Învățătorii pot opta pentru mentorat de la egal la egal pentru a primi sprijin personalizat, pentru a beneficia de expertiza colegilor cu experiență și pentru a dezvolta o rețea profesională solidă.

Învățarea gamificată încorporează elemente de joc în dezvoltarea profesională, făcând-o captivantă și interactivă. Poate implica provocări, chestionare, simulări sau platforme online care promovează învățarea prin gamificare. Profesorii pot alege acest tip de dezvoltare profesională pentru natura sa imersivă și plăcută, sporind motivația și menținerea cunoștințelor acumulate.

Atelierele sunt sesiuni interactive care oferă învățătorilor experiențe practice de învățare. Aceștia pun accent pe abilitățile practice, strategiile și tehnicile pe care le pot aplica direct în sălile de clasă. Atelierele sunt adesea direcționate și relevante, abordând nevoi de instruire specifice sau subiecte care se aliniază cu interesele sau domeniile de îmbunătățire ale activității învățătorilor.

Programe de studii. Urmărirea unui master sau doctorat în educație oferă cunoștințe cuprinzătoare și aprofundate în teoria, cercetarea și practică educațională. Aceste programe implică un curriculum academic riguros, proiecte de cercetare și o teză. Prin înscrierea la un program de studii, învățătorii pot dobândi cunoștințe și expertiză avansate, devenind experți în domeniul lor. În plus, diplomele obținute deschid oportunități de avansare în carieră și roluri de conducere educațională etc.

- ***Dezvoltare profesională prin cercetare și reflecție***

Învățătorii pot efectua cercetări fie singuri, fie în colaborare. Ei aleg un subiect specific în educație și îl explorează prin investigații, colectare de date și analize. Acest tip de dezvoltare profesională se caracterizează prin faptul că învățătorii sunt liberi să aleagă temele și metodele de cercetare, permițând o învățare personalizată. Cercetarea colaborativă promovează munca în echipă și schimbul de idei între participanți. Învățătorii ar trebui să aleagă cercetarea individuală/colaborativă, deoarece le permite să înțeleagă problemele educaționale specifice, care influențează în mod direct procesul de predare. Cercetarea dă putere învățătorilor să contribuie cu noi cunoștințe și îmbunătățește calitatea predării și rezultatele elevilor. Încurajează învățarea continuă, inovația și practica reflexivă în rândul învățătorilor. În cele din urmă, ajută învățătorii să crească și aduce beneficii întregii comunități educaționale.

Reflecția sau, în esență, munca intelectuală, determină învățătorul să-și folosească abilitățile cognitive în vederea teoretizării acțiunilor și experiențelor. D.-A. Schon [285] distinge două aspecte: pe de o parte, ***reflecția în acțiune***, care permite simultan gândirea și adaptarea în timpul activității ca atare; pe de altă parte, ***reflecția asupra acțiunii***, care se concentrează pe experiențe practice trăite anterior. Aceste mecanisme de reflecție (reflecția în acțiune și asupra acțiunii) îmbogățesc acțiunea practicianului și îi permit să-și valorifice experiența. Învățătorul care reflectă asupra practicii sale reușește să o analizeze critic și să-i examineze efectele. Rezultatul analizei sale devine o referință pentru acțiunile viitoare. După cum indică autorii, dezvoltarea profesională înseamnă aici un fel de *cercetare continuă* efectuată de învățător asupra propriei sale experiențe profesionale. Învățătorul studiază, analizează și evaluează în mod regulat activitățile sale pentru a putea face față provocărilor cu care se confruntă zilnic. Îmbunătățirea practicii, stăpânirea muncii didactice și evoluția sunt acțiuni care implică pentru învățător o examinare critică a faptelor educaționale și a practicii lor [Apud 329, p. 141].

Examinarea critică despre care vorbim poate fi explicată prin evocarea a trei dimensiuni. În primul rând, *dimensiunea articulativă*, care implică reflecție și este ghidată de întrebarea „ce să știu” pentru a putea predă. Căile de reflecție rămân în orice moment legate de realitățile diverse ale predării și învățării elevilor. Aceasta implică analiza diferitelor situații, activități și evenimente

care au loc în clasă, precum și programele școlare. Reflecția poate influența astfel succesul vieții profesionale a învățătorului în sensul că practica sa este alimentată de produsul reflecțiilor sale. Apoi, după ce a găsit ceea ce trebuie să știe pentru a predă, profesorul este interesat de „cum” să comunice cunoștințele rezultate din reflecția sa [217]. Aceasta este *dimensiunea operațională*, care asigură că dezvoltarea învățătorului este realizată *prin și în* practica sa. În cele din urmă, a treia componentă, *dimensiunea strategică*, combină „ce și cum” al predării, concentrându-se pe perfecționarea cadrelor didactice și a politicilor educaționale existente. Astfel, reflecția și cercetarea în cadrul dezvoltării profesionale a învățătorilor pot fi apoi realizate în toate domeniile care țin de fundamentul acțiunii educaționale în general și al practicii didactice în special. Într-adevăr, atunci când vine vorba de studiul dezvoltării profesionale în predare, este important să luăm în considerare toate domeniile vizate, fără ca unul să fie luat în mod izolat [329, p. 143].

Cercetarea constituie, fără îndoială, una dintre căile care pot fi foarte utile pentru dezvoltarea profesională. Ea ocupă un loc important în acest sens prin faptul că participă la următoarele patru dimensiuni: *formare în cercetare, formare prin cercetare, formare pentru o practică bazată pe cercetare și cercetare asupra formării*.

- ***Tipologii ale cunoștințelor***

Considerațiile teoretice privind dezvoltarea profesională a învățătorilor pot fi readuse la conceptul general de *a învăța să predai*. Predarea corespunde cunoștințelor pe care învățătorul ***le construiește, le însușește și le transformă în și prin practica sa sau în timpul experienței sale trăite***. Sensul precis atribuit predării cunoștințelor variază, iar conceptualizarea cunoștințelor didactice se bazează pe diverse tipologii care, în același timp, par greu de comparat. Acest fenomen pare să caracterizeze una dintre complexitățile profesiei didactice. Predarea cunoștințelor pare, de fapt, să se dezvolte dintr-o interacțiune între diferite tipuri de cunoștințe.

Este de reținut, încă o dată, că profesia de cadru didactic reprezintă un număr mare de provocări în mai multe privințe. Pe de o parte, învățarea este complexă. Desfășurându-se la mai multe niveluri (formare, carieră, societate etc.), ea face apel la diverse domenii de referință, uneori opuse. Pe de altă parte, cunoștințele învățătorilor depășesc cu mult cunoștințele disciplinare. Predarea corespunde nu numai cu ceea ce cunosc profesorii și cu ceea ce societatea oferă ca elemente de transmis elevilor, ci și cu ceea ce sunt și gândesc învățătorii despre profesia lor. Prin urmare, se dovedește că predarea cunoștințelor este „***cunoaștere la plural***” [329, p. 145].

Autorii au identificat diferite tipologii și surse de cunoștințe de predare. A. Uwamariya, J. Mukamurera reflectă asupra a trei asemenea tipologii: *tipologia lui Shulman* (1986), care distinge șapte tipuri de cunoaștere în funcție de obiectul cunoașterii; *tipologia lui Tardif* și a colegilor săi (1991), care distinge patru tipuri de cunoștințe în funcție atât de obiectul cunoașterii,

cât și de sursele de achiziție; *tipologia lui Cochran-Smith și Lytle* (1999), care identifică trei tipuri de cunoștințe în funcție de relația lor cu practica [329, p. 146].

Dacă ne referim la *tipologia lui Shulman*, acesta distinge următoarele categorii de cunoștințe: cunoștințe referitoare la conținutul școlar: cunoștințe ale învățătorului bazate pe reguli, valori științifice studiate într-o anumită disciplină; cunoștințe pedagogice generale: cunoștințe legate de principiile și rutinele generale ale profesiei didactice, fără a ține cont de particularitățile fiecărei discipline; cunoștințe pedagogice ale disciplinei de predare: cunoștințe pedagogice specifice învățării elevilor și transmiterii disciplinei date; cunoștințe referitoare la curriculum: cunoștințe care se află exclusiv la originea conținutului programelor de predare; cunoștințe referitoare la cunoștințele elevilor și caracteristicile acestora: cunoștințe care provin din domeniul psihologiei, în special în ceea ce privește studiul dezvoltării și comportamentului ființelor umane, precum și a mecanismului de învățare a acestora; cunoștințe referitoare la contextele instituționale și la caracteristicile culturale ale comunității (cultura instituției și a grupului de lucru); cunoștințe legate de scopurile, valorile și filosofia educației (fundamentul social) [329, p. 146].

De aici putem concluziona că *dacă ne bazăm pe această tipologie, atunci educația lingvistică a elevilor cadrează cu primul tip de cunoștințe: cunoștințe ale învățătorului bazate pe reguli, valori științifice studiate într-o anumită disciplină.*

Categorizarea cunoștințelor *făcută de Tardif* și colegii săi distinge patru tipuri de cunoștințe: cunoștințe disciplinare, cunoștințe curriculare, cunoștințe de formare profesională și, în final, cunoștințe experiențiale. Cunoștințele disciplinare afectează disciplina (disciplinele) de predare; cunoștințele curriculare se referă la programele oficiale de studii; cunoștințele de formare profesională sunt transmise de instituțiile responsabile cu formarea cadrelor didactice și provin din cercetarea științifică în educație și doctrinele pedagogice. Cunoștințele experiențiale sunt cunoștințe construite de învățătorul însuși, din experiența sa și cunoștințele provenite din alte tipuri de cunoștințe: cunoștințele experiențiale constituie „toate cunoștințele actualizate, dobândite și solicitate în cadrul exercitării profesiei de profesor și care nu provin din instituții de formare sau programe de învățământ” [326, p. 65]. În acest sens, putem înțelege că cunoștințele experiențiale sunt cunoștințe practice personale produse de învățătorul însuși prin experiențele sale [329, p. 147].

Concepția lui *Cochran-Smith și Lytle* propune o schemă de conceptualizare care distinge trei categorii esențiale de cunoștințe ale învățătorului: cunoștințe pentru practică, cunoștințe încorporate în practică și cunoștințe de practică. Cunoașterea *pentru practică* corespunde cunoștințelor legate de teoriile educaționale, precum și de cercetare în științele educației; aceste cunoștințe sunt dobândite în timpul formării universitare (teoretice și practice) și sunt codificate de profesori pentru a fi aplicate în scopul îmbunătățirii predării. Cunoștințele *încorporate în*

practică corespund cunoștințelor înrădăcinate în practică, adică produse *de și pentru* practică. Ele se bazează pe experiența personală, pe cercetări și pe reflecția învățătorului asupra propriei sale activități profesionale [329, p. 148]. Această tipologie este determinantă în realizarea educației lingvistice în școală.

Complementaritatea și căutarea echilibrului între diferitele tipuri de cunoștințe și metodele lor de achiziție nu constituie singura cale posibilă. În același sens, atunci când explicăm abordările legate de predarea cunoștințelor (cognitive, subiectiv-interpretative, curriculare, profesionale), susținem ideea că o singură paradigmă nu poate explica pe deplin baza practicii. În consecință, ar fi foarte limitativ să luăm în considerare dezvoltarea profesională în funcție de unul sau alt tip de cunoștințe în special. Astfel, mobilizarea și dezvoltarea tuturor cunoștințelor rămâne esențială, deși dificil de realizat pentru învățători. În acest scop, sunt necesare mecanisme foarte specifice care să ghideze și să susțină dezvoltarea profesională.

Deoarece predarea cunoștințelor este multidimensională, la fel este și proveniența acestora. Pe de o parte, învățătorul dorește să-și realizeze nevoile profesionale în orice moment. Din acest punct de vedere, componentele valorilor sale și emoțiile sale intră în joc în predare. Pe de altă parte, învățătorul ține cont de nevoile școlii și ale elevilor și respectă regulile generale referitoare la sistemul de învățământ. Își îmbunătățește practica referindu-se atât la conținutul programului, la grupul din clasa sa, cât și la contextul în care este solicitat să lucreze. Prin urmare, „își reîncarcă bateriile în mai multe zone” [329, p. 150].

Insistăm asupra faptului că predarea cunoștințelor este un *know-how* strategic, care se alimentează din cunoștințe teoretice și cunoștințe practice (proces de transformare, integrare), ele însele în interrelație continuă. Indiferent de pozițiile epistemologice care definesc teoriile și modelele prezentate mai sus, se desprinde o idee comună: dezvoltarea profesională este un proces de schimbare, de transformare, prin care învățătorii reușesc treptat să-și îmbunătățească practica, să-și stăpânească munca și să se simtă confortabil în activitatea lor.

A învăța să predai presupune ca profesorul să învețe a satisface nevoile educaționale specifice ale elevilor care îi sunt încredințați. Este o învățare deosebit de complexă. Astfel, învățătorii se confruntă cu probleme pentru care nu au fost instruiți inițial. Prin urmare, învățarea cadrelor didactice trebuie să se extindă de la începutul formării lor inițiale până la sfârșitul carierei, contribuind la dezvoltarea *identității lor profesionale* [298, p. 5].

Fără îndoială, cele expuse pun în evidență faptul că inițiativele de dezvoltare profesională sunt întreprinse cu scopul de a aduce beneficii individului, unui grup sau școlii. Ele contribuie la calitatea educației în clasă și în sistemul școlar. Dezvoltarea profesională este menită să-i determine pe învățători să dețină cunoștințele procedurale și tot mai multe activități de dezvoltare

profesională urmăresc să-i aducă pe aceștia să devină conștienți de practicile lor, de cunoștințele care influențează luarea deciziilor pe baza problemelor întâmpinate.

În acest sens, este necesar ca învățătorii să progreseze în dezvoltarea lor profesională, prin învățare, fiind antrenate cele mai favorabile practici de predare, în funcție de natura învățării ce urmează a fi valorificată și de elevii pentru care acestea sunt valorificate.

- ***Modele și principii ale dezvoltării profesionale***

O privire de ansamblu asupra viziunilor care fundamentează modurile de abordare a procesului de dezvoltare profesională în educație evidențiază o evoluție semnificativă de-a lungul timpului. Această evoluție reflectă tranziția de la principii pedagogice moderne la cele postmoderne, subliniind importanța adaptării metodelor strategice de formare la nevoile și contextul sociocultural actual. *Modelul incitativ-personal* se concentrează pe stimularea motivației și dezvoltarea potențialului individual al cadrelor didactice, promovând o învățare autodirijată, în care profesorii devin actori activi în procesul lor de dezvoltare profesională. *Modelul achiziției prin inserție socială* se bazează pe învățarea profesiunii în contexte profesionale reale, facilitând integrarea în mediul de lucru. *Modelul umanist* urmărește dobândirea unei culturi generale și formarea intelectualilor, punând accent pe dezvoltarea holistică a individului. *Modelul tehnicist* se concentrează pe dobândirea unei culturi profesionale, acest model vizează formarea specialiștilor într-un domeniu specific [131, p. 35].

Principiile esențiale în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice sunt fundamentale pentru asigurarea unei educații de calitate și pentru adaptarea continuă la nevoile și provocările sistemului educațional [147]:

✓ *Principiul reflecției și deciziei profesionale responsabile* subliniază importanța evaluării critice și fundamentate a practicii educaționale de către cadrele didactice. Acest principiu se bazează pe următoarele aspecte esențiale: autoevaluare continuă; reflecție profundă, decizii bazate pe cercetare, responsabilitate profesională, colaborare și schimb de perspective. Prin integrarea acestui principiu în dezvoltarea profesională, cadrele didactice nu doar că își îmbunătățesc propriile practici, dar contribuie și la crearea unui mediu educațional mai eficient și mai adaptat nevoilor elevilor;

✓ *Principiul coerenței și continuității*, subliniază importanța menținerii unei linii clare și consistente în procesul de formare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice. Acest principiu se bazează pe mai multe aspecte esențiale: fundamente valorice și conceptuale, planificare strategică, evaluare și ajustare, cultura instituțională. Prin aplicarea acestui principiu se asigură că dezvoltarea profesională a cadrelor didactice este nu doar o serie de evenimente izolate, ci un proces integrat și fluid, care susține evoluția continuă a profesorilor și, implicit, a elevilor;

✓ *Principiul individualizării* este esențial în procesul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, având în vedere că fiecare învățător are propriile nevoi, experiențe și aspirații. Se referă la două aspecte principale: a) răspunsul la nevoile de formare ale fiecărui formabil se realizează prin evaluarea nevoilor, racordarea conținuturilor și strategiilor, flexibilitate în învățare; b) oportunități de dezvoltare a individualității formabililor prin promovarea creativității, suport personalizat, acces la resurse diverse, evaluare individualizată. Prin aplicarea acestui principiu se asigură o dezvoltare profesională mai relevantă și mai eficientă;

✓ *Principiul liberei alegeri/ opțiunii* subliniază importanța oferirii libertății cadrelor didactice de a-și alege căile și metodele de dezvoltare profesională, ceea ce contribuie semnificativ la actualizarea și creșterea competențelor proprii. Prin implementarea acestui principiu se creează un mediu educațional dinamic și adaptabil, care nu doar că sprijină dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, dar și contribuie la o cultură a învățării continue, esențială în contextul educației moderne;

✓ *Principiul creativității și succesului* scoate în evidență importanța creativității în procesul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, evidențiind cum aceasta contribuie la identificarea particularităților individuale și la formarea unei imagini pozitive de sine. Prin implementarea acestui principiu se creează un mediu educațional stimulant, care încurajează inovația, dezvoltarea personală și profesională;

✓ *Principiul încrederii și susținerii* pune accent pe importanța construirii unei relații de încredere între formatori și cei care învață, subliniind rolul motivației interne în procesul educațional. Detalierea acestui principiu poate include următoarele aspecte: încrederea în formabil, susținerea tendințelor de autorealizare, substituirea controlului excesiv, importanța motivației interne, crearea unui mediu de susținere. Implementarea principiului încrederii și susținerii contribuie la crearea unui mediu educațional pozitiv, în care învățătorii se simt încurajați să-și dezvolte abilitățile și să-și atingă potențialul maxim.

Logica raționamentelor expuse conduce la ideea că implementarea acestor principii în formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice este importantă pentru un sistem educațional eficient, adaptabil și orientat spre succesul tuturor participanților.

- ***Cultura profesională a învățătorului***

Orice carieră profesională se bazează pe o pregătire teoretică, care duce la dobândirea unei *culturi profesionale* specifice, incluzând competențe pedagogice. Astfel, atât formarea inițială, cât și cea continuă trebuie să sprijine dezvoltarea unei culturi profesionale cuprinzătoare, care să integreze atât cunoștințe generale și filosofice, cât și specializări și aspecte psihopedagogice. O acumulare diversificată de competențe va îmbunătăți semnificativ valoarea formării culturale a

unui *cadru didactic*. De asemenea, cultura emoțională este o parte esențială a acestei culturi profesionale, având un rol fundamental în activarea tuturor aspectelor personalității cadrului didactic.

Cultura profesională are un domeniu extins de aplicare și redefinește aspectele profesionalismului prin competențele psihopedagogice, esențiale pentru eficiența și dezvoltarea continuă a profesorilor, precum și pentru adaptarea lor profesională și socială. Din analiza conceptului de eficiență, reiese importanța acțiunilor pedagogice desfășurate de cadrele didactice, care vizează realizarea, generarea și maximizarea rezultatelor pozitive. Un aspect esențial în definirea eficienței în educație este legat de reușită sau succes, care devine standardul suprem pentru evaluarea calității indivizilor și sistemelor sociale, reflectând valorile fundamentale ale societății.

VI. Pâslaru consideră în *Dicționar de educație literar-artistică: cultura pedagogică* include sfera valorilor *date* – idei, concepte, principii, teorii, paradigme, scopuri și obiective, criterii, clasificări, materii de învățământ, strategii, metodologii (metode-procedee/ tehnici-forme-mijloace); curricula, programe analitice, manuale, ghiduri, etc., și sfera valorilor *in actu* – obiective operaționale, materii pentru instruire și educație, exerciții, procedee/ tehnici, forme, mijloace (tabele, scheme, desene etc.); situații de învățare și educative; proiecte didactice și programe analitice, portofolii etc. – elaborate/ create pentru/ în procesul actului instructiv-educativ de către primul subiect al educației – educatorul, învățătorul, profesorul, profesorul formator [165, p. 131].

Un efort interesant în această direcție este făcut de N. Mitrofan, care a demonstrat prin studii experimentale că structura psihologică a culturii și aptitudinii pedagogice include diverse componente, care se concretizează în următoarele tipuri de competențe: competența politico-morală, competența profesional-științifică, competența psihopedagogică și competența psihosocială [144].

În analiza succesului în profesia didactică, precum și a rolului eficienței, vocației și culturii profesionale, A. Dragu subliniază trăsăturile generale ale personalității cadrelor didactice. Acestea includ inteligența, simțul măsurii, principialitatea, bogăția sentimentelor și o atitudine conștientă față de problemele sociale. De asemenea, sunt esențiale stăpânirea de sine, perseverența, modestia și abilitatea de a inspira elevii în aprecierea valorilor culturale. Printre calitățile specifice vocației de profesor se numără afectivitatea, diversitatea spectrului emoțional, sensibilitatea și intensitatea sentimentelor față de elevi, precum și receptivitatea față de provocările vieții acestora [64].

În plus, optimismul pedagogic este considerat o calitate esențială a profesorului eficient, constituind un exemplu de competență profesională. Calitățile de personalitate se dovedesc a fi componente ale competențelor emoționale, recunoscute de cercetători ca fiind vitale pentru o

comunicare interumană de calitate. M. Cojocaru-Borozan subliniază importanța dezvoltării competențelor emoționale specifice în rândul viitorilor profesori, cum ar fi rezistența și toleranța la stres și frustrare, care se manifestă în situații critice prin reacții emoționale și mecanisme de autoapărare sau echilibrare specifice cadrelor didactice [35, p. 43].

În tentativa sa de a clasifica competența emoțională, D. Goleman distinge o serie de categorii, aderarea la care furnizează repere clare în abordarea culturii profesionale a învățătorului [85].

Repere de ordin personal:

- *conștiința de sine*: capacitatea de a recunoaște și înțelege propriile stări interioare;
- *autoaprecierea corectă*: cunoașterea atât a puterilor, cât și a slăbiciunilor personale;
- *încrederea în sine*: un simț puternic al valorii personale;
- *autocontrolul*: capacitatea de a gestiona emoțiile și impulsurile;
- *conștiinciozitatea*: asumarea responsabilității pentru propriile acțiuni;
- *adaptabilitatea*: flexibilitate în fața schimbărilor;
- *spiritul inovator*: deschiderea către idei și abordări noi;
- *implicarea*: alinierea la obiectivele comune ale grupului;
- *inițiativa*: disponibilitatea de a acționa atunci când se ivesc oportunități etc.

Repere de ordin social:

- *înțelegerea perspectivelor*: capacitatea de a simți și de a înțelege cum văd ceilalți lucrurile;
- *sociabilitatea*: abilitatea de a genera reacții dorite la ceilalți;
- *exercitarea influenței*: utilizarea persuasiunii pentru a convinge;
- *comunicarea eficientă*: abilitatea de a asculta activ și de a transmite mesaje convingătoare;
- *aplanarea conflictelor*: capacitatea de a negocia și rezolva divergențele;
- *catalizarea schimbărilor*: inițierea și gestionarea proceselor de schimbare;
- *crearea de legături*: dezvoltarea și menținerea relațiilor avantajoase etc. [Apud 35].

Procesul și rezultatul formării culturii emoționale a cadrelor didactice se concentrează pe mai multe aspecte esențiale: imaginea de sine, dimensiunile motivațional-normative, cognitive, conotative, manageriale, discursive, integratoare și axiologice. Aceste componente sunt dezvoltate atât pe plan intrapersonal, cât și pe plan comunicativ-relațional [35, p. 20].

Astfel, dezvoltarea optimă a culturii profesionale pe plan afectiv se reflectă în calitatea competențelor emoționale, care includ comunicarea expresivă și originală a trăirilor, precum și autocontrolul și canalizarea eficientă a energiei afective pentru a rezolva problemele. În aceste condiții, mecanismele prin care se exprimă cultura emoțională devin stabile în stilul profesional al cadrelor didactice, indiferent de imprevizibilitatea situațiilor educaționale.

V. Gh. Cojocaru stipulează că „autonomia și cultura formării profesionale continue este un stil profesional constituit din valori constructive ce facilitează interpretarea adecvată a fenomenelor. Profesorul devine actorul propriei orientări, oferă dreptul de a discerne asupra priorităților, edificând profilul său optimal, eficient și democratic” [37, p. 185]

Referitor la standardele profesionale elaborate de specialiștii români, determinante în dezvoltarea culturii profesionale, L. Gliga subliniază că acestea au o structură complexă, incluzând următoarele aspecte [Apud 80]:

- ✓ *Activitățile așteptate*: se specifică tipurile de activități pe care un profesor sau învățător trebuie să le desfășoare.

- ✓ *Caracteristicile activităților*: se definesc criteriile prin care activitățile pot fi apreciate la un nivel calitativ acceptat de societate.

- ✓ *Motivarea acțiunilor*: se argumentează necesitatea realizării acestor activități.

- ✓ *Criteriile de evaluare*: se stabilesc comportamentele observabile și măsurabile care indică realizarea activităților la standardele sociale.

- ✓ *Formele de apreciere*: se detaliază cum vor fi evaluate activitățile solicitate.

Implementarea acestor standarde de calitate profesională are potențialul de a genera multiple efecte pozitive în învățământ, cum ar fi: asigurarea unor șanse egale la o educație de calitate oferită de profesori pregătiți conform unor standarde unice; creșterea prestigiului și protejarea statutului profesiei didactice în sistemul ocupațional și pe piața muncii; regândirea conținuturilor și formelor de pregătire inițială și continuă a profesorilor, asigurând coerența în acest sistem; pregătirea unor profesori evaluatori, capabili să aprecieze și să ajute colegii în perfecționarea profesională; elaborarea procesului de evaluare pentru certificarea profesională; definirea clară a rolurilor și responsabilităților în educație, conducând la perfecționarea sistemului etc.

Subscriem la opiniile expuse mai sus, menționând încă o dată că standardele de cultură profesională pentru cadrele didactice din învățământul general se axează pe următoarele aspecte: valorificarea dimensiunii europene în educație și în formarea profesională continuă a cadrelor didactice; alinierea dezvoltării profesionale la cerințele pieței muncii și la pedagogia centrată pe elev; stimularea cadrelor didactice pentru învățare pe tot parcursul vieții; creșterea responsabilității fiecărui cadru didactic în ceea ce privește succesul carierei lor; promovarea transparenței și recunoașterea competențelor și calificărilor.

Cultura profesională a unui cadru didactic este considerată definitorie pentru întreaga sa activitate educațională. Unele din competențele sale pot fi descrise concret în activitățile care se cer desfășurate, performanțele așteptate în activitatea profesorului și criteriile după care îi va fi

evaluată prestația. Pe de altă parte, există și competențe care țin de arta predării, de elementele personale ale cadrului didactic, care nu pot fi surprinse în performanțe măsurabile, dar care fac activitatea educativă autentică și adaptată contextual.

2.3. Concluzii la Capitolul 2

1. Printr-o sinteză constructivă, s-a constatat că procesul dezvoltării profesionale a învățătorilor se articulează, în primul rând, prin intermediul unei permanențe formative,—fapt relevant în elucidarea rolului cadrului didactic la etapa actuală a educației. S-a determinat că *profesionalizarea* constituie procesul formării unui ansamblu de capacități și competențe într-un domeniu dat pe baza asimilării unui sistem de cunoștințe teoretice și practice, proces controlat deductiv de un model al profesiei respective. Din aceste premise, rezultă că pentru a avea o prestație profesională de succes, învățătorul trebuie să aibă încredere în sine și în competențele sale, să fie capabil să gestioneze situații critice, tensionate sau problematice. Acesta trebuie să fie pregătit să abordeze atât situațiile obișnuite, cât și pe cele neobișnuite și să stăpânească metodele de cunoaștere și dezvoltare personală. *Noile tendințe* în formarea profesorilor au în vedere un șir de aspecte, conform unor exigențe teoretico-praxiologice, pe care le dobândește printr-un contact strâns cu lumea profesiei în contextul valorilor postmoderne: elaborarea unor instrumente de formare adecvate pentru construcția unei identități profesionale suple; integrarea și articularea formării în modul cel mai firesc în parcursul profesional individual al cadrului didactic; formarea în spiritul dezvoltării reflecției disciplinare asupra conținutului științific etc.

2. Analizând *dezideratele dezvoltării profesionale a învățătorilor* a fost posibilă deducerea ideii că învățătorul/ profesorul este *coloana vertebrală a societății*, având un *caracter polisemantic* și axându-se pe satisfacerea nevoilor elevilor. Din aceste analize se pot desprinde cel puțin următoarele perspective. Una, de dezvoltare, asociază dezvoltarea profesională cu progresul în cariera didactică. De exemplu, se sugerează o dezvoltare conform următoarelor etape: formare inițială, intrare în profesie, consolidare a competențelor, entuziasm, frustrare, stabilitate, dezangajare și plecare din profesie. O altă perspectivă, profesionalizarea, definește dezvoltarea profesională din unghiul de învățare, cel mai adesea considerat ca proces și produs, în formarea inițială sau continuă. În această perspectivă, se afirmă că este proces prin care învățătorii revizuiesc, reînnoiesc și își sporesc angajamentul ca agenți ai schimbării, pentru a promova valorile educației, fapt relevant din perspectiva valorilor postmoderne.

3. Semnificarea reperelor *directoare* în dezvoltarea profesională, printre care se înscriu următoarele: scopul dezvoltării profesionale este îmbunătățirea continuă a practicii; instruirea didactică a învățătorului este direct legată de învățarea și succesul elevilor; dezvoltarea

profesională trebuie să țină cont de prioritățile profesionale și personale ale fiecărui învățător; dezvoltarea profesională promovează judecata critică, etica profesională, colaborarea și angajamentul față de profesie etc. conduce, esențialmente, la anumite *efecte* ale dezvoltării profesionale, consemnate de *mentalitatea de creștere* a acestora.

Considerațiile teoretice privind dezvoltarea profesională a învățătorilor pot fi readuse la conceptul general de *a învăța să predai*. Predarea corespunde cunoștințelor pe care învățătorul *le construiește, le însușește și le transformă în și prin practica sa* sau în timpul experienței sale trăite. Sensul precis atribuit predării cunoștințelor variază, iar conceptualizarea cunoștințelor didactice se bazează pe diverse tipologii. Acest fenomen pare să caracterizeze una dintre complexitățile profesiei didactice: predarea cunoștințelor pare să se dezvolte dintr-o interacțiune între diferite tipuri de cunoștințe. Predarea corespunde nu numai cu ceea ce cunosc învățătorii și cu ceea ce societatea oferă ca elemente de transmis elevilor, ci și cu ceea ce sunt și gândesc aceștia despre practica lor. Prin urmare, se dovedește că predarea cunoștințelor este „*cunoaștere la plural*”.

4. Ideile expuse pe parcurs pe marginea dezvoltării profesionale a învățătorilor au fost fundamentate de un șir de *principii esențiale* în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în vederea asigurării unei educații de calitate și adaptării continue la nevoile și provocările sistemului educațional: *principiul reflecției* și deciziei profesionale responsabile, care se bazează pe următoarele aspecte esențiale: autoevaluare continuă; reflecție profundă, decizii bazate pe cercetare, responsabilitate profesională, planificarea dezvoltării profesionale; prin integrarea acestui principiu în dezvoltarea profesională, cadrele didactice nu doar că își îmbunătățesc propriile practici, dar contribuie și la crearea unui mediu educațional mai eficient și mai adaptat nevoilor elevilor; *principiul coerenței și continuității*, care se bazează pe mai multe aspecte: fundamente valorice și conceptuale, dezvoltare profesională continuă, planificare strategică, cultura instituțională; prin aplicarea acestui principiu se asigură că dezvoltarea profesională a cadrelor didactice este nu doar o serie de evenimente izolate, ci un proces integrat și fluid; *principiul individualizării*, care este unul esențial în procesul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, având în vedere că fiecare învățător are propriile nevoi, experiențe și aspirații; *principiul liberei alegeri/opțiunii* subliniază importanța oferirii libertății cadrelor didactice de a-și alege căile și metodele de dezvoltare profesională, ceea ce contribuie semnificativ la autoactualizarea și creșterea competențelor; *principiul creativității și succesului*, prin implementarea acestui principiu se creează un mediu educațional stimulant, care încurajează inovația, dezvoltarea personală și profesională, contribuind astfel la formarea unei comunități de cadre didactice competente și încrezătoare în abilitățile lor.

3. VALORILE POSTMODERNE – PREMISE DEFINITORII ÎN REALIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

3.1. Delimitări epistemologice și filosofice ale postmodernismului

- *Identitatea noțională a postmodernismului*

Pentru a clarifica teritoriul științific al postmodernismului în educație, putem porni de la istoria termenului *postmodernism*, care conduce spre cea mai importantă tentativă de ridicare a acestuia la concept și de elaborare a unui câmp noțional propriu. Postmodernismul este un concept ce indică o tendință evolutivă, când o anumită entitate intră într-un proces de fragmentare și deconstrucție, încurajând multiple perspective. Astfel, postmodernitatea se axează pe aspecte din diverse domenii (intelectual, academic, filosofic, cultural etc.), fapt ce o diferențiază în procesul de evoluție: D. Corbu [42], A. Compagnon [39], D. Lyon [138], I. E. Petrescu [170, 318], L. Petrescu [171], M. A. Diaconescu [232], D. Grigorescu [113, 306], I. B. Lefter. [134], N. Globu [81, 83]. Adjectivul *postmodern* se folosește pentru a descrie *condiția de postmodernitate* (*literatură postmodernă, cultură postmodernă, educație postmodernă, filosofie postmodernă, pedagogie postmodernă* etc.). Postmodernismul are ca referință centrală *ideea cunoașterii*, susținând că baza cunoașterii este jocul liber al discursului.

Postmodernismul este o orientare în cultura universală, care se manifestă în a doua jumătate a secolului al XX-lea. Postmodernismul își are originea în arhitectură, unde se caracterizează prin utilizarea de elemente caracteristice unor stiluri arhitectonice diferite: gotic, clasic, baroc, art deco în alcătuirea uneia și aceleiași clădiri. Fenomenul este apoi preluat de toate celelalte arte și în multe din domenii, fiind adaptat specificității acestora. Postmodernismul mai este numit și Generația '80 și se afirmă începând cu anii 1980 și se manifestă chiar și în zilele noastre, fiind un curent complementar modernismului. De fapt, cronologia postmodernismului începe din 1920, odată cu emergența mișcării dadaismului, care propunea *colajul*. Ideea centrală a postmodernismului este că problema cunoașterii se bazează pe tot ce este exterior individului. Postmodernismul este folosit și în sens foarte larg desemnând aproximativ toate curentele de gândire de la sfârșitul secolului XX, dar și realitățile sociale și filosofice ale perioadei. Perioadele asociate tranziției de la modern la postmodern includ Europa anului 1914 și America anului 1962 [Apud 368].

Unul dintre principalii teoreticieni ai postmodernismului este filosoful J.-F. Lyotard, autor al lucrării „Condiția postmodernă” [139], prima scriere care examinează din perspectivă filosofică domeniul conceptual al postmodernismului. Conform afirmațiilor lui P. Gorban, scopul lui J.-F. Lyotard nu este de a emite verdicte sau concluzii, ci de a deschide un spațiu de interogație

asupra problemei cunoașterii contemporane. Filosoful francez explorează ceea ce conferă legitimitate cunoașterii și în aceste condiții devine posibilă [Apud 351].

Printr-o analiză atentă, P. Gorban evidențiază distincția realizată de filosof între modernitate și postmodernitate, subliniind că aceasta are legături profunde cu știința, cunoașterea și *savoir-ul*. Analistul observă că, în modernitate, știința (în același timp și cea pedagogică) bazează legitimitatea pe un metadiscurs – o filosofie de inspirație germană, precum dialectica spiritului, hermeneutica sensului sau emanciparea subiectului rațional. În postmodernitate însă se remarcă o schimbare, caracterizată de o neîncredere crescândă în metanarațiuni. I. Hassan, un cercetător american de origine egipteană, a realizat în 1975 o distincție clară între postmodernism și modernism, configurând o definiție care arată că „spiritul postmodern stă ghemuit înăuntrul marelui corp al modernismului”, manifestându-se ca o reinterpretare sau reconfigurare a modernismului [Apud 351].

Vorbind despre postmodernism într-o reluare didactică, cercetătoarea D. Drăguț afirmă că postmodernismul se caracterizează, în general, prin *excluderea noului și ineditului, negarea (refuzul) ideii de progres și întoarcerea la formele tradiționale*. Esența postmodernismului constă în ideea că „problema cunoașterii depinde de tot ce este în afara individului”. Spre deosebire de retorica iluministă, postmodernismul afirmă că însăși cunoașterea este influențată de factorii precum timpul, spațiul, poziția socială și alți determinanți care influențează conștiința individului, fapt relevant pentru practica educațională [66, p. 99].

Un aspect esențial este că definirea postmodernismului întâmpină numeroase dificultăți, acesta fiind un subiect de controversă și oferind tot atâtea definiții câți teoreticieni există. Problema delimitării acestui curent presupune necesitatea raportării la o altă tendință contemporană, respectiv modernismul. În secolul al XX-lea, unii istorici împart această activitate în două etape – modernă și postmodernă – în timp ce alții le-au văzut noțiuni diverse ale aceleiași ere artistice.

D. Drăguț, referindu-se la originile termenului, subliniază precizarea lui M. Cărtărescu, care afirma că „eliberat de obsesia semnificărilor și de tortura căutării adevărilor absolute”, postmodernismul „începe prin a accepta lumea ca pe o poveste, o realitate „slabă”, defondată, pe care un eu la fel de iluzoriu o poate explora în diverse direcții, cu o plăcere senzorială, asemănătoare explorării unei epiderme infinite. Astfel, atitudinea fundamentală a omului față de lume devine una estetică și hedonistă. Această *estetizare generală* a lumii, care înlocuiește atitudinea metafizică anterioară, este însoțită de o legitimare de asemenea „slabă”, bazată pe context și consens” [Apud 66, p. 100].

De asemenea, cercetătoarea insistă pe ideea că postmodernismul neagă și desființează *tiparele, cenzura, stereotipul, certitudinea, cauzalitatea, ierarhia*, punând în locul lor concepte ce

au ca valori dominante *libertatea, toleranța, originalitatea, renunțarea la limite și granițe, discontinuitate, descentralizare* [66, p. 100].

Efortul analizelor îl aduce pe I. Hassan la a inventa chiar un concept pentru a dezvălui specificul postmodernismului, acela de „*indetermanență*” – adică *indeterminare* combinată cu *imanență* – pentru a descrie două tendințe disparate în cadrul postmodernismului: cea a indeterminării culturale, pe de o parte, și cea a imanenței tehnologice, pe de altă parte [260, p. 4]. Prin *nedeterminare* sau, mai bine zis, *nedeterminări*, înțelege o combinație de tendințe care includ *deschidere, fragmentare, ambiguitate, discontinuitate, decentrare, pluralism, deformare*. Astfel, un singur concept, *deformare*, subsumează un anumit număr de termeni actuali, precum *deconstrucție, de-creare, dezintegrare, deplasare, diferență, discontinuitate, disjuncție, dispariție, de-definire, de-mitificare, de-totalizare, delegitimare*.

Astfel, I. Hassan numește o tendință majoră a postmodernismului *imanență*, un termen pe care îl folosește pentru a desemna *capacitatea minții de a se generaliza în simboluri, de a interveni din ce în ce mai mult în natură, de a acționa prin propriile sale abstracțiuni și de a proiecta conștiința umană la marginile universului*. Această tendință mentală poate fi descrisă în continuare prin cuvinte precum *difuzie, diseminare, proiecție, interacțiune, comunicare*, care toate derivă din apariția ființelor umane ca purtătoare de limbaj, *homo semnificans*, ființe care se constituie pe ele înșăși și, de asemenea, universul lor, prin simboluri făcute de ei înșiși. Acest lucru s-ar numi *textualism gnostic* [260, p. 4].

Dacă ne referim la ideile lui M. Martin în legătură cu fenomenul postmodernismului, trebuie să punem în evidență faptul că acesta se referă la lărgirea în ultimele decenii a manifestărilor sale și marchează o continuitate în ordine a modernității sau o soluție de continuitate în fața modernismului cu diversele sale versiuni. Caracterul echivoc (cel puțin inițial) al termenului sau poate, mai precis, ambivalența acestuia, nu pare să fi fost redus/ă de evoluția curentului ca atare. Chiar și astăzi înțelegem prin postmodernism o separare de modernism – disociere cronologică și mai presus de toate tipologică – dar și posteritatea modernismului. Posteritatea modernismului are, la rândul său, două sensuri: înseamnă, pe de o parte, extinderea anumitor elemente caracteristice ale acestuia și interpătrunderea lor cu postmodernismul – o mișcare incluzivă prin excelență; pe de altă parte, interpretarea și redefinirea modernismului însuși. Într-adevăr, apariția postmodernismului, apoi cristalizarea lui conceptuală, a provocat o nouă polarizare a trăsăturilor, redistribuirea lor între cele două curente artistice și, în general vorbind, ideologice [311, p. 11].

Privind lucrurile în ansamblu, se creează impresia că separarea de modernism s-a realizat nu atât printr-o mobilizare polemică, printr-o opoziție susținută, cât printr-o relaxare, o saturație,

o oboseală în raport cu tensiunile întreținute de modernism. Diversitatea domeniilor de realizare joacă un rol incontestabil. Semnificațiile termenului diferă de la literatură la arhitectură, de la pedagogie la muzică, fiecare domeniu cu tradițiile sale specifice în cadrul cărora putem stabili alte diferențe între practică și teorie, între discurs și meta-discurs [311, p. 14].

Făcând o retrospectivă a terminologiei postmoderne, G. Troc menționează că prin anii 1960 termenul „postmodernism” implica un nou tip de antiintelectualism, stimulat de societatea postindustrială, care era dominată de mediile de comunicare în masă. Termenul devine un calificativ, o etichetă în jargonul eliberării. Simplul fapt de a veni după modernitate reprezenta un privilegiu incitant, acordat, în manieră democratică, oricui și-l revendica. După aceea, termenul suferă o importantă transformare. Postmodernismul deja nu mai este o simplă etichetă, ci începe să fie folosit cu sensul de însumare a unor tendințe culturale puse în legătură cu transformările sociale și tehnologice. „Post” nu mai înseamnă „după”, ci „lateral”, o opoziție derivată față de modern și modernism prin preluarea aleatorie, ironică și autoreflexivă a repertoriului lor tematic. În felul acesta, *postmodernismul matur* (anii ’90) susține că ultima modernitate, modernitatea târzie, nu numai că este negativă ca „vechea modernitate”, ci amplifică, prin intermediul noilor tehnologii, contradicțiile proiectului cultural modern [205, pp. 144-146].

Tot aici, cercetătorul definește postmodernismul în felul următor: „*O mișcare culturală de mare amplitudine, care adoptă o atitudine critică și sceptică față de fenomenul modern. În măsura în care limitele modernului sunt împărtășite astăzi, putem numi, de asemenea, postmodernă situația culturală a timpului nostru*”, definiție la care aderăm reflexiv [205, pp. 146].

În acest context referențial, pare problematică ideea lui L. Hutcheon, care susține că teoretizarea termenului de postmodernism nu va ajunge niciodată la statutul de concept cultural valid. Dintre toți termenii contestați de teoriile culturale actuale și de scrierile contemporane despre artă, postmodernismul este probabil cel mai frecvent supraevaluat în încercările de definire. De obicei, se discută despre discontinuitate, ruptură, dislocare, de(s)centrare, indeterminare și antitotalizare. Ceea ce literalmente fac aceste cuvinte (mai exact prin prefixele lor dezavatoare, care nu recunosc ceva – *dis-*, *des-*, *in-* și *anti-*) tind să încorporeze ceea ce încearcă să conteste, evidențiind astfel complexitatea [121, p. 10].

Abordând postmodernismul dintr-o perspectivă discursivă, L. Hutcheon introduce conceptul de *alteritate alienată*, care face loc ideii de „diferență”. Aceasta sugerează afirmarea nu a unei uniformități centralizate, ci a unei comunități de(s)centralizate, evidențiind astfel un alt paradox postmodern. Astfel, *Cultura* (cu majusculă și la singular) s-a transformat în culturi (cu litere mici și la plural), așa cum au demonstrat specialiștii în științe sociale [121, p. 32].

Autorul analizează și implicațiile semantice ale prefixului „post-”, întrebându-se dacă acesta are o conotație atât de negativă, sugerând respingere și îndepărtare, cum afirmă mulți cercetători. În acest context, se evidențiază că în arhitectura postmodernă, „poziția post” semnaleză dependența sa contradictorie și independența față de ceea ce a precedat-o temporal și a făcut-o posibilă. Astfel, relația dintre postmodernism și modernism este tipic contradictorie; *nu se reduce nici la o ruptură simplă și radicală, nici la o continuitate neabătută: este, simultan, amândouă și niciuna, deopotrivă.*

Cu toate acestea, nu se ajunge la un consens asupra a ceea ce înseamnă cu adevărat postmodernismul. Termenul, ca de altfel și conceptul, poate aparține, așadar, la ceea ce filosofii numesc *o categorie esențial contestată*. Adică, într-un limbaj mai simplu, dacă adunăm într-o cameră principalii discutanți ai conceptului și-i închidem acolo, după o săptămână nu s-ar ivi nici un consens între cei care discută. Însă chiar dacă s-ar putea să nu reușim să definim postmodernismul, îl putem aborda, surprinzându-l din diverse unghiuri. În acest proces, s-ar putea să descoperim o familie de cuvinte potrivite postmodernismului: *fragmente, hibriditate, relativism, joc, parodie, o atitudine ironică, un ethos la granița cu kitsch-ul*. Deci, am început să construim o familie de cuvinte aplicabile postmodernismului; am început să creăm un context, dacă nu o definiție, pentru aceasta [260, pp. 1-2].

I. Hassan face această analiză distingând între postmodernism și postmodernitate. El discută despre *postmodernism* pentru a se referi la sfera culturală, în special la literatură, filosofie și diferitele arte, inclusiv arhitectura, în timp ce *postmodernitatea* se referă la schema geopolitică, care a apărut în ultimele decenii. Acesta din urmă prezintă *globalizarea și localizarea*, conjugate în moduri neregulate [260, p. 3].

Cuvântul *postmodernism*, conform cercetătorului E. Stan [195], (ca, de altfel, și a multor alora) opiniile cărora au fost analizate mai sus, semnifică sinteza culturală și filosofică anterioară, numită modernism, ce a intrat în declin. Teoreticienii postmoderniști nu fac teorie, ci, mai degrabă, combină în manieră eclectică fragmente de analiză socială, analize literare și studii culturale, teoretizări filosofice [207, p. 41].

În felul acesta „adunăm” o listă întreagă de termeni de adăugat la familia de cuvinte despre postmodernism.

- ***Sensul ideatic al postmodernismului***

Efortul analizelor postmodernismului este notabil în mai multe aspecte și, în special, al celui de descoperire a sensului atât *in praesentia*, cât și *in absentia*, dar și *a contrario*.

Putem remarca o iradiere masivă a ideii ce vizează realitatea, fapt important pentru procesul educațional, care, actualmente, este orientat plenar spre legătura învățării cu realitatea. De

exemplu, în lume există o realitate naturală obiectivă, o realitate a cărei existență și proprietăți sunt logic independente de ființele umane – de mintea lor, de societățile lor, de practicile lor sociale sau de tehnicile lor de investigare. Postmoderniștii resping această idee ca fiind un fel de *realism naiv*. O astfel de realitate, așa cum există, conform postmoderniștilor, este o construcție conceptuală, un artefact al practicii și limbajului științific. Acest punct se aplică și investigației evenimentelor trecute de către istorici și descrierii instituțiilor, structurilor sau practicilor sociale de către oamenii de științe sociale [362].

Există o credință în știință și tehnologie (ca instrumente ale progresului uman) că, prin folosirea rațiunii și a logicii și cu instrumentele mai specializate oferite de acestea, este posibil ca ființele umane să se schimbe în bine pe ele înșăși și societățile lor. Este rezonabil să ne așteptăm ca societățile viitoare să fie mai umane, mai drepte, mai iluminate și mai prospere decât sunt acum. Postmoderniștii neagă această credință, mulți postmoderni susțin că urmărirea greșită (sau nedorită) a cunoștințelor științifice și tehnologice a condus la dezvoltarea tehnologiilor pentru scopuri negative la scară masivă.

Ființele umane pot dobândi cunoștințe despre realitatea naturală, iar această cunoaștere poate fi justificată, în ultimă instanță, pe baza unor dovezi sau principii care sunt sau pot fi cunoscute imediat, intuitiv sau altfel cu certitudine. Postmoderniștii resping posibilitatea de a identifica un *fundament al certitudinii* pe care să construiască edificiul empiric: cunoștințe (inclusiv științifice) [362].

O idee inedită a postmodernismului este formulată de către M. Cărtărescu, care, în tentativa de a contura sensul postmodernismului, susține că înțelegerea acestuia nu se poate face fără a ține cont de lumea care l-a generat și face referire la V. Nemoianu [313] care propune una dintre cele mai captivante încercări de sistematizare a postmodernității, descrise prin câteva trăsături esențiale: centralitatea elementului comunicare/ mobilitate; societatea postindustrială; tranziția către imaginea televizată și prezența virtuală; conștiința de sine și autoanaliza etc. Dacă ne referim la trăsăturile ideologice ale postmodernismului, atunci acestea, în viziune cărtăresciană sunt: perspectivismul, pierderea simțului realității, estetizarea existenței, asocierea cu societatea democratică, înalt tehnologică, informatizată și mediatică de astăzi. Sensul prefixului „post-“ este: „soft”, moale, tandru. Alți analiști văd în prefixul „post” mai mult ruptură decât continuitate [Apud 31].

Conform opiniei C. Ulrich, nume de referință în postmodernism sunt M. Foucault, J. Derrida, R. Porty, F. R. Jameson și alții, iar noțiunile de *postmodernitate* și *postmodernism* se referă la o varietate de transformări sociale, culturale, economice, politice. În contrast cu un *postmodernism conservator*, putem vorbi de un *postmodernism progresiv*, susține autoarea.

Echivoc și contradictoriu, prin însăși geneza sa etimologică, termenul postmodern reflectă prin chiar devenirea sa o *stare de spirit* și o *stare de fapt* în societatea europeană/ occidentală [207, p. 15]. Anume din această perspectivă, a postmodernismului progresiv, este necesar să axăm cercetarea esențelor postmoderniste în raport cu educația, în general, și cu învățământul primar, în special. Cu atât mai mult că pe firul acestei interpretări putem stabili care valori stau la baza dezvoltării profesionale a învățăturilor în raport cu educația lingvistică a elevilor.

În opinia cercetătorilor, *sensul postmodernismului* este indisolubil legat de condițiile în schimbare ale cunoașterii și tehnologiei, care sunt forme de organizare socială ce subminează vechile obiceiuri, legături și practici sociale ale modernității. Potrivit lui J.-F. Lyotard, inovațiile tehnice, științifice și artistice creează o lume în care indivizii trebuie să-și creeze propria lor modalitate, fără beneficiul unor referenți. *Stăpânirea totală* este respinsă ca fiind un discurs de consens forțat. În loc apare postmodernismul ca ***un marker ideologic*** pentru referirea la o lume fără stabilitate, o lume în care cunoștințele se schimbă constant [Apud 216, p. 60].

Este cazul aici să amintim că declarația lui P. Eisenman, unul din cercetătorii postmodernismului, surprinde elementele de influență ale postmodernismului, reprezentate de asumarea unui set de simboluri și funcții de referință – clasicele „rațiune”, „reprezentare” și „istorie” [Apud 219, p. 104]. Această afirmație descrie conceptual destul de precis înțelegerea postmodernismului în filosofia contemporană, dar și în știința pedagogică.

S. Connor [40], la rândul său, afirmă că postmodernismul este un curent dificil de definit și încadrat. El descrie procesul care a condus la apariția postmodernismului și provocările întâmpinate în acceptarea sa ca un curent distinct. De asemenea, caută să evidențieze fundalul istoric care să faciliteze dezvoltarea acestui curent, sugerând o perspectivă subtilă, deși subiectul poate părea o opinie, există o valoare din spatele acestui complicat curent multifacțat. Postmodernismul, conform autorului, s-a dezvoltat la granița mai multor schimbări culturale care au contestat profund credințele și tendințele teoretice clasice, fără ca mulți să îl observe inițial.

Autorul aderă la ideea (la care am făcut deja referire) că cea mai potrivită caracteristică a postmodernismului este rezultată dintr-o comparație cu conceptul de „*putere-cunoaștere*”, dată de M. Foucault. Cea mai semnificativă specificitate a postmodernismului, conform cercetătorului, este că acest curent trebuie perceput ca reajustare a relațiilor de putere în cadrul instituțiilor culturale și educaționale. Astfel, putem considera aceste schimbări din sfera academică ca un eveniment istoric, care, în mod cert, ar fi avut loc oricum, mai devreme sau mai târziu [40].

Tratând problematica ***bazelor filosofice*** ale postmodernismului, trebuie să subliniem faptul că vom analiza doar acele idei filosofice care au condus la survenirea gândirii și atitudinii postmoderne cu „extensiuni” spre pedagogie.

Revenind la teoria lui J.-F. Lyotard cu privire la postmodernism, trebuie să menționăm că aceasta contribuie la re-construcția și re-semnificarea fenomenului uman, subliniind că noua cultură a umanității nu mai are nevoie de idealuri, deoarece acestea s-au epuizat. În acest context, în postmodernism, cultura se produce și se dezvoltă exclusiv din competențe, vizând instituirea unui *pragmatism al cunoașterii*, care nu se axează pe performativitate, ci încurajează toate limbajele să aibă acces liber la depozitele și bazele de date. Astfel, aspectul utopic al postmodernismului constă în faptul că producția de informație, mereu în schimbare, nu este supusă criteriilor performanțelor științifice [Apud 351].

În această ordine de idei, trebuie să amintim de opiniile criticului F. Copcea, care afirmă că „postmodernismul nu este pur și simplu un nume nou pentru o realitate, o structură mentală sau o viziune asupra lumii, ci și o perspectivă din care pot fi formulate anumite întrebări despre modernitate” [41, p. 56]. Autorul susține că este prematur să discutăm despre o posibilă moarte a postmodernismului, dacă acesta este înlocuit de concepte precum *digimodernism*, *pseudomodernism*, *hipermodernism*, *transmodernism*, *postpostmodernism*, *cosmodernism*. Ceea ce urmează după postmodernism este considerat a fi mult mai radical decât postmodernismul în sine. Studiul criticului și istoricului literar Th. Codreanu despre *transmodernism* propune alte „înfățișări” reevaluate sau cosmetizate ale conceptului de postmodernism, inclusiv *transmodernism*, *hipermodernism*, *paramodernism*, *new modernity*, *globomodernism*, *geomodernism*, *post-post-modernism*, *postmodernism premodern* ș.a. [Apud 41, p. 57]. În excursul său autorul atrage atenția asupra unui factor cu efecte și implicații semnificative asupra limbajului: „cuvintele nu mai sunt, în mod iluzoriu, percepute ca instrumente simple, ci sunt lansate asemeni unor proiectile, explozii, vibrații sau mașinării de o imensă savoare. Astfel, prin scriitură, cunoașterea devine o sărbătoare” [41, p. 59].

Baza teoretică a *metamodernismului*, de exemplu, este în elaborare, metamodernismul fiind o îmbinare a modernismului cu postmodernismul și vizează, în special, perspectiva (având începutul teoretic prin 2010-2016) și este o *încercare* de a explica postmodernismul.

Metamodernismul, ca paradigmă epistemologică emergentă, oferă un cadru conceptual flexibil. Valorile metamoderne pot fi justificate de: *reflecția critică și creativă*: metamodernismul recunoaște atât importanța scepticismului postmodern, cât și necesitatea unor noi structuri de sens și angajament; *flexibilitate epistemologică*: cercetarea între cunoașterea obiectivă, perspectivele subiective și cerințele impuse de politicile educaționale. O viziune metamodernă încurajează această flexibilitate fără a cădea în relativism absolut.

Epistemologia metamodernă se caracterizează prin: caracterul oscilativ al metamodernismului – integrarea autentică a raționalității moderniste și a sensibilității

postmoderniste; compatibilitatea dintre metamodernism și abordările transdisciplinare în educație. O viziune metamodernă asupra dezvoltării profesionale ar presupune: crearea unui mediu de formare în care profesorii să poată explora atât teoriile educaționale consacrate, cât și concepte emergente; utilizarea reflecției critice nu doar ca un instrument de analiză, ci și ca un mecanism pentru generarea de noi practice; încurajarea unui echilibru între gândirea analitică și implicarea afectivă în procesul educațional.

O atenție deosebită merită reflecțiile lui F. Copcea privind raportul dintre text și viață, între acestea se stabilește un semn de identitate absolută; textul este perceput ca o viață sublimată, în timp ce postmoderniștii „trăiesc” textul ca pe un construct. Autorul face referire la definirea și susținerea semnificației termenului de *texistență*, adjucecat de la unul dintre cei mai creativi teoreticieni români: M. Cărtărescu. La moment, *texistența* se interpretează ca un concept/ arhetip al postmodernismului literar care reprezintă proiecția în creația postmodernă a universului interior și exterior al autorului [41, p. 60].

Adoptând o atitudine activă față de această noțiune, F. Copcea manifestă nedumerirea în legătură cu faptul că este o fatalitate că termenul *texistență* încă nu a fost „oficializat” lingvistic și un este inclus în lexiconul termenilor și noțiunilor de filosofie, istorie, teorie și critică literară, pedagogie etc. *Texistența* este o certitudine, o invenție care necesită o atestare unanimă, prin care interpretările postmoderniste sunt percepute „ca o carte” sau „ca teatru”, așa cum se (re)figurează „viața ca text”, subliniind existența ființială a creatorului prin utilizarea scriiturii (= t[existența]). Conceptul de *texistență* implică o interdependență între *text*, care devine existență, și *existență*, care devine text. Astfel, există o dublă direcționare și un dublu sens [41, p. 61].

Printr-o referire precisă, I. Hassan identifică un set de trăsături ale postmodernismului, construind astfel propria viziune asupra acestui curent. Aceste trăsături au un „caracter difuz și eratic” (nespecific). După cum s-a observat, nu toate sunt caracteristici exclusive ale curentului; unele se suprapun și se întrepătrund, iar altele pot fi în contradicție, putându-se adăuga oricând și alte trăsături relevante, cum ar fi: *indeterminarea*, *fragmentarea*, *decanonizarea*, *lipsa-de-sine*, *lipsa-de-adâncime*, *neprezentabilul*, *ironia (sau perspectivismul)*, *hibridizarea*, *performanța*, *participarea*, *construcționismul*, *imanența* [Apud 66, p. 105].

După cum afirmă I. Hassan, afirmație cu care nu putem să fim totalmente de acord, postmodernismul este un *revenant* (fantomă), o întoarcere a ireprimabilului (necontrolabilului); de fiecare dată când scăpăm de ea, fantoma se ridică din nou. Cu siguranță, știm mai puțin despre postmodernism astăzi decât în urmă cu treizeci de ani, afirmă cercetătorul. Acest lucru se poate datora faptului că postmodernismul s-a schimbat, noi ne-am schimbat, s-a schimbat lumea. Dar aceasta este doar pentru a confirma asumția lui F. Nietzsche că, dacă o idee are o istorie, ea este

deja o interpretare supusă revizuirii viitoare. Romantismul, modernismul, postmodernismul, la fel ca umanismul sau realismul, se vor schimba totuși și vor aluneca continuu cu timpul, mai ales într-o epocă a conflictelor ideologice și a *hype-ului* media [Apud 260, p. 2].

Noutatea în postmodernism se obține, mai ales, prin *re-contextualizare*. În mentalitatea postmodernistă întoarcerea în trecut nu se mai face neapărat în sensul și cu scopul unei actualizări. „Clasicii – contemporanii noștri” rămâne, din acest punct de vedere, o abordare tipic modernistă [311, p. 12].

Aici trebuie să menționăm că în postmodernism vedem o juxtapunere de forme, formule și coduri care nu întotdeauna compun o sinteză sau un sens unitar. După cum vedem, eclectismul este, la rândul său, *reevaluat*. Adăugarea de elemente eterogene și absența oricărei ierarhii interioare sunt trăsături ale operei postmoderne a cărei noutate nu mai este definită de unitate. Fiecare autor postmodern este liber și condamnat, în același timp, să conceapă modernismul diferit. Poate de aici provine diversitatea deconcertantă a manifestărilor postmoderne [311, p. 13].

Este relevant să remarcăm principiul de indeterminare al lui Heisenberg: observarea tuturor condițiilor dintr-un sistem necesită mai multă energie decât cea disponibilă în acel sistem. Cu cât crește precizia, cu atât crește și incertitudinea. M. Cărtărescu susține că, alături de *imanență*, *indeterminarea* este a doua caracteristică importantă a postmodernității. Conceptul de „sfârșit al istoriei”, care semnifică abandonarea ideilor de evoluție liniară este o temă comună în lucrările tuturor teoreticienilor postmodernității, care influențează direct percepțiile acestuia în pedagogie [31].

Una din caracteristicile esențiale ale societăților postmoderne este dimensiunea lor informațională. Conform lui G. Vattimo, s-a ajuns la o „transparentizare” a lumii, marcată de acces aproape nelimitat al fiecărui individ la informație. Ecuația care definește starea actuală a lumii este: *liberalism – economie de piață – tehnologie informațională*. Toate obiceiurile umane, legate de viață într-o lume relativ statistică și stabilă, cu valori tradiționale bine conturate și o împărțire clară a rolurilor sociale, par să se dezintegreze într-un flux anarhic, aleatoriu și semireal de evenimente [31].

Pentru a face mai clar specificul postmodernismului, autoarea S. Benhabib compară orientarea postmodernistă cu arhitectura modernă. Ea afirmă că în dezbateră recentă tot mai activă despre natura și semnificația postmodernismului este tentant să fie descrisă această situație prin acel *Zeitgeist*-ul (spiritul vremurilor, spiritul epocii) unei epoci care se apropie de sfârșit, care a atins conștiința de sine. Contemplându-se pe sine în obiectivările sale, spiritul nu este „recunoscut” și astfel „s-a întors la sine”, dar a dat înapoi îngrozit de propriile produse. Degradarea vizibilă a mediului nostru urban și dezumanizarea generală a spațiului par să demonstreze că visul unei lumi

infini maleabile, servind ca simplu receptacul al dorințelor unui sine infini care se străduiește, desfășurându-și puterile în procesul de cucerire a exteriorității, este unul din care noi ne-am trezit [219, p. 103].

Contradicțiile dintre teoria și practica postmodernă permit ca premisele sale să fie percepute ca ficțiuni sau structuri ideologice. Aceasta nu anulează neapărat valoarea lor de „adevăr”, ci redefinește condițiile în care acel „adevăr” este valabil. Astfel, acest proces nu ascunde urmele sistemelor semnificative care formează lumea noastră – adică sistemele, în același timp și educaționale, pe care le-am construit ca răspuns la nevoile noastre [121, p. 33].

Specificitatea contextului, așa cum am menționat anterior, face parte din „situarea” postmodernismului. Cu alte cuvinte, postmodernismul depășește autoreflexivitatea, plasând discursul într-un cadru mai amplu. O privire asupra ideilor postmoderniste arată că lumea nu are un centru fix și că puterea nu este o entitate unitară, ci fluid. O preocupare centrală a postmodernismului este *relația dintre putere, cunoaștere și contextul istoric, social și ideologic*. Acest aspect se concentrează pe interacțiunea acestor elemente legate de abdicarea viziunii formaliste că textele sunt numai obiecte de analizat și descifrat: M. R. Brioschi [19], A. G. Grayling [112], P. Gorban [351], S. Morse [278], D. E. Rațiu [178], X. Roegiers [284, 320], S. Schieman, G. Plickert [323], I. Prisecaru [177] etc.

Dacă ne ghidăm după autoreflexivitatea artei și a teoriei postmoderne, putem ajunge la concluzia că *practica discursivă*, care a fost suprimată de discursul analitico-referențial, este deja pe cale să devină noul model, un nou set de instrumente analitice sau principii organizatoare postmoderne [121, p. 146].

Critica postmodernismului

S. Aronowitz și H. Giroux își îndreaptă atenția spre *critica postmodernismului*, afirmând că aceasta este importantă pentru că oferă posibilitatea de a transgresa modernismul și de a-și redesena granițele sociale și culturale. Mai mult, critica postmodernă nu contestă doar modelele culturale occidentale dominante cu ideea lor de *cunoștințe universale valabile*, ci ne re poziționează într-o lume care seamănă puțin cu cea care a inspirat marile narațiuni ale lui Freud. De fapt, critica postmodernă atrage atenția asupra granițelor în schimbare legate de influența crescândă a mass-media electronice și a tehnologiei informației, natura în schimbare a clasei și formațiunilor sociale în societățile postindustriale și transgresarea tot mai mare a granițelor dintre viață și artă, cultură înaltă și populară, imagine și realitate [216, pp. 58-59].

În timp ce ar fi ușor ca în științele educației să respingem postmodernismul ca fiind un simplu cuvânt pentru o nouă modă teoretică, termenul este important deoarece ne orientează atenția către o serie de schimbări și provocări care sunt o parte a timpului actual. De exemplu,

pentru unii teoreticieni sociali, postmodernismul poate fi pe punctul de a deveni un semnificant gol, în timp ce alții îi atribuie o relevanță teoretică și euristică care derivă din capacitatea sa de a oferi un punct central pentru o serie de dezbateri semnificative din punct de vedere pedagogic [216, p. 60].

Discursul postmodernist merită să fie abordat filosofic și pedagogic, nu doar ca pe o categorie semantică care trebuie supusă din ce în ce mai mult unei definiții mai riguroase. Mai degrabă, este important să exploatăm perspectivele sale atât pozitive, cât și opoziționale, pentru o posibilă utilizare în folosul unei concepții pedagogice utile. În același timp, pentru a oferi o bază pentru înțelegerea perspectivelor sale culturale și pedagogice, putem să accentuăm faptul că postmodernismul în sensul cel mai larg se referă la o poziție intelectuală, reprezentând o formă de critică care *pune la îndoială radicală logica fundamentelor* care au devenit piatra de temelie epistemologică a modernismului.

Referindu-ne la J.-F. Lyotard, este cazul să menționăm că această conjunctură epistemologică în care operează este caracterizată de semnificarea tradiției limbajului. Fie în filosofia analitică sau în hermeneutica contemporană, sau în poststructuralismul francez, *paradigma limbajului* a înlocuit *paradigma conștiinței*. Această schimbare a însemnat că accentul nu se mai pune pe subiectul epistemic și conținuturile private ale conștiinței sale, dar pe public, semnificând activități ale unei comunități de subiecte [219, p. 110]. Subiectul este înlocuit de un sistem de structuri, opoziții și diferențe care, pentru a fi inteligibile, nu trebuie privite ca produse ale unei subiectivități vii. Astfel, J.-F. Lyotard vrea să convingă, idee la care aderăm, că distrugerea epistemei reprezentării nu permite decât o singură opțiune, și anume, recunoașterea faptului că *a vorbi* înseamnă *a lupta*, în sensul de *a juca*. Această opțiune cognitivă produce un „*politeism*” (credința în mai mulți zei-rude) al valorilor. După cum se afirmă, filosofia lui Lyotard conduce la un „politeism al valorilor”, din care punct de vedere *principiul performativității* sau al emancipării nu poate fi criticat [219, p. 111].

Problematică pare a fi și ideea lui L. Hutcheon privind caracterul contradictoriu al postmodernismului. Astfel, autorul concluzionează că postmodernismul nu poate fi utilizat pur și simplu ca sinonim pentru contemporaneitate și nu descrie un fenomen cultural cu adevărat internațional, fiind în principal un concept în primul rând european și american [121, p. 15]. Deoarece este contradictoriu și acționează în interiorul sistemului pe care încearcă să-l submineze, postmodernismul nu poate fi considerat o nouă paradigmă. Deși nu a înlocuit umanismul liberal, ci l-a provocat într-un mod semnificativ, postmodernismul ar putea reprezenta în cadrul unei lupte crearea a ceva nou [121, p. 21]. În contextul analizelor autorului, putem atesta ideea că, odată cu postmodernismul începem să fim provocați „de o artă a perspectivei variabile, a *dublei conștiințe*

de sine, a semnificației locale și extinse”. Provizoriul și eterogenitatea contaminatează orice tentative ferme de unificare a coerenței, formale sau tematice. Continuitatea și închiderea istorică și narativă sunt contestate, dar din nou, din interior [Apud 121, p. 30].

Constatăm, până la urmă, că pozițiile binare, care sunt evidențiate atunci când se scrie despre postmodernism – între trecut și prezent, modern și postmodern – ar trebui discutate și criticate cu precauție. Postmodernismul, alături de retorica rupturii (discontinuității, de(s)centrării), definește și constituie literal propria identitate paradoxală, acționând astfel printr-o relație de constantă alunecare [Apud 121, p. 40].

Neîndoielnic, există un interes continuu în creșterea ideilor postmodernismului și a modului de înțelegere a tendințelor sociale și culturale contemporane. Există acum un mare număr de lucrări publicate care examinează, adesea critic, perspective și concepte postmoderne și implicațiile lor pentru studiul unei game largi de fenomene contemporane, printre care și cele pedagogice. Cu toate acestea, „postmodernismul” nu este cu adevărat un „sistem” de idei și concepte în orice sens convențional. Mai degrabă, este complex și multiform și rezistă explicațiilor reductive și simpliste. „Mesajul” (dacă un astfel de termen poate fi folosit pentru ceva începător) este nevoia de a problematiza sistemele de gândire și organizare și de a pune la îndoială însăși noțiunea de explicație sistematică, afirmă R. Usher, R. Edwards [292, p. 1].

Așadar, sarcina de a vedea educația într-o perspectivă postmodernă devine deosebit de dificilă, deoarece noțiunea de perspectivă postmodernă este ea însăși problematică. De asemenea, termenul *postmodernism* nu se referă la o mișcare unificată. Într-un fel, este mai ușor să discerni împotriva lui decât pentru ce este el. Poate că este cel mai bine înțeles ca o *stare de spirit*, o postură și stil critic, autoreferențial, un mod diferit de a vedea și de a lucra, mai degrabă decât un corp fix de idei, o poziție clar elaborată sau un set de critici, metode și tehnici [292, p. 1].

Postmodernismul ca repovestire a modernității

Odată cu postmodernismul, apare o noutate în logica științifică a împrumuturilor teoretice, căci postmodernismul nu vine dinspre o disciplină conexasă sau înrudită în altă disciplină. Turnura postmodernă nu se produce dintr-o necesitate internă, nu ține de procesul intern de producere și reprezentare a cunoașterii, ci de aderența la *Zeitgeist* (spiritul timpului), de aderență la ceea ce, ca fenomen cultural, pătrunde peste tot, în același timp și în pedagogie, la început difuz, iar ulterior se precipită în forme diferite. Postmodernismul are un ***caracter epocal*** prin faptul că pune în discuție o epocă în ansamblul ei, modernitatea [205, p. 13].

Postmodernismul este, în primul rând, „o repovestire a modernului și a modernității. O repovestire, care se face nu din afara modernului dau „de dincolo” de modernitate, ci din interiorul modernității noastre. Nu însă și la înălțimea ei, căci încrederea în ascendența modernității de azi

asupra celei de ieri a încetat să mai fie creditată. Acel sens al noului pe care modernul l-a pus în mișcare pare să se fi uzat și să nu mai răspundă sensibilității actuale” [205, p. 15]. Aici aderăm totalmente la idee lui J.-F. Lyotard că prefixul „post” semnifică nu o mișcare de repetiție, prinsă în logica modernă a depășirii, ci una de analiză, de anamneză. Post-modernismul este o perspectivă de analiză a situației modernității noastre prin anamneza *unor detalii, considerate până de curând neproblematică*, care vin dinspre trecutul nostru modern și care se dovedesc culpabile în raport cu traumatismele resimțite în prezent [205, p. 15].

Viziunea oferită de autori conduce spre ideea că postmodernismul a completat modernismul, care a lăsat un mare gol, promovând deschiderea spre trecut, dar refuzând, într-un fel, precursorul. Trecutul ocupă un loc principal, fiind privit cu recunoaștere, dar și cu o anumită ironie.

Adresându-ne din nou ideilor lui M. Cărtărescu, trebuie să spunem că acesta ia în discuție postmodernitatea prin prisma caracteristicilor de *autoscepticism și curiozitate, neîncredere și căutare, bunăvoință și ironie*, care încearcă să coaguleze *plăcerea și complexitatea*. Astfel, s-a sugerat că noua abordare „reconstructivă” a trecutului reflectă o preferință specială pentru codificarea multiplă sau chiar pentru „supracodificare” [31].

Din aceste selecții ideatice, constatăm că M. Călinescu consideră, întemeiat, postmodernismul drept *o față a modernității* care scoate la iveală câteva asemănări izbitoare cu modernismul (al cărui nume continuă să îl poarte înlăuntrul său), mai ales în ceea ce privește *opoziția față de principiul autorității*, opoziție care se extinde la raționalitatea cultivată de unii dintre moderniști, eclectismul rafinat al postmodernismului, faptul că el pune sub semnul întrebării unitatea și atribuie valoare părții în detrimentul întregului.

Teoretizând postmodernismul, M. Cărtărescu subliniază că modernitatea este un idealism bazat pe umanism și progres. Adevărul devine un concept instrumental de comunicare și relație, având o apropiere semnificativă de concepte estetice. Astfel, lumea postmodernă este descrisă ca „un imens șantier de supraviețuiri.” Astfel, acceptând aleatoriu, incompletitudinea și contradicția, însăși ideea de rațiune suferă sau se modifică fundamental [31].

Pentru a oferi o imagine mai largă problematicii abordate, este oportun să prezentăm specificul epistemologiei postmoderne în raport cu cea modernă, prezentat în Tabelul 3.1., conform viziunii C. Ulrich.

Cercetătorul E. Edu notează că marcajul central al expresiei culturale postmoderniste este *pluralismul, sincretismul religios și secularismul*. De asemenea, el pune în relief câteva diferențe generale ale modernismului și postmodernismului, sumarizate în termenii unor serii de contraste stilistice [354]. Astfel, modernismul se caracterizează prin *scop, folos*, iar postmodernismul prin

joc, distracție; modernismul prin *plan, proiect*, postmodernismul prin *întâmplare, șansă*; modernismul prin *ierarhie*, postmodernismul prin *anarhie*; modernismul prin *centrat, selecție*, postmodernismul prin *dispersat, combinații*. În viziunea cercetătorului, modernismul sugerează că aceste concepte sunt simple convenții; binele și răul nu sunt valori eterne, ci forme convenționale care ne ajută să trăim.

Tabelul 3.1. Principalele caracteristici ale epistemologiei moderne versus postmodernă (Apud 207, pp. 45-46)

Epistemologia modernă	Epistemologia postmodernă
Absența oricăror pretenții ultime ale cunoașterii	
<i>Științele sociale</i> sunt inspirate de științele naturii, care funcționează pe baza ipotezelor epistemologice și a contraipotezelor, presupunând o realitate independentă și cerând ca <i>teoriile să fie testate</i> .	Inspirat adeseori de <i>hermeneutică</i> , postmodernismul afirmativ organizează cunoașterea în jurul preocupării personale, intuitive și epistemologice. Aderenții formulează o nouă știință socială cu scopuri și metode substanțial diferite de cele ale științei moderne: oferind repere, instrumente de comparație, este mai <i>degrabă descriptivă decât predictivă și orientată spre intervenție</i> .
Înlocuirea cauzalității cu intertextualitatea	
<i>Predicția și cauzalitatea</i> în științele sociale.	<i>Intertextualitatea</i> este un substitut postmodern pentru explicația cauzală din știința socială modernă [322, pp. 1-2]. <i>Intertextualitatea</i> absolut interactivă implică o negare puternică a posibilității cauzalității directe, deoarece într-o lume în care orice este legat într-un mod absolut interactiv, prioritatea temporală, solicitată de cauzalitate este aproape imposibil de stabilit.
Înlocuirea tentației spre obiectivitate cu relativismul	
<i>Relativism versus obiectivitate</i> : este de mult încetățenită în știința contemporană ideea că știința trebuie să cunoască și să asume categoria subiectului cunoscător.	Heisenberg considera că științele exacte ale timpului nostru aduc nu atât o imagine a naturii, cât o imagine a relațiilor noastre cu natura. Obiectul cercetării nu este „Natura”, ci <i>natura expusă întrebărilor omului</i> . Aceeași perspectivă este, evident, accentuată, în științele sociale.
Axiologia educației	
Rolul <i>valorilor și normativului</i> în cercetare.	Pluralitatea sistemelor valorii legitime nu implică în mod necesar relativismul etic. Alegerile etice nu pot fi tratate ca alegeri normative ale persoanei morale. Ele sunt considerate doar o categorie lingvistică, un construct.
Metodele de interpretare	
Unii autori susțin că nu există metode, reguli de procedură la care să se conformeze cercetătorii.	Metodele predilecte ale postmodernismului sunt <i>deconstrucția și interpretarea intuitivă</i> . Postmoderniștii sunt orientați spre acele metode care se aplică la o gamă largă de fenomene, se concentrează asupra marginilor, pun în lumină <i>unicul</i> , se concentrează asupra enigmaticului și apreciază nerepetabilul. Sunt preferate metode care să multiplice paradoxul, inventând repertorii de întrebări chiar și elaborate, fiecare dintre ele încurajând mai degrabă o infinitate de răspunsuri decât metode care stabilesc soluții.
Metodologia postmodernistă	
Are la bază „metoda științifică”.	Metodologia postmodernă este postpozitivistă sau antipozitivistă. Postmodernismul se concentrează asupra unor fenomene ca trăiri [255], experiență personală, empatie, emoție, intuiție, judecată subiectivă, imaginație, ca și creativitate și joc [328].

Interpretările	
<i>Interpretarea modernă</i> este concretă.	Interpretarea devine introspectivă și antiobiectivă [322, p. 119], o formă de înțelegere individualizată. Este mai mult viziune decât observarea datelor. Dispersează identitatea modernă și orice distincție clară între sine și celălalt, fapte și valori (Tyler, 1986, pp. 139-141).
Importanța valorilor	
Valorile sunt considerate utile pentru o anumită cultură, nu adevărate sau corecte în vreun sens universal. În timp ce profesorii nu pot evita transmiterea propriilor valori, este corect ca educatorii să-și declare deschis propriile valori și „ordinea” socială pe care vor să o promoveze în clasa de elevi.	Printre <i>valorile importante</i> care, în mod dezirabil, ar trebui să fie cultivate prin educație menționăm <i>diversitatea, toleranța, grija, libertatea, creativitatea, emoțiile sau intuiția.</i>

- ***Cunoașterea în postmodernism***

O privire asupra scenei cognitive arată că situația s-a schimbat în câmpul cunoașterii postmoderne. Analiza ideilor lui G. Troc, de exemplu, relevă un șir de aspecte cu referire la *cunoașterea postmodernă*, fenomen de importanță deosebită în aria problematicei abordate. Condiția cunoașterii în societățile cele mai dezvoltate a fost descrisă de teoreticianul postmodernismului, J.-F. Lyotard, care numește această *cunoaștere postmodernă*. Cercetătorul francez este interesat de numeroase aspecte, cum ar fi: preocuparea pentru limbaj, problema legitimării raționale sau pseudoraționale a cunoașterii, legătura dintre cunoaștere și putere, configurarea socialului după structurile discursului etic etc. [205, p. 146]. Conform opiniei lui J.-F. Lyotard, apare fenomenul *exteriorizării cunoașterii* în raport cu cunoscătorul, moment în care vechiul principiu ce lega acumularea cunoștințelor de formare a spiritului devine desuet (necorespunzător spiritului vremii). Cunoașterea este produsă pentru a fi schimbată, pierzându-și astfel propriul scop, „valoarea de întrebuințare”.

Stăpânirea epistemei clasice asupra conștiinței contemporane tinde să canalizeze cogniția precum și imaginația noastră practică în două direcții. În primul rând, societatea este concepută ca un întreg funcțional, iar condiția de cunoaștere adecvată este judecată drept „performativitate”. *Performativitatea* este concepția conform căreia ***cunoașterea este putere***, iar știința modernă legitimată prin creșterea capacității tehnologice, a eficienței, a controlului și a rezultatelor pe care le permite. Nu doar cunoașterea este putere, dar și puterea generează acces la cunoaștere, pregătind astfel pentru sine o bază de legitimitate care se autoperpetuează. Puterea legitimează știința și legea pe baza eficienței lor și legitimează această eficiență pe baza științei [219, p. 105].

În unul din studiile sale, A. Botez argumentează că M. Heidegger este unul dintre principalii precursori ai *postmodernismului filosofic*. El dezvoltă un tip de fenomenologie axată pe existența vie, nu pe egoul pur. În lucrările sale, Heidegger abordează problema semnificației ființei și cum este posibilă dezvoltarea acesteia [17].

Cercetătoarea A. Botez evidențiază câteva concepții care arată că o metafizică absolutistă nu mai poate fi considerată credibilă în contextul cognitiv contemporan. Ea semnalează, de asemenea, „resurecția metafizicilor” în peisajul contemporan, ca rezultat al aceleiași **reformă a cunoașterii**, care a impus a redefini realitatea și natura *obiectivului și subiectivului* în cadrul educațional. În acest context, concepte, precum „*eul*”, *mentalul*, *ființa umană*, *limbajul*, *durata*, *devenirea*, *existența în lume*, *existența în sine*, *existența pentru altul*, *grija*, *anxietatea*, *libertatea de alegere*, *cultura*, *sufletul*, *conștiința*, *intenționalitatea*, sunt ontologizate [Apud 17].

Valoarea formativă a ideilor postmoderniste, prezumția radicală a căroră conduce subiectul la acțiune în plan educațional este determinată de contextul pragmatic al activității. Așadar, după cum am subliniat mai sus, instaurarea *postmodernismului* reprezintă o construire/devenire a paradigmei culturale, cu o ancorare directă în sfera cotidianului, manifestându-se prin schimbări drept concesi în favoarea iraționalului și a inexplicabilului. De fapt, actualmente, postmodernismul semnifică trei sensuri principale: (1) paradigmă culturală (sau conștiință istorică deosebită, spirit al vremii); (2) paradigmă artistică sau artă postmodernă; (3) filosofie poststructuralistă [291, p. 17].

Particularitățile postmodernismului pun în relief faptul că **decentrarea** pleacă de la ideea că nu există un centru ca reper (deoarece pretutindeni se găsesc centre de producere a diferitelor forme de cunoaștere) sau ca punct de extindere a adevărului. Întrucât cunoașterea este o construcție atât socială, cât și individuală, postmodernismul, criticând tradiția hegemonică a culturii europene ca centru, propune, așa cum am menționat anterior, o concentrare a atenției asupra marginilor. Din această perspectivă, dezvoltarea unei comunități postmoderne de învățare implică crearea unei rețele (*web network*).

În plus, unele dintre teoriile folosite de susținătorii postmodernismului sunt creații ale unor autori care nu aparțin, din punct de vedere cronologic, perioadei postmoderne. Evocarea acestor teorii (precum cele ale lui J. Dewey, J. Piaget sau Л. Выготский) nu implică etichetarea respectivilor autori ca postmoderniști, ci sugerează că lucrările lor sunt recitate și valorificate din perspectiva postmodernă.

A. Grace, R. Boje și D. Boje pun în evidență încă o trăsătură postmodernismului, respectiv: „Fii postmodern și adaugă propriile caracteristici!”. Altfel spus, lista este deschisă, fiind doar provizorie și supusă rescrierilor permanente [Apud 207].

Plecând de la aceste considerații, am elaborat un tabel sintetic care reflectă câmpul epistemologic și filosofic al postmodernismului. Acesta este un punct de vedere, dedus din reflecțiile asupra postulatelor principale analizate, într-un complex de acțiuni de „defiguralizare” a discursului postmodern, care anunță o ireversibilă reducere a ordinii stricte, demonstrând, în

același rând, o neobișnuită bogăție semantică a discursului. Acest discurs are la bază o tendință de esențializare a perspectivelor, care își redobândește, în acest context, calitățile sale euristice.

Prin urmare, vom pune la baza acestei specificări câteva premise fundamentale, și anume: definirea, caracteristicile, esențele și conceptele de bază ale postmodernismului în viziunea mai multor cercetători în domeniu (Tabelul 3.2.).

Tabelul 3.2. Câmpul epistemologic și filosofic al postmodernismului

Ce este postmodernismul	Caracteristici	Aspecte esențiale	Concepte/ noțiuni-cheie
o tendință evolutivă	perspective multiple	referința centrală-problema cunoașterii (<i>savoir</i>) (Lyotard)	libertate toleranță originalitate interculturalitate discontinuitate descentralizare (Drăguț)
un proces de fragmentare și deconstrucție	negarea ideii de progres, întoarcerea la formele tradiționale (Drăguț)	cunoașterea se bazează pe tot ce este exterior individului (timp, spațiu, poziție socială etc. (Drăguț)	indetermanență (concept nou): indeterminare culturală și imanență tehnologică (Hassan)
un spirit, o recitare a modernismului (Gorban); o stare de spirit, o stare de fapt (Ulrich) (Usher)	acceptarea lumii ca poveste, ca realitate slabă (Cărtărescu)	negarea tiparelor, cenzurii, stereotipului, certitudinii, permanenței, ierarhiei (Drăguț)	fragmentare ambiguitate de-definire de-totalizare deligitimare (Hassan)
o retorică antiiluministă (Drăguț)	respingerea realității independente de ființa umană ca realism naiv; realitatea este o construcție conceptuală	cunoașterea este alunecare pe suprafețe; omul nu caută profunzimea (Drăguț)	imanență: capacitatea minții de a generaliza prin simboluri până la margini (Hassan)
un curent greu în modernism greu de sesizat (Connor)	centralitatea comunicare/ mobilitate tranziție la virtual și vizual; relativizarea valorilor (Cărtărescu)	perspectivism, pierderea simțului realității; societatea democratică, tehnologizată (Cărtărescu)	difuziune, diseminare proiecție interacțiune comunicare <i>homo semnificans</i> (Hassan)
o mișcare incluzivă prin excelență (Martin)	experimentalist neoavangardist difuz (Cărtărescu)	perspectivă caleidoscopică (înțelegerea complexă și diversă) (Ulrich)	discontinuitate ruptură dislocare de(s)centrare indeterminare antitotalizare (Hutcheon)
un marker ideologic al unei lumi fără stabilitate (Aronowitz)	respingerea narațiunilor mărețe, a oricărei forme de totalizare (Lyotard)	cunoștințele se schimbă constant (Aronowitz)	provizorat eterogenitate (Hutcheon)
o provocare a epocii contemporane (Aronowitz)	contestarea continuității (Hutcheon)	paradigma limbajului a înlocuit paradigma conștiinței (Benhabib)	pragmatism ironie artificial (Connor)

	a vorbi înseamnă a lupta, în sensul de a juca	<i>politeism al valorilor</i> (Benhabib)	dublare multiplicare a începuturilor (Călinescu)
un fenomen cultural (Troc)	contestare a unui subiect coerent și unificat (Hutcheon)	are caracter epocal o aderență la Zeitgeist (spiritul vremii) (Troc)	eratic (care nu este fix) difuz indeterminare fragmentare decanonizare lipsa-de-sine lipsa-de-adâncime neprezentabil ironie (Hassan)
o repovestire a modernității din interior (Troc)	nu se poate defini pe sine, este o prelungire a unui curent de glorie din trecut (Connor)	anamneza detaliilor neproblematică (Troc)	fragmente hibriditate relativism joc parodie pastișă atitudine anti-ideologică (Hassan)
un sistem de idei (Usher)	seamănă cu modernismul prin faptul că neagă precursorul (Connor)	fenomenul exteriorizării cunoașterii (Troc)	re-contextualizare (Marin)
o modalitate de înțelegere a tendințelor contemporane (Usher)	deschidere spre trecut; <i>vechiul nou și noul vechi</i> (Connor)	cunoașterea este produsă pentru a fi schimbată (Lyotard)	lipsa ierarhiei elemente eterogene (Martin)
o „naștere” pozitivă din modernism (Connor)	omul este autosceptic și curios, neîncrezător și căutător, binevoitor și ironic (Călinescu)	cultura (cu majusculă) a devenit culturi (cu litere mici) (Hutcheon)	devalorizarea valorilor (Cărtărescu)
o față a modernității (Călinescu)	încearcă să coaguleze plăcerea și complexitatea (Călinescu)	legat de conceptul <i>putere-cunoaștere</i> (Connor)	aleatoriu incompletitudine contradicție (Cărtărescu)
un revenant (fantomă), o întoarcere a ireprimabilului (necontrolabilului) (Hassan)	tratarea egală a realului și mitului, a adevărului și minciunii, a originalului și imitației (Călinescu)	atribuie valoare părții în detrimentul întregului (Călinescu)	performativitate putere (Benhabib)
o categorie general contestată (Hassan)	optează pentru valori „închise”; nu consideră adevărul un concept gnoseologic, ci este un concept instrumental de relație (Cărtărescu)	un rol important îl are hermeneutica: ceea ce înseamnă textul (Drăguț)	auto-reflexivitate (Hutcheon)
o reacție la ipotezele și valorile intelectuale ale perioadei moderne (Hassan)	omul postmodern și-a făcut adăpost în inima neantului lumea este o povestire (Cărtărescu)	promovarea cunoașterii subobiective o juxtapunere de forme, formule, coduri care nu compun o sinteză, un sens unitar (Martin)	perspectivism hibridizare performanță participare construcționism imanență (Hassan)

o nouă civilizație în emergență (Cărtărescu)	cunoașterea este putere (Benhabib); se subliniază în mod deliberat <i>principii ca valoarea, ordinea, semnificația, identitatea</i> (Hutcheon); lărgirea contextului (Hutcheon)	lumea este transparentizată prin informație (Vattimo); are loc o reformă a cunoașterii, o redefinire a obiectivității și subiectivității (Botez)	toleranță originalitate interculturalitate discontinuitate descentralizare (Drăguț)

Astfel, conceptele de postmodernism și postmodernitate încep să-și fundamenteze „existența” odată cu introducerea, prin lucrările cercetătorilor, a unor idei „revoluționare”, care transformă calitativ noțiunea respectivă și determină, în același timp, apariția unor concepții filosofice noi despre acestea. Relevând importanța acestor cercetări pentru evoluția cunoașterii științifice, putem constata că în noul limbaj al câmpului postmodern sunt esențiale un șir de noțiuni-cheie în contextul politeismului valorilor postmoderniste.

Pentru ideea pe care o urmărim, este bine să observăm că în jurul postmodernismului se concentrează, într-o succesiune de idei, o mișcare importantă de reconceptualizare, în care se înscriu: imanența, schimbarea constantă, valoarea limbajului, pragmatismul, caracterul eratic, jocul, eterogenitatea, performanța, auto-reflecția, existența etc. Estetica postmodernismului invită, așadar, la transgresarea realității imediate pentru a pune în evidență esența sa intimă, legitățile sale în cadrul unei armonii universale. Accesul în spațiul acestei realități se realizează prin surprinderea unor aderențe originare între obiecte și stări la prima vedere incompatibile.

Aceste categorii de elemente ce caracterizează postmodernismul sunt importante în *relația dialogică dezvoltare profesională – educație lingvistică*, deoarece vizează capitalul de autonomie al învățătorilor și elevilor și dimensiunea concretă a atitudinilor, intereselor, sentimentelor, resentimentelor, entuziasmului în legătură cu tot ce reclamă educația lingvistică. În felul acesta, sarcina ordonării după principii de raționalitate a valorilor postmoderne în contextul învățământului primar se regăsește într-un mod natural în intenția pe care am formulat-o inițial.

Postmodernismul nu este o soluție a tuturor problemelor și unica posibilitate de a vedea lucrurile sau, pe de altă parte, nu este un pericol fundamental care „va distruge” civilizația occidentală, ci este un *simptom al vremurilor noastre*, un model care s-a născut din nevoia de a înțelege pierderea credințelor. Postmodernismul ar putea fi unealta crucială prin care să înțelegem perioada în care ne aflăm, la fel cum stoicismul era o paradigmă utilă pentru romani și greci pentru a înțelege timpurile lor primejdioase. În acest sens, dacă ar fi să gândim echilibrat și modernizat, ajungem la următoarea concluzie: *suntem* un produs al perioadei istorice în care trăim, dar, și mai mult, suntem și un produs al perioadelor istorice

care ne-au precedat, moștenind reminiscențe de valori și fiind datori să înțelegem relația noastră față de strămoși și ce le putem oferi generațiilor viitoare.

Prin urmare, interogațiile din câmpul analitic vizează, în general, domeniul valorilor (dar nu numai), determinând, în același timp, mai multe problematici discursive.

3.2. Configurații ale postmodernismului prin prismă pedagogică

Din analizele operate mai sus, putem constata că, în pofida unora dintre eșecurile sale teoretice, postmodernismul oferă pedagogiei o serie de perspective importante care pot fi preluate ca parte a unei concepții mai noi a școlii: M. Andreescu [2], P. Anderson [213], Cr. Butler [218], E. C. Hirschman, M. B. Holbrook [255], J. Habermas [258], A. Krockner, D. Cook [272], N. Blake, P. Smeyers [221], S. Pârvu [164], E. Stan [196, 195], Vl. Guțu [115] etc.

Mai mult, postmodernismul oferă temeuri pe care să se aprofundeze și să se extindă astfel de preocupări. Postmodernismul pune întrebări importante despre cum sunt construite realitățile, ce înseamnă ele, cum reglementează anumite forme de existență. Postmodernismul încearcă să delimiteze modul în care sunt proiectate granițele; încearcă să redeseneze diverse *hărți ale sensului; înscrie socialul și individualul cu noi investiții intelectuale și emoționale* [Apud 216, p. 78].

În felul acesta, putem argumenta că, inerent, critica postmodernă oferă o combinație de posibilități progresiste și că diferitele sale discursuri trebuie examinate cu mare atenție, dacă vrem să beneficiem pedagogic de ipotezele și analizele sale. Putem argumenta, de asemenea, că o pedagogie critică *nu trebuie dezvoltată pe baza unei alegeri tranșante* între modernism și postmodernism, afirmând că postmodernismul nu poate fi o simplă respingere a modernității; mai degrabă el implică o modulară diferită a acesteia. Mai mult, ambele discursuri, ca forme de critici culturale, sunt acceptate și trebuie examinate pentru modalitățile în care anulează fiecare *dimensiunile cele mai slabe ale celuilalt*. Fiecare conține elemente de forță, iar pedagogii au ocazia să modeleze o pedagogie critică care să se bazeze pe cele mai bune înțelegeri ale fiecăruia. Putem deci afirma că cel mai important este ca acele idealuri ale proiectului de modernitate care leagă memoria și rațiunea de construcția unei sfere pedagogice democratice trebuie apărute ca parte a unui discurs al pedagogiei postmoderne *în* (mai degrabă decât *în opoziție cu*) condițiile existente ale unei lumi postmoderne. Aici se pune problema delimitării complexității pedagogice mai largi care informează ceea ce vom numi o sensibilitate și o critică postmodernă. O astfel de delimitare trebuie luată în limitele unei pedagogii care revendică și revigorează, mai degrabă decât neagă sau este indiferentă față de posibilitățile unei democrații bune.

Postmodernismul oferă noi instrumente teoretice de regândire atât a contextelor largi cât și specifice în care este definită educația; oferă o „suspiciune sănătoasă față de orice fixare a granițelor și modurilor ascunse în care subordonăm, excludem și marginalizăm” [216, p. 81]; oferă aspecte ale unei *pedagogii eliberatoare* și care autorizează sau „împuternicește” și poate aduce o contribuție valoroasă la *noțiunea de școlarizare ca formă de cultură*, oferind pedagogilor o viziune mai complexă și mai perspicace asupra *relațiilor dintre cultură, putere și cunoaștere*. Această paradigmă trebuie să se extindă și să lărgască cele mai democratice revendicări ale modernismului: *libertățile și drepturile individuale*. Postmodernul leagă educația de lupta pentru o viață publică în care dialogul, viziunea și compasiunea sunt atente la drepturile și condițiile care organizează viața publică. Diferența și pluralismul în această viziune reflectă diferite voci și tradiții care există și înfloresc până la momentul când se ascultă vocile celorlalți.

În acest context, argumentul care este dezvoltat de S. Aronowitz și H. A. Giroux se desfășoară astfel: în primul rând, trebuie oferite câteva baze teoretice pentru dezvoltarea unei hărți ample a ceea ce constituie sensul postmodernismului și ce poate fi numită *condiție postmodernă*. Pe scurt, condiția postmodernă se referă la diversele transformări discursive și structurale care caracterizează ceea ce se poate numi o cultură sau pedagogie postmodernă în epoca postcapitalistă. În al doilea rând, pot fi articulate câteva dintre temele centrale și cele mai critice care au apărut din diferitele discursuri despre teoria postmodernă. În al treilea rând, se va argumenta că pentru a dezvolta o concepție mai adecvată a școlii ca formă de politică educațională, este important ca pedagogii contemporani să integreze trăsături conceptuale centrale ale unui postmodernism de rezistență cu cele mai importante elemente ale discursului modernist [216, p. 60].

- ***Idei ale transformărilor postmoderne în educație***

Aici este cazul să ne referim la una dintre cele mai ample monografii care tratează problematica postmodernismului în pedagogie și care prezintă bazele acesteia [336]. Autorul P.Р.Гарифуллин, grație fundamentelor psihologiei postmoderne dezvoltate anterior, a încercat să introducă aceste fundamente în pedagogie, pentru a crea direcții și condiții pentru dezvoltarea noilor tehnologii pedagogice care să răspundă provocărilor societății moderne. El încearcă să formuleze răspunsuri la un șir de întrebări de tipul: cum ar trebui transformate pedagogia și educația în condițiile unei transformări semnificative și distrugere a semnificațiilor și valorilor elevilor, cauzate de noile realități și de dihotomia dintre real și virtual; cum afectează această bifurcare psihicul elevilor, sfera lor intelectuală și emoțional-volitivă. Autorul arată că numai pedagogia care utilizează abordări postmoderne este capabilă să facă față provocărilor timpului nostru. O atenție deosebită în această monografie este acordată caracteristicilor pedagogiei

postmoderne, care, în total, în viziunea autorului, sunt circa 42. Prezintă sintetizat mai jos unele din acestea [336]:

✓ Educația în cadrul abordării postmoderne nu pune accent numai pe forma semantică de prezentare și memorare a materiei școlare. O atenție deosebită începe să fie acordată *imaginii vizuale*. O enciclopedie a lumii, formată din cuvinte și propoziții s-a încheiat și este înlocuită de *pedagogia percepției*, adică educație și formare prin *percepția vizuală a imaginilor*.

✓ Erorile care au constituit piedici în pedagogia tradițională, în pedagogia postmodernă devin bază pentru intuiție și procese creative. Erori, concepții greșite și chiar judecăți neobișnuite devin valoare și bază pentru apariția unor noi cunoștințe. Se intensifică atenția la greșeli. Apare un fel de **cult al erorii**.

✓ În conținutul educației în loc de un universal teoretic vine un discurs **multi-vectorial**. Obiectivele specifice comune și standardele tind să dispară. Conținutul educației este un concept permanent actualizat care nu poate fi definit clar.

✓ În pedagogia postmodernă conținutul educației ar trebui să se concentreze mai mult pe experiența internă a celui care învață. Experiența elevului devine sursa conținutului educației. Astfel, conținutul educației este un proces, nu un lucru static. Conținutul educației depinde de contextul utilizării acestuia. Sistemul postmodern profesor-elev nu permite judecăți categorice.

✓ În cadrul postmodernismului pedagogia presupune producerea propriilor cunoștințe. Se deschid noi oportunități, se creează condiții pentru autorealizarea capacităților proprii.

✓ Conform abordării postmoderne, totul în lume este un text. Adică, indiferent cât de complexe ar fi structura și procesele sistemelor (lume psihică, structura Universului, rețele neuronale, ADN, nuclee cu arcuri etc.), pot fi modelate, digitalizate și reduse la ceea ce numim text.

✓ În pedagogia postmodernă elevul mai mult interpretează decât explică.

✓ Școala devine o sursă de schimbare prin predarea creativității în toate sferele vieții și activității: *a crea ceva nou nu numai pentru elevii înșiși (creativitate subiectivă), dar și crearea de ceva nou pentru societate (creativitate obiectivă)*.

✓ Știința cu convențiile și limitările sale nu ar trebui să formeze baza curriculumului. Prin urmare, *trebuie să se întărească componenta științifică și creativă a profesorilor înșiși*. Școlile trebuie să creeze astfel de condiții ca profesorii și elevii să-și poată produce propriile cunoștințe, nu cele prezentate în manuale. Un curriculum postmodern trebuie să creeze condiții pentru dezvoltarea unor noi moduri de gândire.

✓ În cadrul pedagogiei postmoderne ar trebui să existe multivarietate și *înțelegere cuprinzătoare a fiecărei situații specifice*. Trebuie implementate elemente de psihologie

situatională. Un profesor nu ar trebui să fie un fel de „cameră de depozitare pentru cunoștințele deja folosite”. El trebuie să fie sursă sau generator de cunoștințe în condiții de schimbare în experiența de predare, cauzate de schimbările din mediul înconjurător. El trebuie să aibă abilitățile de a răspunde în mod adecvat la condițiile schimbărilor externe.

✓ Abordarea postmodernă a educației presupune de a *indica elevului calea cunoașterii* și nu doar să-i ofere cunoștințe și abilități specifice. Sistemul postmodern profesor-elev nu permite judecăți categorice.

✓ Sensul propriu conferit de elevi lucrurilor studiate este una din principalele sarcini ale pedagogiei postmoderne. Școala și profesorul trebuie să asigure elevilor dreptul de a alege.

✓ Un profesor care se angajează pe calea educației postmoderne trebuie să înțeleagă că procesul pedagogic ca fenomen are multe incertitudini.

✓ În legătură cu faptul că rolul profesorului în cadrul pedagogiei postmoderne este diminuat, nu există nici o îndoială, fie și doar pentru că Internetul a devenit un ajutor de nădejde în căutarea informațiilor. Prin urmare, este nevoie de un profesor ca mentor pentru etapa primară de învățământ. Acest lucru va permite elevului să aibă o bază de protecție pentru curățarea și prelucrarea informațiilor parvenite din diverse surse.

• **Potențialități formative ale discursului postmodern**

Viziunea postmodernă propune ca domeniile de dezvoltare curriculară să includă următoarele poziții: „dialogul în predare” și „pragmatismul critic” al lui N. Burbules; „reflecție în acțiune” a lui P. Freire, „praxis”, „curriculum pentru utopie” al lui W. Stanley, M. Greene; „trezire largă”, „alfabetizarea critică” a lui D. Macedo, „cunoașterea emancipatoare” a lui J. Habermas; „fuziunea orizonturilor”, „viziunea transformatoare” a lui W. Doll, H. Arendt; „phronesis” a lui Kesson, „pedagogia frontierei” a lui H. Giroux, G. Gay etc. [Apud 290, p. 187].

Descrierea postmodernismului în contexte educaționale este dificilă, în principal pentru că scopul postmodernismului este de a pune sub semnul întrebării și de a deconstrui modelul rațional empiric științific sub care au fost dezvoltate școlile respective. Influența mișcării postmoderne asupra educației nu este aceea de a prescrie reguli noi pentru profesori sau elevi, ci este o metodă de a privi educația mai critic.

Postmodernismul în cercetarea educațională se dezvoltă de obicei prin metodele *analizei discursului* (DA) și *analizei discursului critic* (CDA). Analiza discursului își are rădăcinile în alte științe sociale, și anume în studii literare, antropologie și lingvistică. Teoria care stă la baza DA și CDA a fost influențată de postmoderniști precum Foucault, Lyotard, Derrida, ale căror lucrări au pornit ca o reacție la modernism și empirismul rațional, care este filosofia de bază a educației tradiționale. Acești teoreticieni au oferit cadre esențiale pentru deconstruirea limbajului, a

diferențelor de putere și a sistemelor de valori formate instituțional. Cadrele lor teoretice influențează, așadar, cercetarea educațională postmodernistă. *Analiza critică a discursului* și *analiza discursului* sunt două metode care au rezultat din postmodernism ca mijloc de a pune în discuție critic dinamica puterii, structurile și discursurile lor ulterioare. Aceste metode sunt postmoderniste: DA prin faptul că implică două trăsături proeminente pe care le descriu drept o „interogare radicală a naturii cunoașterii”, care necesită o „analiza socială a textualizării crescânde a lumii moderne”, iar CDA este postmodernistă în chestionarea relațiilor dintre limbaj și putere [223, p. 69].

Discursul poate fi definit ca un mod particular de a vorbi și de a înțelege lumea (sau un aspect al lumii). Prin urmare, analiza sa ar consta în examinarea textului, fie el cuvânt vorbit, scris, cules sau imagini. Cercetătorii în educație s-au orientat către *analiza discursului* ca o modalitate de a crea sens în contexte educaționale. Diferența dintre analiza discursului și analiza critică a discursului este că prima ar putea fi considerată mai pozitivă, iar a doua mai critică.

Învățământul, susține J.-F. Lyotard, este complementul necesar al cercetării, prin care se produc competențele necesare apariției partenerilor de dezbateri. Didactica implică trei presupoziii: că destinatarul (elevul) nu știe ce știe destinatorul, că primul poate obține aceeași competență ca cel de-al doilea și că există enunțuri care au fost suficient probate pentru a fi transmise cu titlul de adevăruri incontestabile. Prin învățământ, expertul/ profesorul predă ceea ce știe, iar atunci când elevul acumulează competențe, profesorul îi împărtășește și ceea ce nu știe, integrându-l astfel în *jocul cercetării*. Miza învățământului nu este atât transmiterea de cunoștințe, cât de limbaje și **jocuri de limbaj**. Cea mai bună performativitate, în condițiile acestui joc de informație completă (accesul tuturor la informații), nu mai ține de obținerea unui surplus de informație (principiu al învățământului clasic), ci de abilitatea de a *imagina conexiuni noi între informațiile existente, de a realiza „mutări” în jocurile de limbaj* sau de a schimba regulile jocului. Acum, orice întrepătrundere a jocurilor de limbaj (interdisciplinaritate) solicită adesea un efort colectiv [205, p. 155].

Postmodernismul a furnizat un orizont, un limbaj, un set de tehnici comune de analiză critică, ce au putut fi implicate în domeniile cele mai diverse, facilitând, în același timp, comunicarea dintre aceste domenii. Perspectiva postmodernă a permis, prin urmare, atât ieșirea din izolare a specialiștilor, cât și sesizarea unor corelații neașteptate între discursuri aparent diferite [Ibidem, p. 341].

Epistemologic vorbind, putem adera la ideile formulate de S. Cristea în raport cu postmodernismul în educație, conform căruia acesta este un model pentru formarea și dezvoltarea permanentă a personalității, relevant într-o anumită etapă de evoluție a teoriei pedagogice. Din

perspectivă istorică, postmodernismul se manifestă ca o soluție la conflictul dintre abordările psihologice și sociologice ale educației, în contextul dezvoltării unor teorii pedagogice generale, definite prin fundamentarea principiilor curriculumului. Această re/poziționare a teoriei pedagogice reflectă tendințele culturii postmoderne, un proces de diversificare și unificare simultană, aplicat imediat în țările dezvoltate ca politică de promovare a *valorilor favorabile individualizării educației*, apartenenței și participării în comunitate [51, p. 62].

Din perspectivă axiomatică, postmodernitatea constituie o strategie de reevaluare și restructurare a unui *sistem de referință*, realizată prin acțiuni genealogice, precum disocierea, desprinderea și dispersarea. În calitate de *model cultural*, postmodernismul introduce o nouă dezvoltare a relației dintre cunoaștere și experiență, teorie și practică în cadrul acțiunilor umane. *Educația postmodernă* se caracterizează printr-o tendință integrativă, realizabilă între: teoria generală a educației – teoria generală a instruirii – predare-învățare-evaluare; proiectare-realizare-dezvoltare.

Conceptul de postmodernitate în educație, afirmă în continuare cercetătorul, necesită o raportare analogică la modelul cultural de evoluție socială, care evidențiază cadrul unor noi problematici pedagogice: adâncirea inegalităților sociale, creșterea controlului social; dizolvarea semnificațiilor; expansiunea nevoii de critică. Un model de analiză a educației postmoderne este conceput special pentru a dezvolta o societate pedagogică, necesară în contextul în care școala nu mai deține monopolul instruirii. Modelul postmodernității dezvoltă două axe de analiză: axa *raționalității acțiunii pedagogice* (raportul dintre obiectivitate și subiectivitate) și axa *integrării diferențelor* în cadrul acțiunilor pedagogice (explorarea posibilităților de constituire a situațiilor pedagogice). Postmodernitatea este o nouă cale de dobândire a identității acțiunii pedagogice prin prisma unor necesități: *afective* (afiliere, acceptare, investiție); *cognitive* (realizare, desăvârșire, stimulare, experimentare, întărire); *sociale* (autonomie socială, comunicare, considerare, structurare); *axiologice* (ideologie, Bine, Adevăr, Frumos) [Ibidem, p. 64].

Pe de altă parte, practica educațională prezintă numeroase trăsături care pot fi considerate postmoderne, deși practicienii din domeniu ar putea fi reticenți în a le recunoaște. Educația este, am susține, deosebit de rezistentă la „mesajul” postmodern. Teoria și practica educațională se bazează pe discursul modernității și înțelegerile sale de sine au fost făurite prin ipotezele de bază și implicite ale discursului. Însăși rațiunea procesului educațional și rolul educatorului se întemeiază pe cel al modernității subiectului automotivat, autodirijat, rațional, capabil de a exercita individual diverse acțiuni. Accentul postmodernismului pe subiectul înscris, decentrat, subiect construit de limbaj, discursuri, dorință și inconștient, pare să contrazică însuși scopul educației și baza de activitate educativă, afirmă R. Usher [292, p. 2].

Fără îndoială, există probleme cu care se confruntă cei care încearcă să raporteze postmodernismul și postmodernul la educație. Considerăm că educația în sine trece printr-o schimbare profundă. Aceste schimbări fac parte dintr-un proces care, în general, pune sub semnul întrebării rolul educației în formarea copilului. În consecință, educația este în prezent locul conflictului și parte din miza acelui conflict. O perspectivă postmodernă ne poate ajuta să înțelegem mai bine conflictul și să examinăm măsura în care este atât un simptom *al* și un contribuitor *la* condiția socioculturală a postmodernității.

- ***Cunoașterea este putere***

Originea acestei afirmații celebre se află în scrierile lui Fr. Bacon și Th. Hobbes, filosofi ai secolului al XVI-lea. Deși această frază este atribuită inițial filosofului empiric britanic Fr. Bacon, ea a fost repetată de mulți de-a lungul istoriei. Bacon a fost o figură importantă, deoarece a contribuit foarte mult la dezvoltarea științei moderne. El credea că observația, experimentul și experiența sunt cruciale dacă vrem să cunoaștem lumea din jurul nostru. El și-a menținut această poziție de-a lungul vieții și, prin urmare, este un gânditor al Renașterii. Susținerea științei moderne l-a determinat pe Bacon să proclame axioma „Cunoașterea este putere”. El se referea la cunoștințele care au potențialul de a împuternici indivizii și societățile. El credea că prin dobândirea de cunoștințe și înțelegerea lumii naturale, oamenii ar putea dobândi controlul asupra acesteia și să-i valorifice resursele în beneficiul lor. Asta pentru că, în viziunea lui Bacon, cunoașterea nu este doar teoretică sau abstractă, ci are implicații practice. Permite indivizilor să ia decizii în cunoștință de cauză, să rezolve probleme și să-și atingă obiectivele: prin dobândirea de cunoștințe, individul dobândește putere [360].

Făcând referire la Foucault, cercetătorul R. Usher susține că *bio-puterea* apare ca obiect și strategie pentru guvernarea relațiilor umane. Cu alte cuvinte, formațiunile de ***putere-cunoaștere*** funcționează prin rețele de practici discursive și materiale care urmăresc să producă „suflute docile, ascultătoare”. Dar trebuie să subliniem că rădăcina latină a cuvântului „*docil*” este „*docilus*” sau „predabil”. Aceste practici constituie exercițiul pentru puterea constituirii cunoașterii, în organizarea spațiului și timpului pe linii ordonate, astfel încât să faciliteze forme constante de monitorizare și evaluare. În astfel de cazuri, puterea nu funcționează exclusiv prin constrângere și represiune. În schimb, puterea operează prin discursuri cognitive și practici care intensifică acțiunea la care este supus subiectul: ordonarea, măsurarea, clasificarea, normalizarea și reglarea.

Cu alte cuvinte, disciplinele ca unități sistematice de cunoștințe sunt regimuri de reglementare a practicii cognitive prin care este exercitată puterea. Pentru a fi supusă reglementării, persoana trebuie mai întâi să fie modelată ca un „subiect” activ și aceasta are loc printr-un proces de observație și supraveghere, ale căror criterii și metode sunt prevăzute de cunoștințele

disciplinare. Disciplina, ca o putere și un simț al cunoașterii, se manifestă în funcționarea instituțiilor ca structuri sociale moderne. Ele sunt co-implicate reciproc astfel încât, pe măsură ce cunoștințele se schimbă, la fel se schimbă și practicile care vizează încadrarea comportamentului. În epoca modernă, cunoștințele disciplinare, în mare măsură generate în cadrul instituțiilor de învățământ și validate ca „adevăr” pe baza aderării lor la metoda științifică, au oferit legitimarea pentru o serie de practici bine informate care au extins reglementarea [292, p. 92].

Conform lui N. Sfetcu, cunoașterea se referă la familiarizarea, conștientizarea sau înțelegerea unei persoane sau a unui subiect, incluzând fapte, informații, descrieri sau abilități, obținute prin experiență sau educație, prin percepție, descoperire sau învățare. În această definiție, autorul subliniază importanța înțelegerii și învățării, evidențiind rolul semnificativ pe care îl joacă experiența, la rândul ei.

Autorul subliniază că, în special, cunoașterea se poate referi la înțelegere teoretică sau practică a unui subiect. Aceasta poate fi implicită (cum ar fi competențele practice sau expertizele) sau explicită (reprezentând înțelegerea teoretică) și poate varia în funcție de gradul de formalitate sau sistematicitate. În filosofie, Platon a formulat o definiție celebră a cunoașterii ca fiind „adevărată credință justificată”. Totuși, există diverse definiții și teorii care caută să explice acest concept. Acumularea cunoașterii poate implica procese cognitive complexe, inclusiv percepția, învățarea, comunicarea, asocierea și raționamentul [184, p. 5].

Fr. Bacon pledează pentru colectarea sistematică a datelor, formularea de ipoteze și testarea acelor ipoteze prin experimente controlate, generând o metodă complet opusă metodei lui Aristotel – metoda inducției. Metoda inductivă presupune tragerea de concluzii generale bazate pe observații sau experimente specifice. Pe de altă parte, metoda deductivă a lui Aristotel a avut calea opusă - tragerea unor concluzii specifice bazate pe observații generale. Având această structură, metoda deducției nu este capabilă să ne lărgască cunoștințele, lăsându-ne cu cunoștințele pe care le aveam deja înainte de a începe aplicarea metodei, și împotriva acestui lucru a obiectat Bacon. El a respins-o pentru că nu putem obține cunoștințe suplimentare, în timp ce metoda de inducție pe care o sugerează ne permite să dobândim și noi cunoștințe [360].

De exemplu, Th. Jefferson a extins definiția originală, spunând că, esențialmente, cunoașterea oferă, de asemenea, siguranță și fericire. Axioma *cunoașterea este putere* este folosită adesea în lumea afacerilor, în special în negocieri – dar nu întotdeauna benefic. Deoarece cunoștințele pot fi un avantaj competitiv, mulți sunt reticenți în a-și împărtăși cunoștințele cu alții [373].

În lumea de astăzi bazată pe tehnologie, companiile pot obține acces la mai multe informații ca niciodată. De la traficul web la operațiunile de logistică, aproape totul este urmărit electronic –

și de obicei transformat în rapoarte date conducerii. Utilizarea cunoștințelor disponibile poate oferi în mod clar puterea necesară pentru eforturile interne de creștere a unei companii. Dar odată ce negocierile cu un potențial partener încep, cunoștințele sunt adesea blocate, în detrimentul ambelor părți. În mediul educațional de astăzi, încrederea și transparența sunt esențiale pentru relațiile de durată – iar împărtășirea cunoștințelor este modul în care se realizează acest lucru. De exemplu, atunci când ambele părți împărtășesc anumite informații, se încurajează o mai mare creativitate și colaborare în structurarea unei înțelegeri care va aduce beneficii tuturor pe termen lung. De asemenea, previne „surprizele” de ultimă oră în etapele târzii ale înțelegerii, care ar putea perturba sau modifica înțelegerea [Apud 373].

În acest context, împărtășirea cunoștințelor în procesul educațional/formativ creează încredere și poate ajuta la promovarea unor soluții mai creative. *Împărtășirea cunoștințelor este adevărata putere*. Relațiile de câștig-câștig nu se produc întâmplător – mai ales atunci când părțile implicate încearcă în mod activ să-și ascundă cunoștințele una de cealaltă.

În felul acesta, cunoașterea deschide lumi de oportunități pentru fiecare, motiv pentru care puterea educației este atât de importantă. Aici se află puterea educației: calitatea umană de bază a dorinței de a cunoaște lucruri. Cunoașterea generează putere. De asemenea, generează o mulțime de trăsături pentru a conduce și a îmbunătăți experiența umană. Educația este putere pentru că le oferă oamenilor cunoștințe. Dar educația poate depăși baza cunoștințelor prin implicarea directă a celui ce învață. Implicarea generează tot felul de alte trăsături puternice. Cei mai străluciți inventatori ai lumii, liderul puternic al unei țări s-au născut fiecare din educația lor, deoarece educația nu oferă doar cunoștințe, ea creează gânditori, inventatori, rezolvatori de probleme și oportunități.

Cunoașterea este percepută ca având aceeași valoare atât pentru profesori, cât și pentru oamenii de știință, deoarece, conform lui Ulrich, *concepția relativistă și instrumentală (pragmatică)* asupra realității subliniază valoarea echivalentă a cunoașterii dobândite de către cel care învață. Niciun tip de cunoaștere nu este considerat adevăr absolut. Profesorul (învățătorul) se află în *relații de parteneriat* cu elevii săi, examinând regulile explicite și cele tacite ale vieții în clasă, negociind obiectivele învățării și formele de evaluare. El tratează clasa de elevi ca pe o lume reală și utilizând realitatea ca o sursă inepuizabilă de situații de învățare, evitând astfel ierarhizările impuse de evaluări reciproc, evitând astfel rezultate din evaluări reciproce. Astfel, responsabilitatea elevilor pentru propria învățare crește, particularitățile și interesele individuale sunt respectate și valorificate. Se construiesc alternative, se încurajează *exprimarea personală, atitudinea reflexivă și critică, autonomia*, iar *cooperarea* este stimulată pentru a preveni excluderea și marginalizarea [207, p. 73].

Putem deci afirma că ceea ce este important de surprins în procesul de analiză a postmodernismului este relația lui cu domeniul pedagogiei și educației. În acest cadru analitic, C. Ulrich face referire la *valori*, afirmând că în epistemologie trecerea de la paradigma culturală a modernismului la paradigma postmodernă aduce cu sine schimbări radicale în *sistemele de valori*, implicit în cadrul celor legate de cunoașterea științifică. Credințele, subiectivitatea și stilul comunității științifice prezintă valorile principale. De asemenea, autoarea vorbește despre faptul că este necesară o nouă epistemologie postmodernă, holistă și acceptarea ei nu ca parte a filosofiei, ci în raport cu sociologia și psihologia. Aproape toate teoriile postmoderne dizolvă granițele dintre diferite discipline academice, cum ar fi: filosofia, teoria socială, literatura, economia și produc un tip de *discurs supradisciplinar*.

Teoriile postmoderne analizează și pun în valoare fenomene *micro* și *marginale*, care au fost ignorate de teoriile sociale moderne și valorizează *diferențele*, *pluralitățile* și *heterogenitățile* [207, p. 39-40].

În ceea ce privește raportarea la valori, autoarea menționează specificul acestora în modernism și în postmodernism. Prezintă reflecțiile autoarei în tabelul de mai jos.

Tabelul 3.3. Caracteristici valorice moderne și postmoderne în educație (Apud 207, pp. 71-72)

Caracteristici valorice moderne	Caracteristici valorice postmoderne
Profesorii îi ajută pe elevi să-și clarifice valorile, urmând ca fiecare elev, individual, să decidă ulterior ce valori va susține.	Educația trebuie să ajute elevii să construiască valori diverse și care să le fie utile personal, în contextul propriei lor culturi.
Valorile pot și trebuie să fie separate de fapte.	Valorile sunt considerate utile pentru o anumită cultură, nu adevărate sau corecte în vreun sens universal.
Cele mai importante valori sunt <i>raționalitatea</i> și <i>progresul</i> .	Printre valorile importante cultivate de educație se înscriu <i>diversitatea</i> , <i>toleranța</i> , <i>grija</i> , <i>libertatea</i> , <i>creativitatea</i> , <i>emoțiile</i> , <i>intuiția</i> .
Influența ideii de <i>natură umană</i> , credința într-un sine stabil, inerent, care poate fi cunoscut în mod obiectiv.	Indivizii nu au un sine adevărat sau o esență internă, eurile sunt constructe sociale.
Elevii sunt pregătiți să <i>stăpânească</i> un obiect de învățământ.	Respectul de sine exprimă o condiție pentru învățare.
Indivizii și societățile progresează învățând și aplicând cunoașterea obiectivă.	Educația poate fi considerată într-un anumit fel un tip de terapie. Educația ajută elevii să-și construiască identitățile.
Axarea pe scopurile la care să aspire elevii.	Axarea pe ceea ce elevii înșiși vor, ce gândesc și simt și, mai important, pe ceea ce <i>deja știu</i> .

Toate aceste idei sunt complexe, uneori criticabile, dar care nu pot fi abordate „la suprafață”, ci numai *în* și *pornind de la* motivarea pedagogică.

Foarte important este faptul că C. Ulrich, abordând problematica postmodernismului, face referire la încercările de *reconceptualizare a cunoașterii profesionale*. Această reconceptualizare se bazează pe aserțiunea că o *cunoaștere utilă pedagogilor* poate fi descoperită și exprimată narativ printr-o *examinare detaliată a experienței individuale într-un context specific, concret*; nu

înseamnă că investigația narativă pledează în mod necesar pentru o poziție de relativitate absolută și subiectivitate sau că amplifică întotdeauna experiența personală la nivelul socialului.

Investigația narativă folosește particularul pentru a înțelege generalul și se sprijină, de asemenea, pe general pentru a „lumina”, clarifica particularul; **încorporează socialul în interiorul personalului**. Folosirea formelor narative poate fi un instrument important pentru cercetarea empirică în educație, pentru teoretizarea pedagogică și, implicit, pentru pregătirea cadrelor didactice. *Orice repovestire a unei întâmplări, istorisiri, povestiri provoacă reflecții ulterioare* și suscită întrebări, devenind parte a procesului de cercetare și o formă de teoretizare pedagogică. Folosirea cu discernământ a narațiunilor reprezintă un mod de a construi și asimila fundamentele cunoașterii în dezvoltarea profesională a profesorilor [Apud 207, p. 125].

În felul acesta, utilizarea narațiunii generează și o serie de întrebări, cum ar fi următoarele:

✓ Dacă narațiunea pune în evidență substanța specifică educației este posibil să devină mai mult decât o metaforă pentru dezvoltarea învățătorilor?

✓ Narațiunea este un instrument pentru împărtășirea cunoașterii pedagogice, dar poate ea oare deveni mai mult și anume un mod de investigare, cercetare, care dă formă procesului de predare și cercetare?

✓ Reprezintă oare modul narativ substanța proceselor naturale de gândire, prin care profesorii își structurează sau dau sens experienței lor?

✓ Este nevoie oare de punerea în discuție a fundamentelor epistemologice ale concepțiilor privind dezvoltarea profesională a învățătorilor atunci când întoarcerea la forma narativă de cunoaștere implică întoarcerea la *disciplinele umaniste* și reorientarea spre metodologie?

✓ Narațiunea oferă oare o mult așteptată conciliere între arta și știința educației, o detensionare epistemologică cu efecte benefice atât la nivelul practicii, cât și al teoriei? [207, p. 126].

Forma narativă este ușor de aplicat ca instrument de reflecție asupra practicii educaționale. Dezvoltarea profesională și învățarea sunt astfel incorporate în context, marcate de personaje particulare, locuri, lucruri, culturi specifice școlii. Narațiunea reprezintă o modalitate utilă de a **portretiza viața** în școală, deoarece oferă un cadru suficient de flexibil, complex și individualizat pentru a documenta în mod nedistorsionat **experiența autentică**. *Reflecția profesională* poate fi stimulată și *prin scrierea de jurnale profesionale, consemnarea experiențelor din clasă, cercetarea-acțiune*. În spiritul postmodernismului se accentuează nevoia de a crea propriile *mininarațiuni* despre educație, care contribuie la procesul autodescoveririi și dezvoltării. În felul acesta, narațiunea invită la practică reflexivă, reprezintă o cronică a dezvoltării și schimbării; promovează o „etică a grijii”, ajută la găsirea „propriei voci” etc. [207, p. 128].

S. Weber remarcă faptul că începând cu anii 1980 în Canada și SUA se conturează deja o tradiție a cercetării narațiunii, ce capătă din ce în ce mai multă influență în câmpul educației și al multor științe sociale. După ce J. Dewey a propus încă în 1938 formula „Experiență plus reflecție este egal cu învățare”, o jumătate de secol mai târziu se atrage atenția asupra *raționalității tehnicii și practicii reflexive*. Practica reflexivă presupune și artă, și talent; în timpul predării profesorul este nevoit să reflecteze, chiar dacă reflecția sa nu îmbracă o formă verbalizată [Apud 207, p. 129]. Componentele postmoderne ale învățământului sunt prezentate în figura de mai jos.

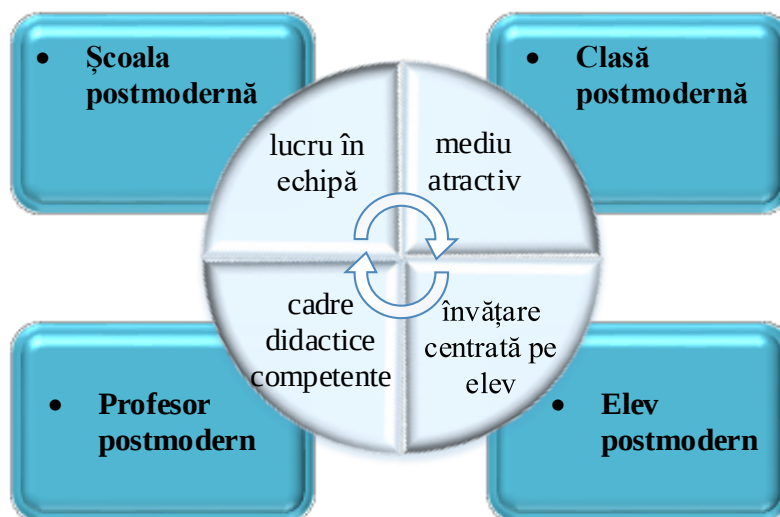


Fig. 3.1. Componente postmoderne ale învățământului

- **Entități postmoderne**

Școala postmodernă, prin responsabilitatea sa în educație și instruire, se concentrează nu doar pe furnizarea de cunoștințe elevilor, ci și pe ghidarea și încurajarea acestora în direcția dezvoltării cognitive, afective și sociale. Acestea includ exersarea abilităților în diverse contexte, cu scopul de a-i pregăti pe elevi pentru o integrare eficientă în activitățile și viața socială. Mecanismele interne ale cunoașterii se dezvoltă cel mai bine atunci când elevul este expus la situația reală în care trebuie să identifice soluționarea unor probleme cu care se confruntă.

E-learning, învățământ la distanță, muncă în echipă, facilitarea, dezvoltarea competențelor, media complementară, interactivitate – toate acestea se regăsesc în școala postmodernă. Aceasta se fundamentează pe o pedagogie constructivistă, încorporând tehnologia, încurajând învățarea prin rețele și întărind interacțiunile. Are loc amestecarea diverselor metode de predare și facilitare, stiluri de învățare, tipuri diferite de resurse, o gamă de tehnologii și o varietate de expertize într-o abordare a învățării.

A. Rossett, F. Douglass și R. V. Frazee sintetizează astfel posibilitățile referitoare la o abordare mixtă a învățării [364].

Tabelul 3.4. Caracteristici educaționale ale modernismului versus postmodernismul

Modernism	Postmodernism
- față-în-față - clasă dirijată de cadrul didactic - atelier (workshop) - mentorat	- față-în-față (informal) - legături între colegi - echipe de lucru - modele de rol
- colaborare - instrumente sincrone - lecții e-learning cu clasa - e_mentorat	- colaborare - instrumente asincrone - email - aviziere online - liste de discuții - comunități online
- învățare în ritm propriu - module de învățare - legături la resurse online - simulări - scenarii - video și audio (CD/ DVD) - autoevaluare online	- sprijin - sisteme de asistare - resurse suplimentare în format letric - baze de date - documentare - instrumente de sprijin în luarea deciziilor - evaluarea performanțelor

Creșterea calității învățământului primar presupune combinarea metodelor de transmitere și însușire de cunoștințe cu strategii ce au valențe formative: de cunoaștere, înțelegere, analiză, aplicabilitate și utilitate. Introducerea tehnologiei în actul didactic trebuie combinată cu empatia învățătorului, cu sentimentele și aprecierile ce determină încredere, stări sufletești de mulțumire, zâmbete de fericire pe chipul elevului. Diversitatea informațiilor, verificarea acestora, modul elegant și modern de lucru cu noua tehnologie sunt elemente care creionează utilitatea și eficiența „acțiunilor digitale”, cu avantajele și dezavantajele specifice.

Clasele de elevi, conform viziunii postmoderne a lui P. Appelbaum, sunt considerate comunități de cercetare, subliniind astfel importanța interacțiunilor sociale în procesul de învățare. Scopul principal nu este doar de a-i antrena pe elevi să răspundă la întrebările și problemele propuse, ci și de a-i sprijini în descoperirea modalităților de a formula întrebări și a analiza critic problemele. În această abordare, comunitățile de învățare din școala postmodernă necesită a renunța la practicile care mai susțin ierarhiile, promovând în schimb strategiile care să distribuie și să descentralizeze puterea [215].

Este nevoie de *realizarea unui mediu al clasei atractiv*, ca un mod de organizare al spațiului care va încuraja un tip sau altul de comunicare. Clasa școlară este o *lume reală*, structurată pe baza unor reguli explicite și implicite, care utilizează experiențe din viața cotidiană ca pe o sursă nelimitată de situații de învățare.

Profesorul/ învățătorul postmodern se află într-o relație de parteneriat cu elevii, colaborând pentru a stabili obiectivele învățării, precum și metodele și criteriile de evaluare. Acesta analizează atât regulile explicite, cât și cele implicite ale clasei, abordând grupul de elevi ca pe o lume reală

și valorificând experiențe din viața cotidiană ca pe o sursă inepuizabilă de situații de învățare. În plus, el este un căutător, un creator pasionat și un distribuitor de cunoștințe.

În această arie discursivă, P. M. Rosenau afirmă că *elevul postmodern decentrat* posedă o serie de identități fragmentate, fără puncte de referință clare, care sunt dispersate și neconcentrate, neordonate și neuniforme. Acest elev se focalizează pe alegeri, autonomie și eliberare personală, fără a avea nevoie de o consistență ideologică [322, p. 54]. *Elevul postmodern* se caracterizează printr-o atitudine relaxată și flexibilă, fiind orientat către emoții, trăiri și sentimente interioare. Acesta adoptă o abordare de tipul „fii tu însuți!” în procesul său de învățare. În cadrul procesului educațional, elevul trebuie să fie privit în două ipostaze: ca subiect al propriei sale formări și ca agent al influenței sociale, ceea ce contribuie la autoformarea sa.

Agenții educaționali trebuie să fie preocupați de dorințele elevilor în ceea ce privește învățarea și de aplicabilitatea cunoștințelor dobândite. Rolul profesorului sau învățătorului nu este doar de a transmite o cantitate mare de informații, ci de a le arăta elevilor cum să utilizeze aceste informații. Dacă nu suntem capabili să discutăm despre practică, nu putem aborda nici teoria. În educație este esențial să le abordăm și să le îmbinăm pe ambele eficient.

Elevul trebuie să fie încurajat să interacționeze cu realitatea cât mai frecvent, pentru a putea adopta decizii prompte și potrivite. *Creșterea gradului de aplicabilitate imediată a cunoștințelor dobândite în școală* implica profesorul în a răspunde la întrebările elevilor cu privire la aplicabilitatea cunoștințelor dobândite în viața reală.

Învățarea și școala trebuie să pună accent pe *aplicabilitatea cunoștințelor*, integrând teoria cu practica și concretul cu abstractul. Predarea și învățarea unor fapte izolate, abilități și cunoștințe fără o validare practică devin plictisitoare și lipsite de sens. Este esențial ca elevii să aibă frecvent oportunități de a stabili conexiuni între cunoștințele acumulate în școală și cele obținute prin activități nonformale și informale, astfel încât să înțeleagă relevanța și utilitatea lor.

În viziunea lui D. Bodea, începutul postmodernității poate fi marcat de apariția „*tehnologiilor sinelui*”, care le permit indivizilor să realizeze, fie singuri, fie cu sprijinul altora, o serie de operațiuni asupra propriei ființe, propriilor gânduri și comportamente. Aceste tehnologii facilitează transformarea personală în direcția atingerii unei stări de fericire, puritate, înțelepciune, perfecțiune sau imortalitate [16, p. 38]. Astfel, în societățile tradiționale, idealul sinelui era „împlinirea” acesteia, căci găsirea sensului vieții se reliefa pornind de la ceea ce este, și nu din perspectiva „îmbunătățirii” sau transformării sale.

Tabelul 3.5. Pedagogia postmodernă

Autori	Idei postmoderne relevante pentru pedagogie	Acțiuni potențiale
S. Aronowitz, H. Giroux	Înscrie socialul și individualul cu noi investiții intelectuale și emoționale.	Dezvoltarea unei hărți ample a ceea ce constituie sensul postmodernismului și ce poate fi numită <i>condiție postmodernă</i> .
	Oferă aspecte ale unei pedagogii eliberatoare și care autorizează sau împuternicește.	Integrarea trăsăturilor conceptuale centrale ale unui postmodernism de rezistență cu cele mai importante elemente ale discursului modernist.
	Oferă pedagogilor o viziune mai complexă și mai perspicace asupra <i>relațiilor dintre cultură, putere și cunoaștere</i> .	
P.P. Гарифуллин	Înlocuiește enciclopedia lumii formată din cuvinte și propoziții cu <i>pedagogia percepției</i> , adică educație și formare prin <i>percepția vizuală a imaginilor</i> .	A ilustra cum trebuie transformată pedagogia și educația în condiții de transformare semnificativă și distrugere a semnificațiilor și valorilor elevilor cauzate de noile realități și dihotomia dintre real și virtual.
	Se intensifică atenția la greșeli care sunt acceptate, devenind bază pentru apariția unor noi cunoștințe; apare un fel de <i>cult al erorii</i> .	Valorificarea unei pedagogii care utilizează abordări postmoderne, deoarece numai ea este capabilă să facă față provocărilor timpului nostru.
	Propune un discurs multivectorial, iar obiectivele specifice comune și <i>standardele tind să dispară</i> . Recomandă a <i>indica elevului calea cunoașterii</i> și nu doar să-i ofere cunoștințe și abilități specifice; conținutul educației depinde de contextul utilizării acestuia.	A actualiza permanent conținutul educației. Școala trebuie să devină o sursă de schimbare prin predarea creativității: <i>a crea ceva nou nu numai pentru elevii înșiși (creativitate subiectivă), dar și crearea de ceva nou pentru societate (creativitate obiectivă)</i> . Școlile trebuie să creeze astfel de condiții ca profesorii/ învățătorii și elevii să își poată produce propriile cunoștințe. Trebuie să se întărească <i>componenta științifică și creativă a profesorilor/ învățătorilor înșiși</i> . Experiența elevului să devină sursa conținutului educației. A nu folosi judecăți categorice în educație.
		Un profesor/ învățător nu ar trebui să fie un fel de <i>cameră de depozitare pentru cunoștințele deja folosite</i> . El trebuie să fie sursă sau generator de cunoștințe în condiții de schimbare în experiența de predare, cauzate de schimbările din mediul înconjurător.
P. Slattery	Filosofiile postmoderne și domeniul curricular reconceptualizat pot oferi baza necesară pentru ca reflecția și inovația să se miște dincolo de modelele de dezvoltare curriculară conservatoare din trecut.	A folosi câteva <i>alternative metodologice</i> : <i>techne</i> sau reflecție artizanală; <i>poiesis</i> , acordarea afectivă la procesul creativ; <i>praxis</i> , anchetă critică; dialoguri, anchetă multiperspectivă; phronesis , practică și înțelepciune deliberativă/ intenționată; <i>polis</i> , anchetă morală publică; teorie, înțelepciune contemplativă.

M. Campbell	Influența mișcării postmoderne asupra educației nu este aceea de a prescrie reguli noi pentru profesori/învățători sau elevi, ci este o metodă de a privi educația mai critic.	A privi educația critic, din diverse perspective.
G. Troc	Miza învățământului nu mai este transmiterea de cunoștințe, ci de <i>limbaje și jocuri de limbaj</i> . Cea mai bună performativitate, în condițiile acestui joc de informație completă (accesul tuturor la informații), nu mai ține de obținerea unui surplus de informație, ci de abilitatea de a <i>imagina conexiuni noi între informațiile existente, de a realiza „mutări” în jocurile de limbaj</i> .	A aplica un efort colectiv al elevilor în jocurile de limbaj (interdisciplinaritate).
S. Cristea	Oferă o politică generală de promovare a unor noi <i>valori favorabile individualizării educației, libertății de exprimare și creație</i> . Promovează o nouă cale de dobândire a identității <i>acțiunii pedagogice</i> prin prisma unor necesități: <i>afective</i> (afiliere, acceptare, investiție); <i>cognitive</i> (realizare, desăvârșire, stimulare, experimentare, întărire); <i>sociale</i> (autonomie socială, comunicare, considerare, structurare); <i>axiologice</i> .	Reper pe modelul postmodernității, care dezvoltă două axe de analiză: axa <i>raționalității acțiunii pedagogice</i> (raportul dintre obiectivitate și subiectivitate) și axa <i>integrării diferențelor</i> în cadrul acțiunilor pedagogice (explorarea posibilităților de constituire a situațiilor pedagogice).
R.Usher, R.Edwards	Într-un fel, perspectiva postmodernă este o confruntare cu epistemologia și noțiunile profund înrădăcinate de fundamentele disciplinare și știință. Această confruntare oferă resursele conceptuale pentru a gândi din nou efectele educaționale atât la nivel personal, cât și structural.	A organiza practica <i>cunoaștere-putere</i> , care constituie exercițiul pentru puterea constituirii cunoașterii, în organizarea spațiului și timpului pe linii ordonate. A plasa elevul în situații reale de acțiune asupra problemelor de rezolvat, încurajând <i>învățarea prin rețele</i> și întărind interacțiunile. <i>Cunoașterea poate fi descoperită și construită</i>
C. Ulrich	Dizolvă granițele dintre diferite discipline academice stabilite și produc un tip de <i>discurs supradisciplinar</i> .	Este necesară o nouă epistemologie postmodernă și acceptarea ei nu ca parte a filosofiei, ci în raport cu sociologia și psihologia. Este nevoie de <i>reconceptualizarea cunoașterii profesionale</i> , bazată pe ideea că o <i>cunoaștere utilă pedagogilor</i> poate fi descoperită și exprimată narativ printr-o <i>examinarea detaliată a experienței individuale într-un context specific, concret</i> .

	Teoriile postmoderne analizează și pun în valoare fenomene <i>micro</i> și <i>marginale</i> , care au fost ignorate de teoriile sociale moderne și valorizează <i>diferențele, pluralitățile și heterogenitățile</i> .	<i>Reflecția profesională</i> poate fi stimulată prin nevoia de a crea propriile <i>mininarațiuni</i> despre educație, care contribuie la procesul autodescoveririi și dezvoltării.
	Trăsături specifice pedagogiei postmoderne: autoreflexivă, decentrată, deconstrucționistă, nontotalizatoare, nonuniversală. <i>Autoreflexia</i> sugerează că fiecare element al pedagogiei trebuie să constituie subiectul unei revizui, în special din perspectiva interacțiunilor dintre <i>cunoaștere și putere</i> .	Responsabilitatea elevilor față de propria învățare crește, particularitățile individuale și interesele sunt respectate și valorificate, se construiesc alternative, este încurajată <i>exprimarea personală, atitudinea reflexivă și critică, autonomia</i> , se stimulează <i>cooperarea</i> pentru evitarea excluderii și marginalizării.
C. Cucos	Paradigma interculturală și multiculturală a postmodernității promovează ideea unei realități în care are loc valorizarea pozitivă a diferențelor, îmbogățirea spirituală reciprocă, cunoașterea și cooperarea cu alteritatea, individualismul, personalizarea culturii.	Este nevoie de deschiderea conținuturilor învățământului spre valorile specifice tineretului, aceasta constituind o soluție pentru „postmodernizarea școlii”, într-un context mai larg, în care valoarea culturală nu mai este legată strict doar de termeni ca: <i>scriere, elite, școlar, din care aceasta ar merge</i> , ci și de „termenii secunzi” ca <i>oralitate, laisr, mase</i> , care au dobândit largi valențe formative.
L. Bârlogeanu	Educația în postmodernitate este mai mult ca oricând preocupată de problemele valorii, de concilierea pluralității de valori cu universalitatea acestora, dar mai ales de procesualitatea valorii, de accesul subiectului la valoare.	Apare necesitatea abordării valorilor postmoderne în pedagogie din mai multe perspective în vederea asigurării calității.
P. Rosenau	În postmodernism profesorul devine un profesor-cercetător și prin aceasta un gânditor care reflectă la practica educativă, conștient fiind de responsabilitatea în a cultiva la elevii săi practici investigative și reflexive. Elevul este privit în dublă ipostază: ca subiect al propriei formări și ca agent al influenței sociale și, prin aceasta, al autoformării.	Elevul trebuie solicitat să ia contact cu realitatea cât mai des posibil, pentru a adopta decizii prompte și potrivite. <i>Creșterea gradului de aplicabilitate imediată a cunoștințelor dobândite în școală.</i> Este necesar ca elevului să i se creeze cât mai des oportunități de a face conexiuni între cunoștințele învățate în școală și cele pe care le dobândește pe căi nonformale și informale, înțelegând utilitatea lor.

În epoca postmodernă, observăm o manifestare a sinelui în toate formele posibile, însoțită de exagerări ale subiectivismului absolut, de la autodevorare la autoexploatare, fără nicio limită obiectivă. Crearea unei realități personale nu oferă individului postmodern prea mult sprijin obiectiv. Marele „păcat” al omului postmodern este autoamăgirea, iluzia că este special, diferit de ceilalți. Într-o lume atât de subiectivizată, teama principală este frica de sine, iar convingerea unică este că putem realiza ceva ce nimeni altcineva n-a putut realiza. De-a lungul timpului, evoluția valorilor și a idealurilor umane poate fi rezumată prin trei concepte definitorii pentru trei perioade distincte: în premodernitate, acceptarea destinului, exprimată prin ideea „omul devine ceea ce este”; în modernitate, orientare către construcție și materialism; iar în postmodernitate, accentul pus pe exprimarea sinelui și pe consumul propriei identități [16, p. 50].

În felul acesta, prin sintetizarea opiniilor mai multor autori cu privire la relația postmodernism – pedagogie, consemnăm unele idei relevante pentru pedagogie și acțiuni potențiale în valorificarea acestora.

- ***Educația lingvistică în context postmodern***

Dacă ne referim nemijlocit la *educația lingvistică în școală*, atunci, aderând la mai multe opinii ale cercetătorilor, putem reține următoarele idei concludente în vederea revizuirii procesului respectiv în școală din perspectiva conceptelor postmoderniste. Deoarece am vorbit despre text, ar trebui să facem o precizare care privește cititorul textului. În fapt, fiecare din noi este un *cititor empiric* atunci când citește un text. Cititorul empiric poate citi în multe feluri și nu există nici o lege care să-i impună cum anume să citească, pentru că adesea folosește textul ca pe un ambalaj pentru propriile pasiuni, care pot proveni din exteriorul textului sau pe care textul i le poate genera în mod întâmplător. *Cititorul model* însă este cititorul la care autorul se gândise anume, un cititor-tip pe care textul nu numai că-l prevede, dar pe care caută să-l creeze. Dar ce câștigă anume cititorul din această reconstituire? Nimic, dacă rămâne un cititor de primul nivel. Cititorul de nivelul al doilea își dă seama în schimb că schimbările temporale și aceste întoarceri bruște și rapide către prezentul narativ urmează un anume ritm [362].

M. Martin susține că ceea ce este decisiv în postmodernism este *relația text – cititor*, în timp ce modernismul consideră că ceea ce ar fi predominant este *relația dintre autor și mesajul textului* [311, p. 12].

Potrivit postmoderniștilor, *limba* nu este o „oglină a naturii”, așa cum a caracterizat-o filosoful pragmatist R. Porty. Inspirați de opera lingvistului elvețian F. de Saussure, postmoderniștii

susțin că limbajul este autonom din punct de vedere semantic sau autoreferențial: *sensul unui cuvânt nu este un lucru static în lume sau chiar o idee în minte, ci mai degrabă o gamă de contraste și diferențe cu semnificațiile altor cuvinte*. Deoarece semnificațiile sunt în acest sens funcții ale altor semnificații – care sunt ele însele funcții ale altor semnificații și așa mai departe – ele nu sunt niciodată pe deplin „prezente” pentru vorbitor sau ascultător, ci sunt „amânate” la nesfârșit. Viziunea postmodernă asupra limbajului și discursului se datorează în mare parte filosofului și teoreticianului francez J. Derrida, inițiatorul și practicantul principal al *deconstrucției* [Apud 362].

Jocurile de limbaj postmoderne pot fi împărțite în trei categorii: denotativ (științific), prescriptiv (juridic) și tehnic (performativ). În contrast cu modernitatea, unde tehnica era un sprijin pentru știință, în postmodernitate acesta devine principalul actor. *Învățământul postmodern nu mai urmărește formarea caracterelor, ci dezvoltarea competențelor*. În procesul educațional, întrebarea „e adevărat?” este înlocuită cu „e posibil de realizat?”. Băncile de date devin „natura” pentru omul postmodern. Astfel, ideea că savantul nu mai interacționează direct cu natura, ci cu datele despre aceasta – o realitate secundară creată de om – devine emblematică pentru postmodernitate. Realitatea virtuală este esența iluzorie a acestei epoci [31].

O perspectivă similară cu cele evocate este accentul postmodern pe **limbaj și textualitate**, marcat de numărul mare de probleme care trebuie rezolvate. Accentul postmodern/ deconstructiv pe tratarea formelor sociale și culturale ca texte a devenit din ce în ce mai reducăționist. Postmodernismul prestează un serviciu teoretic argumentând că se poate deschide un nou *front* în sfera limbajului, dar acesta trebuie să extindă implicațiile acestei analize din domeniul text **către lumea reală** și, făcând acest lucru, trebuie să recunoască limitele acestei forme de analiză [216, p. 78].

Limba este acel set sedimentat de relații care stă în mod ideal în spatele setului de enunțuri, numite „parole”. Această *mișcare în analiza limbajului de la privat la cel public*, de la conștiință la semn, de la cuvântul individual la un sistem de relații între semne lingvistice, este urmat de Frege și L. Wittgenstein, în măsura în care și ei susțin că unitatea de referință nu este cuvântul, ci propoziția (Frege), iar sensul nu poate fi înțeles decât prin analiza multiplelor contexte de utilizare (Wittgenstein) [Apud 219, p. 110].

În felul acesta, *teoria jocurilor de limbaj* exprimă funcționarea limbajului prin fragmentarea lui în „jocuri” cu reguli specifice, care nu-și găsesc legitimarea în ele însele, ci fac obiectul unui contract explicit sau implicit între jucători. **Orice enunț trebuie considerat o „mutare” făcută în joc**, iar un enunț care nu satisface regulile nu aparține jocului. Pornind de aici, Lyotard deduce principiul

general conform căruia „a vorbi înseamnă *a lupta* în sensul de *a juca*”. „Mutarea” în jocul lingvistic nu este însă în nici un fel necesară, ci ține de plăcerea de a inventa, dublată de un anumit sentiment al succesului [205, p. 152].

Prin această concepție a „jocului de limbaj”, L. Wittgenstein afirmă că semnificația este „întrebuintarea în limbă” și se referă la orice cuvânt, accentul fiind pus pe latura pragmatică, care pune în unitate studiul limbajului cu viața și comunicarea.

Într-un secol în care sensurile deja cunoscute au fost răsturnate și înlocuite cu altele noi, filosofia lui L. Wittgenstein a realizat o adevărată *revoluție lingvistică*. Mileniul trei este mileniul în care puterea aparține informației și mijloacelor de comunicare, mileniul în care cultura comunităților este respectată și promovată. Plecând de la aceste coordonate, mileniul trei ar putea fi mileniul cel mai potrivit pentru aplicarea teoriei jocurilor de limbaj, teorie care a susținut caracterul public al limbajului cu accent pe caracterul comunitar al sistemelor normative.

Activitatea filosofului, susține C.-F. Surlea, se aseamănă cu un joc de asamblare definit de reguli. Aceste reguli sunt asemănătoare celor care guvernează gramatica unei limbi sau guvernarea unui joc oarecare, „nemotivate”, fără a fi total arbitrare, dar bine alese de la început. A compara matematica cu gramatica engleză sau cu o partidă de șah, înseamnă că ea nu are nevoie de vreo garanție exterioară. Matematica trebuie să-și găsească în ea însăși rațiunea de a fi. A urma o regulă presupune o obișnuință, face trimitere la un obicei, la o practică socială legitimată prin succesele sale [198].

Astfel, prin implicațiile lui L. Wittgenstein, care a introdus noțiunea de *joc de limbaj*, se afirmă că jocurile de limbaj sunt formele lingvistice prin care elevii folosesc pentru prima oară cuvintele în procesul jocului cu semenii, stabilind, prin consens, sensuri.

Considerațiile lui L. Wittgenstein despre respectarea regulilor aveau în vedere clarificarea. Wittgenstein nu este tipul de autor care menajează cititorul, să-l acomodeze treptat cu unele concepte sau să-l introducă pe cititor într-o lume prefigurată a filosofiei. Scrierile lui Wittgenstein sunt, mai degrabă, dedicate persoanelor care își pun probleme în legătură cu natura limbajului, care vor să surprindă relația dintre limbaj și gândire. Admiratorii lui Wittgenstein nu încetează să se mire în legătură cu natura expresiilor, cu experiențele pe care oamenii le au atunci când rostesc anumite cuvinte. Or, tocmai în acest sens, Wittgenstein ne îndeamnă să nu fim nepăsători față de problemele delicate ale limbajului, pentru că numai în acest mod vom formula cele mai adecvate întrebări,

răspunsuri și atitudini cu puțință. Aitudini care se conturează implicit dimensiunea expresivă a limbajului, pe care Wittgenstein a tratat-o incontestabil ca un maestru [Apud 365].

Abordarea lui Wittgenstein este una care reușește să clatine multe perspective și evidențiază dacă o propoziție care începe cu „Știu că...” poate căpăta sens sau nu. Pentru a ne da seama de asta, trebuie să analizăm cu atenție circumstanțele în care utilizăm această expresie, observând astfel că pe cât de lipsit de sens poate fi un lucru într-un anumit context, la fel poate căpăta sens într-altul. „Dacă se schimbă jocurile de limbaj, se schimbă conceptele și, împreună cu conceptele, semnificațiile cuvintelor” [374].

Pornind de la definiția „înțelesul unei expresii este *folosirea sa*”, Wittgenstein dezvoltă conceptul de „înțeles ca folosire” (*mening is use*). O expresie are sens doar în contextul unei forme de viață, adică în măsura în care produce un fapt. Astfel, limbajul este integrat în diverse forme de viață deoarece „folosirea” sa conferă viața.

În această lumină, conceptul de *jocuri de limbaj* devine clar. Acceptând că nu există o singură logică a limbajului, ci o varietate de logici care aparțin diferitelor contexte, L. Wittgenstein concluzionează că nu există o esență comună și ascunsă a limbajului; totul este „la vedere”. Prin urmare, limbajul nu este „un singur lucru uniform”, ci „o multitudine de activități diferite”. Aceste „activități” sunt ceea ce Wittgenstein denumește jocuri de limbaj: „*termenul subliniază faptul că folosirea unei limbi face parte dintr-o activitate dintr-o formă de viață.*” Astfel, termenii și expresiile dobândesc semnificații diferite în funcție de *jocurile de limbaj*.

Astfel, din această perspectivă, limbajul nu este văzut ca *un proces*, ci ca o *abilitate*. A învăța sau a cunoaște limbajul înseamnă a dobândi o anumită tehnică; înseamnă „a fi capabil să utilizeze expresiile și cuvintele în diverse jocuri de limbaj din care fac parte” [374].

Analiza jocurilor de limbaj în care sunt angajați oamenii și legătura lor cu formele de viață în care apar devine un mijloc de catapultare în afara sferei locurilor comune. Filosoful, pentru a se face înțeles, apelează la exemplul activităților numite tradițional „jocuri”: există jocuri de masă, jocuri pe tablă, jocuri cu mingea etc. Unele tipuri de jocuri se înrudesesc prin accentul pus pe distracție, altele prin accentul pus pe îndemânare, altele prin accentul pus pe câștig. Observăm cum, de la un tip de joc la altul, apar și dispar asemănări, fără a fi posibil să găsim un element comun pentru toate jocurile. Aceste înrudiri dintre jocuri pot fi numite „*asemănări de familie*”, deoarece sunt ca asemănările existente între membrii unei familii (înălțime, culoarea ochilor, aspectul facial etc.). Prin urmare, putem spune că jocurile alcătuiesc o familie. Pentru a face pe cineva să înțeleagă ce este un joc, cel

mai potrivit este să îi descriem jocuri. Aceasta deoarece nu putem face o delimitare clară a conceptului de „joc”. Jocurile au reguli, dar multe aspecte ale jocului rămân în afara oricăror reguli. Cu toate acestea, folosirea cuvântului „joc” nu ne deranjează. În mod asemănător, folosirea oricărui cuvânt nu este îngrădită în mod complet și exhaustiv de reguli, ceea ce ne permite un joc, o libertate în a conferi semnificații variate aceluiași cuvânt. A ști ce este un joc înseamnă a fi capabili să descriem exemple de diferite tipuri de jocuri, a fi capabili să construim noi tipuri de jocuri prin analogie cu cele existente. O asemănare la care gânditorul apelează frecvent este cea cu jocul de șah. Cuvintele limbii pot fi asemănate cu piesele șahului. Forma piesei de șah corespunde sunetului cuvântului (sau formei sale scrise). Rolul piesei de șah corespunde semnificației cuvântului (întrebuințării date cuvântului).

L. Wittgenstein arată că există nenumărate moduri de utilizare a semnelor, cuvintelor și propozițiilor. Această varietate nu este nici completă, nici fixată pentru totdeauna, ci este incompletă și în continuă schimbare. Jocurile de limbaj se referă la limbaj, dar și la activitățile în care este folosit. Aceste jocuri sunt activități simple, în care acțiunile sunt însoțite de utilizarea anumitor cuvinte. Filosoful reamintește că limbajul natural cunoaște o mare diversitate de utilizări, reprezentarea realității fiind doar una dintre acestea. Asemenea unei cutii de scule sau pieselor unui joc, cuvintele pot avea întrebuințări și semnificații foarte variate. A înțelege o propoziție implică a înțelege un limbaj, iar a înțelege un limbaj implică a stăpâni o tehnică de joc. Prin urmare, singura tehnică de aplicare a unei expresii compuse este cunoașterea jocului de limbaj în care este folosită [374].

Fără să intrăm în detalii analitice, trebuie să menționăm că M. Foucault, vorbind despre discurs în context postmodernist, face o remarcă concludentă, afirmând următoarele înainte de a începe un discurs: „În **discursul** pe care trebuie să-l susțin astăzi, și în cele pe care trebuie să le rostesc în anii ce vor urma, aş fi preferat să mă pot strecura pe furiș. În loc să iau cuvântul, mi-ar fi plăcut să fiu purtat de acesta, să fiu transportat dincolo de orice început posibil. M-ar fi încântat ca, atunci când încep să vorbesc, să realizez că o voce fără nume mă precede de mult; aş fi vrut să continui fraza, să mă integrez discret în intențiile ei, ca și cum aceasta m-ar fi invitat să o fac, lăsându-mă o clipă în suspans. Astfel, nu ar mai exista un început; eu nu aş fi decât o mică întrerupere. Mi-ar fi plăcut să fie în spatele meu o voce (ce va fi luat cuvântul de mult timp deja, dublând dinainte toate cuvintele mele) care să spună: „Trebuie să continui, trebuie să spui cuvinte, atâtea câte sunt” [75, p. 13].

Referindu-se la principiile excluderii, cercetătorul susține că: (a) nu avem dreptul de a spune totul; (b) că nu putem vorbi despre orice în orice circumstanță; (c) că nu oricine poate vorbi despre orice. Avem aici jocul celor *trei tipuri de interdicții* care se intersectează, se întăresc reciproc și se

compensează, formând o grilă complexă care se modifică neîncetat. Discursul nu este doar ceea ce manifestă (sau ascunde) dorința; el este, de asemenea, obiectul dorinței și este chiar puterea care trebuie cucerită [75, pp. 15-16].

Reflectând asupra ideilor lui M. Heidegger care cadrează cu postmodernismul, G. Troc pune accentul pe afirmațiile filosofului referitor la *gândire, ființă, limbă*. Limba este un refugiu pentru ființă, iar omul locuiește în acest spațiu. Cei care gândesc profund și poeții sunt cei care protejează și veghează acest adăpost, asigurându-se că esența umană rămâne vie și exprimată.

A întâlni ființa în limbă trimite la o gândire ce „ascultă” sensurile adânci ale limbii, înțeleasă dincolo de utilizarea metafizică, prin care adevărul ființei iese din ascundere. Gândirea astfel raportată la limbă este o meditație a cărei caracteristică este *simplitatea*. În rostirea ei, gândirea esențială nu face decât să aducă la limbă cuvântul ce nu a avut parte de limbă – al ființei. Gândirea esențială rămâne totuși slab determinată, trimițând către o problematică „întâlnire” prin limbă a omului cu ființa, al cărui „păstor” este, cu condiția de „a se lăsa luat în folosință” de către ființă [205, p. 95].

Accentul postmodern pe centralitatea discursului a dus și la o regândire majoră a noțiunii de *subiectivitate*. În special, diverse discursuri postmoderne au oferit o critică masivă a noțiunii liberale umaniste a subiectivității, care se bazează pe o entitate unificată, conștiință rațională, autodeterminată. În această viziune, susțin S. Aronowitz și H. A. Giroux, subiectul este sursa autocunoașterii, iar viziunea sa asupra lumii se constituie prin exercitarea unui mod de înțelegere și cunoaștere rațională și autonomă. Ei oferă un comentariu succint asupra provocării postmodernismului la această poziție. Limba, în interpretarea lor, este locul unde formele reale și posibile de socializare, organizarea și consecințele lor sociale probabile sunt definite și contestate. Cu toate acestea, este, de asemenea, locul unde este construit sentimentul de sine, subiectivitatea noastră. Subiectivitatea este produsă într-o gamă întreagă de discursuri practice — economice, sociale, culturale. Limba construiește subiectivitatea individului în moduri care sunt specifice din punct de vedere social. Subiectivitatea nu este nici unitară, nici fixă. Spre deosebire de umanism, ceea ce presupune un subiect conștient, cunoscător, unificat, rațional, postmodernismul teoretizează subiectivitatea ca un loc al dezbinării și conflictului, central în procesul de schimbare și pentru păstrarea *statu-quo*ului [216, p. 76].

Căutarea sublimului, la Heidegger, a constatat în descoperirea cuvintelor care posedau „forță” mai degrabă decât o simplă valoare de schimb, derivată din rolul lor în jocurile de limbaj. Dilema cu care s-a confruntat Heidegger a fost că, odată ce a izolat aceste cuvinte și a publicat rezultatele sale, ele au devenit parte a jocului de limbaj heideggerian jucat pe scară largă, ceea ce a dus la degradarea

lor dintr-o formă de gândire în metafizică. Imediat ce ceea ce a realizat a fost adus în spațiul public, „cuvintele sale elementare” *și-au pierdut din forță, dobândind utilizări* care le-au transformat în denumiri pentru „probleme filosofice”, precum „problema prezenței”, „problema tehnologiei” etc. [Apud 18].

„Pentru mine, scrie H. G. Gadamer, M. Heidegger a fost cel mai mare gânditor care a înțeles să investigheze cuvintele la originea lor secretă și la prezența lor ascunsă. Când M. Heidegger interpreta texte, eu întâmpinam adesea dificultăți, deoarece adapta forțat aceste texte conform propriilor sale intenții, aducând în discuție aspectele ascunse ale cuvintelor. Faptul că el a scos la iveală diversitatea și **forța de gravitație lăuntrică a utilizării** lor vii și a implicațiilor lor noționale și pentru asta a îmbogățit sensibilitatea noastră. Aceasta este moștenirea pe care ne-a lăsat-o. Sensul pozitiv al acelei „destrucții” nu este unul de distrugere, ci de căutare a cuvântului care nu este expus autentic [Apud 18].

În figura de mai jos (Fig. 3.2.) sunt ilustrate relațiile dintre diverse noțiuni care reflectă specificul educației lingvistice.

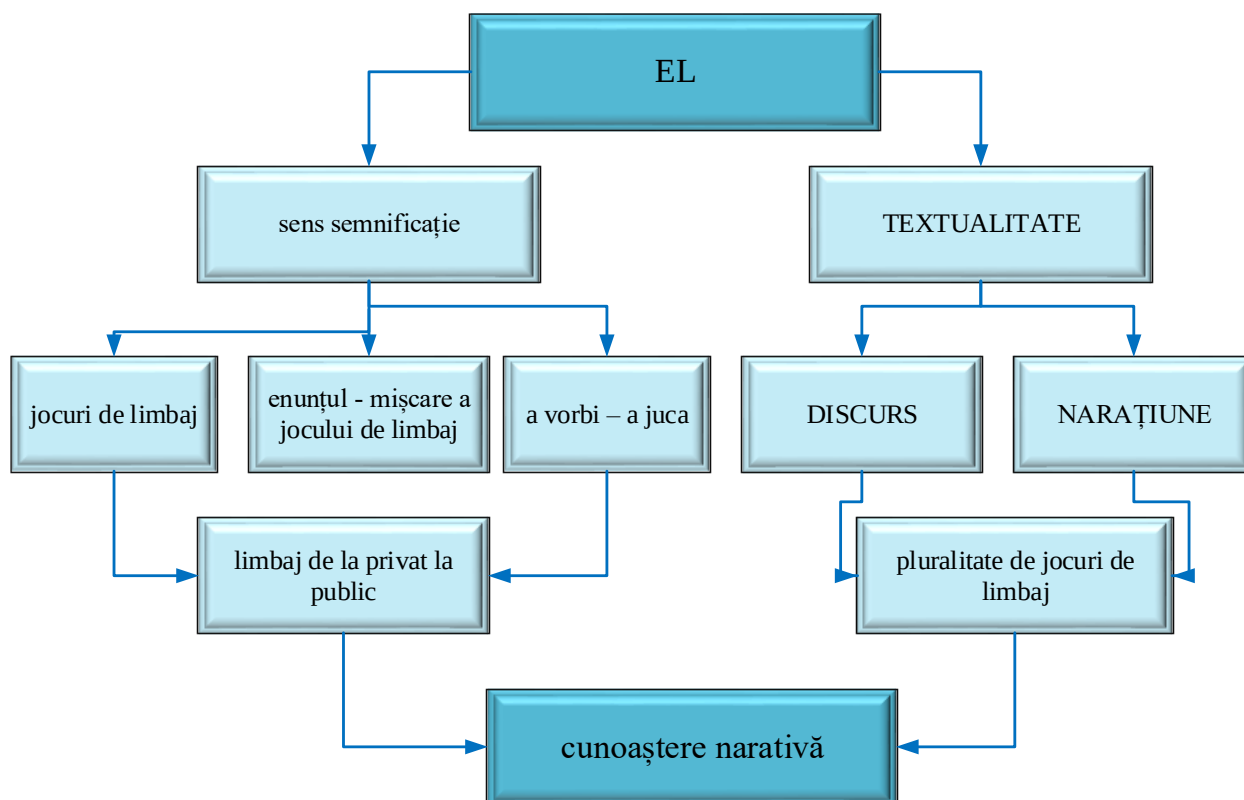


Fig. 3.2. Educația lingvistică în context postmodern

Așadar, prin apel la varietatea opiniilor cercetătorilor, putem afirma că există suficiente temeiuri pentru valorificare a problematicii pedagogiei postmoderne, prin intervenții explicative aflate la originea oricărui act întemeietor. Asumarea interogației interpretative servește, astfel, cunoașterii articulate, acțiunea noastră fiind determinată de presupoziiții esențiale în problematizarea ideii de valori postmoderne.

Cu această opinie, la care ne aliniem fără rezerve, nu facem decât să concretizăm, la nivelul discursului pedagogic, o linie directoare de analiză ulterioară.

3.3. Paradigma constructivistă – dimensiune a postmodernității

Tot mai pregnant, în ultimii ani, ca răspuns la problematica lumii contemporane, se lansează unele modele ale postmodernității în educație. O tendință actuală în educație este orientarea către satisfacerea nevoilor educaționale de bază, care sprijină integrarea și adaptarea socială și profesională a individului. În prezent, accentul se deplasează de la transmiterea informațiilor spre formarea abilităților de învățare. Pornind de la ideile lui Im. Kant, teoria constructivistă a fost dezvoltată de autori precum J. Dewey, Л. Выготский, J. Piaget sau J. Bruner.

Ideea principală a constructivismului este următoarea: *învățarea umană trebuie interpretată ca un proces de construcție*. Persoana care învață dezvoltă cunoștințele bazându-se pe ceea ce cunoaște deja. În timpul învățării, noile informații sunt comparate și integrate cu înțelegerea anterioară, susținută de un model mental compus din informații, proces și reguli. Persoana care învață și aplică cunoștințele, identifică elementele esențiale din noile experiențe de învățare, analizează noile informații în contextul modelului său mental și ajustează cunoștințele și judecățile dezvoltate anterior.

Teoria constructivistă este o teorie a cunoașterii științifice aplicată problemelor învățării, ca o extindere a cognitivismului. Ea nu este, propriu-zis, o teorie a instruirii, ci, mai degrabă, un suport conceptual și metodologic cu valoare științifică. Constructivismul este atât o teorie a cunoașterii, cât și a învățării, cu implicații pedagogice, oferind o bază teoretică și practică pentru întrebări legate de „cum”, „de ce”, „ce” se cunoaște și se învață, „în aceste condiții” și „cum evoluează” acestea [132, p. 178]. *Constructivismul* se bazează pe principii care subliniază educația centrată pe elev și se concentrează pe modul în care aceasta interpretează stimulii care au loc în mintea acestuia [82].

Cercetătoarea E. Joița, care își asumă în cunoștință de cauză demersul teoretic al constructivismului în aspect pedagogic, subliniază că elevul nu mai este considerat un recipient pasiv care acumulează informații. Cunoștințele nu sunt dobândite doar prin citire sau ascultare, ci prin

semnificația personală pe care elevul o atribuie stimulilor educaționali. Astfel, învățarea este percepută ca un proces activ și social de construcție a sensurilor și sistemelor de semnificație, bazat pe stimulii senzoriali și influențat semnificativ de limba utilizată în comunicare.

Caracteristica majoră a constructivismului este *abordarea centrată pe cel ce învață*, respectiv pe activitatea sa de construire a cunoașterii, accentul punându-se pe construirea individuală a cunoașterii personale, pe modul în care persoana dobândește cunoștințele. Altfel spus, elevul își personalizează metodele de lucru și își construiește strategii de acțiune adaptate propriei formări și propriei personalități.

După cum am dezvăluit în analizele anterioare, cunoașterea înseamnă putere. Din perspectiva postmoderniștilor, *constructivismul* reprezintă cea mai importantă teorie a învățării, fapt ilustrat de noi în analizele anterioare. Adevărul aflat prin corespondență este înlocuit cu adevărul construit din experiențele de viață ale elevilor. Deoarece întreaga cunoaștere este imaginată sau construită în minte, aceasta nu mai este descoperită, contrar afirmațiilor modernismului.

Ideea principală a constructivismului este că orice cunoaștere umană rezultă *dintr-un proces activ și creativ, prin care subiecții construiesc noi cunoștințe pe baza experiențelor anterioare, reflectând asupra lor*. Această abordare se distinge de perspectivele tradiționale, care privesc cunoașterea ca pe o transmitere pasivă de informații de la o persoană la alta, punând accentul pe receptare în locul construcției. Cunoștințele acumulate mecanic sunt adesea rigide și greu de aplicat în practică sau teorie. În schimb, capacitatea de a utiliza cunoștințele atât în mod teoretic, cât și practic, indică o asimilare profundă și validează eficiența procesului educațional din instituție.

În felul acesta, ideile pe care le predau și le comunică învățătorii, precum și cele pe care le învață elevii, sunt construcții. Cunoașterea, conceptele și limbajul sunt elaborate de oameni nu pentru că sunt intrinsec adevărate, ci, mai degrabă, pentru că sunt utile și funcționale. Învățătorii acționează ca facilitatori ai cunoașterii, contribuind la procesul de construire a acesteia, având totodată propriile prejudecăți [207, p. 70].

Plus la aceasta, teoria constructivistă se bazează pe concepțiile lui J. Piaget [173] privind dezvoltarea cognitivă, care se desfășoară în etape și implică abilități cognitive ce funcționează ca un construct. Aceasta implică două procese fundamentale: *asimilarea și acomodarea*, menținerea interiorizării cunoștințelor acumulate de-a lungul timpului. J. Piaget subliniază importanța formării structurale mentale, care servesc ca modalități de organizare a informațiilor, capabile să se combine, să se transforme și să fie.

Paradigma de învățare centrată pe construcția cunoașterii s-a dezvoltat în anii 1990, atunci când cercetările în domeniul cogniției s-au transferat de la experimentele de laborator la studii efectuate în context real. Pentru a rezolva problemele din viața cotidiană, cunoștințele acumulate trebuie să fie reconfigurate, ajustate, transformate și procesate.

Acest model ideal al învățării constructiviste susține o normativitate a instruirii constructiviste, fundamentată pe trei principii [185, pp. 30-32]:

a) *orientarea învățării* depinde de „semnificația pe care o atribuim” unei situații sau contextului de viață. Din această perspectivă, chiar și „refuzul de a învăța” al unui elev poate fi interpretat pedagogic, deoarece poate reprezenta o formă de protecție a identității sale sau un mecanism de „igienă psihologică” în procesul de învățare;

b) *învățarea este considerată un „proces autonom de construire a realității”*, desfășurându-se întotdeauna pe baza structurilor și rețelelor existente. În acest context, „rezultatele învățării nu pot fi anticipate”, deoarece fiecare proces de construire a realității este unic și influențat de circumstanțele elevilor;

c) *învățarea trebuie să fie contextualizată*, având loc în context social, în situații reale de viață sau în medii specifice. Ignorarea acestui principiu poate explica ce „informații învățate în mod standardizat și necontextualizat” devin superficiale și greu de aplicat în practică.

Orientarea constructivistă vizează două **direcții**:

- *Din punctul de vedere al elevului*, modelul constructivist accentuează organizarea activă a noilor informații în modelul mental pentru ca învățarea să capete sens. Pe parcursul noului act de învățare, elevul își va reformula structurile mentale existente doar că noua informație furnizată sau noua experiență trăită poate fi legată de cunoștințele deja existente în memorie. Interferențele, elaborările și relaționările dintre vechile percepții și noile idei trebuie să fie tratate într-o manieră personală, pentru ca cele din urmă să devină parte integrantă, utilă a memoriei;

- *Din punctul de vedere al învățătorului*, raportul acestuia față de elev și față de procesul de învățare se schimbă. În învățământul tradițional, denumit modelul obiectivist, desfășurarea procesului educațional plasează cadrul didactic în centrul referențial; se spune de așa zisul „profesor prezentator”, care prezintă informații, cunoștințe gata construite, iar elevul reprezintă o audiență pasivă. Teoria constructivistă generează modificări în abordarea didactică, influențând logica existenței și implicării învățătorului în procesul educațional [Ibidem].

Conform cercetătoarei E. Joița, în învățare sunt utilizabile următoarele tipuri de constructivism [131, p. 67]:

- ✓ *constructivismul radical* (cunoașterea este o construcție subiectivă și individuală a conceptelor);

- ✓ *constructivismul cognitiv* afirmă că construcția cunoașterii se bazează pe interiorizarea informațiilor;

- ✓ *constructivismul social* afirmă că cunoașterea este un produs al interacțiunilor și dialogului în grup [131].

Aceste idei sunt în concordanță cu opiniile lui G. Kearsley, W. Lynch, care susțin că tema principală a teoriei constructiviste este că „învățarea este un proces activ prin care cei care învață construiesc idei sau concepte noi, bazându-se pe cunoștințele lor” [266]. Toate cunoștințele asimilate se bazează pe dezvoltarea actuală a societății, iar învățătorii oferă noi informații care se îmbină cu cele deja existente. Aceștia selectează și transformă informațiile prezentate, fiind încurajați să descopere concepte noi, construindu-le pe baza realizărilor anterioare.

De aici rezultă că paradigma instruirii constructiviste implică:

- ✓ eliminarea predării tradiționale bazată doar pe transmiterea mesajelor didactice și receptarea primară a acestora, fără înțelegerea semnificațiilor în termeni de decodare complexă și de interiorizare profundă;

- ✓ înțelegerea faptului că *învățătorul și elevul nu au coduri comune*, ceea ce impune decodarea informației nu doar prin dirijarea sau îndrumarea învățătorului, ci prin *înțelegerea semnificației*, prin aprecierea „valorii individuale”, realizabilă de elevi;

- ✓ *promovarea predării constructiviste*, care „nu dirijează învățarea, ci este o condiție posibilă a proceselor învățării”, realizabilă prin *modele circulare*, desfășurate într-o dinamică nonliniară, bazată pe inițiative didactice speciale, de perturbare cognitivă, de creare a unor situații care stimulează creativitatea elevilor, posibilitățile lor de a construi/ reconstrui individual conținuturile învățării [49, p. 545].

Învățarea constructivistă este proiectată la nivelul instruirii constructiviste prin valorificarea teoriei psihologice a structuralismului genetic. Este acțiunea considerată prioritară în raport cu cea de predare, în contextul activității de instruire constructivistă. Ca acțiune didactică viabilă, autoorganizată, circulară, reprezintă „o schimbare structurală survenită în structurile noastre

cognitive, în modelele de interpretare, în construirea realității, în strategiile de rezolvare a problemelor” [51, p. 28].

Dincolo de configurația sa teoretică, orientarea constructivistă solicită învățătorului valorificarea următoarelor modele de învățare constructivistă:

a) *învățarea adaptativă* prin asimilare cognitivă, care presupune adaptarea noilor cunoștințe la experiența cognitivă și noncognitivă anterioară a celui care învață;

b) *învățarea modificatoare* prin „acomodarea cognitivă”, devine necesară „atunci când o schemă de acțiune existentă, dobândită anterior, nu produce rezultatul așteptat.” Aceasta este caracteristică învățării constructiviste, care implică receptarea unor perturbări, fie acestea existente sau intenționate, ce restructurează modul de concepere a acțiunilor în predare [49, pp. 545-546].

Iar conform lui K. Reich, *învățarea constructivistă* se bazează pe următoarele tipuri de învățare: *învățarea prin construcție*, în care elevii însușesc noi cunoștințe, le atribuie semnificație, le verifică adevărul [Apud 185]; *învățarea prin reconstrucție* implică formarea unor acțiuni ale realității prin intermediul tradițiilor culturale, convingerilor religioase, dovezilor științifice și al modelelor de interpretare specifice. Pe de altă parte, *învățarea prin deconstrucție* presupune revizuirea constantă a convingerilor adânc înrădăcinate, a dogmelor, a adevărilor absolute și a certitudinilor. Metodele și principiile de predare inspirate de constructivism promovează învățarea activă, autonomă, constructivă și contextuală.

Teoriile constructiviste acreditează ideea potrivit căreia subiecții atribuie un sens personal informațiilor studiate și învață prin observație, descoperire și interpretare. Finalitatea acestor procese o reprezintă personalizarea informațiilor.

Învățarea constructivistă are un caracter diferențiat, biografic, emoțional, susține H. Siebert:

a) *diferențiat la nivelul elevilor* se manifestă prin învățarea predominantă prin fantezie, gândire circulară și inteligență fluentă, în timp ce învățătorii se bazează pe experiență, reconstrucție, gândire liniară și inteligență cristalizată;

b) *biografic*, la nivelul raporturilor dintre conținuturile existente și cele reconstruite, care implică „autoreferențialitatea cunoașterii”, tratarea cunoașterii ca amintire, recursivitate, prin reflexivitatea și afectivitatea celui ce învață;

c) *emoțional*, la nivelul raporturilor dintre resursele afective ale subiectului care intervin în procesul didactic ca: motivatori ai oricărei dinamici cognitive; factori care determină continuu focarele atenției, „porți care deschid și închid accesul la acumulatorii memoriei”, liant care ordonează

multitudinea, uneori haotică, a informațiilor, stimulilor și amintirilor; mijloace importante, care mobilizează procesele gândirii, selectează și ierarhizează conținuturile gândirii, creează conexiuni și continuitate [185, pp. 36-62].

În acest context discursiv, sunt relevante principiile teoriei constructiviste ale lui Bruner, care pot fi sintetizate astfel: procesul de instruire ar trebui să se bazeze pe experiențele elevului, stimulându-i motivația de a-și folosi abilitățile de învățare; instruirea trebuie organizată într-un mod accesibil și ușor de înțeles pentru elevi (organizare de tip spirală); instruirea să fie concepută astfel încât să permită aplicarea cunoștințelor în contexte noi, dincolo de simpla transmitere de informație [Apud 131].

Aceste principii promovează o viziune pedagogică postmodernă, diferită de abordarea tradițională, care pune accent pe transmiterea controlată, planificarea social-tehnologică sau modelul behaviorist al învățării. Aplicarea acestor principii contribuie la dezvoltarea calitativă a învățării constructiviste.

Activitățile de învățare, conform modelului constructivist, implică coordonarea tuturor structurilor personalității (cognitiv, afectiv, motivațional, volitiv, atitudinal, aptitudinal), în vederea depășirii obstacolelor, dificultăților apărute în rezolvarea sarcinilor (de investigare, experimentare, rezolvare de exerciții sau de situații-problemă etc.) [131, pp. 22-24].

Teoria constructivistă se concentrează pe învățarea prin înțelegere și conștientizare, sugerând că orice cunoaștere umană se formează printr-un proces activ și creativ. Cei care învață își construiesc noi cunoștințe pe baza celor anterioare, prin experimentare și reflecție asupra experiențelor. Constructivismul promovează învățarea din contexte reale, pentru aplicarea în viața reală, stimulând curiozitatea naturală și interesul elevilor.

Referindu-ne la ideile cercetătorilor, că un mediu de învățare constructivist trebuie să aibă următoarele caracteristici:

✓ *Activ* – subiecții sunt angajați în procesul de învățare care le permite să examineze/ să analizeze critic ideile, să pună întrebări și să exploreze subiectele într-un mod care le permite să-și formeze propriile perspective. Prin acest proces, elevii își asumă responsabilitatea pentru învățarea lor, ce le dezvoltă abilități esențiale, precum gândirea critică, autoevaluarea și capacitatea de a lucra în echipă. Această abordare nu doar că sporește înțelegerea conceptelor, dar și promovează atitudinea pozitivă față de învățare, ajutând elevii să devină mai motivați și mai bine pregătiți.

✓ *Constructiv* – subiecții confruntă noi idei și concepte cu cunoștințele pe care le au deja, ceea ce le permite să înțeleagă mai profund. Aceasta abordare subliniază importanța conexiunilor între informațiile noi și cele existente. Prin integrarea cunoștințelor anterioare, subiecții pot să-și îmbogățească înțelegerea și să-și construiască un cadru conceptual mai solid. Acest proces nu doar că le permite să facă legături între concepte, dar le ajută și să identifice eventualele necorelări sau lacune în cunoștințe. Prin confruntarea noilor informații cu ceea ce știu deja, elevii pot identifica similitudini, diferențe și relații între concepte, ceea ce le îmbunătățește capacitatea de a realiza conexiuni și de a aplica cunoștințele în contexte diverse.

✓ *Colaborativ* – subiecții colaborează în echipe pentru a crea și a modela cunoștințele împreună, susținându-se reciproc în dezvoltarea abilităților fiecărui membru și în evaluarea contribuțiilor individuale. Această abordare promovează nu doar învățarea activă, ci și dezvoltarea unor abilități sociale esențiale, cum ar fi comunicarea, empatia și colaborarea.

✓ *Finalitatea* – subiecții trebuie să fie încurajați în cadrul procesului de învățare, abordând atât probleme simple, cât și complexe. Această activitate nu doar că le oferă ocazia de a-și evidenția cunoștințele și realizările, dar și de a-și dezvolta abilități de comunicare. Prin exprimarea rezultatelor, aceștia pot clarifica gândurile și reflecta asupra modului în care au ajuns la concluziile lor. Această transparență în procesul de învățare îi ajută să identifice eventualele lacune în înțelegere și să solicite feedback constructiv de la colegi.

✓ *Contextual* – interacțiunea cu activități din viața cotidiană îmbunătățește cunoștințele și competențele, sprijinind aplicarea acestora în varii contexte. Această învățare contextualizată nu doar că îi ajută pe subiecți să rețină informațiile mai eficiente, dar și să dezvolte o mentalitate adaptabilă.

✓ *Conversativ* – subiecții își expun punctul de vedere, se stimulează discuțiile și dezbaterile, oferindu-se soluții, idei și opinii. Această abordare promovează un mediu de învățare dinamic, în care nu doar că împărtășesc gândurile, dar și ascultă, și analizează. Prin participarea la discuții și la dezbateri, subiecții își dezvoltă abilitățile esențiale de comunicare și de argumentare, învățând să formuleze opiniile într-un mod coerent și convingător. De asemenea, această interacțiune le oferă posibilitatea să extindă orizonturile, să ia în considerare argumente diferite și să dezvolte propriile puncte de vedere.

✓ *Reflexiv* – subiecții își analizează și evaluează critic raționamentele și modul de gândire. Ei își selectează propriile strategii de învățare și modul în care formează opiniile. Această practică de autorefecție este esențială pentru dezvoltarea gândirii critice.

Fără îndoială, este esențial ca fiecare subiect să construiască cunoașterea prin propria înțelegere, deoarece nimeni altcineva nu poate realiza acest proces în locul său. În învățare, este important ca fiecare persoană să se angajeze activ în explorarea și asimilarea informațiilor, adaptându-le la propriile experiențe și perspective. Această autonomie în procesul de învățare permite dezvoltarea unei înțelegeri profunde și durabile, deoarece elevii devin responsabili de realizările și de modul în care interpretează și aplică cunoștințele dobândite. Astfel, învățarea devine o experiență personalizată, în care fiecare individ este model al învățării sale [50].

Predarea constructivistă este subordonată scopurilor învățării constructiviste. Definește acțiunea didactică de „incitare a învățării”, realizabilă prin: actualizarea unor cunoștințe; asocierea între cunoștințele anterioare și cunoștințele noi; activarea unor operații sau tehnici didactice de perturbare a cunoștințelor anterioare (prin deconstrucție sau reconstrucție) și de deviere de la zone de cunoaștere standardizate, repetitive, care întrețin reproducerea, previzibilitatea sau rutina spre situații sociale și pedagogice de instruire deschisă [185, p. 123].

Este evident, așadar, că predarea constructivistă realizează saltul valoric de la modelul comunicării liniare a mesajelor pedagogice spre cel al comunicării/ cunoașterii intermediare prin rețele elaborate și perfecționate continuu.

Scopul evaluării constructiviste este de a măsura abilitățile procesuale ale elevilor, prin implicarea acestora în inițiative și investiții personale. Aceasta se bazează pe o metodologie alternativă și are un caracter formativ, nefiind axată doar pe rezultate (cunoștințe, abilități, competențe, atitudini), ci și pe modul în care acestea s-au dezvoltat [246, p. 251]. Iar introducerea perspectivei metacognitive în procesul evaluativ solicită elevului să conștientizeze ceea ce învață și cum învață (propria cogniție), introducând mecanisme de autocontrol și autoreglare [92, p. 154].

Cadrele didactice utilizează deseori metode de evaluare alternativă, care sunt complementare în raport cu metodele de evaluare tradiționale și oferă numeroase resurse, prin prisma preocupărilor și a intereselor lor, a motivației pentru învățare, fiind raportate la cerințele societății postmoderne [106, p. 46].

Tot aici aderăm la ideea că evaluarea formativă este recunoscută ca fiind esențială în învățarea constructivistă, ceea ce necesită renunțarea la note și teste standardizate. În acest context, elevii sunt evaluați în timpul procesului de dezvoltare a competențelor și abilităților lor. Un aspect important al acestei forme de evaluare este importanța feedbackului, care le oferă elevilor oportunitatea de a trage concluzii și de a se perfecționa ulterior. Un aspect important al acestei forme de evaluare este

importanța feedback-ului, care le oferă elevilor oportunitatea de a trasa concluzii și de a se îmbunătăți în viitor. Profesorii, la rândul lor, primesc feedback de la elevi referitor la procesul de învățare, completându-l cu observații și oferind sugestii pentru îmbunătățirea rezultatelor evaluării și a învățării în general [246].

Profesorii constructiviști încurajează subiecții să evalueze permanent modul în care aceste activități îi ajută să se dezvolte, punându-și întrebări despre modul în care învață și despre activitățile pe care le desfășoară cu scopul de a deveni expert în învățare [89, p. 71].

Orientarea constructivistă în învățare, așa cum este definită de E. Noveanu, se caracterizează prin următoarele caracteristici [151]:

- ✓ *oferă reprezentări multiple ale realității*, permițând elevilor să cerceteze, să analizeze, să formuleze idei și recunoaște că fiecare individ percepe și înțelege lumea în moduri diferite. Această abordare se bazează pe ideea că învățarea nu este un proces linear sau uniform, ci unul complex și variat, care reflectă diversitatea experiențelor umane;

- ✓ *evită simplificarea excesivă și reprezintă complexitatea lumii vii*, subliniind importanța unei înțelegeri și interconexiuni care există în natură și în societate. Această abordare este esențială în diverse domenii;

- ✓ *pune accent pe solicitările autentice în contexte semnificative* și subliniază importanța de a aborda învățarea, comunicarea și interacțiunile umane dintr-o perspectivă care valorifică experiențele reale și relevante;

- ✓ *încurajează reflectarea critică asupra experienței*, ajutând elevii să analizeze și să evalueze procesul de învățare. Reflecția critică implică analiza detaliată a experiențelor trăite, ceea ce permite elevilor să dobândească perspective profunde;

- ✓ *permite construirea cunoștințelor în funcție de conținut sau context*, subliniază importanța adaptării procesului instructiv la nevoile și realitățile specifice ale indivizilor sau grupurilor etc.

Aceste caracteristici evidențiază importanța unui mediu educațional dinamic și interactiv, în care elevii pot deveni participanți activi în procesul de învățare, dezvoltându-și astfel gândirea critică și abilități necesare pentru integrarea în societate.

Aplicarea modelului constructivist implică respectarea **unor principii fundamentale**, dintre care:

- *sprijinirea elevului în acumularea de experiențe relevante pentru procesul de acumulare a cunoștințelor.* Această abordare se bazează pe ideea că învățarea este un proces activ, în care elevii construiesc în mod activ înțelegerea lumii înconjurătoare;

- *facilitarea conștientizării de către elev a propriei experiențe de învățare* îi ajută pe elevi să devină conștienți de modul în care învață și construiesc cunoștințele. Aceasta implică mai multe strategii și practici pe care elevii le aplică asupra propriului proces de învățare prin întrebări deschise și activități structurate;

- *încurajarea utilizării diverselor moduri de reprezentare a cunoștințelor* este o strategie pedagogică importantă în cadrul educației constructiviste, care facilitează o învățare mai profundă și mai diversificată;

- *inclusiunea învățării în experiența socială* este un principiu esențial al educației constructiviste, care subliniază importanța interacțiunilor sociale în procesul de învățare. Această abordare recunoaște că învățarea nu se desfășoară într-un vid, ci este influențată și îmbogățită de relații și colaborări dintre elevi, profesori și comunitate includerea învățării în experiența socială;

- *contextualizarea învățării în cadre reale și relevante pentru subiectul cunoscător* este o strategie educațională care vizează integrarea cunoștințelor teoretice cu aplicații practice, facilitând astfel o învățare mai semnificativă și durabilă. Îmbunătățește nu doar înțelegerea conceptelor, dar și relevanța acestora în viața de zi cu zi a elevilor [82, p. 19].

O perspectivă similară este susținută și de M. Bocoș, care conturează designul concepției constructiviste printr-un *set de principii esențiale*. Aceste principii subliniază abordarea activă și interactivă a învățării, încurajând elevii să devină participanți activi în procesul educațional [13, p. 56].

Pentru a înțelege direcțiile de formare a cadrului didactic, pornind de la perceperea E. Joița, este cazul să constatăm specificul *profilului unui cadru didactic constructivist*, care se fundamentează pe un ansamblu de *competențe esențiale*, care include [131, p. 45]:

- ✓ *Competența științifică generală și pedagogică*, se referă la capacitatea cadrelor didactice de a deține o bază solidă de cunoștințe în domeniul științelor, precum și în metodologia didactică. Presupune nu numai înțelegerea conceptelor fundamentale, ci și capacitatea de a le explica și de a le contextualiza în mod eficient. În plus, cadrele didactice trebuie să fie la curent cu cele mai recente cercetări și teorii din domeniile lor de expertiză, astfel încât să poată integra informații actualizate în procesul de învățare.

✓ *Competența de a prevedea un context adecvat, a-l analiza critic, a-l utiliza* este esențială pentru cadrele didactice, deoarece mediul educațional joacă un rol important în procesul de învățare. Capacitatea de a imagina și de a planifica un context de învățare stimulează curiozitatea și implicarea elevilor.

✓ *Competența de a facilita resurse pentru demersul constructivist în clasă.* Un cadru didactic eficient va ști cum să aleagă resurse care să răspundă diverselor stiluri de învățare ale elevilor și să stimuleze gândirea critică. Nu se limitează doar la furnizarea de materiale, ci și la crearea unui context în care elevii pot interacționa cu aceste resurse.

✓ *Capacitatea unei organizări raționale a situațiilor și secvențelor de învățare constructivă în activități,* care presupune planificarea activităților într-o ordine ce facilitează progresul de la simplu spre complex prin dezvoltarea cunoștințelor elevilor și permițând să construiască idei în baza celor anterioare. În plus, organizarea rațională a activităților constructiviste poate include adaptarea activităților la nevoile specifice ale elevilor.

✓ *Competența de a antrena și interesa elevii în procesul de construire a învățării* se referă la capacitatea de a motiva și implica activ elevii în procesul educativ, stimulând-le curiozitatea și dorința învățării. Aceasta presupune utilizarea unor metode didactice interactive și captivante, care să-i ajute pe elevi să înțeleagă concepte noi și să le aplice în context real. Prin această competență, învățătorul creează un mediu în care elevii se simt încurajați să exploreze, să formuleze întrebări și să dezvolte gândirea critică.

✓ *Competența de a ghida și îndruma diferențiat elevii* se referă la capacitatea învățătorului de a adapta abordările pedagogice în funcție de nevoile, ritmul și stilul de învățare ale fiecărui elev. Aceasta implică observarea atentă a progresului și dificultăților întâmpinate de fiecare elev și ajustarea metodelor, materialelor și suportului oferit pentru a sprijini dezvoltarea lor optimă.

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. Într-o accepțiune foarte largă și prin decodare analitică, devine clar că inovațiile tehnice, științifice și artistice creează o lume în care indivizii trebuie să-și creeze propria lor *modalitate de acțiune*, fără beneficiul unor referenți. Stăpânirea totală este respinsă ca fiind un discurs de consens forțat. În loc apare postmodernismul ca un *marker ideologic* pentru referirea la o lume fără stabilitate, o lume în care cunoștințele *se schimbă* constant. Tratatând problematica *bazelor filosofice* ale postmodernismului, *s-a subliniat faptul* că este prematur să discutăm despre o posibilă „dispariție” a

postmodernismului, dacă acesta este înlocuit de concepte precum *digimodernism*, *pseudomodernism*, *hipermodernism*, *transmodernism*, *postpostmodernism*, *cosmodernism*, *paramodernism*, *new modernity*, *globomodernism*, *geomodernism*, *ecomodernism* etc. Ceea ce urmează după postmodernism este considerat a fi mult mai radical decât postmodernismul în sine, aici înscriindu-se definirea și susținerea semnificației termenului de *texistență*, adjucecat de la unul dintre cei mai creativi teoreticieni români: M. Cărtărescu. Adoptând o atitudine activă față de această noțiune, se menționează că este o nedreptate că termenul de *texistență* încă nu a fost „oficializat” lingvistic și un este inclus în lexiconul termenilor și noțiunilor de filosofie, istorie, teorie literară, pedagogie etc. *Texistența* este o certitudine, o invenție care necesită o atestare unanimă, prin care interpretările postmoderniste sunt percepute „ca o carte” sau „ca teatru”. Conceptul *texistență* implică o interdependență între text, care devine existență, și existență, care devine text.

2. Pentru a face mai clar specificul postmodernismului, se merge pe ideea că distrugerea epistemei reprezentării nu permite decât o singură opțiune, și anume recunoașterea faptului că a vorbi înseamnă *a lupta*, în sensul de *a juca*, iar discursurile se încadrează în domeniul unei perturbații generale. Această opțiune cognitivă produce un „*politeism*” (credința în mai mulți zei-rude) al valorilor, punct din care nu poate fi criticat *principiul performativității* sau al emancipării. *Performativitatea* este concepția conform căreia *cunoașterea este putere*, iar știința modernă se legitimează prin creșterea capacității tehnologice, a eficienței, a controlului și a rezultatelor pe care le permite. Nu doar cunoașterea este putere, dar și puterea generează acces la cunoaștere, pregătind astfel pentru sine o bază de legitimitate care se autoperpetuează. Postmodernismul încearcă să delimiteze modul în care sunt proiectate granițele; încearcă să redeseneze diverse *hărți ale sensului*; *înscrie socialul și individualul cu noi investiții intelectuale și emoționale*. Postmodernismul aduce o contribuție valoroasă la *noțiunea de școlarizare ca formă de cultură*, oferind pedagogilor o viziune mai complexă și mai perspicace asupra *relațiilor dintre cultură, putere și cunoaștere*. Erori, concepții greșite și chiar judecăți neobișnuite devin valoare și bază pentru apariția unor noi cunoștințe. Se intensifică atenția la greșeli și apare un fel de *cult al erorii*.

3. În discursul analitic se pune în evidență faptul că școala devine o sursă de schimbare prin promovarea creativității în toate sferele vieții și activității: a crea ceva nou nu numai pentru elevii înșiși (*creativitate subiectivă*), dar și crearea de ceva nou pentru societate (*creativitate obiectivă*).

4. Complexitatea orientărilor postmoderniste conduce spre ideea că miza învățământului nu este atât transmiterea de cunoștințe, cât de limbaje și *jocuri de limbaj*. Cea mai bună performativitate,

în condițiile acestui joc de informație completă (accesul tuturor la informații), nu mai ține de obținerea unui surplus de informație (principiu al învățământului clasic), ci de abilitatea de a *imagina conexiuni noi între informațiile existente, de a realiza „mutări” în jocurile de limbaj* sau de a schimba regulile jocului. În felul acesta, *teoria jocurilor de limbaj* exprimă funcționarea limbajului prin fragmentarea lui în „jocuri” cu reguli specifice, care nu-și găsesc legitimarea în ele însele, ci fac obiectul unui contract explicit sau implicit între jucători. *Orice enunț trebuie considerat o „mutare” făcută în joc*, iar un enunț care nu satisface regulile nu aparține jocului. Pornind de aici, se deduce principiul general conform căruia „a vorbi înseamnă a lupta în sensul de a juca”. „Mutarea” în jocul lingvistic ține de plăcerea de a inventa, dublată de un anumit sentiment al succesului. S-au adus dovezi discursive pentru faptul că abordarea constructivistă este atât o teorie a cunoașterii, cât și a învățării, cu implicații pedagogice, oferind o bază teoretică și practică pentru întrebări legate de „cum”, „de ce”, „ce” se cunoaște și se învață, „în aceste condiții” și „cum evoluează” acestea. *Constructivismul* se bazează pe principii care subliniază educația centrată pe elev și se concentrează pe modul în care aceasta interpretează stimulii care au loc în mintea acestuia.

4. BAZA METODOLOGICĂ A DEZVOLTĂRII PROFESIONALE A ÎNVĂȚĂTORILOR ÎN RAPORT CU EDUCAȚIA LINGVISTICĂ A ELEVILOR DIN PERSPECTIVA VALORILOR POSTMODERNE

4.1. Discursul postmodern phronesis

Cercetătorul P. Slattery, studiind dezvoltarea curriculară, este de părerea că filosofiele postmoderne și domeniul curricular reconceptualizat pot oferi baza necesară pentru ca reflecția și inovația să se miște dincolo de modelele de dezvoltare curriculară conservatoare din trecut [290, p. 187].

Autorul merge pe ideea că noi trebuie să fim conștienți de faptul că există diverse înțelegeri și interpretări ale postmodernismului. Mulți profesori, la un moment sau altul, se bazează în formarea lor pe studiul filosofiei educației. Unii învățători însă se tem să urmeze aceste cursuri de filosofie, adesea din motive întemeiate. În unele cazuri, filosofia educației este prezentată ca un depozit sacru de idei incontestabile și relicve ale unor vremuri de aur. Așa cum cred idealistii, aceste adevăruri și valori atemporale pot fi înțelese ca latente în mintea celui care învață. Pe de altă parte, adevărul poate fi descoperit prin studierea obiectelor din lumea naturală, folosind metoda științifică, așa cum cred realiștii. Totuși, în ambele cazuri, din moment ce *adevărurile perene (durabile) și valorile sunt fără reproș*, ele devin adesea idei inerte sau fapte științifice de memorat mai degrabă decât discursuri contextualizate, care trebuie evaluate critic [290, p. 187].

De asemenea, autorul afirmă că și unele stiluri și metodologii pedagogice sunt inventate și impersonale și, drept urmare, cei care învață simt adesea acest lucru. Sunt, în accepția autorului, recomandabile câteva *alternative metodologice*: **techne** sau reflecție artizanală; **poiesis**, acordarea afectivă la procesul creativ; **praxis**, anchetă critică; dialoguri, anchetă multiperspectivă; **phronesis**, practică și înțelepciune deliberativă/ intenționată; **polis**, anchetă morală publică; teoria, înțelepciunea contemplativă. Luate împreună, aceste procese oferă o experiență trăită pentru filosofia educațională postmodernă [Ibidem, p. 187].

Aici este cazul să amintim că în retorica clasică, *phronesisul* este prudență sau *înțelepciune practică*. În tratatul etic cu *privire la virtuți și vicii* (uneori atribuit lui Aristotel), *phronesis* este caracterizat ca înțelepciunea de a prelua sfaturi, de a judeca binele și răul și toate lucrurile din viață care sunt de dorit și de evitat, de a se comporta în mod corect în societate, de a folosi vorbirea și acțiunea cu sagacitate, de a acumula cunoștințe de specialitate despre toate lucrurile care sunt utile.

Phronesis (sinonim *prudentia*) este un tip de înțelepciune sau inteligență relevantă pentru acțiunea practică, implicând o judecată bună, un caracter bun și obiceiuri bune. Ea implică atât judecata bună, cât și excelența caracterului și obiceiurilor.

Phronesis este derivat etimologic din grecescul φρόνησις, care înseamnă *înțelepciune dobândită*. Sinonime ale lexemului *phronesis* pot fi *prudență*, *deliberare*, *înțelepciune practică*, *praxis*, *înțelepciune în acțiune*. În timp ce conceptul aristotelic de „sophia” înseamnă *înțelepciune* și implică o *înțelepciune teoretică* care nu este neapărat înțelepciune practică, *praxis* este mai apropiat de sensul lui *phronesis* și se referă la acțiunea atentă și la practica reflexivă, la înțelepciunea exprimată în domeniul practicii. *Phronesis* și *praxis* subliniază înțelepciunea în acțiune, nu doar înțelepciunea în teorie [361].

Phronesis este cunoscut ca sensul aristotelic al conceptului *înțelepciune practică*, care se ocupă de modul de a acționa cu chibzuință în anumite situații. Aristotel a considerat *phronesis* ca o virtute etică. *Phronesis* introduce valori în judecată și în procesul de luare a deciziilor. Calitatea distinctivă a *phronesis*ului este cerința de a ajunge la o decizie motivată cu privire la acțiune în ceea ce privește un rezultat avantajos. *Phronesis* este vital în raport cu toate chestiunile care afectează umanitatea, inclusiv chestiunile legate de sustenabilitate.

Conceptul de *phronesis* evidențiază importanța înțelepciunii practice și a acțiunii „gânditoare” în legătură cu toate aspectele, este atât o virtute etică, cât și o virtute intelectuală, care trebuie dobândită prin practică. *Phronesis* îi permite posesorului său să descopere „modul corect de a face ceea ce trebuie într-o anumită circumstanță, cu o anumită persoană, la un anumit moment” [361].

O viziune complexă asupra *phronesis*ului o au autorii unei cercetări (I. Grossmann, N.M. Weststrate, M. Ardel et al.) ce vizează știința înțelepciunii practice, care, printr-o incursiune în concepțiile din secolul al XX-lea, evidențiază fundamentele filosofice ale înțelepciunii, oferă o moștenire conceptuală bogată pentru investigația empirică [250].

În opinia acestora, moștenirea teoretizării prezintă provocarea integrării varietății de relatări filosofice despre înțelepciune pentru practica empirică. Cercetătorii înțelepciunii empirice au dat prioritate în special diferitelor modele filosofice de înțelepciune, fără a specifica un vocabular teoretic comun sau standarde. Această diversitate teoretică îi poate determina pe cercetători să folosească termeni diferiți pentru același concept sau să folosească același termen pentru concepte diferite, rezultând ambiguitate conceptuală. O provocare fundamentală în filosofie legată de înțelepciune se referă la decalajul dintre competențele cu caracter teoretizat și puterea lor slabă de predicție pentru

comportamentul legat de înțelepciune. Unii filosofi au sugerat recent necesitatea de a se *cuantifica empiric conceptul aristotelic* de phronesis sau înțelepciunea practică. Caracteristicile legate de phronesis se referă la capacitatea de a decide potrivirea între tipul de strategii necesare pentru funcționarea optimă a situației în cauză [250, p. 107].

Referindu-se la fundamentele psihologice, aceștia afirmă că teoretizarea psihologică inițială asupra înțelepciunii a vizat dezvoltarea omului adult, concentrându-se pe conceptul de *maturitate*. În teoria influentă a dezvoltării psihosociale a lui J. M. Erikson, înțelepciunea a fost asociată cu rezolvarea cu succes a unei crize psihosociale finale: nevoia universală a adulților de a construi un sentiment de integritate a egoului ca răspuns la sentimentele crescânde de incertitudine care ar putea caracteriza ultimii ani ai vieții. Erikson a susținut în mod specific că înțelepciunea este „virtutea” care apare prin rezolvarea cu succes a unei sarcini psihosociale finale și este semnul distinctiv al maturității. Moștenirea teoretică a lui Erikson a fost evidentă în studiile psihologice timpurii despre înțelepciune. În primul rând, i-a determinat pe cercetători să se gândească la înțelepciune ca la o nouă virtute, exclusivă pentru vârste înaintate. În al doilea rând, a încadrat înțelepciunea unei stări finale ideale sau optime de dezvoltare. În al treilea rând, a considerat înțelepciunea un aspect al personalității [250, p. 108].

O atenție specială acordă cercetătorii provocărilor de *măsurare a înțelepciunii*. De exemplu, *metodele centrate pe persoană* sunt eficiente, pentru că solicită oamenilor să se evalueze pe ei înșiși în funcție de caracteristicile globale dezirabile din punct de vedere social (de exemplu, „Înainte de a critica pe cineva, încerc să-mi imaginez cum m-aș simți dacă aș fi în locul lor”). Dezirabilitatea socială este deosebit de pronunțată pentru aspirațiile morale centrale ale înțelepciunii, deoarece majoritatea oamenilor doresc să se perceapă pe ei înșiși și să fie percepuți ca fiind mai buni decât sunt în realitate. *Metodele centrate pe gândire* sunt mai puțin susceptibile la părtinire. Cu toate acestea, astfel de metode necesită mult mai mult timp și efort pentru administrarea, codificarea și notarea răspunsurilor. Deoarece participanții trebuie să se bazeze și pe abilitățile lor verbale pentru a răspunde, metodele centrate pe gândire ar putea ajunge să producă asocieri false între înțelepciune și capacitatea cognitivă generală. Mai mult, capacitatea de predicție a unor astfel de metode poate fi limitată la comportamentele legate de înțelepciune în același context și nu la contexte sau domenii noi. Măsurile centrate pe persoană sunt utile pentru evaluarea tendințelor generale, dar sunt inadecvate pentru precizarea performanței. Pe de altă parte, *metodele centrate pe situație* pot vorbi despre performanța într-o situație dată, dar nu oferă perspective despre modul în care o persoană își vede înțelepciunea în

general. Având în vedere variabilitatea substanțială încrucișată a contextului în aspectele comune ale înțelepciunii, generalizările despre înțelepciunea medie a unei persoane nu pot fi obținute prin observații unice. O astfel de înțelegere necesită mai multe observații într-o serie de situații și experiențe [250, p. 124].

Deși unii cercetători cred că înțelepciunea complet formată este destul de rară, poziția de viziune comună asupra înțelepciunii este că oamenii diferă în aspectele centrale ale conceptului pe un continuum care reflectă mai mult sau mai puțin capacitatea de a manifesta înțelepciunea. Cu alte cuvinte, modelul comun sugerează că înțelepciunea este o construcție dimensională mai degrabă decât o calitate a totul sau nimic. Din această perspectivă, oamenii au o anumită „cantitate” de înțelepciune care diferă de ceilalți oameni și se generalizează în diferite situații. Diferențele individuale de înțelepciune rezultă, parțial, din trăsăturile și procesele de personalitate subiacente, care susțin (sau împiedică) dezvoltarea înțelepciunii prin experiența de viață [250, p. 127].

Reieșind din perspectivele expuse mai sus, *phronesis* implică capacitatea de a decide cum să se atingă un anumit scop și capacitatea de a reflecta asupra acestuia și de a determina obiective bune în concordanță cu scopul respectiv. În opinia lui Aristotel, *sophia* este mai înaltă și mai serioasă decât *phronesis*, dar ambele necesită căutarea înțelepciunii, cea din urmă facilitând-o pe cea dintâi. Dobândirea *phronesis* necesită multă practică, multă experiență, conform lui Aristotel. *Phronesis* este preocupat de detalii, deoarece este interesat de modul de a acționa în anumite situații. Se pot învăța principiile acțiunii, dar aplicarea lor în lumea reală, în situații pe care nu le-ar fi putut prevedea, necesită experiență. *Phronesis* este o formă de circumspecție, legată de conștiință și hotărâre, rezolvată prin acțiune ca *práxis*, conform opiniei autorilor C. Birmingham [220], J. Mark, Y. Douglas [356], D. Lapsley [273], T. Curnow [228], D. Carr [224], K. Kristjansson [269, 270, 271] etc.

O concepție relevantă o formulează R. Dottori, cercetător italian, făcând referințe la opera lui Aristotel. Acesta afirmă că la baza conceptului de *phronesis* a stat ideea criticii unității cunoașterii și acțiunii, care constituie nucleul central al gândirii aristotelice [233, p.302]. *Phronesis* înseamnă indistinct ambele tipuri de cunoștințe, cea teoretică și cea practică și numai când începe adevărata speculație etică și se distinge ființa umană din restul universului, din cauza *nousului* divin din interiorul său, se pune întrebarea despre propriul comportament, despre ce trebuie să facă ca om, care se distinge de restul universului, și astfel are loc distincția între cunoștințele teoretice și cele practice [233, p. 303].

Cercetătorul face referire și la Gadamer, care dezvoltă interpretarea conceptului aristotelic de *phronesis*, distinct de sensul platonice, care spunea că *virtutea* constă în cunoștințe și, prin urmare, este predabilă, deoarece se bazează în mare parte pe conceptul de *câștig*. La rândul său, conceptul de *câștig* nu poate să fie privit ca măsura pe care o are sau o poate avea ființa umană în propria sa acțiune, deoarece câștigul presupune pur și simplu conceptul de măsurabil, de ceea ce poate fi măsurat în vederea unui anumit scop, care este întotdeauna altceva decât cel care caută câștigul în sine. Câștigul este întotdeauna ceva care rămâne în afară și trebuie căutat și stabilit de fiecare dată, fiind exprimabil și calculabil.

În așa fel, *phronesis*, definit clasic de Aristotel ca o cunoaștere a ceea ce este bine și a ceea ce este rău pentru oameni, este cel mai bine înțeles ca *înțelepciune practică*, adică *înțelepciunea acțiunii*. Principalele dificultăți în a deține *phronesis* și a acționa asupra lui sunt că atât binele uman, cât și răul vin în grade (astfel încât este greu de spus cât de mult din unul este suficient și cât din celălalt este în surplus). În cele din urmă, *phronesis* echivalează cu *judecată sănătoasă* și *intuiția* care trebuie urmărite într-un context dat.

M. Heidegger vede în *phronesis* „*alt tip de cunoaștere*”, deoarece conceptul de *phronesis* se încadrează foarte bine în ideea lui de a plasa omul concret în lume. Folosind acest concept de cunoaștere practică, H.G. Gadamer dezvoltă o serie de concepte interconectate și înrudite: *sensus communis*, *gust*, *tact* și *cognitio sensitiva*. Gadamer și Heidegger sunt doar două exemple pentru una dintre numeroasele mișcări care au la bază o critică a modernității: în această critică mulți gânditori moderni luptă împotriva conceptului de rațiune abstractă și rece, care este un produs al Iluminismului. *Phronesis*, adică rațiunea practică, pe care Aristotel o separă de *episteme* sau rațiunea științifică, este celebrată în cursul unei astfel de critici a modernității ca vestigiul unei transformări holistice, practice și înrădăcinate empiric a gândirii, deoarece *phronesis* pare a fi o formă de rațiune care nu este împovărată de o rațiune greșită. Rațiunea practică se bazează pe acțiune concretă, nu teoretico-speculativă. Potrivit lui Aristotel, se bazează (de asemenea) pe experiență și nu constă (doar) în deducții abstracte. Este o virtute a ființei umane ca întreg. Simbol al drumului către o nouă perioadă de gândire după perioada modernă, *phronesis* a putut fi descris ca „cealaltă parte a rațiunii” și, în același timp, concept ce depășește aporia rațiunii.

K.M. Nielsen scoate în evidență faptul că definirea *phronesisului* la Aristotel este o încercare de a caracteriza tipul specific de *rațiune corectă* care distinge *phronēsis* de știință (*epistēmē*) și cunoașterea meșteșugărească (*technē*), acestea fiind stări perfecționate ale rațiunii în domeniul

științelor naturale și, respectiv, al producției. Aristotel subliniază distincția dintre „*rațiunea corectă*” ca perfecțiune psihologică și marca sau *standardul (horos)* la care se referă persoana prudentă. Aristotel tratează „care este rațiunea corectă” și „la ce semn ar trebui să ne uităm în stabilirea mediei” [279, p. 292].

În ultimii ani conceptul grecesc de *phronesis* a invadat cultura occidentală și mai ales domeniul economiei de afaceri și domeniul managementului în special, acoperind domenii variind de la conducere spirituală până la managementul strategic. Prin urmare, este evident ca *phronesis* să fie definit ca sens al evenimentului actual, afirmă O. F. Kirkeby [268, p. 69]. Ca un cadru epistemologic al comunicării, cu accent central pus pe dialog, sensul evenimentului trebuie să fie *sine qua non* al acțiunii. În acest cadru, *phronesis* denotă capacitatea de a primi și crea, în raport cu ființa sau celeilalte persoane. S-ar putea spune că *phronesis* este o capacitate inter-relațională de a fi invizibil și prezent în același timp. *Phronesis*, generat de o seriozitate profund reflexivă asupra valorilor distincte, clare și „mărturisite”, este modalitatea de a crea evenimentul, în același timp „onorându-l”. „Răsucirea” strategică și pragmatică a conținutului acestuia poate fi găsită în literatura managerială recentă în măsura în care acest aspect devine din ce în ce mai important.

Phronesis are de-a face cu capacitatea unui om de a se ghida etic și de a se dezvolta ca atare, capacitatea de a acționa de dragul comunității, pe baza datoriei afirmate reflexiv. *Phronesis* este metaconceptul de inteligență, de acțiune situată. Astfel, este principiul vieții ghidate cu perspicacitate pentru care a pledat Socrate și se referă la *toate sferele vieții noastre*, care, până la urmă, înseamnă că o ființă umană știe să onoreze sau este demnă de eveniment. Asemenea persoană are o relație euristică cu ea însăși, fiind permanent „în război cu ea însăși”. Prin urmare, victoria este una asupra sinelui și este cea mai mare dintre toate victoriile. Acest lucru scoate imediat *phronesis* din contextul autoconservator al prudenței, deoarece sacrificiul de sine este o posibilă consecință [268, p. 70].

Platon este cel mai înclinat să definească *phronesis* ca o cunoaștere a ideilor cvasi-transcendente ale binelui, dreptului, adevărului și frumosului, pentru că îl identifică cu „episteme”, care este o cunoaștere a necesarului și a eternului, iar aceasta este strict în opoziție cu a lui Aristotel în accentuarea *phronesis*ului ca aparținând numai sferei contingente, având posibilitatea aplicării cunoștințelor apofantice (relaționale). Astfel, se poate concluziona că Platon era înclinat să conceapă *phronesis* ca un fel de cunoaștere, care nu diferă decât de cunoașterea teoretică autentică și, prin urmare, discursivă, în măsura în care ideile eterne ale cunoștințelor au o anumită transcendență.

F. Kirkeby, în viziunea sa, aderă la ideea lui Platon vizavi de cea a lui Aristotel. Aristotel este, în concepția despre phronesis, dedicat abordării celei mai empirice și mai pragmatice a filosofiei. El rămâne la concepția lui Platon despre phronesis ca o capacitate de reflexie în relație cu viața, dar îi respinge identificarea cu „episteme” și „sophia”, deoarece se ocupă de actele umane, întrucât sunt fenomene care ar fi putut fi altfel. Phronesis are caracterul său particular referitor la acțiune, la ceea ce se poate face și, prin urmare, este o specie din genul „praxis” și diferă de „poiesis” și dependența acesteia pe „techné” [268, p. 72].

Multă înțelepciune se referă la *nunc stans*, la capacitatea de a rămâne în clipă, de a se bucura de ea și de a intra în contact cu forța reală a vieții. Phronesis trebuie să fie, desigur, o capacitate capabilă să ghideze evenimentul în realitatea socială. Aceasta implică un simț al posibilului și un sentiment al sinelui, pentru că phronesis trebuie să producă, după cum s-a evidențiat, „euprattein”, adică sentimentul de acțiune corectă din punct de vedere etic. Phronesis este un fel de capacitate intuitivă de a acționa spontan și cu „vicienie” – capacități legate de provocările evenimentului imprevizibil. Din punct de vedere empiric, o astfel de acțiune pare adesea mai degrabă instrumentală decât normativă. Normele sunt adesea identificate cu valorile. O valoare este întotdeauna mult mai mult decât o maximă, este mediul mental în care maxima are sens. Funcționarea mentală a valorilor este indisolubil legată de două capacități raportate filosofic de estetica lui Im. Kant: simțul sau capacitatea de judecată și imaginația. Apare capacitatea de judecată atunci când motivul nu este suficient sau când lipsesc informațiile relevante. Capacitatea de judecată este uneori înțeleasă ca un aspect al conceptului grecesc de „phronesis” [268, p. 87].

Capacitatea de a trăi pentru virtuți ar putea fi într-o anumită măsură înăscută (acesta e punctul de vedere al lui Aristotel) și este un produs al creșterii și învățării pe tot parcursul vieții (*paideia*), dar este, în primul rând, și rezultatul muncii asidue de a se perfecționa. Phronesis este joncțiunea dintre „etosul” nostru, caracterul nostru constituțional și voința și capacitatea de a transforma valorile normative în acțiune. Aceasta este esența conceptului de „virtute”.

Phronesis este principiul autorefecției și este *orientat* spre câștigarea războiului împotriva sinelui, după cum afirma Platon, el deschide și ghidează intrarea în sine prin stăpânirea devenirii sale și acesta produce sentimentul corect de sine. Prin urmare, radicalul impactului phronesis nu constituie un anacronism, ci o provocare.

Evident, apare întrebarea dacă înțelepciunea practică poate fi învățată și, prin urmare, predată prin experiența dialogului, dar și promovată strategic. După cum afirmă autorul, este greu de negat că

unele aspecte ale înțelepciunii practice pot fi predate cu succes. S-ar putea afirma că este foarte dificil să fie puse în scenă scenariile și experiențele care pot produce înțelepciune. De fapt, înțelepciunea se întâmplă. De exemplu, liderul phronesis trebuie să inspire judecată la timp prin construirea unei culturi care facilitează experiența și comunicarea la nivel de profunzime și relații.

Recent s-au dezvoltat cercetările despre utilizarea strategică a narațiunii, în special în practica managerială, dar mai puține cercetări abordează phronesisul și narațiunea. De exemplu, Aristotel remarcă că narațiunea (*diégesis*) aparține vorbirii, ca o restructurare a memoriei individuale și comunitare prin crearea de povestiri coerente și consistente. Dar narațiunea este și construcția realității pe care o descoperă și totuși nu o dezvăluie niciodată în totalitate [268, p. 101].

Dacă urmărim opinia lui Lyotard, afirmă S. Gallagher, constatăm că acesta reduce phronesis la inteligență, în timp ce Caputo îl ridică la ceea ce el numește „meta-phronesis”, o concepție despre cum trebuie să ne descurcăm în condiții de paralogie postmodernă. Analiza lui Caputo a meta-phronesis se desfășoară în cadrul unei critici a conceptului tradițional de phronesis [240, p. 298].

Lyotard merge atât de departe încât neagă o dimensiune aristotelică esențială a phronesisului, și anume că phronesis depinde de educație. Deși atât Lyotard, cât și Aristotel, ar fi de acord că nu există nicio teorie sau metodă care să definească în mod explicit phronesis și asta fiindcă phronesis nu este o abilitate instruită, ar fi în dezacord cu privire la mediul educațional adecvat pentru phronesis [240, p. 299].

Phronesis, după Aristotel, necesită o educație, o cunoaștere a particularităților, care vine din experiență și aceasta include înțelegerea (care implică învățare) și bunul-simț. Phronesis cere și virtute; persoana phronesis trebuie să dezvolte obiceiuri adecvate. De fapt, Lyotard susține că persoana phronesis face fără pregătire un joc bun (un joc corect) numai într-o situație paralogică (transformatoare). În mod clar, ceea ce numește Lyotard phronesis nu este altceva decât ceea ce ar numi Aristotel inteligență. El ignoră contradicția clară a lui Aristotel între aceste două concepte, precum și negarea lui Aristotel că „rapiditatea minții” este suficientă pentru excelență în deliberarea care este phronesis. Lyotard echivalează phronesis cu imaginația rapidă, „capacitatea de a actualiza datele relevante pentru rezolvarea unei probleme aici și acum și organizarea acelor date într-o strategie eficientă”. Pentru filosof, phronesis este pur și simplu capacitatea de a juca jocul cu inventivitate, de a aplica „lovituri de maestru” [Apud 240, p. 300].

Astfel, există un contrast clar între concepția lui Lyotard despre phronesis și modelul de meta-phronesis propus de Caputo. În timp ce Lyotard, în primă instanță, pare să recunoască locul phronesis

În cadrul hermeneuticii postmoderne, la o privire mai atentă el reduce *phronesis* la simpla inteligență. În contrast, în hermeneutica radicală a lui Caputo, ne confruntăm, în primul rând, cu o critică explicită a *phronesis*. Conform lui Caputo, *phronesis* este mai mult decât inteligență academică și imaginație rapidă. Meta-*phronesis* este „abilitatea de a face față concurenței” [240, p. 301].

Caputo recunoaște contextul educațional al *phronesis*, care „nu vine dintr-o clipă, dar este hrănit încet prin ani de pregătire”, dar critică lipsa de viteză. De fapt, el se gândește la *phronesis* ca la un fel de conservator din cauza încetinelii sale; nu poate ține pasul cu fluxul postmodern. Până la urmă, Caputo ignoră conceptul de *phronesis* și își propune conceptul de *civilitate*, care este un fel de meta-*phronesis*. *Civilitatea* constituie virtutea unei societăți care face față bine paralogicului [240, p. 303].

K. Kristjansson, autor al unei cercetări în domeniul pus în discuție, explorează, în special, un nou „model comun” de înțelepciune. El susține valoarea incrementală a constructului *phronesis* dincolo de limitele de înțelepciune disponibile, deoarece *phronesis* explică modul în care luarea deciziilor mature este motivată și modelată de aspirații morale substanțiale și emoții morale ghidate cognitiv. Autorul argumentează că, în contextul reducerii decalajului dintre cunoașterea morală și acțiune, *phronesis* are mai multă potență motivațională decât înțelepciunea în „modelul comun”. Astfel, constructul *phronesis* întruchipează unele trăsături unice pe care psihologii care studiază luarea deciziilor înțelepte le ignoră pe riscul lor [269, p. 240].

În consecință, cercetarea înțelepciunii în psihologie a crescut în ultimii ani, culminând cu un nou „model de înțelepciune (consensual) comun”, care a adus discursul la un nou nivel de precizie și nuanțare. Deși noul model urmărește integrarea cu succes a „numitorilor comuni” ai constructului înțelepciunii, divergențele dintre autori par să fie (a) neglijarea emoționalității și (b) aproximarea descrierii moralității inerente înțelepciunii. Cercetarea înțelepciunii este un domeniu foarte complicat. În felul acesta, conceptul neo-aristotelic de *phronesis* sau înțelepciunea practică este potrivit pentru a înlătura aceste lacune.

Phronesis a fost elaborat, după cum a menționat anterior, pentru prima dată în mod sistematic de Aristotel și este încă considerat (așa cum a făcut el) o meta-virtute intelectuală a reflecției holistice, integrative, contextuale, practice și a judecății asupra problemelor morale, conducând la acțiune morală. Când este necesară o decizie importantă, se poate decide bine sau prost cum să se acționeze. Ca „virtute”, *phronesis* se referă la excelența în luarea deciziilor. Ca „meta-virtute”, include considerații metacognitive ale joncțiunilor diferitelor virtuți, mai ales atunci când acestea sunt în conflict, pentru a ajunge la o decizie măsurată. *Phronesis* este metacognitiv prin faptul că persoana

înzestrată cu *phronesis* reflectă și evaluează cunoștințele, emoțiile și acțiunile ei în ceea ce privește înțelepciunea, dezirabilitatea și armonia lor [269, p. 245].

Recenta *renaștere a interesului pentru phronesis* merge mână în mână cu o regăsire din ultimul timp a cercetării caracterului și virtuții în psihologie. Această recuperare, denumită adesea o nouă „știință a virtuții”, a fost încurajată de apariția psihologiei pozitive în general și, în special, de cercetarea acesteia asupra punctelor forte ale virtuților.

Pe scurt, o *perspectivă neo-aristotelică* sugerează că *phronesis* este înțelepciunea pe care o recrutează un individ pentru a recunoaște ce virtuți sunt adecvate unei situații specifice, astfel încât acțiunea să conducă la un rezultat bun.

Sarcina *phronesis* este complexă, iar sugestia standard este că are cel puțin trei componente. În primul rând, în funcția constitutivă a aplicării unei singure virtuți, *phronesis* ajută persoana înzestrată cu *phronesis* să identifice situațiile în care virtuțile sunt necesare și cum să le execute. De exemplu, curajul este virtutea potrivită situațiilor care implică riscuri. În al doilea rând, funcția integratoare a arbitrajului de virtuți conflictuale permite *persoanei înzestrate cu phronesis* să integreze diferite virtuți care par să intre în conflict în aceeași situație, cum ar fi curajos și generos. În al treilea rând, funcția de reglare a emoțiilor se bazează pe dispozițiile emoționale cultivate prin obișnuința din primii ani, prin aceea că reevaluează acele dispoziții timpurii în mod critic, permițându-le să „împartă cu adevărat rațiunea” și oferind agentului justificări adecvate pentru ele. Alții au adăugat, în al patrulea rând, funcția de „înțelegere profundă” [269, p. 254].

Autorii nominalizați articulează un model *de phronesis neo-aristotelian*, prezentând acest model nu ca ultimele respirații ale unei psihologii aristotelice învechite, ci, mai degrabă, ca un model neo-aristotelic care se bazează pe cercetări recente în filosofia morală și psihologie. În măsura în care modelele sunt direcționate către *diferite* aspecte ale înțelepciunii, ele sunt cel mai bine văzute ca fiind complementare, dar nu concurente. Cu toate acestea, niciun model nu oferă îndrumări explicite cu privire la modul în care se dezvoltă înțelepciunea practică și la modul în care este cel mai bine educată. Prin *phronesis*, un individ integrează diferite componente ale unei existențe bune, printr-un proces de control și echilibru, mai ales în circumstanțe în care diferite considerații importante din punct de vedere etic sau diferite tipuri de virtuți sau valori, par a fi în conflict și agenții trebuie să negocieze spațiul dilematic.

O problemă foarte importantă este studiul de măsurare a *phronesis*, care a inclus, la etapa practică a cercetărilor, variabile latente care reflectă funcțiile *phronesis* (sensibilitatea, judecarea

morală, emoția infuzată de rațiune). Rezultatele au fost încurajatoare, deoarece componentele latente prezise (inclusiv atât autoraportarea, cât și măsurile de performanță) erau în concordanță cu predicțiile, iar componentele latente s-au dovedit a fi legate structural de o variabilă anticipată de *phronesis*. De asemenea, această cercetare poate include *măsurarea centrată pe persoană* pentru a evalua relația continuă dintre înțelepciune și comportament. În plus, orice model de înțelepciune trebuie să-și demonstreze valoarea practică în ghidarea proiectării și implementării intervențiilor menite să sporească înțelepciunea. Având în vedere potențiala valoare practică a *phronesis*, se solicită și cercetări privind eficacitatea intervențiilor de îmbunătățire a *phronesis* în rândul celor care nu au dezvoltat-o.

Nu numai că intervențiile pentru *dezvoltarea înțelepciunii* sunt mult mai rare decât intervențiile pentru a construi multe alte puncte forte și virtuți ale caracterului, dar și literatura pedagogică este mai eclectică decât literatura psihologică generală despre înțelepciune și este dificil să vedem ce au în comun diferiți cercetători. Încercările de a oferi o privire de ansamblu asupra acestei literaturi sunt, de asemenea, puține și incomplete. Însă este promițător că aproape toți oamenii de știință consideră înțelepciunea maleabilă și educabilă [269, p. 255].

Programele de formare continuă a profesorilor urmăresc, de obicei, să echipeze profesorii cu un set cuprinzător de cunoștințe și abilități care îi vor ajuta să creeze medii eficiente de învățare în sălile de clasă. În acest context, Lee S. Shulman susține că profesorii eficienți prezintă cunoștințe în cel puțin șapte domenii diferite, inclusiv cunoașterea materiei, curriculumului, contextul de învățare și metodele pedagogice generale, precum și modul de prezentare a conținutului disciplinar complex într-un mod accesibil și atractiv pentru elevi [Apud 356].

Conform opiniei lui J. Mark și Y. Douglas, creșterea sofisticării în înțelegerea cogniției profesorilor generează și o creștere a numărului de cercetători în formarea profesorilor care susțin că în multe dintre modelele actuale lipsește un element esențial, și anume *phronesis*. Susținătorii ideii de *phronesis* de inspirație aristoteliană susțin că *formele speciale de cunoaștere, raționament și judecată* pe care le cuprinde *phronesis* sunt indispensabile pentru înțelegerea expertizei profesorului și dezvoltarea acesteia în programele de formare. Potrivit cercetătorilor, *phronesis* este o capacitate intelectuală sau virtute care permite profesorilor să emită judecăți argumentate și orientate spre valoare în mod complex, corespunzător situațiilor practice. Aceste situații dau naștere în mod regulat la probleme sau solicitări care nu pot avea un răspuns adecvat, bazat pe principii, reguli sau proceduri prestabilite. *Phronesis* îl ajută pe profesor să se confrunte cu particularitățile predării. În același timp,

se deosebește prin sinteza diferitelor procese psihologice și dispoziții, dincolo de cunoștințele specifice contextului. Toate aceste lucruri combinate constituie phronesis, „rațiunea corectă” (orthos logos) pentru a selecta mijloacele prin care individul poate realiza excelența umană în contexte practice [Apud 356].

În combinarea acestor elemente, phronesis permite în mod caracteristic practicienilor (1) să perceapă aspectele proeminente din punct de vedere etic ale unei situații (*funcția constitutivă*), (2) să se angajeze în judecarea problemelor atunci când sunt conflictuale (*funcția integrativă*), (3) să progreseze în realizarea identității lor etice, scopurilor și aspirațiilor, precum și înțelegerea a ceea ce este nevoie pentru a acționa bine (*funcția proiectivă*) și (4) să ajusteze evaluarea și emoția în răspunsul la situația în cauză (*funcția de reglare emoțională*).

Sușținătorii phronesis în formarea continuă a profesorilor afirmă că eforturile de a cultiva acest tip de capacitate lipsește în majoritatea programelor respective. În general, programele de dezvoltare a profesorilor se concentrează pe transmiterea cunoștințelor câștigate prin cercetare științifică și empirică, indiferent dacă este vorba despre metodele de predare, psihologia învățării și creșterii sau alte aspecte ale procesului educațional. Pentru ca profesorii să fie cu adevărat echipați cu cele mai bune practici, adepții phronesis susțin că fazele practice ale formării profesorilor trebuie, cel puțin, să fie susținute de mult mai multă reflecție ghidată și mai multe oportunități pentru ucenicia mentor-mentorat.

Deși există avantaje importante în a gândi dezvoltarea profesorilor prin prisma *phronesis*, afirmă cercetătorii, o înțelegere solidă a conceptului pare să necesite un proces prealabil de clarificare, în care un loc aparte îl ocupă virtuțile sau valorile relevante. Phronesis este disponibil doar pentru acele persoane care au o dispoziție stabilă de a acționa etic în toate ocaziile. *Deși nu putem antrena majoritatea cadrelor didactice în virtutea phronesis, îi putem inspira să preia procesul de readerare către virtuțile necesare și, în cele din urmă, către phronesis.* Această readerare oferă reperul pe care se poate construi phronesis în predare.

Pentru a articula această imagine a unui profesor inspirat de phronesis cu un model de antrenament viabil, argumentul autorilor constă în demonstrarea valorii phronesis pentru profesori și explicarea de ce formatorii ar trebui să încurajeze profesorii să vadă phronesis ca punctul culminant al excelenței în predare. De asemenea, susținem că dacă phronesis nu este un obiectiv care trebuie atins pe spațiul scurt alocat programelor de formare, formatorii pot iniția un proces de readerare prin intermediul experiențelor transformatoare pe care le numim „epifanii”, bazându-se pe atenția recentă

pe care conceptul de *epifanie* (ca percepția neașteptată a esenței unui lucru) a primit-o în cercetarea educațională [Apud 356].

Tot în cadrul acesta analitic se înscrie și viziunea lui J.T. Andrew, care susține că *phronesis* este o virtute care permite unei persoane să emită judecăți cu privire la ceea ce trebuie făcut. Este o virtute intelectuală, care are și un caracter moral și care permite oamenilor să decidă cum să acționeze bine în circumstanțe particulare: dispunerea rațiunii la acțiunea corectă. *Phronesis* poate sprijini integrarea teoriei și practicii în timpul reflecției. Autorul face referire la Birmingham, care, în contextul educației, *echivalează phronesis cu reflecția*. Reflecția unește acțiunea și caracterul, rezultând în acțiuni bune care conduc la un rezultat bun. În opinia lui J.T. Andrew, Birmingham merge prea departe când echivalează *phronesis* cu reflecția, deși *phronesis* are toate atributele reflecției și este o formă de reflecție. Cu toate acestea, nu toată reflecția folosește *phronesis* [214, p. 12].

În vederea sintetizării acestor concepții, viziuni, idei privind natura și semnificațiile *phronesis* este elaborat tabelul de mai jos (Tabelul 4.1.).

Tabelul 4.1. Natura și semnificațiile *phronesis*

Autori	Semnificații
I. Grossmann	virtute intelectuală; înțelepciune empirică.
J. Erikson	semn al maturității psihologice.
R. Dottori	capacitate de a reflecta asupra scopului; mod de a acționa; preocupare pentru detalii; cunoaștere a ceea ce este bine; judecată sănătoasă; intuiție; cealaltă parte a rațiunii; înțelepciune de a judeca; sagacitate în vorbire și acțiune.
K. Nielsen	rațiune corectă (dreaptă); <i>orthos logos</i> (rațiune dreaptă) ce explică de ce persoana prudentă poate ajunge corect la adevăr.
F. Kirkeby	acțiune în baza datoriei definite reflexiv; acțiune situată, acțiune atentă; practică reflexivă; relație euristică a persoanei cu ea însăși; „război cu sine”; <i>euprattein</i> - satisfacția de a acționa asupra și în numele binelui; metavaloare care aduce deliberare în acțiunea concretă; capacitate intuitivă de a acționa spontan și cu „viclenie”; joncțiunea dintre caracter și capacitatea de a transforma valorile normative în acțiune; înțelepciune care „se întâmplă”.
J.D. Caputo	meta- <i>phronesis</i> sau cum să ne descurcăm în paralogia postmodernă; abilitate de a face față concurenței.
J.-F. Lyotard	intelență; persoana- <i>phronesis</i> face, fără pregătire, un joc bun într-o situație paralogică; imaginație rapidă; capacitate de a juca jocul cu inventivitate, a juca „lovituri de maestru”.
K. Kristjansson	metavirtute intelectuală a reflecției holistice, contextuale; virtutea excelenței în luarea deciziilor; o nouă știință a virtuții; înțelepciune de a recunoaște ce virtuți sunt adecvate unei anumite situații; gândire integrativă contextuală.
J.T. Andrew	virtute ce permite emiterea judecăților cu privire la ceea ce trebuie de făcut; dispunerea rațiunii la acțiunea concretă.
J. Mark, Y. Douglas	capacitate intelectuală sau virtute care permite emiterea de judecăți argumentate, orientate spre valoare.
	înțelepciune dobândită; acțiune „gânditoare”; prudență; deliberare; praxis; înțelepciune a acțiunii.

4.2. Valorile în educație ca factor de calitate

- *Epistemologia calității*

Discuția despre calitate, concept anunțat în titlul anunțat mai sus, poate fi, în contextul valorilor postmoderne, una determinantă, deoarece calitatea, care se referă la un șir de aspecte ale învățării, poate fi evaluată în context mult mai larg, până la acela de calitate a experienței de învățare în general, conform opiniilor formulate de J. Gehman, L. K. Trevino, R. Garud [243], H. Starkey [324], N. Silistraru [192], E. Țărnă [206], D. Antoci [5, 6], V. Andrițchi [4] etc.

Este cunoscut faptul că termenul *calitate* provine din limba latină: *qualitas*, derivat din *qualis* cu înțelesul de „fel de a fi, proprietate”. Primul care a folosit cuvântul *calitate* a fost Cicero. Iar definiția calității a evoluat permanent, fiind atestate peste o sută de variante. Calitatea este unul dintre cele mai folosite cuvinte și nu există domenii de activitate umană în care conceptul de calitate să nu fie prezent.

Conform opiniei cercetătorilor V. Moldovan și E. Filip, *calitatea* poate fi considerată ca *ansamblul de caracteristici* care determină gradul de utilitate al produselor, în raport cu un complex de cerințe. Prin utilitatea unui produs se înțelege ceea ce face el, o valoare de întrebuințare. Iar gradul de utilitate este de ordin funcțional.

Calitatea este o categorie filosofică, în sensul că exprimă ceva inseparabil de obiectul dat, ceva ce se contopește cu el, în mod direct și total. În felul acesta, calitatea definește produsul/ artefactul și îl distinge de celelalte, similare sau cu aceeași destinație, respectiv utilitate, integrându-l într-o clasă și detașându-l sub aspectul unicității. Gânditori de marcă precum Aristotel și Cicero, în preocupările lor filosofice, au scos în evidență multitudinea de întrebuințări și înțelesuri ale cuvântului *calitate*. Calitatea operează, filosofic vorbind, nu numai în sfera vieții materiale, ci în toate sferele activității umane, cum sunt arta, cultura, muzica, sportul etc. [145].

Studiul calității aduce multiple avantaje, în special atunci când conduce la obținerea unor rezultate superioare. Conform lui Ph. Crosby, „calitatea înseamnă respectarea cerințelor”. Această definiție subliniază importanța obținerii unor rezultate care corespund specificațiilor necesare pentru a fi realizate. „Calitatea reprezintă gradul în care un produs sau un rezultat se aliniază cu designul său”. Astfel, pentru a evalua dacă un produs este sau nu de calitate, se analizează conformitatea acestuia cu cerințele stabilite [Apud 357].

Dacă analizăm definițiile calității din perspectivă educațională, realizăm faptul că cel mai important aspect este îndeplinirea nevoilor elevului. Cu cât reușim să satisfacem mai bine aceste

nevoi, cu atât calitatea rezultatelor este considerată mai mare. Așa cum afirmă J.M. Juran, „calitatea este capacitatea de a fi utilizat”. În acest context, accentul se pune pe utilitatea și aplicabilitatea rezultatului obținut [Apud 122].

Definițiile calității bazate pe valori se concentrează, în principal, pe raportul dintre calitate și efortul depus pentru obținerea rezultatelor. „Calitatea înseamnă cel mai bun rezultat posibil în anumite condiții, în raport cu nevoile elevilor.” Aceste condiții implică utilizarea practică a rezultatelor și aplicabilitatea lor în viața socială. Așa cum se poate observa, accentul acestei definiții este dublu: pe de o parte, se pune accent pe oportunitățile pe care le oferă rezultatele învățării, iar pe de altă parte, pe utilitatea acestora [Ibidem].

Autorii teoriilor transcendente susțin că, deși este dificil să oferim o definiție logică a calității, suntem capabili să o recunoaștem atunci când o întâlnim. „Calitatea nu este nici materie, nici spirit, ci o entitate distinctă, independentă de celelalte două. Chiar și atunci când nu poate fi definită, știi ce este.” După cum se poate observa, această definiție a calității rămâne deschisă, permițând beneficiarului să o interpreteze în mod personal.

În acest context, *teoria celor treisprezece principii* dezvoltată de J.A. Perez se bazează pe reguli care, atunci când sunt implementate, permit obținerea celei mai înalte calități în procesul de obținere a rezultatelor, printre care se înscriu și următoarele: debutul activităților de bază; concentrarea pe satisfacerea nevoilor elevilor; căutarea soluțiilor pentru problema identificată, în loc de a le justifica; obținerea de relații bune cu elevii; finalizarea corectă a sarcinilor; recunoașterea propriilor greșeli și lucrul asupra lor pentru a le corecta; oferirea de încredere elevilor; identificarea unui mod simplu de a desfășura activitatea etc. [Apud 357].

Relevantă în această ordine de idei este viziunea lui Fr. Hegel, care vorbește despre faptul că ființa lipsită de calitate *nu poate fi exprimată*; nu poate fi gândită; **ea este; atât**. Totuși, ființa va fi exprimată și gândită, deoarece oamenii vorbesc și gândesc despre ea – și fără această capacitate aparent banală, nu ar putea exista cunoașterea. Astfel, rezultatul acestui proces va fi integrarea ființei în categoria calității.

Este important de menționat că viziunea hegeliană asupra calității este strâns legată de un context sistematic. În această viziune, raportul esențial nu este între calitate și cantitate, ci între *calitate* și *esență*, văzută ca o reflexie în sine. Această conexiune nu este întâmplătoare, ci marchează o adevărată revoluție, un moment fundamental în gândirea filosofică, o transformare care a început să

fie conștientizată o dată cu Im. Kant, prin descoperirea domeniului transcendent. Efectele acestei descoperiri nu au fost încă pe deplin studiate [Apud 175].

Tot cu referire la aspectele calității în educație, S. Cristea accentuează relația specială existentă/ necesară între „calitate în educație” și „relevanță în educație”, susținută la nivelul pedagogiei în plan teoretic, normativ și practic. Conceptul pedagogic de calitate în educație se referă la capacitatea sistemului și a procesului educațional de a îndeplini funcțiile lor fundamentale la un nivel înalt, prin realizarea finalităților educației, definite într-un mod pozitiv, valoric și prospectiv. Aceste finalități sunt gândite în termeni de filosofie și politică educațională, având scopul de a asigura un impact semnificativ și durabil asupra dezvoltării individului și a societății [47, p. 98].

Documentele oficiale europene subliniază în mod clar legătura dintre **calitate, valori** și **standarde** care au fost dezvoltate în comun și asupra cărora partenerii au ajuns la un acord. Astfel, un sistem de asigurare a calității în spirit european trebuie să fie bazat pe valori comune. În acest context, definirea unui set unitar de valori la nivel european, care să susțină un concept comun al „calității educației”, reprezintă o provocare semnificativă. Cu toate acestea, un exemplu important îl constituie inițiativa CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe), care a elaborat un set de recomandări și valori menite să sprijine dimensiunea umanistă și internațională a educației. Printre aceste valori se numără: independența gândirii; respectul pentru ceilalți; cinstea și respectul pentru justiție și drepturile altora; respectarea diversității modurilor de viață, opiniilor și ideilor, cu condiția ca acestea să respecte la rândul lor drepturile celorlalți; decența; angajamentul în promovarea proceselor democratice; și preocuparea pentru bunăstarea propriei persoane, a celor din jur și a societății [Apud 348].

Aceasta a dus la apariția unui nou concept privind calitatea în educație, și anume *valoarea creată*. Spre deosebire de valoarea adăugată, care se referă la progresul în atingerea obiectivelor stabilite, *valoarea creată* se concentrează pe introducerea de noi obiective și abordarea unor domenii noi în educație, pe care școala le explorează și le dezvoltă. În acest caz, urmează să se formuleze răspunsuri la întrebările: cum se asigură relevanța învățării și vieții școlare în această triplă perspectivă; cum sunt maximizate oportunitățile de învățare; cum este facilitată și susținută învățarea autonomă a elevului; cum își dezvoltă elevii înșiși multiplele fațete ale personalității, valorificând oportunitățile oferite de școală [Ibidem].

Din cele expuse până aici, reiese că ideea de calitate se referă la gradul de excelență sau superioritate a ceva, adesea în raport cu scopul sau funcția propusă. Este o măsură a cât de bine își

îndeplinește o entitate specificațiile sau cerințele și cât de bine satisface nevoile și așteptările utilizatorilor sau părților interesate. Calitatea poate fi subiectivă și poate varia în funcție de context, de perspectivă și de criteriile utilizate pentru evaluarea acesteia. Cu toate acestea, unii factori comuni care sunt adesea asociați cu *calitatea înaltă* includ *fiabilitatea, durabilitatea, eficiența, eficacitatea, siguranța, capacitatea de utilizare, funcționalitatea și estetica*.

Ph. B. Crosby a dezvoltat concepte practice pentru a defini și comunica practicile de îmbunătățire a calității. Definiția lui Crosby a calității este simplă. El a spus că *bine, rău, înalt și de calitate scăzută* sunt concepte lipsite de sens. Ph. B. Crosby a considerat că singura definiție relevantă a calității este *conformitatea cu cerințele*. Conceptul „*calitatea este gratuită*” a fost popularizat de Ph. B. Crosby în cartea sa cu același titlu: *Quality Is Free*. Ideea din spatele acestui concept este următoarea: costul calității proaste este mult mai mare decât costul asigurării calității bune încă de la început [355].

Prin urmare, calitatea învățării este definită de experți din diverse perspective. De exemplu, calitatea învățării este gradul de excelență al procesului de organizare a învățării în unitatea de învățământ; calitatea învățării este o măsură a succesului activităților de învățare; calitatea învățării este întotdeauna legată de performanța învățării etc. Calitatea instruirii nu poate fi măsurată direct în multe sisteme de responsabilitate, deoarece există puține instrumente de evaluare care au potențialul de a măsura direct calitatea practicii la clasă pe scară largă, afirmă A. Ghufon și D. Hardiyanto [244, p. 255].

Sensul calității poate fi abordat din două puncte de vedere, și anume etimologic și epistemologic. Etimologic, calitatea are echivalentul „gradului”. Prin urmare, dacă cineva privește o carte de bună calitate, atunci persoana vrea să spună că respectiva carte are un grad ridicat de conținut (substanță) și proceduri de expunere. Epistemologic, calitatea are multe semnificații, fiind influențate de punctul de vedere al cercetătorului, dar accentul rămâne pe „gradul, excelența și semnificația” unui obiect sau activitate.

Calitatea învățării poate fi definită deci ca un cod care descrie procesul de învățare ce se desfășoară într-un mod superior, adecvat și oferă beneficii pentru dezvoltarea întregului potențial al elevilor [244, p. 256].

Dacă observăm în continuare și alte opinii, constatăm că J.M. Juran definește calitatea astfel: „Înșușirea unui produs de a fi potrivit pentru consum din punct de vedere al designului, conformității la specificații, siguranței, disponibilității pe piață și a domeniului de utilizare” [Apud 122, p. 35].

Iar A. V. Feigenbaum arată: „ Prin calitate nu trebuie înțeles cel mai bun produs sau serviciu în sens absolut, ci cel mai bun produs sau serviciu în raport cu condițiile impuse de client, condiții care derivă din modul de utilizare și din prețul de vânzare” [235]. *Calitatea nu este niciodată întâmplătoare.*

Noțiunea de *calitate* are două nuclee semantice: unul indică însușirile și laturile esențiale ale unui lucru, al doilea – caracterul (de obicei) pozitiv al însușirii [166, p. 159].

În același context semantic, Vl. Guțu afirmă că în special *calitatea* constituie ansamblul de caracteristici ale unui produs sau serviciu care îi asigură capacitatea/ aptitudinea de a satisface anumite necesități implicite [114, p. 3].

De asemenea, *calitatea* este un ansamblu de caracteristici ale unui produs, proces, sistem. *Calitatea* nu poate fi exprimată printr-o singură caracteristică a produsului, procesului, sistemului [33, p. 10].

Extinzând aceste argumente, S. Baciuc menționează, de exemplu, că spectrul culturii calității include valori comune, idei, așteptări și angajamente [9, p. 126].

Pe acest fundal, *asigurarea calității* este un concept larg care se concentrează pe întregul sistem al calității, inclusiv furnizorii și consumatorii finali ai produsului sau serviciului. Include toate activitățile menite să producă servicii și produse de calitate adecvată. *Controlul calității* are un accent mai restrâns decât asigurarea calității. Controlul calității se concentrează pe procesul de producere a produsului sau serviciului cu intenția de a elimina problemele care ar putea duce la defecte.

Conform principiului *asigurării calității*, *calitatea* include tehnicile operaționale și activitățile care susțin o calitate a produsului sau serviciului care va satisface nevoile date; de asemenea utilizarea unor astfel de tehnici și activități. *Managementul calității*, la rândul său, este totalitatea funcțiilor implicate în determinarea și realizarea calității.

L. Ilieș evidențiază și alte **caracteristici programatice** ale calității, cum ar fi:

1. *Calitatea ca „exelență”* subliniază efortul de a face lucrurile mereu mai bine și mai performant. Excelența ca obiectiv al calității presupune suplețe și reactivitate. Managementul calității implică focalizarea pe subiect; autonomie și inovare; motivarea personalului; valori; se bazează pe punctele forte.

2. *Calitatea ca „adecvare la scop”*. Calitatea unui produs/ serviciu există numai în contextul în care aceasta se raportează prin indicatorii de performanță la scopul pentru care a fost realizată. Această definiție este concentrată pe nevoile clientului și pe orizontul lui de așteptare.

3. *Calitatea ca „transformare”* se bazează pe faptul că lucrurile sunt perfectibile și că se poate genera un proces al cărui scop să fie îmbunătățirea continuă a calității.

4. *Calitatea ca „standard minim”* înseamnă o viziune de filtru, în sensul că produsele/ serviciile sunt acceptate sau respinse în funcție de satisfacerea unor norme sau criterii minime. Cuprinde o logică binară cu valori de „da” sau „nu”, care s-a dovedit a fi utilă în anumite domenii de activitate [122, pp. 18-19].

Conceptul de calitate apare frecvent în *discursul educațional internațional*. Forumul Educațional Mondial pentru Educația pentru Toți a abordat educația de calitate. Cadrul are șase obiective, unul dintre care solicită: „Îmbunătățirea tuturor aspectelor legate de calitatea educației și promovarea excelenței, pentru a asigura obținerea unor rezultate recunoscute și măsurabile în procesul de învățare, cu un accent deosebit pe alfabetizare, matematică și abilități fundamentale pentru viață” (UNESCO, 2000). Oferirea de educație de calitate este un aspect complex, parțial, deoarece conceptul de calitate în educație este în continuă evoluție.

În centrul acestor alternative se află problema educației de calitate. Pozițiile în această dezbatere sunt în consens cu diversele reorientări analitice. *Educația de calitate* de la o vârstă timpurie este asociată cu un șir de beneficii noneconomice, precum îmbunătățirea stării de sănătate, implicarea civică și socială, un climat de securitate și de confort social mai bun, protecția mediului, ceea ce, implicit, are și o contribuție majoră în creșterea productivității economiei naționale. Calitatea procesului educațional și competențele care sunt dezvoltate de către școală pot face ca oamenii să fie mai pregătiți în viața lor profesională și în cea privată, mai rezilienți și mai adaptabili la schimbările din jur [367, p. 26].

Educația de calitate este susținută de trei piloni principali: disponibilitatea de profesori calificați, utilizarea resurselor de învățare și dezvoltare profesională de calitate și crearea unor medii de învățare sigure și încurajatoare.

Strategia de dezvoltare „Educația 2030” presupune *educația de calitate* ca unul dintre obiectivele mondiale ale dezvoltării durabile (Orizont 2030), marcat de:

- ✓ *Digitalizare* care impune contexte de învățare virtuală ce influențează nemijlocit calitatea capitalului uman;

- ✓ *Provocări demografice* care generează schimbări profunde în abordarea educației ca sistem și proces, precum: accentuarea importanței învățării pe parcursul vieții, asigurarea condițiilor de acces la o educație de calitate pentru toți.

În esență, *sistemul de educație* are ca sarcină să asigure realizarea cu succes a politicii de resurse umane, inclusiv *formarea inițială și continuă de calitate, selecția corectă, pe baza valorii și recompensa adecvată, pe măsura performanței*.

Nivelul de competență, motivația și prestația cadrelor didactice, care influențează direct performanța sistemului educațional, respectiv, recrutarea, formarea profesională de calitate, motivarea, dezvoltarea continuă a performanțelor cadrelor didactice reprezintă strategia-cheie pentru promovarea educației de calitate [367, p. 12].

Una dintre chestiunile principale ale educației este calitatea formării profesionale inițiale și continue a cadrelor didactice, care reprezintă primul subiect al educației. Obiecte de cercetare ale științelor educației sunt calitatea teleologiei educației, calitatea conținuturilor educaționale, inclusiv calitatea evaluării școlare, prin care este stabilită calitatea finalităților educației și calitatea oricărei componente a educației și sistemului de învățământ, ca și a fiecărei componente a acesteia.

După cum afirmă Vl. Pâslaru, *calitatea educației* înseamnă calitatea ființei umane, esența acesteia, iar calitatea ființei umane se măsoară cu calitatea atitudinii sale față de lumea în care trăiește și cu atitudinea față de sine – parte și condiție de existență a acestei lumi. [166, p. 160].

Așadar, majoritatea abordărilor evidențiază trei axe de analiză a calității educației, care sunt inputurile educaționale, procesul educațional și rezultatele educaționale. Fiecare factor al modelului input-proces-output permite evaluarea calității educației. Cu toate acestea, autori precum M. E. Lockheed și E. Hanushek, susțin că un indicator important al calității educației este *valoarea adăugată prin școlarizare*, adică măsurarea rezultatelor [275].

Practica educațională însă, de la educator și până la legiuitor, arată că noțiunea de calitate a educației este identificată cu cea de calitate a tehnologiei educației, considerându-se că metodele moderne și măiestria pedagogică sunt factorul-cheie în obținerea unei educații de calitate [166, p. 161].

Calitatea educației depinde, de asemenea, de relevanța a ceea ce este predat și învățat și de modul în care acesta răspunde nevoilor actuale și viitoare ale elevilor în cauză, ținând cont de circumstanțele și perspectivele lor particulare. De asemenea, se referă la schimbările semnificative ale sistemului de învățământ în sine, natura inputurilor acestuia (elevi, profesori, infrastructură, echipamente și materiale), obiectivele acestuia, tehnologiile educaționale și curriculare; mediul său socio-economic, cultural și politic.

Educația de calitate se distinge următoarele **caracteristici**.

1. *Pe baza drepturilor*: educația de calitate este accesibilă, echitabilă, protectoare, participativă, nediscriminatorie și incluzivă pentru toți.

2. *Contextualizare și relevanță*: sistemele educaționale se adresează nevoilor beneficiarilor prin utilizarea materialelor de învățare relevante din punct de vedere cultural și lingvistic.

3. *Dezvoltarea holistică*: Educația de calitate promovează dezvoltarea cognitivă, abilitățile sociale și emoționale, sănătatea mintală și bunăstarea psihosocială, valorile cetățeniei responsabile, sustenabilitatea economică și consolidarea păcii.

4. *Predare și învățare*: Profesorii beneficiază de o pregătire relevantă, astfel încât să înțeleagă conținutul pedagogic și să aibă cunoștințele și abilitățile de care au nevoie pentru a sprijini dezvoltarea holistică a subiecților.

5. *Rezultate ale învățării*: educația de calitate le permite formabililor să-și dezvolte cunoștințele, abilitățile și competențele necesare pentru a îndeplini cerințele de certificare, a progresa prin sistemul educațional și a accesa oportunități de învățare pe tot parcursul vieții.

În această ordine de idei, putem concluziona că testarea competențelor are o valoare predictivă și servește în principal scopului de a oferi în public aspectul asigurării calității. Ceea ce pare a fi neglijat în această viziune asupra învățării profesorilor este ceea ce se află în centru, anume *calitățile de bază* ale unui profesor/ învățător. Acest termen se referă la calitățile personale ale oamenilor, cum ar fi *creativitatea, încrederea, grija, curajul, sensibilitatea, hotărârea, spontaneitatea, angajamentul și flexibilitatea*, esențiale în procesul de predare.

J. Nikel și J. Lowe, sintetizând multe studii despre educația de calitate, au propus un cadru cu câteva *dimensiuni ale calității* care sunt ținute în tensiune dinamică. Cele șapte dimensiuni sunt:

1. *Eficacitate*: măsura în care obiectivele educaționale declarate sunt îndeplinite.

2. *Eficiență*: considerente economice, cum ar fi raportul dintre ieșiri și intrări, pentru a maximiza utilizarea resurselor.

3. *Echitate*: probleme de acces la educație pentru toți oamenii, indiferent de gen, etnie, dizabilitate etc.

4. *Reactivitate*: satisfacerea nevoilor individuale ale subiecților în interacțiunile dintre ei, luând în considerare unicitatea subiectului.

5. *Relevanță*: utilitatea imediată pentru viața a educației celui care învață; când cel care învață devine mai bun.

6. *Reflexivitate*: abilitatea de a se adapta la schimbare, în special la schimbarea rapidă, care este importantă pentru angajarea într-un viitor incert.

7. *Sustenabilitate*: se concentrează pe schimbarea comportamentului și acceptarea responsabilităților într-un proces de stabilire a obiectivelor, luare a deciziilor și evaluare. Această dimensiune se referă la „viitorul pe termen lung asupra prezentului și la nivel global, la fel de mult ca și la nivel local” [280, p. 599].

În general, calitatea trebuie să devină un mod de viață, o filosofie, o mentalitate, o îmbunătățire continuă a tot ceea ce facem. Calitatea este percepută astăzi drept instrument universal de management al tuturor dimensiunilor structurale și procesuale ale instituției în contextul dezvoltării continue a acesteia și ridicării competitivității [33, pp. 12-13].

În Figura 4.1. sunt expuse, sintetic, coordonatele calității.

Aceste viziuni asupra calității relevă, în contextul general al cercetării, importanța mai multor dimensiuni care reflectă calitatea ca atare, un loc definitoriu ocupându-l valoarea ca factor de calitate.

- ***Esențe ale valorilor în educație***

S. Cristea afirmă că „axiologia educației reprezintă o disciplină integrată în domeniul științelor pedagogice/educației, având un obiect specific de cercetare: valorile pedagogice fundamentale, cum ar fi binele moral, adevărul științei, știința aplicată, frumosul și sănătatea. Aceste valori sunt stabile din punct de vedere psihosocial și constituie fundamentul pentru activitatea de formare și dezvoltare permanentă a personalității umane” [52, p. 27].

„Educația axiologică semnifică educația pentru valori, printr-un demers formativ centrat spre cunoașterea, semnificarea și asimilarea valorilor autentice (adevăr, bine, frumos, dreptate, sacru etc.) prin mecanisme intrinseci” [56, pp. 17-18].

În viziunea autorului C. Cucoș [56], utilizarea expresiei „educația axiologică” ridică două aspecte importante de discuție. Primul dintre acestea vizează întrebarea dacă această formulare nu ar putea fi considerată tautologică, având în vedere că orice formă de educație presupune în mod inevitabil orientarea către anumite valori. Astfel, se subliniază că educația, în esența sa, nu poate exista fără a fi susținută de un set de valori fundamentale.

„Educația axiologică este cea care sistematizează valorile și obiectivele educației, analizează modul în care educația se înscrie pe linia valorizării unor aspecte ale realității și sugerează modalități de acțiune, ajutându-l pe individ să-și formeze o atitudine față de lume, față de membrii societății din care face parte” [192, pp. 61-62].

În ceea ce privește acțiunea practică, educația din perspectiva axiologică presupune direcționarea procesului educațional către cele mai potrivite trasee, identificarea și valorificarea oportunităților didactice esențiale, finalizarea tuturor eforturilor prin alegeri optime și stabilirea constantă a unei ierarhii de obiective relevante, cu acționarea conform unei ordini de priorități bine fundamentate. Astfel, educația axiologică reprezintă o abordare pragmatică, dar etică, a procesului educativ, concentrându-se pe valorile fundamentale și pe îmbunătățirea continuă pentru atingerea scopurilor educaționale și a dezvoltării personalității umane.

Scopul axiologiei educației constă în fundamentarea valorilor și în realizarea procesului de formare și dezvoltare continuă a personalității umane prin intermediul acestor valori [56].

Din aceste considerente, C. Cucos subliniază că educația axiologică reprezintă o cerință esențială, precum și un principiu teoretic și practic care trebuie să fie aplicat și respectat în toate aspectele educației, indiferent că se referă la abordări „clasice” sau „noi”. În această perspectivă, valorile fundamentale trebuie să ocupe un loc central în demersul educațional, indiferent de contextul sau specificitatea acestuia. Astfel, educația axiologică servește ca un ghid și o bază pentru procesul educativ, asigurând o direcție coerentă și etică în dezvoltarea și formarea personalității într-o societate.

Educația axiologică apare ca o infuzare necesară la nivelul învățământului primar, iar mecanismul de formare a valorilor, stipulează D. Antoci, constituie un proces continuu, care începe de la interiorizare și exteriorizare a comportamentelor și se realizează în funcție de stările afective dominante, preferințe, situații obiective, influențe externe. Stările afective ale personalității corelează și susțin valorile dominante în structura ierarhică formată în sistemul de valori al personalității, treptat formând atitudini și convingeri prin care prinde contur valoarea corespunzătoare [5].

În accepțiunea lui S. Cristea formarea în formarea valorilor accentul este pus pe aspectul de cunoaștere, cel cognitiv, care, în urma unor procese ce țin de subiect și obiect și impactul unor factori, se finalizează cu un rezultat numit valoare în viziunea unui subiect” [52, p. 54-56].

Periodic, ideile privind criza valorilor reapar în cultura modernă și reprezintă un semnal al schimbării sociale, un simptom al faptului că un anumit model de gândire și acțiune s-a epuizat și că se impune un alt model. În acest context, este relevantă ideea lui T. Vianu că izvorul crizei se află în centrarea omului pe o singură valoare. Omul modern tinde către periferie, ocupând punctul de vedere al unei singure valori. Supremația acordată unor valori a dus la fragmentarea și unilateralizarea existenței umane.

Azi se atestă o profundă și reală *criză a valorilor* la toate nivelele vieții umane. Criza valorilor reprezintă mai întâi de toate criza societății, care se raportează direct la viața și orientarea personalității în general și a personalității elevului, în special. Criza societății înseamnă și criza individului: sărăcia morală și materială, criza economică, socială, deprecierea valorilor și tradițiilor, acceptarea și asimilarea necondiționată a modelelor străine etc. Pornind de la ideea că anume valorile reprezintă criteriul de măsură al transformărilor socio-culturale este actuală problematica valorilor unei societăți a cunoașterii din perspectivă educațională: tendințele de autoexprimare, toleranța, comunicarea și dialogul, individualismul, securitatea ecologică, demnitatea, interesul deschis față de valorile materiale etc.

Securitatea culturii naționale și a valorilor azi nu numai că este amenințată, dar și afectată de implozia *culturii consumului*: concurența, individualismul, minciuna, violența, egoismul etc. Cultul consumului este un generator al transformărilor valorice, valorile materiale devenind dominante în cotidianul vieții personale și sociale a elevului în detrimentul celor spirituale. Asaltul informațional și tehnologic plasează elevul într-o stare de incertitudine, dar, în același rând, acesta devine mai relaxat, mai degajat în circumstanțele de consumator al diversității de mărfuri din cultura de masă. Orientarea către valorile europene și occidentale au generat acțiuni de revizuire a valorilor și au creat un haos la nivel de mentalitate a individului (elevului).

Referindu-ne la valori, trebuie să evidențiem faptul că O. Reboul, caracterizat drept un umanist, elaborează un proiect educațional, care nu privește nici copilul, nici adultul, nici individul, nici societatea, ci mai degrabă *omul*, ca „aluatul de umanitate”. Educația ar trebui să se angajeze, conform opiniei lui O. Reboul, nu împotriva copilului sau a adultului, ci împotriva infantilismului. În plus, acest principiu al umanității necesită trei componente: *comunicarea, egalitatea și solidaritatea*. De asemenea, O. Reboul distinge discursul asupra valorilor de discursul religios, considerând interdicțiile ca singurele valori morale, lăsând astfel religiile să emită prescripții. Chiar dacă valorile nu controlează direct acțiunile prin prescriere, ele constituie totuși fundamentul oricărui proiect educațional, afirmă cercetătorul [Apud 300, p. 116].

Într-adevăr, gânditorul ne amintește că nu există o formă de educație fără valori, pentru că toată educația ia naștere dintr-o concepție pe care noi o cultivăm bine și o anumită credință în îmbunătățirea omului, adică educabilitatea celui care învață. Pentru că, impregnată cu valori, educația poate stabili reguli, abstracte și neprescriptive, pentru că ar fi de neconceput să luăm în considerare educația ca o formă de condiționare.

Știm foarte bine că scopul prim al valorilor este acela de a dezvolta moral și etic elevul prin identificarea, dincolo de aparențe, a unei esențe profunde ce conține în stare latentă diverse manifestări ale fenomenului. Calea aleasă de educație pentru a ajunge la acest scop este o cale dificilă, deoarece comportă anumite riscuri care sunt greu de evitat. În cazul abordării valorilor, această cale se însoțește cu o complexitate deosebită a fenomenului examinat. Or, chiar dacă complexitatea este una din caracteristicile valorilor, suntem înclinați să afirmăm că în domenii de acest fel complexitatea este sinonimă cu profunzimea.

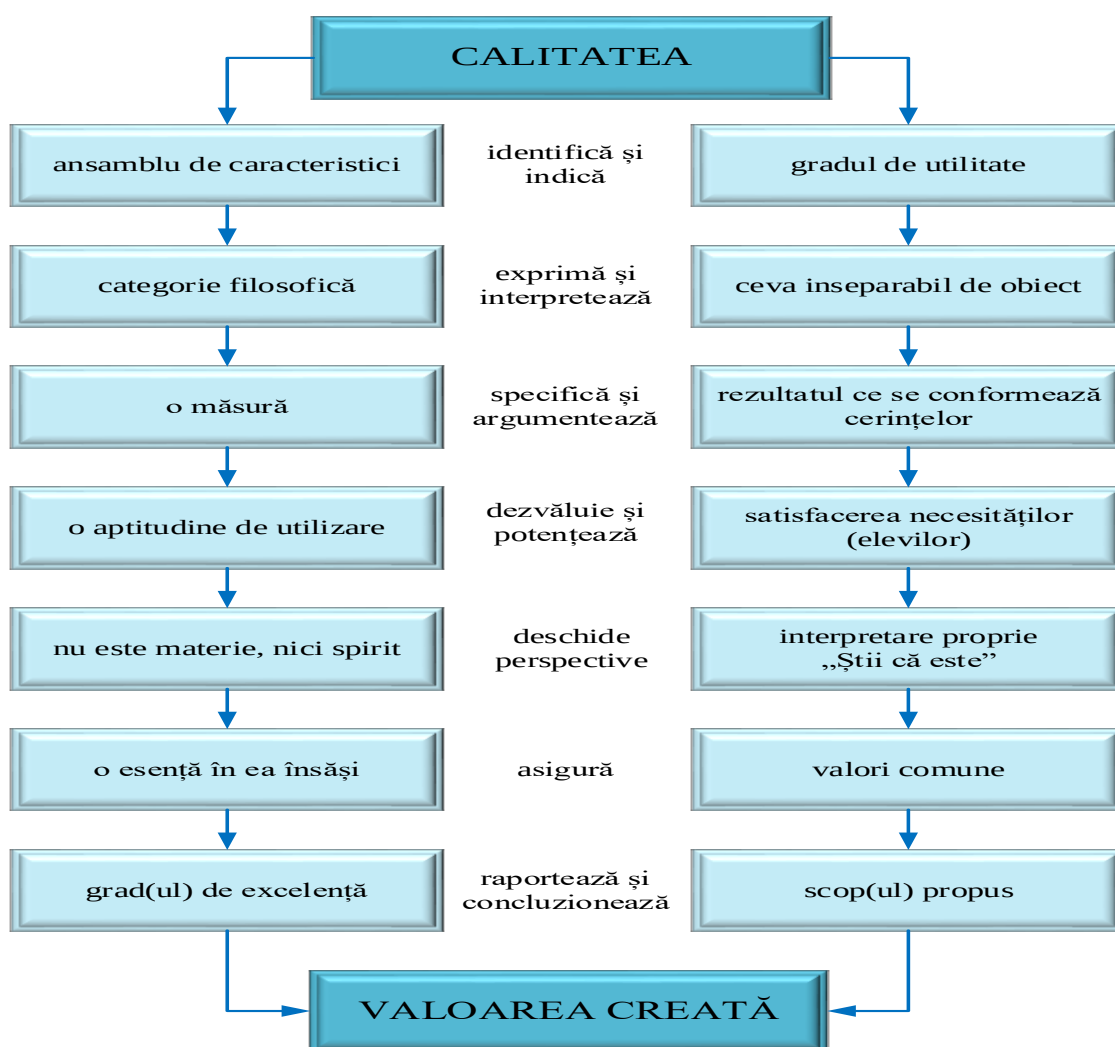


Fig. 4.1. Coordonate ale calității

În această arie analitică, constatăm că în problema relației dintre valori și școală, trebuie evitate unele capcane. În primul rând, tentația pozitivismului, cu alte cuvinte, a nerecunoașterii, care nu apreciază nicio idee, pentru că se referă la *datoria de a fi*, în timp ce numai știința legată de ființă ar

alimenta un discurs impregnat de realitate. Cealaltă capcană pe care trebuie să o ocolim stă în tentația relativismului sau a dominației contingentei absolute. Dacă există o atitudine în etică sau epistemologie care atrage consimțământul multor oameni în ciuda defectelor sale – este într-adevăr relativism.

O. Reboul, de asemenea, admite că valorile pot varia de la o societate la alta sau chiar în cadrul unei societăți date. Deși aceasta nu înseamnă că toate valorile sunt egale și nici că ele ar avea toate aceeași noblețe și, mai presus de toate, aceasta nu înseamnă că orice acțiune se poate încadra în domeniul valorilor. În cele din urmă, tentația indiferenței reprezintă o amenințare pentru toți în educație, deoarece permite continuarea unui comportament inacceptabil. Astfel, valoarea fundamentală a *toleranței*, de exemplu, trebuie să-l facă pe subiect să fie indignat în legătură cu lucrurile intolerabile, deoarece contrariul ar putea nega faptul că mai există ceva universal în cultura noastră. Ca atare, profesorul/învățătorul trebuie, ca reprezentant al unui sistem de valori, să folosească bine autoritatea sa pentru a transmite valorile *fără a le îndoctrina* [300, p. 117].

La baza filosofiei valorilor stă ideea că educația pe valori se realizează pe tot parcursul procesului educațional. Astfel, moralitatea este dependentă de sacru, fără însă a restrânge sacrul la domeniul religios, având drept caracteristici *spiritul de disciplină, atașamentul față de grupuri sociale și autonomia voinței*.

Conform lui Fr.Careau, postmodernitatea a ignorat visele de absolut și certitudini; epoca este acum una a gestionării incertitudinii, idealurile iluminismului sunt slab reprezentate într-un cadru de referință. Școala rămâne, datorită caracterului ei instituțional și secular, unul dintre *rarele locuri de certitudine* care trebuie să urmărească promovarea anumitor tipuri de comportament în armonie cu valorile transmise și în funcție de contexte. Acest model laudă diferența, se bazează încă pe câteva valori care acționează ca standard universal. Dintre aceste valori, autorul acordă un loc de frunte drepturilor omului și, mai ales, în domeniul educației. Alături de aceasta, există și *dreptul la diferență*. Această poziție rezultă din individualismul democratic, care stabilește neapărat o concepție despre alteritate, despre relația cu ceilalți. Democrația nu putea genera decât secularizarea societății și să dezvolte o deschidere și o etică a discuției, dialogului, comunicării [300, p. 123-124].

În lucrarea sa, O. Reboul, la care am făcut referire anterior, se concentrează pe filosofia educației care, pentru el, este nu este un simplu corp de cunoștințe, ci „o analiză constantă a tot ceea ce știm sau credem că știm despre educație”. Această întrebare, care se referă la scopurile educației, este totală, radicală și vitală.

Răspunzând la întrebarea „Ce este educația?”, autorul, plecând de la verbul „*a educa*” (*educare*), distinge trei sinonime: ***a ridica, a predă, a antrena***. Primul se referă la familie, al doilea la școală, al treilea tinde, de ceva vreme, să înlocuiască noțiunea de educație, fie că este formarea inițială, profesională sau pe tot parcursul vieții. El examinează apoi locul educației între natură și cultură (ne naștem *oameni* sau devenim prin educație?), pune sub semnul întrebării scopurile educației (educăm copilul pentru societate sau pentru el însuși?), înainte de a propune această idee: Educația este ansamblul proceselor și procedurilor care permit fiecărui copil să se conecteze progresiv la cultură, accesul la cultură fiind ceea ce deosebește omul ca atare.

Cine spune educație, desigur, spune pedagogie, adică, după definiția clasică, „arta de a educa și de a predă”. Dar există și teoria acestei arte, pe care E. Durkheim a descris-o drept „teorie practică”. Indiferent de sensul pe care îl alegem, pedagogia este subiectul unor controverse adesea virulente. Se opun „pedagogii” și „antipedagogii”. O. Reboul nu vrea să hotărască, dar notează totuși: „Pedagogia, de îndată ce ajunge la un anumit nivel, riscă întotdeauna să negligeze cunoașterea pe care trebuie să o transmită. Panta oricărei pedagogii tinde să devină un dogmatism în ceea ce privește forma și metodele de educare, în timp ce tratează conținutul cu o abordare relativistă”. Astfel, autorul nu se aliniază „pedagogilor” – cei care pun accent pe „modul de predare” (metodă) în dauna „conținutului” (cunoașterii). Pedagogia este subiectul unei mișcări dialectice între „constrângere” și „dorință”, „transmitere” și „spontaneitate”, „incertitudine” și „tehnicitate”, „ruptură” și „continuitate”. Această serie de „antinomii” face totuși din pedagogie ceva „profund ideologic”. Pentru O. Reboul, „nu există educație fără valori”, chiar dacă, așa cum susțin unii, toate valorile sunt relative. Astfel, Binele, Răul, Dreptatea etc. pot fi apreciate diferit, în funcție de vremuri, societăți, culturi. Totuși, relativitatea valorilor nu desființează educația [319].

Putem, alături de L. Hutcheon, să considerăm că un alt aspect al valorilor este credința că *provocarea* și *chestionarea* sunt valori pozitive, chiar dacă nu se oferă soluții clare problemelor. Cunoașterea derivată din astfel de analize ar putea fi singura condiție posibilă pentru schimbare. În această direcție, R. Barthes anticipa acest tip de gândire prin provocările sale la adresa a ceea ce este considerat „natural” sau „de la sine înțeles” în cultura noastră – adică tot ce este perceput ca fiind universal, etern și, prin urmare, neschimbabil. El sublinia necesitatea de a chestiona și demistifica aceste presupuneri, înainte de a acționa pentru a aduce schimbarea [Apud 121, p. 29].

Potrivit lui M. Fabre, „societățile tradiționale se fundamentau pe trecut, modernitatea își plasa speranțele în viitor, iar postmodernitatea consacră prezentul, orizontul său devenind limitat la „aici și

acum”. În postmodernism, conform ideii A.A. Zayed, există o evitare a oricăror lucruri fixe, finalizate. Putem desluși valorile dominante (hiperconsum, individualism, libertate absolută, pierderea sensului, pierderea liniștii psihologice, probabilitatea, complexitatea, adaptarea, utilitarismul etc.) care reflectă relațiile și comportamentele societății, educației, culturii școlare, metodelor educaționale. Dialectica dintre producție, consum și consum de dragul consumului ne face să ne imaginăm că scopul final al postmodernității este consumul. Influența raționalității instrumentale asupra vieții indivizilor și pierderea sensului, legată de dezamăgirea lumii, ne conduc către o libertate neliniștită și fără responsabilitate [330].

Școala postmodernă riscă într-adevăr *să învețe pe toată lumea fără a antrena* pe nimeni. Așadar, se pune întrebarea care sunt mijloacele de a proteja binele comun și binele omului și cum abordează educația acest aspect. A.A. Zayed prezintă patru valori care stau la baza relațiilor umane cu adevărat: *respectul pentru ceilalți, autonomie, dreptate și solidaritate*. În mod similar, O. Reboul a propus prioritizarea valorilor după trei criterii: *ce înalță, ce livrează, ce conectează*. Pentru o educație mai umană împărtășită de toți și pentru toți, trebuie să rezistăm și să depășim riscurile diviziunilor postmoderne. Pentru aceasta, autoarea sugerează câteva valori referențiale, precum *afirmarea diversității, respectul pentru diferență și asigurarea solidarității*. Trebuie să ne asigurăm că toți elevii învață să recunoască și să înțeleagă diferența, să recunoască, să respecte și să aprecieze diversitatea: „Atunci când o persoană săvârșește un act moral, aceasta o face întotdeauna cu un scop social, din solidaritate, pentru a servi cu dragoste și altruism” [Ibidem].

În plus, *libertatea responsabilă și voința umană* cu referire morală trebuie să joace un rol foarte important în viața noastră. Când suntem responsabili, suntem liberi. Ceea ce înseamnă supravegherea intelectuală a sinelui. Voința umană creează din elev un cetățean moral. „Un act voluntar este un act rațional, deoarece omul este o ființă rațională, și, prin urmare, voința trebuie să fie prezentă în acțiunile sale”. Toate ființele umane aderă la un set minim de valori comune. Găsim echilibrul între interesele private și cele ale altora, între Sine și Ceilalți pentru a trăi împreună în cadrul unui stat național cu identitate, pentru că persoana fără identitate, fără temporalitate, nu este nimic [330].

Putem insufla aceste valori pentru a îmbunătăți cunoștințele, abilitățile și conștientizarea elevilor prin programe școlare, pregătire tehnică, mijloace de educație, rețele și relații umane. Fiecare valoare trebuie să primească o atenție egală în învățarea copilului, de asemenea, educația trebuie să răspundă nevoilor de formare integrală și etică a elevilor. Pentru a avea încredere în viață atunci când creștem tinerii în lumea postmodernă și pentru a proteja simțul propriei identități culturale și spirituale

locale, trebuie să încercăm să avem această formă de echilibru dinamic, comportament cooperant și angajament contractual și emoțional. De asemenea, vom încerca să stabilim armonie între sistemul educațional și societate, între material și spiritual și între exteriorul și interiorul omului.

Reieșind din aceste considerații, nu putem ignora riscurile și obstacolele care însoțesc implementarea noilor reguli, dar putem depăși aceste obstacole. În special, așa cum ar spune Fr. Dubet, „avansăm într-o societate în care majoritatea pozițiilor și statutelor sociale sunt determinate de succesul școlar al copiilor”. Așadar, educația ar forma un om capabil să reconstruiască realitatea, societatea și pe sine, printr-o nouă rațiune, care să stabilească un echilibru între obiectivitate și subiectivitate. Sistemul de învățământ ar trebui să joace un rol decisiv în această operațiune. Pe scurt, dacă școala ca „microcosmos” nu este locul prin excelență pentru transmiterea valorilor, putem măsura riscurile care vor veni [Apud 330].

Așadar, în lumea contemporană se vorbește tot mai mult despre valori și despre promovarea acestora în vederea formării personalității care să corespundă exigențelor sec. al XXI-lea. Valorile constituie esența vieții umane, ele determină calitatea acestora. Formarea și dezvoltarea omului constă, de fapt, în sensibilizarea lui la valori, în formarea personalității umane *prin valori și pentru valori*. Asimilarea valorilor trebuie să se transforme într-un act creativ, sistematic și prospectiv, care asigură coerența dintre *conștiința și conduita umană*.

Primii care au studiat *valorile în psihologie* au fost G.W. Allport și P.E. Vernon, care le-au interpretat ca tendințe dinamice, motivaționale și ca un construct de personalitate pentru a descrie diferențele individuale. G. W. Allport și colegii au precizat următoarele tipuri de valori: *teoretice, economice, estetice, sociale, politice și religioase*. Ei au conceput un instrument de scenariu comportamental pentru a măsura valorile. Deși puțin studiat în cercetare, acest instrument a rămas popular timp de cinci decenii în consiliere și îndrumare [212].

Revigorând cercetările asupra valorilor personale, M. Rokeach [283] a introdus o viziune cognitivă a valorilor ca anumite credințe despre dezirabil. El a sugerat că toți oamenii au același registru limitat de valori, dar diferă ierarhiile lor. Sondajul său prezintă liste de valori abstracte, destinate să completeze acest registru. Respondenții clasează valorile în funcție de importanța lor ca principii directoare în viața lor. Acest sondaj a fost utilizat pe scară largă mulți ani pentru a caracteriza și compara valorile grupurilor și ale indivizilor și pentru a prezice și înțelege atitudinile și comportamentul.

În prezent, există următoarele abordări principale ale studiului valorilor: *abordarea psiholexicală*: B. De Raad, F. Morales-Vives, D.P. H. Barelds, J.P. Van Oudenhoven, W. Renner, M.E. Timmerman [231]; *teoria funcțională a valorilor*: V.V. Gouveia, T. Milfont, V. Guerra [249] și *teoria valorilor umane de bază* – S.H. Schwartz [286].

În ceea ce privește *abordarea psiholexicală*, aceasta presupune că limbile exprimă toate conceptele, inclusiv valorile, pe care vorbitorii le consideră importante. Cercetătorii obțin evaluările respondenților și obțin componentele valorice subiacente. Un avantaj major al abordării psiholexicale este exhaustivitatea sa, deoarece începe cu întreaga listă de cuvinte dintr-o limbă.

Teoria funcțională a valorilor este o abordare de sus în jos, bazată pe teorie. Ea presupune că valorile îndeplinesc două funcții de semnificație evolutivă. O funcție este de a exprima nevoile de supraviețuire sau de prosperare. Aceștia sunt motivatorii acțiunii. A doua funcție este de a ghida acțiunile către scopuri personale, sociale sau centrale. Combinând aceste două funcții, rezultă următoarele valori de bază: entuziasm (personal/ înfloritor; de exemplu, plăcere), promovare (personal/ supraviețuire; de exemplu, putere), normativ (social/ supraviețuire; de exemplu, supunere), suprapersonal (central/ străduință; de exemplu, cunoaștere) și existențial (central/ supraviețuire; de exemplu, sănătate).

V.V. Gouveia și colaboratorii au evaluat conținutul și relațiile structurale ale valorilor de bază. O analiză de scalare multidimensională a localizat valorile cu obiective centrale între valorile cu obiective personale și sociale, așa cum era de așteptat, dar nu a separat valorile care exprimă nevoile de prosperitate față de nevoile de supraviețuire. Până acum, cercetările publicate care aplică teoria funcțională între culturi sunt limitate, dar cercetări substanțiale sunt în curs de desfășurare [249].

Sub aceste aspecte, valorile servesc ca „o legătură între sine și societate” și sunt înțelese a fi un precursor important al comportamentelor și luării deciziilor atât la nivel individual, cât și la nivel social, afirmă S. H. Schwartz, conceptualizatorul *teoriei valorilor umane de bază* [286]. Valorile sunt văzute de obicei ca principii de organizare sau determinanți ai atitudinilor și comportamentului, ele sunt sursa motivației în modelul valoare-atitudine-comportament al comportamentului motivat de valoare. Relația dintre valori și comportament este mediată de atitudini relevante pentru valoare.

În felul acesta, *teoria lui Schwartz a valorilor de bază* a operaționalizat două ipoteze-cheie. În primul rând, valorile sunt reprezentări cognitive ale motivelor (adică obiectivelor) care sunt necesare pentru a face față celor trei cerințe universale pentru supraviețuirea umană: (a) nevoile biologice ale organismului, (b) nevoile interactive de coordonare interpersonală și (c) grupul, nevoi de bunăstare și

supraviețuire. Apoi, valorile sunt o componentă centrală a sinelui. Ele sunt legate de alte atribute individuale, dar sunt distincte de acestea. Valorile sunt obiective largi (de exemplu, independența) care se aplică în diferite contexte. Importanța pe care o persoană o atribuie unor valori specifice este relativ stabilă în diferite situații.

Teoria valorii adoptă o concepție a valorilor care precizează un șir de *trăsături principale* care sunt implicite:

- ✓ Valorile sunt convingeri legate indisolubil de afect. Când valorile sunt activate, acestea devin infuzate de sentiment.

- ✓ Valorile se referă la scopuri dezirabile care motivează acțiunea.

- ✓ Valorile transcend acțiuni și situații specifice. Valorile de supunere și onestitate, de exemplu, pot fi relevante la locul de muncă sau la școală, în afaceri etc. Această caracteristică distinge valorile de norme și atitudini care, de obicei, se referă la acțiuni, obiecte sau situații specifice.

- ✓ Valorile servesc drept standarde sau criterii. Valorile ghidează selecția sau evaluarea acțiunii, oamenilor și evenimentelor. Oamenii decid ce este bine sau rău, ce este justificat sau ilegitim, ce merită să fie făcut sau evitat, în funcție de consecințe asupra lor.

- ✓ Valorile sunt conștientizate atunci când acțiunile sau judecățile luate în considerare au implicații conflictuale pentru diferite valori pe care le prețuim.

- ✓ Valorile sunt ordonate în funcție de importanță una față de alta. Valorile formează un sistem ordonat de priorități care îi caracterizează ca indivizi. Această caracteristică deosebește, de asemenea, valorile de norme și atitudini.

- ✓ Importanța relativă a valorilor multiple ghidează acțiunea. Orice atitudine sau comportament are de obicei implicații pentru mai multe valori. Compromisul dintre valorile relevante, concurente, ghidează atitudini și comportamente. Valorile influențează acțiunea atunci când sunt relevante în context și importante pentru actor [286, p. 4].

Cele de mai sus sunt caracteristici ale tuturor valorilor. Ceea ce distinge o valoare sau alta este tipul de scop sau motivație pe care o exprimă.

Prin extensie, valorile se clasifică de la preferințe personale, fiind dictate de plăceri, dorințe și nevoi, până la bunuri cât mai obiective, cum ar fi sănătatea, eficiența, adevărul, frumusețea. Valorile, prin urmare, nu pot fi studiate direct; ele funcționează mai mult ca proiecții și interpretări ale unei persoane a ceea ce este un act sau un lucru bun sau greșit [331, p. 27; 243]. Valorile se dezvoltă prin

dialog și interpretare în contexte specifice și se pot schimba datorită învățării experiențiale prin confruntarea cu probleme sau situații legate de ceea ce îi privește pe actori.

Valorile ar putea fi, de asemenea, importante din perspectiva cultural-cognitivă, deoarece o astfel de viziune se bazează pe credințe și ipoteze mai profund stabilite. Valorile sunt concepții individuale și colective ale comportamentelor, obiectivelor și idealurilor trans-situaționale dezirabile, care servesc la ghidarea sau evaluarea practicii.

Implicit în această definiție este faptul că valorile (1) sunt fie explicit, fie implicit, contextuale (situate spațial și temporal); (2) servesc la mobilizarea și direcționarea acțiunii; (3) nu sunt observabile, ci se manifestă în sau ca evaluarea practicii; (4) sunt dobândite prin socializare în grup, dar schimbătoare prin învățare experiențială; (5) sunt constituite, menținute și modificate în interacțiunea dialectică dintre individ și colectivul său social și (6) chiar și atunci când sunt împărtășite, sunt ambigue și deschise pentru interpretare.

Printr-o optică sintetică, urmând logica analizelor efectuate, putem consemna un șir de **dimensiuni ale valorii** într-o viziune explicativă, punând în cauză caracterul problematic al valorii și acest lucru tocmai pentru „a decide” și mai bine aspectele discursive ale valorii în educație.

Dimensiunea filosofică a valorii. După A.J. Ayer, analiza filozofică a valorii poate fi mai bine descrisă ca metaetică decât etică, din moment ce scopul său este mai degrabă clasificarea sensului termenilor decât argumentarea normativă [Alud 167, p. 125].

P. Andrei distinge procesul de cunoaștere a valorilor și procesul de punere a valorilor în valoare; adică de interiorizare și valorificare a lor. Spre deosebire de adepții concepțiilor personaliste, materialiste ale *teoriei simțirii intenționale* asupra valorii, P. Andrei susține că *valoarea nu este un atribut nici al subiectului, nici al obiectului, ci o relație funcțională a amândurora, căci în fenomenul valorii avem două elemente constitutive: subiectul și obiectul. Subiectul valorii este persoana, iar obiectul este lucrul.*

Valorile se găsesc determinate de o anumită formă a realității, iar realitățile la care se referă valorile se găsesc în viața culturală [3, p. 90].

Dimensiunea economică a valorii. Din perspectivă economică, termenul *valoare* provine de la latinul *valere*, și înseamnă ceea ce valorează sau este puternic. Termenul a apărut la începutul perioadei moderne și se referă la valoarea monetară a unui bun. Economisții au conceptualizat valoarea ca fiind dependentă de oameni, fiind astfel în opoziție cu noțiunile premoderne de Bine, Adevăr, Frumos, considerate ca manifestări transcendente ale acesteia. În știința economică

preocuparea de bază a devenit astfel analiza interacțiunilor dintre valorile umane și comportamentul pieței.

Dimensiunea socială a valorii. Din perspectivă socială o teorie diferită a valorilor a fost dezvoltată de către științele sociale, care s-au preocupat mai mult de felul în care valorile sunt legate de persoană și cum au constituit societatea sau au influențat comportamentul politic. Valorile sunt concepte dezirabile din punct de vedere social, utilizate pentru a reprezenta aceste obiective mentale și folosite pentru a le exprima în interacțiunea socială.

În sociologie și antropologie valorile sunt descrise în termeni personali ca dimensiuni ale culturii. Socializarea este un proces de inspirare a valorilor de la o generație/grup la alta/ul.

Dimensiunea personală a valorii. La nivel personal, una dintre cele mai importante analize de referință despre valori a fost cea a lui A. Maslow, după care ființele umane încearcă să-și satisfacă nevoile sau să caute valori în următoarea ordine: nevoi fiziologice, nevoia de a aparține cuiva și de a iubi, nevoia de respect și de autorealizare. A. Maslow sugerează că nevoile formează o ierarhie universală a *prepotenței*. În schimb, ierarhia valorilor variază în funcție de oameni: diferiți indivizi clasează fiecare valoare mai sus sau mai jos în ierarhia lor personală, în funcție de importanța ei relativă pentru ei.

Valorile personale, ca obiective, servesc drept principii directoare în viața oamenilor. Valorile sunt reprezentări cognitive ale motivațiilor de bază ca obiective care trebuie urmărite.

Valoarea, în accepțiunea lui P. Andrei, postulează ca pe o exigență de conștiință, o perspectivă inedită ce reconfigurează înțelegerea esteticii. Analizând clasificarea valorilor, el menționează următoarele [Apud 3]:

✓ Deosebim *valori pozitive și negative, valori proprii și efecte*. Prin valori pozitive și negative se înțelege plăcerea sau neplăcerea. Această împărțire nu este altceva decât denumirea valorilor după perechea de sentimente elementare, ce le indică, plăcere și durere. Valorile ce nu deriva din altele sunt numite și valori imediate. Ele sunt scopuri în sine.

✓ După criteriul valabilității se deosebesc *valori relative și absolute, subiective și obiective*. Prin valori relative sau subiective se înțeleg valorile determinate de sentimentul individual sau valabile numai pentru subiect. Valoarea absolută trebuie însă să fie generală pentru toate lucrurile posibile, pe care le gândim noi și în toate împrejurările.

Alt criteriu e acela al *obiectului valorilor*, un criteriu general, după care avem atâtea grupe câte valori sunt în domeniul cunoștinței și al acțiunii, deci valori *economice, etice, juridice, politice, valori*

sensibile, sentimentale și cognitive, după cum sunt rezultate din senzații, sentimente sau inteligență. Valorile intelectuale și cognitive sunt acelea care se referă la adevăr. Totuși toate aceste valori, izvorâte din surse diferite, toate sunt rezultate ale vieții omului.

Referindu-se la **valorile literare**, Vl. Pâslaru menționează că valorile sunt reprezentate de cele șapte calități ale unui text literar: sugestivitatea, permanența, universalitatea, stilul, valorile afective, valorile intelectuale, artistismul, care oferă trei dimensiuni definitorii cunoașterii și existenței artistic-estetice:

- cognitiv-afectivă: alimentează viața noastră emoțională;
- cognitiv-intelectuală: largesc perspectivele noastre asupra lumii;
- cognitiv-dinamică: dezvoltă o suplețe a minții, utilă în orice disciplină sau profesie [167, p. 126].

Valorile literare, dacă aplicăm clasificarea lui T. Vianu, sunt:

✓ *conceptuale* sau *teoretice*: principii fundamentale care modelează viziunea despre lume, atitudinile și comportamentele cititorului; idei, concepte, principii și legi ale literaturii și artei, incluzând procesele de creație, receptare și interpretare;

✓ *estetice*: întregul spectru de valori sugerate de opera literară și transmise cititorului prin mesajul artistic, inclusiv emoții, stări sufletești, starea de lectură, sentimente, dorințe, aspirații, cunoștințe din diverse domenii, idei, concepte și principii;

✓ *morale*: valorile morale percepute în timpul lecturii și valorile morale cultivate prin lectură, precum calitățile, trăsăturile caracteriale, virtuțile, idealurile și principiile etc.;

✓ *religioase*: emoții, sentimente, cunoștințe, credințe și comportamente religioase, toate transmise artistic și estetic de opera literară [Apud 167, p. 127].

Valoarea lingvistică este valoarea pe care o are o limbă în ceea ce privește capacitatea sa de a comunica sens. Un *limbaj al valorii* este ceea ce determină o persoană să ia decizii. O variabilă formată dintr-un număr de cuvinte (termeni lingvistici) cu grade asociate de apartenență. O variabilă lingvistică este o variabilă ale cărei valori sunt cuvinte sau propoziții într-un limbaj natural sau artificial.

Ceea ce dorim să punem în evidență este că valoarea unui semn lingvistic nu provine din semnificația sa intrinsecă și nu poate fi determinată doar de imaginea sonoră. De fapt, acest „semnificator” ales arbitrar nu are valoare, iar conceptul, semnificatul nu are valoare în sine, deoarece există în cadrul unui sistem de limbaj. În schimb, valoarea lingvistică a unui semn este determinată de

alți factori din mediul său, de celelalte semne lingvistice. Valoarea unui semn crește în raport cu mediul său extern în cadrul sistemului lingvistic, nu din componentele sale. Semnele lingvistice pot câștiga valoare în două moduri distincte atât conceptual, cât și material.

În baza unui studiu profund al valorilor, T. Vianu formulează ideea că valorile pot fi deosebite după domeniul lor (morale, religioase, politice, științifice, estetice etc.), după natura lor (valori materiale, valori spirituale, valori sociale sau valori personale etc.), după *funcția lor* (valori-mijloc și valori-scop). Astfel, valorile reprezintă generic concepții și principii despre ceea ce este realizabil în societate și în acțiunea umană, având statutul de *motive acționale*.

Or, ideea valorilor veșnice este neproductivă, deoarece toate valorile sunt supuse presiunilor situaționale, interpretărilor și schimbărilor. Criteriul de bază, dacă ne raportăm la ierarhizarea valorilor, îl reprezintă importanța lor pentru ființa umană, iar valorile supreme (de prim rang) sunt acelea care contribuie în cel mai înalt grad la realizarea demnității și perfecționării condiției umane. Aici trebuie să facem o remarcă că ierarhizarea se face pe verticala valorilor, funcție de interesele individului sau ale societății, care, de-a lungul timpului, le-a conferit importanță și ranguri diferite conform modului și măsurii în care acestea contribuie la satisfacerea unor necesități, aspirații din acel moment al timpului. Prin urmare, criteriul ierarhizării este funcțional, valorile comportă priorități: o valoare nu este nici mai mare, nici mai mică decât alte valori, ci răspunde într-o măsură mai mare sau mai mică trebuințelor comunității /persoanei.

Pornind de la funcția sau rolul valorilor, T.Vianu, după cum am menționat, le clasifică în: (a) *valori-scop* – fundamentale, care au o înaltă încărcătură afectivă și determină starea interioară a ființei umane (fericirea, realizarea potențialului confort, viață captivantă, realizare, pace, frumusețe, egalitate, siguranță, armonie, iubire, respect de sine, recunoaștere socială, prietenie etc.); (b) *valori-mijloc* – instrumentale, care reprezintă modalitatea prin care se urmărește exprimarea unei valori-scop (ambitie, receptivitate, competență, curaj, iertare, onestitate, creativitate, independență, logică, politețe, responsabilitate, autocontrol etc.). Valorile instrumentale sunt conduite dezirabile din perspective sociale, care au capacitatea de a motiva pentru acțiunile de atingere a scopului.

Determinarea ierarhiei valorilor și, o dată cu ea, ordinea preferințelor axiologice se bazează, în opinia lui T.Vianu, pe următoarele principii: valorile personale sunt superioare valorilor reale; valorile spirituale sunt superioare celor material; valorile aderente sunt superioare celor libere; valorile-scopuri sunt superioare valorilor-mijloace; valorile amplificative sunt superioare celor

perseverative; valorile integrabile sunt superioare celor neintegrabile. O valoare este superioară față de alta cu atâtea trepte câte temeuri de superioritate posedă în structura ei [Apud Vianu, p. 119].

În consecință, pornind de la ideile lui T. Vianu, care face o analiză profundă a valorilor și atribuie acestora un șir de *caractere*, printre care se înscrie excentricitatea (însușire a unor obiecte din conștiința noastră de a fi cuprinse sub forma unor structuri exterioare conștiinței); generalitatea (exprimă raportul logic-teoretic dintre dorințe și obiectele lor); volumul valorilor (exprimă raportul psihologic dintre constituția empirică și obiectele ei); gradualitatea (există valori mai mult sau mai puțin importante), trebuie să precizăm că *înțelepciunea practică a învățătorului este o valoare postmodernă mijloc*, deoarece are rolul de instrument în atingerea scopului propus – dezvoltarea profesională în vederea realizării educației lingvistice.

Aici este cazul să precizăm că am acceptat ca variantă de specificare a **atitudinii** ideile T. Callo [23], care precizează că aceasta se referă la un set de credințe și comportamente față de un anumit obiect, persoană, lucru sau eveniment. Atitudinea poate fi descrisă și ca modul în care evaluăm ceva sau pe cineva. Principalele componente ale atitudinii sunt o colecție a gândurilor, sentimentelor și acțiunilor noastre într-un scenariu dat. Ele sunt formate ca urmare a experiențelor de viață, a creșterii, a educației și a influențelor sociale.

Componenta afectivă a atitudinii indică modul în care obiectul, persoana, problema sau evenimentul ne face să ne simțim; componenta comportamentală reflectă modul cum răspundem la cineva sau la ceva care provoacă un set de sentimente și convingeri – acesta poate fi un răspuns verbal sau fizic; componenta cognitivă vizează percepția, ideile și convingerile despre subiect. Atitudinile pot fi, de asemenea, explicite și implicite. Atitudinile explicite sunt acelea de care suntem conștienți și care ne influențează în mod clar reacțiile emoționale și comportamentale.

Există mai mulți factori care pot influența cum și de ce se formează atitudinile, inclusiv experiența. Atitudinile se formează direct ca rezultat al experienței personale cu oameni, situații, obiecte și ideologii. De exemplu, putem experimenta o interacțiune socială într-un mod favorabil și putem forma o atitudine pozitivă față de acea persoană sau lucru. Alt factor este învățarea.

După cum susține autoarea, atitudinea se formează datorită sistemelor relaționale în care intră sau interacționează elevul/ cadrul didactic. Atitudinea este vectorul relațiilor elevului cu lumea înconjurătoare, constituindu-se ca o tematizare a lumii în funcție de experiențele fiecăruia [23, p.59]. Plus la aceasta, vorbind despre atitudine în postmodernism, autoarea afirmă că postmoderniștii propun

substituirea *subiectului* în accepție modernă cu *individul*. Individul postmodern este relaxat și flexibil, orientat către sentimente și cunoaștere, către interioritate și *atitudinea de a fi el însuși*.

Așadar, o atitudine este o tendință mentală de a evalua o entitate, un fenomen de-a lungul unui continuum evaluativ cu un anumit grad de favoare sau defavorizare; atitudinile rezumă plăcere sau opinii față de ceva. Entitatea în cauză poate lua orice formă, de la tactică la virtuală, de la fizică la imaginată, și adesea cercetătorii fac referire la entități în mod generic ca obiecte de atitudine. Atitudinile sunt importante, deoarece prezic și sunt implicate cauzal în comportament, mai ales atunci când sunt puternic încorporate pentru un individ, ca atunci când atitudinile se aliniază cu valorile de bază. Atitudinea, de asemenea, permite *raționamentul motivat*: indivizii cu opinii extreme asupra problemelor tind să privească lumea prin lentilele oferite de aceste atitudini. Prin urmare, sunt importanți și factorii care influențează atitudinile, și dezvoltarea lor, de la biologic la cultural. Atitudinile se pot baza și pe credințe care nu au nicio bază în realitate. Ele pot avea o psiho-logică internă – o aparență de organizare – mai degrabă decât să fie logice dintr-o perspectivă externă. Atitudinile sunt astfel cheie pentru înțelegerea experiențelor individuale.

Există diferite tipuri de atitudini care servesc fiecare o funcție diferită, cum ar fi: funcția adaptativă care ajută la atingerea scopurilor; funcția auto-expresivă de exprimare a convingerilor și opiniilor noastre; funcția de apărare a ego-ului care protejează stima de sine; funcția de cunoaștere care ne ajută să ne structurăm și să organizăm lumea socială și funcția de ajustare socială, care ne ajută să gestionăm situațiile sociale. *Perspectiva funcțională* a atitudinilor se concentrează asupra modului în care atitudinile pot servi unui scop pentru indivizii care le posedă. În general, *viziunea funcțională* sugerează că atitudinile joacă un rol important în reducerea decalajului dintre nevoile interne ale unei persoane (cum ar fi siguranța și exprimarea de sine) și mediul extern, care cuprinde alți oameni și informații. Prin urmare, se așteaptă ca fiecare atitudine deținută de un individ să-l ajute în îndeplinirea nevoilor lui într-un fel. Atitudinile servesc o *funcție de cunoaștere* prin organizarea și clasificarea informațiilor în sistemul nostru cognitiv. Ele acționează ca scheme sau structuri mentale care ne ajută să înțelegem lumea din jurul nostru. Ele oferă un cadru pentru organizarea gândurilor, credințelor și percepțiilor noastre, facilitând procesarea și stocarea informațiilor.

Funcția de cunoaștere a atitudinilor se referă la nevoia de a menține o structură organizată, stabilă și semnificativă a lumii. Această funcție ajută la a face lumea mai previzibilă și mai ușor de gestionat. Atunci când oamenii formează atitudini, deseori o fac pentru a da un sens mediului lor și pentru a înțelege lumea din jurul lor.

Într-un sens mai larg, atitudinile care servesc funcției de cunoaștere pot contribui, de asemenea, la un sentiment de sine și de identitate. De exemplu, dacă cineva se identifică ca un pedagog, atitudinile sale față de elevi, învățare și evaluare ajută la definirea acelei identități și oferă o modalitate consecventă de a interpreta informațiile legate de aceste subiecte.

Această funcție de cunoaștere a atitudinilor este vitală, deoarece reduce incertitudinea și oferă predictibilitate în viața noastră. De asemenea, ne modelează percepțiile și ne ghidează răspunsurile la diferite situații și oameni, influențând astfel interacțiunile noastre sociale și deciziile personale.

4.3. Relația valori postmoderne – dezvoltarea profesională a învățătorilor – educația lingvistică a elevilor

Este un fapt cunoscut că în lumea reală obiectele nu există izolat. Între ele se stabilesc relații, care pot fi mai mult sau mai puțin stabile, mai mult sau mai puțin durabile. Astfel, o relație reprezintă o asociere, o legătură sau o conexiune între entități, care are o semnificație în contextul unei situații sau analize specifice. Fiecare relație este bidirecțională, adică leagă două entități sau o entitate de ea însăși. Orice relație este definită prin următoarele caracteristici: denumirea relației, opționalitatea acesteia și gradul (sau cardinalitatea) relației. Cardinalitatea relației se referă la numărul de instanțe ale entității de pe partea dreaptă a relației care pot fi legate de o instanță a entității de pe partea stângă a relației.

Studiul relației se concentrează pe identificarea legăturii care există între două sau mai multe caracteristici ale entităților componente. Cunoașterea legăturii, la rândul său, este importantă, întrucât numai în acest fel se creează posibilitatea reală de control și influențare a acesteia în domeniul de referință. În context, devine necesară utilizarea unor instrumente care să poată indica existența sau absența legăturii; intensitatea acesteia; să poată preciza sensul în care acționează.

În context relațional este abordată, de exemplu, integralitatea ca fenomen pedagogic. După cum afirmă T.Callo, elementele integralității se caracterizează nu numai prin ceea ce reprezintă ele ca atare, ci și prin modul lor existență, ca o caracteristică existențială. Corelaționarea a două entități (A și B) se produce în baza unei entități noi (C), care conferă caracter existențial integralității. O integralitate nu este, de fapt, un ansamblu de mecanisme puse în mișcare de o singură raționalitate. Prin referințele de valorizare, integralitatea presupune starea a ceea ce este întreg, însușirea de a constitui un întreg, un anumit sistem, o unitate, fiind abordată prin prisma unui proces și să corespundă

unor criterii logice, cum ar fi noncontrazicerea, completarea reciprocă, să nu se anuleze etc. [22, p. 12].

Aici este cazul să precizăm, de asemenea, că integralizarea presupune unire, pe când relația de asociere presupune cooperare.

Dezvoltarea în diversele domenii ale educației reprezintă un proces continuu de trecere de la o stare concretă la alta. Aceste stări succesive sunt mobile și temporare, fiecare transformându-se într-o stare nouă. De asemenea, orice stare nouă se conturează ca direcție și ca tendință în stările anterioare, este conținută în acestea ca virtualitate, realizarea ei depinzând de un set de condiții favorabile. Prin urmare, influența valorilor postmoderne asupra procesului de dezvoltare profesională a învățătorilor în vederea realizării educației lingvistice a elevilor poate reprezenta o stare nouă, dacă sunt create condiții favorabile pentru aceasta [Apud 363].

Legătura într-o relație este un fenomen care apare în cadrul oricărui demers explicativ, deoarece este adevărata *causa finalis* a lucrurilor. Relația are o sferă metodologică cuprinzătoare, constituind o premisă pentru fundamentarea logică a unor entități subordonate, încadrându-se într-un spectru larg de forme: de ordine, de acțiune, de condiționare, de cauză, de finalitate etc. Fiecare dintre acestea corelează între ele în determinarea fenomenelor avute în vedere.

Pornind de la ideea stabilirii relației dintre aceste trei entități și de la faptul că, prin definiție, o relație este o legătură logică între două clase sau între obiectele a două clase implicate în relație, încercăm să stabilim tipul de relație între aceste trei fenomene educaționale.

✓ *Generalizarea/ specializarea* este o relație logică între două clase, reprezentând două concepte A și B: B este o specializare a lui A: B este un A; B este un tip de A; B este o specie de A.

✓ *Asocierea* este o relație conceptuală între obiectele a două clase care indică faptul că instanțele unei clase „cunosc” sau sunt conectate la instanțele celeilalte clase. Asocierea este numită și o relație „are-a” care spune că o clasă este, într-un fel, asociată cu o altă clasă. O relație de asociere poate fi reprezentată ca *unu-la-unu*, *unu-la-mulți* sau *mulți-la-mulți* (cunoscută și ca o cardinalitate). În esență, o relație de asociere *între două sau mai multe obiecte denotă o cale de comunicare* (numită și legătură) între ele, astfel încât un obiect poate trimite la altul.

✓ *Agregarea* este o relație fizică sau logică structurală între obiectele a două clase care indică faptul că instanțele unei clase sunt compuse logic din instanțe ale aceleiași clase. Când un obiect „are-un” alt obiect, atunci este o agregare între ele. Direcția dintre ele specifică ce obiect anume conține celălalt obiect.

✓ *Compoziția* este o formă mai puternică de agregare între două clase în care existența obiectelor agregate depinde de existența obiectului care le conține.

✓ *Dependența* este o relație în general de tip „utilizează” în care se reprezintă faptul că o modificare a stării unui obiect poate influența starea obiectului care o utilizează, dar nu invers. *Dependență* înseamnă că o clasă este dependentă de o altă clasă. Mai este numită și relație „*este-un fel-de-*” sau „*este-un tip-de-*”, deoarece descrie o legătură între un concept general și un subiect mai specific, indicând că un element face parte dintr-o categorie mai largă sau dintr-un tip mai general [Apud 363].

Așadar, *relația de asociere* se referă la legăturile de interdependență dintre caracteristicile calitative. Studiul legăturilor de asociere este posibil în situația în care există legături de tip cauză-efect dintre două sau mai multe variabile calitative. Formele de manifestare a relațiilor de interdependență sunt extrem de variate și cel mai adesea destul de dificil de sesizat. Cel mai adesea, se stabilesc *legături funcționale*, direct între un fenomen-cauză și un fenomen-efect. Se mai numesc și legături de *tip determinist*.

Dacă denumim fiecare domeniu anunțat în titlu drept o *clasă de entități*, atunci putem deduce că între aceste clase de entități există o *relație de asociere*. Între conceptele *valori postmoderne*, *dezvoltare profesională* și *educație lingvistică* există o conexiune mentală și reală, care provine ca urmare a unor experiențe specifice în fiecare domeniu.

Se pare potrivită, în acest context, *asocierea de tip joint venture*, care este la origine un concept din științele juridice. La bază, *joint venture* presupune un acord între două sau mai multe entități, fie ele persoane fizice sau juridice, fără a crea însă o nouă persoană juridică. Un avantaj al acestui tip de asociere este faptul că, în cazul unui litigiu, colaborarea poate fi întreruptă oricând, fără a implica proceduri complexe. Prin *joint venture* (engl. „întreprindere comună”) se înțelege *cooperarea a cel puțin două entități, care acționează independent una de alta. Entitățile componente rămân în sine independente în cadrul unui joint venture*, fiecare venind cu partea sa de contribuție.

Termenul *joint venture* este utilizat pe scară largă în legislația internațională, reunind sub această denumire diverse *forme de asociere*, de la parteneriate simple până la fuziuni. Deși nu există o definiție universală a acestui termen în cadrul legislației internaționale, deoarece fiecare țară are propriile reglementări, pot fi identificate anumite trăsături comune. Mai mult, atunci când două sau mai multe persoane se asociază pentru a forma un parteneriat temporar în vederea realizării unei

„activități speciale” comune, acest tip de asociere poate fi denumit *joint venture*, iar părțile implicate sunt numite co-asociați.

Asocierile de tip *joint venture* sunt, de obicei, create cu scopul de a valorifica punctele forte ale fiecărei părți implicate sau pentru a minimiza riscurile existente într-un anumit domeniu. Asocierea de tip *joint venture* are un caracter consensual, multilateral și oneros, adică care impune anumite sarcini. Fiecare entitate într-un *joint venture* are o responsabilitate cu valoare convențională.

Prin intermediul unui *joint venture*, entitățile cooperante își pot concentra punctele forte și pot deschide noi direcții de activitate în mod eficient. Intre entități are loc un *transfer de cunoștințe*, ceea ce poate deschide posibilități complet noi. În același timp, pentru fiecare *risc*ul este mai scăzut [142].

Reieșind din aceste specificații pentru asocierea de tip *joint venture*, trebuie să precizăm că fiecare din entitățile abordate – valorile postmoderne, dezvoltarea profesională, educația lingvistică – vine cu punctele sale forte care nu constituie împreună o nouă entitate, ci deschid noi posibilități de asigurare a calității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice din învățământul primar în vederea realizării educației lingvistice postmoderne a elevilor.

În această ordine de idei, este cazul să urmărim aceste *puncte forte* ale fiecărei entități din relație care oferă anumite repere în stabilirea liniei de acțiune necesare în procesul de dezvoltare profesională a învățătorilor.

- ***Repere relaționale***

După cum am menționat anterior, în contemporaneitate abordările practice și teoretice ale educației, în general, și ale învățământului, în special, tind să explice într-o manieră tot mai amplă și profundă concepte și să aducă la viață *ideile postmoderniste*.

Ca fenomen cultural general, *postmodernismul* consideră cunoașterea ca un produs al interacțiunii dintre ideile și experiențele noastre despre lume și viață. Cunoașterea nu mai este văzută ca fiind eternă sau universală. Prin respingerea formelor rigide și promovarea reflexivității, spontaneității și descentralizării, postmodernismul se concentrează pe modul în care este ***organizată cunoașterea (1)***, acest lucru constituind unul din reperele principale în relația cu celelalte două entități, pentru care organizarea cunoașterii este la fel de importantă.

Dacă ne oprim încă o dată sintetic la cercetările care abordează problematica postmodernismului în pedagogie, putem pune în evidență un șir valoros de idei. Astfel, se analizează în mod comparativ valorile epistemice ale modernității și valorile postepistemice ale postmodernității, aplicându-le în contextul educației și susținându-se că științele educației nu pot renunța la realism, ca

principiu ontologic și epistemologic, deoarece, altfel, ar risca să alunece fie în solipsism (unde singura realitate validă este *eul subiectiv*), fie în transcendentalism, unde realitatea ar fi desconsiderată sau transformată într-un concept abstract.

Evident, se încearcă să vadă caracteristicile unei „postmodernizări” a școlii: „reconcilierea școlii așa cum este ea”. *Deschiderea conținuturilor învățământului* către valorile specifice tineretului ar putea reprezenta o soluție pentru „postmodernizarea școlii”, într-un context mai larg, în care valoarea culturală nu mai este exclusiv asociată cu termeni tradiționali precum: *scriere, elite, școlar*, ci și de „termenii secundari” ca: *oralitate, loisir, mase*, care au dobândit largi valențe formative și, ca atare, trebuie despovărați de preinsele conotații depreciative [56, p. 206].

Astfel, se ilustrează *principiul descentralizării și flexibilizării curriculumului* prin stipularea libertății de alegere a unei părți a programului, adaptată la resursele umane și materiale disponibile, precum și la interesele și capacitățile elevilor. În felul acesta se poate realiza o diferențiere clară a parcursurilor de învățare, prin furnizarea unor *valori nonidentice*, iar la aceasta se vor adăuga și alte strategii de diferențiere și personalizare. *Disciplinele opționale* joacă un rol din ce în ce mai important în structura curriculumului școlar, contribuind la diversificarea și adaptarea procesului educațional. În plus, în contextul reformei curriculare actuale, relativizarea la cultura școlarilor reprezintă o particularitate importantă, iar paradigma interculturală și multiculturală a devenit o realitate concretă. Valorizarea pozitivă a diferențelor, îmbogățirea spirituală reciprocă, cunoașterea și cooperarea cu alteritatea sunt acum obiective fundamentale ale educației, reflectând o deschidere mai mare către diversitate și înțelegere între culturi.

De aici deducem că ***deschiderea conținuturilor (2)*** învățământului constituie alt reper în relația *joint venture*.

Din analizele anterioare, care propun o lectură a educației prin grila postmodernității, constatăm că ideile postmodernismului, deși unele dintre ele pot fi insuficient fundamentate științific, aduc o viziune mai proaspătă și mai puțin canonizată asupra educației, transformând educația într-o acțiune mai umană (umanizată) și permițându-ne să înțelegem mai bine aspecte adesea ignorate sau mai puțin luate în considerare. Astfel, postmodernismul contribuie la o abordare mai deschisă și reflexivă asupra procesului educațional, accentuând dimensiunea umană și diversitatea perspectivei asupra cunoașterii și învățării.

Referitor la paradigma educațional-umanistă în contextul postmodernității, trebuie să precizăm că educația este mai mult ca oricând preocupată de problemele valorii, de concilierea pluralității de

valori cu universalitatea acestora, de ierarhizări, dar mai ales de procesualitatea valorii, de accesul subiectului la valoare.

Un efort plauzibil în direcția dezvoltării specificului postmodernismului și al valorilor postmoderniste este acela care se axează pe trăsăturile caracteristice ale pedagogiei postmoderniste în activitatea didactică, referindu-se la:

- ✓ *crearea de alternative metodologice*: oferirea de opțiuni variate în abordările pedagogice pentru a răspunde diversității nevoilor elevilor;

- ✓ *stimularea învățării prin cooperare și utilizarea metodelor interactive de grup*: insistând pe construcția progresivă a cunoștințelor și abilităților, nu doar prin activitatea individuală a elevilor, ci și prin interacțiuni sociale, atât între elevi, cât și între elevi și profesori sau între elevi și comunitate;

- ✓ *accentul pe elev ca agent al propriei învățări*: în loc de a considera cadrul didactic exclusiv ca furnizor al cunoașterii, se pune accentul pe rolul activ al elevului în procesul educativ;

- ✓ *dezvoltarea autonomiei educatului*: încurajarea autoconducerii grupului în clasă și a dezvoltării abilității elevilor de a învăța independent și de a-și ghida propriul proces de învățare;

- ✓ *crearea și susținerea plăcerii de a învăța*: accentuarea pe antrenarea motivației intrinseci, prin promovarea unei atitudini pozitive față de învățare, în contrast cu acordarea de recompense și pedepse (evitând „învățarea pentru notă”);

- ✓ *valorificarea segmentului opțional*: oferirea de oportunități de învățare personalizate și diferențiate, prin livrarea de valori nonidentice, susținută de strategii de diferențiere și particularizare a parcursurilor de învățare;

- ✓ *negocierea rolurilor și a regulilor „jocului” didactic*: acesta sugerează o abordare mai flexibilă și colaborativă în stabilirea normelor și a rolurilor în cadrul clasei, implicând atât profesorul, cât și elevii în definirea modului de organizare a învățării;

- ✓ *activarea imaginației, a creativității și a cercetării*: postmodernismul în educație încurajează metode care stimulează gândirea creativă și exploratorie, prin activități precum povestirea de istorisiri, elaborarea de jurnale reflexive, cercetarea sentimentelor și experiențelor personale, realizarea de portofolii și dezvoltarea de proiecte. Aceste metode nu doar că sprijină învățarea activă, dar permit și o mai mare libertate de expresie și autorefecție din partea elevilor.

Concilierea pluralității (3) este următorul reper al relației *joint venture*. Conform reflecțiilor anterioare, *orientarea postmodernistă* a dus la o schimbare de paradigmă în întreaga metodologie a educației:

- *Clasa este axată pe elev, nu pe profesor*, ceea ce conduce la oportunități de interacțiune socială, investigații și studii independente, exprimarea creativității, precum și furnizarea unor stiluri diferite de învățare.

- *Cunoașterea poate fi descoperită și construită*. Stimularea și afirmarea creativității elevilor este importantă în construirea cunoștințelor și a valorilor, mai ales dacă sunt încurajate opiniile diferite.

- *Abordarea centrată pe elev* ia în considerare ceea ce se numește *inteligență multiplă*.

O altă implicație importantă a postmodernismului în educație se referă la adoptarea **unui mod democratic și dialogic de interacțiune (4)** între profesori și elevi, ceea ce devine un reper esențial în contextul relației de tip *joint venture*. În acest cadru, profesorii și elevii colaborează activ, în opoziție cu modelul tradițional în care profesorul, considerat „atotștiutor”, le dictează elevilor ce trebuie să învețe. Această schimbare de paradigmă contribuie la „detronarea” stilului autoritar și dominator de predare (care este încă prezent în multe școli) și promovează un proces educațional mai colaborativ, bazat pe încredere și schimb de idei.

Postmodernismul susține și promovează *metodele dialogate*, punând accent pe procesele de îndrumare și negociere între profesor și elev. Cooperarea dintre aceștia subliniază importanța redimensionării relației educaționale, prin recunoașterea sensului dublu al fluxului educațional și al reciprocității învățării. Astfel, nu doar elevii beneficiază de învățăturile profesorilor, ci și aceștia din urmă au mult de învățat de la elevii lor. Această abordare transformă educația într-un proces interactiv, în care fiecare participant, fie el profesor sau elev, joacă un rol activ în construirea cunoștințelor și în dezvoltarea reciprocă.

Activismul elevului, încurajat de strategiile didactice folosite de profesor în procesul de predare-învățare, reprezintă un imperativ al orientării postmoderniste în educație. În cadrul școlii postmoderniste, un element esențial este capacitatea acesteia de a motiva elevii să învețe și de a facilita procesul învățării. Școala postmodernă trebuie să sublinieze necesitatea de a învăța nu doar pentru note, ci pentru a dezvolta abilități esențiale în adaptarea și succesul în viață, promovând astfel o învățare mai relevantă și mai aplicabilă în realitatea zilnică a elevilor. *Responsabilitatea elevilor față de propria învățare* crește în cadrul abordărilor postmoderniste, deoarece sunt respectate și valorificate particularitățile individuale și interesele acestora. În acest context, se construiesc alternative educaționale care permit elevilor să își personalizeze procesul de învățare. De asemenea, învățarea dobândește o dimensiune ludică, fiind abordată într-un mod mai „jucăuș” și creativ, ceea ce

sporește motivația și implicarea activă a elevilor. Tonalitatea dominantă a celor evidențiate conduce spre determinarea următorului reper în relația *joint venture*, și anume cel al ***utilității conținuturilor*** (5).

Totalizând reflecțiile vizavi de specificul postmodernismului și aderând totalmente la ideile ulrichiene, putem menționa că importanța postmodernismului pentru educație constă în următoarele:

✓ *oferă o gamă de instrumente teoretice pentru a regândi contextele generale sau particulare de definire a autorității*: postmodernismul propune o reconsiderare a modului în care autoritatea este înțeleasă și aplicată în educație, având în vedere o diversitate de perspective și de contexte. Astfel, autoritatea nu mai este văzută ca un concept rigid, ci ca un fenomen negociat și fluid;

✓ *profesorii/învățătorii dezvoltă o viziune mai nuanțată și mai aprofundată asupra interdependenței dintre relația cunoaștere și putere*: În viziunea postmodernistă, relația dintre cunoaștere și putere este reconsiderată, subliniind faptul că cunoașterea nu este doar un instrument de transmitere a informațiilor, ci și o formă de control și influență. Profesorii nu mai sunt percepuți doar ca autorități care transmit cunoașterea, ci ca parteneri în procesul de învățare și în construirea unui discurs educativ mai echitabil;

✓ *respinge ideea unui centru unic, superior, legitim, care stabilește controlul și determină ierarhiile*: postmodernismul contestă ideea unui centru autoritar sau a unei autorități absolute care dictează reguli unice și stabilește ierarhii prestabilite;

✓ *construiește câmpul cotidianului ca pe un câmp al contestării*, deschizând noi posibilități pentru explorarea memoriilor, istoriilor și poveștilor celor care nu doar că oferă perspectiva altora, dar și propun forme alternative de rezistență la diversele forme de dominare: postmodernismul pune accent pe valorizarea *perspectivelor marginalizate* și pe aducerea în prim-plan a vocilor celor care au fost ignorate sau supuse unor forme de dominare. Astfel, educația devine un spațiu de contestare și de reconstrucție a memoriilor și istoriilor, permițându-le elevilor să își regăsească vocea și să își exprime experiențele proprii;

✓ *susține pluralitatea vocilor și narațiunilor*: în cadrul educațional postmodernist, se promovează pluralitatea viziunilor și a narațiunilor, recunoscând faptul că realitatea este subiectivă și construită din multiple perspective. Aceasta contribuie la dezvoltarea unei înțelegeri mai complexe și nuanțate a lumii, în care diferitele experiențe și puncte de vedere sunt apreciate și integrate în procesul de învățare.

Să reținem că sinteza efectuată trimite la articulațiile de ansamblu pe care le poate avea *pedagogia postmodernista*, valorificând un șir de caracteristici. Aceste articulații dau o imagine dominantă cu privire la diferitele modalități în care își face loc în discursul pedagogic ideea relației:

✓ *autoreflexivitatea* implică o revizuire continuă a propriei gândiri și practici educaționale, reflectând constant asupra modului în care cunoaștem și învățăm;

✓ *decentrarea și interculturalitatea* se referă la evitarea unui punct de vedere unic centrat pe o cultură dominantă și la recunoașterea și aprecierea culturilor marginale, care sunt la fel de valoroase și relevante;

✓ *deconstrucționismul* implică reinterpretarea structurilor teoretice existente și reevaluarea ideilor din perspective noi și diferite, în scopul de a înțelege mai bine complexitatea realității;

✓ *utilitatea*: accentul este pus pe dobândirea cunoștințelor care sunt aplicabile și utile în viața cotidiană, atât pe plan personal, cât și în context social;

✓ *dialogul și democrația* promovează toleranța față de diversitățile de idei, trăiri, sentimente, opinii și interpretări, încurajând procesele de negociere și implicare activă. De asemenea, se pune un accent pe comunicarea educațională bivalentă, în care toate părțile sunt implicate și își pot exprima opiniile și viziunile într-un mod deschis și constructiv.

Evident, în conturarea acestor repere ale relației *joint venture* am recurs la analizele efectuate pe parcurs, aceasta pentru că discursul pedagogic de referință, prin natura sa, oferă o mare diversitate de opțiuni pentru un fenomen sau altul. Din punct de vedere metodologic, pentru o anumită claritate în această varietate de opțiuni și repere, ne-am angajat în clarificarea anumitor aspecte sau particularități repetabile la diverși autori astfel, ca să identificăm următoarele repere pentru relația abordată, care, într-un demers praxiologic, pot servi în calitate de criterii de bază în organizarea unui proces de dezvoltare profesională a învățătorilor din învățământul primar:

1. organizarea cunoașterii (descoperită și construită);
2. deschiderea conținuturilor;
3. legătura cunoaștere-putere;
4. concilierea pluralității;
5. modelul democrat și dialogat al activității;
6. umanizarea acțiunii;
7. utilitatea cunoștințelor.

Pentru a determina dacă relația dintre valorile postmoderne, în cazul dat consemnate în cele șapte criterii de bază, care, la rândul lor, conțin, după cum vom vedea în continuare, un șir de valori funcționale, esențiale în discuțiile postmoderniste, este cazul să punem în atenție unele coordonate ale **dezvoltării profesionale a învățătorilor**, în consens cu aceste criterii.

Un elev, dacă este motivat, este gata să învețe, dar un învățător ar trebui să fie *suficient de organizat* pentru a profita de această situație. O *predare incoerentă* a învățătorului poate risipi entuziasmul inițial al elevului. Înainte de a preda lecția, învățătorul ar trebui să decidă exact ceea ce intenționează să realizeze și exact ceea ce se așteaptă să știe elevii lui până la momentul în care se termină lecția. Această claritate este esențială în educație. Obligația unui învățător este să îndrume elevii, iar ghidarea necesită o acțiune de conciliere. Or, ca să realizeze acest lucru, învățătorul are responsabilitatea de a fi bine informat. Într-o disciplină intelectuală, acest angajament implică menținerea la curent cu evoluțiile sau discuțiile academice din cărțile și revistele științifice. Un învățător care reflectă gândirea uzată în timp este la fel de vinovat de *malpraxis* precum medicul care se bazează pe tratamente vechi.

Învățătorul trebuie să fie o *persoană excepțională*, care posedă abilități extraordinare, se bazează pe intuiție, creativitatea lui se bazează pe practică contemplativă. El trebuie să posede spirit, ca o calitate inefabilă, el trebuie să creeze încredere, să fie un agent de transformare, care oferă un mod proaspăt de a discuta procesul de predare-învățare. Învățătorul trebuie să poată să realizeze o „călătorie” spirituală care se mișcă în interior, nu în afară, nu doar ca o abstractizare conceptuală, ci și ca o experiență de activitate. Spiritualitatea practică permite învățătorului, mai întâi, accesul la sinele autentic și, în al doilea rând, să stabilească o armonie între acesta și lumea exterioară a profesiei. Spiritualitatea în relația dintre „sine” și „vocația profesională” promovează un program de schimbare atât individuală, cât și socială.

Evident, dezvoltarea profesională cere prezența atât a virtuții morale, cât și a **înțelepciunii practice (*phronesis*)**. În sens aristotelic virtutea morală, adică o dispoziție de caracter, garantează scopul, în timp ce *înțelepciunea practică* se ocupă de mijloace și, în general, de considerentele prudentiale. După cum am arătat anterior, *phronesis* este calitatea pe care o posedă o persoană bună (de obicei tradusă ca înțelepciune practică), este o „stare, o capacitate rațională” sau o intuiție despre acțiunea potrivită ce trebuie efectuată, în cadrul înțelegerii mai generale despre elementele constitutive ale unei activități bune. Dimensiunea hermeneutică a lui *phronesis* este explicită în problema aplicării

sau efectuării unei acțiuni. Cunoștințele dobândite în trecut sunt aplicate prezentului: fiecare acțiune educațională este aplicarea principiului general unei situații particulare (și unice) întâlnite acum.

Or, din punctul de vedere al relației *joint venture*, demersul pedagogic al dezvoltării profesionale a învățătorilor are o poziție aparte, specială, în care *phronesis*, sugerat atât de analiza internă, cât și de unele atitudini exprimate direct de autori și luat ca bază, devine unul asumat.

În acest context de referință, dezvoltarea profesională, după cum am menționat anterior, este procesul continuu de îmbunătățire a abilităților, cunoștințelor și atitudinilor învățătorilor pentru a se asigura că sunt la curent cu cele mai recente tehnici de predare și tendințe educaționale. Dezvoltarea profesională permite învățătorilor să dobândească noi abilități, trăsături și să-și îmbunătățească practicile profesionale, contribuind la dezvoltarea competenței profesionale, asigurând succesul la locul de muncă. A crește profesional înseamnă adesea extinderea arsenalului de activități pe care le poate efectua cadrul didactic.

Câteva ilustrări în domeniu ar putea aduce un plus de substanță ideii la care am consimțit. Astfel, *scopul dezvoltării profesionale* este de a ține învățătorul la curent cu tendințele actuale și de a oferi oportunitatea de a învăța și de a aplica noi cunoștințe și abilități care îi pot ajuta la locul de muncă. Dezvoltarea profesională se referă la construirea setului de abilități și a bazei de cunoștințe pentru domeniu.

Conform obiectivelor generale ale Strategiei de dezvoltare „Educația 2030” este necesară asigurarea sistemului educațional de toate nivelurile și formele de învățământ cu personal didactic/ științifico-didactic și managerial calificat, competent, motivat și competitiv. Aici se stipulează ca imperioasă „*Îmbunătățirea formării/dezvoltării profesionale inițiale și continue și asigurarea calității programelor de formare a cadrelor didactice conform standardelor de calitate, inclusiv celor de cooperare și colaborare în educație și cercetare*” [367].

Unul dintre *obiectivele generale* vizează îmbunătățirea randamentului și calității stagiilor de formare profesională continuă pentru cadrele didactice, manageri și alte categorii de personal din educație, desfășurate atât în cadrul formal, cât și în cel nonformal. Aceste stagii sunt destinate să contribuie la îmbunătățirea rezultatelor învățării elevilor și studenților, sporind astfel motivația pentru învățare și dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

Este cazul să invocăm, în acest context interpretativ, că scopul final al dezvoltării profesionale este de *a îmbunătăți învățarea elevilor*. Utilizarea unor tehnologii le permite învățătorilor să implementeze noi tehnici de predare, să interacționeze individual cu elevii, să monitorizeze elevii să

lucreze în colaborare, să le dezvolte abilități de gândire de ordin superior, abilități de rezolvare a problemelor și așa mai departe. Așadar, dezvoltarea profesională implică procese și activități în desfășurare, atât pe orizontală, cât și pe verticală, într-un domeniu profesional dinamic.

Dezvoltarea profesională eficientă realizează varii *obiective*. Unele dintre ele au fost identificate pe parcurs, aici amintim doar unele: dezvoltarea profesională îmbogățește predarea și îmbunătățește învățarea; stabilește o legătură esențială cu o performanță superioară; susține credințele actuale despre predare și învățare; sprijină schimbarea sistemică.

În învățarea profesorului nu este importantă doar legătura dintre practică și teorie, ci, mai ales, punerea în valoare a *persoanei învățătorului*. Așadar, învățarea profesorului are loc în legătura dintre teorie, practică și persoană.

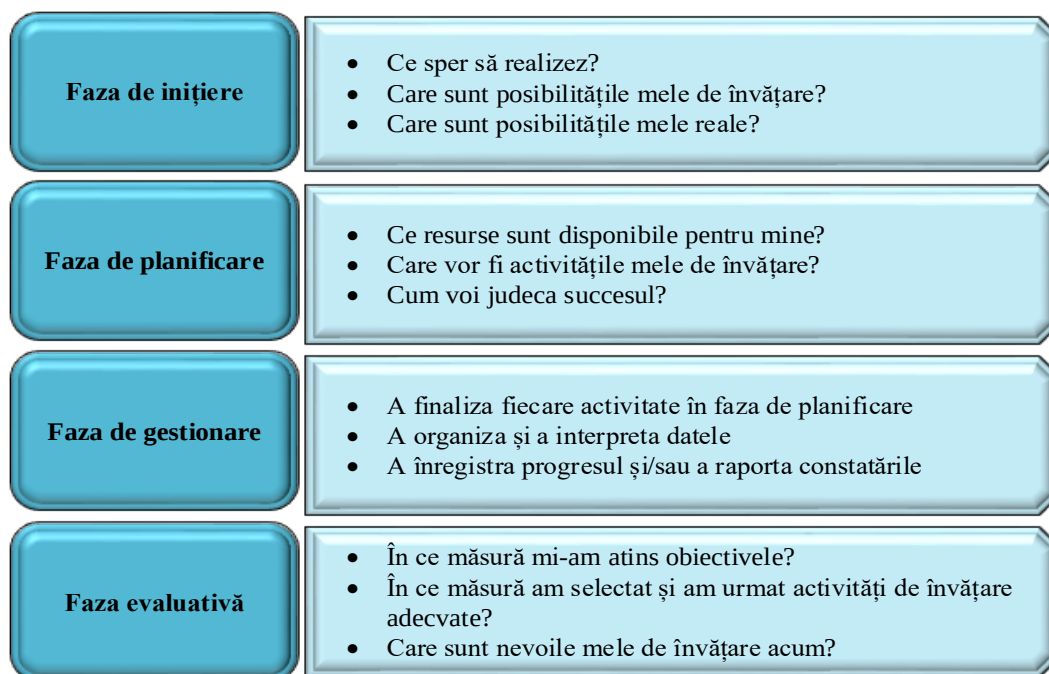


Fig. 4.2. Demersul dezvoltării profesionale (Apud 257, p. 82)

Dezvoltarea profesională de natură multidimensională și pe mai multe niveluri ale învățării învățătorilor implică faptul că rezultatele proceselor de învățare nu pot fi întotdeauna prezise, deoarece fiecare învățător este o individualitate și procesul ar trebui să se bazeze pe preocupările sale, punctele forte personale și misiunea sa, în contextul activității reale. Astfel, dezvoltarea profesională nu poate fi niciodată *o abordare unică* sau să urmeze strategia „o singură soluție pentru toți”. Pentru unii profesori, abordarea x va funcționa bine, pentru o altă categorie este nevoie de strategia y.

Proiectul de dezvoltare profesională nu este un proiect static, ci este în continuă schimbare și se actualizează pe măsură ce obiectivele, mediul și prioritățile se schimbă. Elaborarea unui proiect de

dezvoltare profesională contribuie la atingerea obiectivelor de dezvoltare a carierei, producând, în același timp, rezultate performante. Proiectul, pe traiectul acestei activități, poate include următoarele componente, care pot fi rezultative în cazul în care sunt asimilate conceptual, problematic, semnificativ prin *contribuția phronesis*, adică a înțelepciunii practice a învățătorului:

- ✓ *Autoevaluare inițială* ca un aspect esențial pentru dezvoltarea profesională. În acest sens, este necesar a se evalua interesele personale și profesionale, planurile și obiectivele pe care le are învățătorul pentru cariera personală, precum și cunoștințele și abilitățile sale. Este necesar să se identifice abilitățile și cunoștințele actuale despre subiecte relevante, astfel încât să se stabilească nevoile pentru a îmbunătăți sau a schimba, pentru a progresa în carieră;

- ✓ *Stabilirea obiectivelor*, când obiectivele pe termen mediu ar trebui să varieze de la câteva săptămâni la câteva luni, iar obiectivele pe termen scurt ar trebui să varieze de la câteva zile la câteva săptămâni;

- ✓ *Dezvoltarea strategiei*. Pentru realizarea obiectivelor este necesar de elaborat un plan de acțiune, care vizează dezvoltarea competențelor, învățarea de noi abilități;

- ✓ *Resursele*. Odată ce s-a elaborat un plan de acțiune, este necesar de a stabili modalitățile pentru dezvoltarea profesională: seminare, seminare web sau ateliere care îmbunătățesc abilitățile; resurse de învățare și dezvoltare care pot completa cunoștințele; rețele profesionale care conectează cu noi colegi sau mentori; instituții de educație continuă, care oferă certificatul de promovare; platforme sociale sau echipe virtuale în afara serviciului;

- ✓ *Stabilirea progresului*. Este necesar a urmări și evalua progresul. Astfel, acest plan duce înapoi la început, deoarece dezvoltarea profesională, după cum am subliniat, nu este un plan liniar, ci este un *ciclu de activitate*. Doar așa se poate îmbunătăți continuu activitatea profesională.

Metodologia de eficiență a dezvoltării profesionale este concentrată pe următoarele elemente, care se înscriu în perimetrul demersului postmodernist cu cele șapte criterii consemnate, relația de semnificare fiind în permanență accesibilă:

- ✓ *Concentrarea pe conținut (criteriul postmodern al deschiderii conținutului și al organizării cunoașterii)*: dezvoltarea profesională care se concentrează pe predarea-acțiune utilizează strategii asociate cu un curriculum specific conținutului. Scopul este de a ajuta învățătorii să ordoneze ideile științifice pentru a ajuta elevii, la rândul lor, să asimileze sensul.

- ✓ *Încorporarea învățării active utilizând teoria învățării adulților (criteriul postmodern al modului democrat și dialogat al activității și criteriul organizării cunoașterii)*. Învățarea activă oferă

profesorilor oportunități de a acumula experiență practică de proiectare și exersarea noilor strategii de predare, implicând elevii în învățare. Vor favoriza activități de învățare și mediile în care aceștia se vor implica activ.

✓ Sprijinirea colaborării și diversității în contexte integrate la locul de muncă. Dezvoltarea profesională de înaltă calitate creează spațiu pentru ca învățătorii să împărtășească idei și să colaboreze în învățarea conținuturilor din diverse domenii. Lucrând în colaborare, învățătorii pot crea comunități care schimbă pozitiv mediul educațional (*criteriul postmodern al concilierii pluralității*).

✓ Oferirea oportunității de reflecție. Învățarea profesională de înaltă calitate oferă adesea timp pentru ca învățătorii să se gândească și să aducă modificări în activitatea practică, facilitând reflecția și solicitând feedback, fortificând convingerile profesionale în raport cu diverse activități (*criteriul postmodern al legăturii cunoaștere-putere*).

✓ Dezvoltarea profesională este o parte importantă a carierei unui profesor, iar aria beneficiilor dezvoltării profesionale poate fi extrem de benefică în raport cu elevii, care sunt tratați de pe poziții de parteneriat, umaniste (*criteriul postmodern al umanizării acțiunii*).

✓ Metode de predare îmbunătățite reprezintă beneficii de utilizare a cunoștințelor în practica nemijlocită a elevilor, de aplicare a lor în viața cotidiană a acestora (*criteriul postmodern al utilității cunoștințelor*).

În felul acesta, ne regăsim în fața unui fenomen special în domeniul relaționării primelor două componente ale *joint venture*: criteriile valorilor ale postmodernismului și dezvoltarea profesională a învățătorilor, ca simptomatice pentru domeniul cunoașterii, cu o diversitate de factori ce determină o anumită dinamică a exteriorizării esențelor educaționale într-un proces complex de „reasezare” permanentă a valorilor. Or, în cazul abordării unui demers pedagogic al problematicii aduse în discuție, toate aceste elemente dezvăluie contururile și multiplicitatea posibilităților de manifestare, influențând *unicitatea activității* de dezvoltare profesională. Aceste elemente dau un fond individual dezvoltării profesionale a învățătorului și asigură sensul personalizat al acesteia. Amplificarea și diversificarea cognitivă a învățătorului în domeniul său profesional oferă acestuia posibilități de corelație mai mari, având consecințe, care trimit la discuții asupra relației consemnate în discursul analitic.

În perspectiva *educației lingvistice a elevilor*, ca al treilea component al relației, registrul analizei relaționale poate fi explorat cu beneficii semnificative pentru conturarea output-ului, aici specificitățile fiind la nivelul elevilor, referindu-se la situații a căror concretitudine este garanția unei înțelegeri adecvate pentru discursul pedagogic. Aici poate apărea o dificultate ce se instalează în

relația dintre dezvoltarea profesională a învățătorilor și educația lingvistică a elevilor, deoarece sferile care descriu referința tematică sunt totuși diferite din punct de vedere al sensurilor de utilizare și al semnificațiilor de partajare. De fapt, este o decodificare a profesionalului la nivelul elevilor, constituind obiectul unei interogații categoriale. Dacă justificăm această idee cu câteva ilustrări semnificative, putem examina unele aspecte ce reflectă discursul educației lingvistice a elevilor, care ne permit asumarea înțeleșurilor pedagogice ale acestora. În acest punct al reflecției, vom dezvălui substanța schimbărilor în înțelegerea unor categorii din educația lingvistică, cum sunt cele de asimilare a noțiunilor/ conceptelor; a noțiunilor gramaticale; studiul gramaticii etc.

Astfel, putem desprinde anumite particularități din ideile anterioare, care afirmă că în procesul asimilării cunoștințelor și formării competențelor de limba română în ciclul primar se disting următoarele etape:

I. *Etapă familiarizării cu noțiunile de limbă (care corespunde cu clasele I și a II-a):* În această fază, elevii operează cu noțiuni de limbă fără a le numi sau defini explicit, având un contact inițial și intuitiv cu acestea prin activități practice și prin utilizarea limbii în contexte cotidiene.

II. *Etapă formării primelor noțiuni/ concepte propriu-zise de limbă (care corespunde cu clasele a III-a și a IV-a):* În această etapă, elevii încep să își însușească noțiuni de limbă într-un mod mai sistematic și științific, prin reguli și definiții clare. Aceștia fac legătura între noțiunile teoretice și experiența lingvistică dobândită în etapa anterioară, aplicându-le într-un cadru mai formal și mai structurat.

Punând problema *conceptualizării*, ca o activitate fundamentală a gândirii, trebuie să remarcăm că aceasta presupune categorizare, abstractizare, corelare, ceea ce permite pătrunderea în esența fenomenelor și proceselor pentru asimilarea și aplicarea lor în viața de zi cu zi. Departate de a fi asimilate într-o formă finală, conceptele interacționează și se reorganizează permanent prin construcții mentale care tind să evolueze de la nivelul concret spre cel abstract, de la nivelul informațional spre cel operațional și axiologic.

Această activitate de formare a noțiunilor/ conceptelor cadrează cu criteriile postmodernismului de organizare a cunoașterii, de deschidere a conținuturilor, de utilitate a cunoștințelor. După cum am constatat, dacă ne referim la procesul de asimilare a conceptelor, unități de bază ale gândirii, atunci deducem că acesta se bazează pe relația dinamică dintre empiric și științific. Cunoștințele însușite anterior de către elevi, unele având caracter empiric, constituie punctul de pornire pentru asimilarea lor, alături de imagini, prototipuri, simboluri și modele mentale.

Conceptul, ca atare, este o îmbinare de aspecte care reflectă necesarul, esențialul, generalul din realitatea obiectivă într-o formă stabilită, abstractă, idealizată, pură. Cu alte cuvinte, este procesul de identificare, prelucrare, structurare a caracteristicilor comune ale noțiunilor, obiectelor, fenomenelor, prin apel la abstractizare și generalizare. Etapele acționale ale *formării unui concept/noțiuni* sunt următoarele: identifică și asimilează; explicitează și definește; reface și reconstruiește; sesizează și corelează; operaționalizează și aplică; generalizează și discriminează.

În predarea-învățarea noțiunilor de limbă, este recomandabil unul din cele patru demersuri didactice:

➤ *Demersul inductiv* – cel mai frecvent utilizat în învățarea noțiunilor gramaticale și presupune un proces de la particular la general. În această abordare, elevii încep prin a analiza exemple concrete și specifice, din care descoperă definiții și reguli gramaticale. Ulterior, ei aplică aceste cunoștințe prin rezolvarea diferitelor tipuri de exerciții, cum ar fi recunoașterea, exemplificarea, înlocuirea sau compunerea gramaticală.

➤ *Demersul deductiv*. Acesta presupune un parcurs de la general la particular. Mai întâi se prezintă definiția noțiunii gramaticale, urmată de exemple care ilustrează regula respectivă. După prezentarea teoriei, elevii rezolvă diverse exerciții pentru a recunoaște și a exemplifica noțiunea gramaticală studiată.

➤ *Demersul analogic*. Acest tip de demers presupune transferul unui fapt deja cunoscut într-un context nou. De exemplu, elevii pot învăța formele pronumelui personal de politețe prin analogie cu pronumele personal. Utilizarea acestui demers necesită o clară identificare a asemănărilor și diferențelor dintre noțiunile studiate, ajutând elevii să facă legături între concepte pentru a înțelege mai bine regulile gramaticale.

➤ *Demersul dialectic (sau „învățarea prin opoziție”)*: Acest demers este mai puțin utilizat în învățământul primar și presupune un proces de învățare bazat pe contrast și analiză critică. Este necesar ca elevii să aibă deja deprinderi de utilizare a noțiunilor gramaticale și o capacitate bună de analiză și sinteză.

Faptul că gândirea poate fi învățată prin transpunerea conținuturilor în registrul acțional, iconic și simbolic demonstrează că procesul educațional poate grăbi apariția capacității de asimilare a anumitor cunoștințe prin crearea unor condiții adecvate și prin anticiparea pasului următor care trebuie făcut în stimularea potențialului elevului (Tabelul 4.1.)

Tabelul 4.2. Transpunerea conținuturilor [Apud 14, p. 42]

Registrul acțional	Registrul iconic	Registrul simbolic
<i>Acțiuni</i>	<i>Reprezentări și imagini</i>	<i>Propozițional</i>
Cunoașterea este activă și se bazează pe acțiune, manipulare, exersare.	Cunoașterea este axată pe utilizarea imaginilor, a graficelor, tabelelor, în absența manipulărilor efective.	Cunoașterea se bazează pe utilizarea simbolurilor (cuvinte sau alte semne convenționale).
Exemple: Scrierea literelor, cuvintelor, dictărilor, compunerilor.	Exemple: harta textului, schema propoziției etc.	Exemple: structura cuvântului, părțile de vorbire, elemente de vocabular.

Pornind de la aceste caracteristici ale *procesului conceptualizării*, din punct de vedere psihologic valoarea informațională, funcțională și normativă a conceptelor este explicată prin următoarele elemente, pe care nu trebuie să le evităm, nici să le îmbinăm mecanic sau să le analizăm eclectic.

Tabelul 4.3. Caracteristicile procesului de conceptualizare

Caracteristici	Explicație	Exemple
<i>Interacțiunea dinamică dintre particular și general, dintre concret și abstract</i>	Se exersează operațiile gândirii logice, care asigură trecerea elevilor spre nivele superioare ale cunoașterii prin realizarea unei activități cognitive eficiente, prin abordări inductive, deductive sau analogice.	<i>Învățarea noțiunii de substantiv se poate face prin manipularea obiectelor din jur, pe cale inductivă.</i>
<i>Interdependență funcțională dinamică între conceptele relaționate logic</i>	Conceptul se structurează progresiv, pe parcursul studierii mai multor discipline, fiecare contribuind la îmbogățirea sensului.	<i>Învățarea conceptului de număr la mai multe discipline: numărul categoriei gramaticale (limba română), număr natural (matematică).</i>
<i>Structurare</i>	Conceptul reunește și integrează în manieră flexibilă alte concepte compatibile, formând <i>structuri conceptuale</i> , cu rol de a reproduce în plan mental relațiile dintre obiecte, fenomene, procese sau acțiuni.	Conceptul de <i>compunere școlară</i> este strâns corelat cu o serie de concepte: <i>introducere, mijloace plastice, corectitudine, așezare în pagină, coerență logică, opinie personală, creativitate.</i>
<i>Organizare și ierarhizare</i>	Pe măsura formării sale, conceptul dezvoltă o rețea de coordonări realizate pe orizontală, dar și pe verticală, față de alte concepte, conducând la apariția schemelor și a hărților conceptuale.	<i>Harta proiectului „Ne vin sărbătorile de iarnă” (informații din diferite domenii de activitate: locuri, obiceiuri, confecționarea măștilor și costumelor, confecționarea felicitărilor pentru cei dragi, poezii, jocuri, scriitori).</i>
<i>Caracter evolutiv, mobil, flexibil, dinamic</i>	Conceptele își modifică, în permanență, conținuturile și sfera de cuprindere, prin restructurări, redefiniri și reorganizări atât la nivelul sensului, cât și al inter-relațiilor stabilite.	Conceptul Persoana verbului (<i>persoana I, persoana II, persoana III, singular, plural</i>).

Învățarea, ca interacțiune complexă între elev și învățător, este un proces care se derulează în spațiul educațional delimitat de conținuturi, strategii, context, și are ca finalitate ultimă extinderea

cunoașterii pe trei direcții: *înțelegerea informațiilor, interconectarea noțiunilor și integrarea noilor cunoștințe în propriul sistem cognitiv.*

În acest context analitic putem identifica patru faze ale învățării, care sunt valabile și în procesul de însușire a noțiunilor, inclusiv în învățarea limbii și gramaticii:

✓ *Faza de receptare* începe cu o etapă de inițiere, în care elevii sunt introduși în noile concepte sau noțiuni. Continuă cu etapa de înregistrare a informației, în care elevii percep activ noțiunea, iar procesul de familiarizare conștientă cu fenomenul învățat devine mai evident. În acest stadiu, elevii sunt ghidați să învețe noțiunile de bază prin izolare sau prin evidențierea lor în diverse texte, pentru a putea analiza corect noțiunea respectivă. Traseul inițiere – înregistrare – familiarizare ajută la fixarea unor „reprezentări lingvistice”, care sunt asimilate într-un mod intuitiv.

După această fază, urmează *etapa analitică*, în care elevii fac distincția între planul gramatical și cel logic al limbii. Prin evidențierea caracteristicilor noii noțiuni, elevii sunt încurajați să atribuie o valoare gramaticală cuvântului în sine, considerându-l ca o unitate formală a limbii care are anumite relații, în funcție de contextul în care este utilizat.

✓ *Faza de însușire* presupune o aprofundare a cunoștințelor prin intermediul operațiilor gândirii, în care elevii ajung să generalizeze și să consolideze noțiunile lingvistice prin învățarea și înțelegerea regulilor și definițiilor. Este esențial de menționat că regulile și definițiile nu se memorează automat sau mecanic, ci sunt asimilate printr-o înțelegere logică a elementelor care le compun.

✓ *Faza de stocare a cunoștințelor lingvistice* derivă direct din faza anterioară și presupune înregistrarea conștientă și logică a informațiilor în memoria elevilor. În această etapă, elevii își fixează cunoștințele dobândite despre noțiunile lingvistice, integrându-le într-un mod structurat și clar. Astfel, nu doar că informațiile sunt memorate, dar elevii dobândesc și posibilitatea de a opera gramatical cu aceste cunoștințe, aplicându-le corect în diferite contexte. Memoria devine un instrument activ, care permite accesul rapid și eficient la regulile și definițiile învățate, facilitând utilizarea lor în activitățile lingvistice ulterioare.

✓ *Faza de actualizare* se referă la momentul în care noțiunile de limbă deja însușite sunt aplicate activ și operativ în diverse contexte. În această fază, elevii, având noțiunile conștientizate și înțelese într-o relație logică, le vor aplica în exerciții, compuneri sau alte activități didactice fie în clasă, fie acasă. Aplicarea noțiunilor se face conform unei logici didactice progresive, de la simplu la complex, de la ușor la greu, astfel încât elevii să poată integra treptat noile cunoștințe și să le folosească într-un mod din ce în ce mai complex și eficient.

Specificul operării cu noțiunile lingvistice impune anumite cerințe esențiale, a căror respectare facilitează procesul de formare și consolidare a acestora. O cerință fundamentală este că *materialul de limbă* de la care se pornește trebuie să fie enunțul sau textul. Orice activitate didactică ce implică noțiuni lingvistice trebuie să aibă ca bază un text, deoarece cuvintele izolate nu reflectă realitatea comunicării. Ele își dobândesc sens și funcție doar atunci când sunt plasate într-un context, interacționând cu alte cuvinte pentru a transmite un mesaj. Astfel, învățarea limbii nu poate fi eficientă fără integrarea cuvintelor în structuri coerente, care să ilustreze utilizarea lor reală în comunicare.

Pentru o învățare eficientă a noțiunilor lingvistice, este esențial ca elevii să participe activ în *procesul de elaborare a definițiilor sau a regulilor gramaticale*. Pornind de la materialul lingvistic studiat, prin analiza unei varietăți de exemple legate de un anumit fenomen gramatical, elevii sunt ghidați să formuleze singuri definiții. Astfel, ei nu doar că învață noțiunile, dar le și internalizează mai eficient, având o înțelegere mai profundă a acestora.

Un alt aspect important în procesul de învățare este *legătura între noțiuni*. Noțiunile lingvistice sunt mai ușor de înțeles dacă sunt corelate între ele. De exemplu, noțiunea de *adjectiv* nu poate fi înțeleasă pe deplin dacă nu se face legătura cu *substantivul* pe care îl determină; de asemenea, noțiunea de *subiect* este incompletă fără raportul cu predicatul. Această corelare a noțiunilor ajută elevii să construiască o înțelegere mai coerentă și mai clară a limbii.

Ținând seama de aceste elemente, procesul de formare a noțiunilor lingvistice la elevi, precum și dezvoltarea deprinderilor de a opera cu aceste noțiuni la un nivel înalt de abstractizare și generalizare, sunt esențiale pentru dobândirea unei *gândiri „gramaticale”* solide. Aceste abilități sunt fundamentale pentru studiul limbii române, deoarece ele permit elevilor să înțeleagă nu doar structurile gramaticale de bază, dar și relațiile complexe dintre noțiunile lingvistice. Capacitatea de a gândi „gramatical” le oferă elevilor instrumentele necesare pentru a analiza, a aplica și a înțelege limba într-un mod mai profund și mai structurat, contribuind astfel la o însușire durabilă și eficientă a limbii române.

În acest sens, învățarea limbii și literaturii române în școală nu doar că ajută elevii să dobândească cunoștințe teoretice, dar este și un proces fundamental pentru formarea unor utilizatori competenți ai limbii, capabili să o folosească atât pentru comunicare (orală și scrisă), cât și pentru cunoaștere.

Prin insistarea pe corectitudinea gramaticală și de punctuație, procesul de învățare a limbii române contribuie la perfecționarea abilităților de comunicare orală și scrisă.

Abordarea noțiunilor lingvistice se realizează, justificat, în mod diferit în cele două etape la nivelul ciclului primar: etapa pregramaticală și etapa gramaticală. Deși, terminologic, ele reflectă cu precădere trimiterea către morfologia și sintaxa limbii, cele două etape implică, în esență, o atitudine dominantă față de fenomenul lingvistic, față de sistemul limbii și față de utilizarea /actualizarea acestuia în vorbire, altfel spus, față de „comunicarea gramaticală”: etapa pregramaticală presupune folosirea – după model intuitiv – a elementelor sistemului versus etapa gramaticală, care valorifică achizițiile științifice în explicarea și fixarea unora dintre elementele sistemului limbii [120, p. 228].

În clasele primare, studiul limbii române se concentrează în mod special pe învățarea vorbirii și scrierii corecte, iar cunoașterea gramaticii joacă un rol fundamental în acest proces. Exprimarea corectă și coerentă devine posibilă doar atunci când elevii înțeleg regulile care guvernează limba și le aplică corespunzător în comunicare. Astfel, prin stăpânirea gramaticii, elevii învață să prezinte cunoștințele într-un mod clar, fluent și plăcut, ceea ce le permite să se exprime adecvat atât în vorbire, cât și în scriere.

Studiul gramaticii în clasele primare nu este doar o chestiune de memorare a regulilor, ci și o cale de dezvoltare a gândirii logice și abstracte, esențială pentru exprimarea precisă și eficientă a ideilor.

În procesul de însușire a cunoștințelor gramaticale elevii sunt implicați activ în analiza, diferențierea, compararea, clasificarea și generalizarea noțiunilor și regulilor gramaticale. Aceste operații de gândire sunt esențiale pentru înțelegerea profundă a limbii și dezvoltarea unor abilități cognitive avansate. De exemplu:

- *analiza* presupune descompunerea structurilor gramaticale pentru a înțelege funcțiile și relațiile dintre părțile de vorbire;
- *diferențierea* ajută elevii să distingă între noțiuni similare, cum ar fi diferența dintre substantivul comun și substantivul propriu;
- *compararea* le permite să observe asemănările și diferențele între diverse forme gramaticale sau structuri sintactice;
- *clasificarea* îi ajută să grupeze noțiunile gramaticale în categorii clare, precum părțile de vorbire sau tipurile de propoziții;
- *generalizarea* le permite să aplice reguli gramaticale în contexte variate, dezvoltându-și astfel gândirea logică și abilitățile de rezolvare a problemelor.

Aceste operațiuni cognitive contribuie la formarea unei gândiri critice și analitice, esențială nu doar în studiul limbii, ci și în procesul de învățare generală, sprijinind dezvoltarea abilităților de raționament logic și abstracție ale elevilor.

Într-adevăr, procesul de formare a noțiunilor gramaticale și dezvoltarea competenței de a opera cu aceste noțiuni într-un mod abstract și generalizat sunt esențiale pentru studiul limbii române, iar aceste procese se aliniază cu principiile postmoderniste de a dobândi *o gândire gramaticală*, respectiv cu cele două criterii fundamentale pe care le-am menționat: *concilierea pluralității și legătura cunoaștere-putere*.

Concilierea pluralității. În cadrul educației postmoderne, pluralitatea se referă la acceptarea și încurajarea diversității de voci, idei și perspective, recunoscând faptul că nu există un singur punct de vedere „corect” sau unitar asupra unui subiect. Astfel, în învățarea limbii române, pluralitatea poate fi înțeleasă prin mai multe aspecte: *diversitatea abordărilor în predarea gramaticii*, care poate include atât metode inductive, cât și deductive, încurajând elevii să descopere regulile gramaticale prin observație și analiză, dar și prin aplicarea unor reguli deja stabilite; *acceptarea diversității limbajului*: elevii pot învăța că în limbaj există nu doar un „limbaj corect” (standardizat) și un „limbaj incorect”, ci și multe nuanțe care reflectă diferite contexte culturale, sociale și regionale. Astfel, educația gramaticală devine nu doar o metodă de învățare a „normei” lingvistice, ci și o oportunitate de explorare a pluralității stilistice și dialectale a limbii. De asemenea, învățarea gramaticii ca sistem de reguli este un proces care se poate adapta la pluralitatea viziunilor și a stilurilor de gândire ale elevilor, stimulându-i să înțeleagă nu doar regulile impuse, dar și fundamentele lor logice și raționale. Astfel, elevii învață să valorifice mai multe perspective asupra unui fenomen lingvistic și să înțeleagă că un singur concept poate avea multiple aplicații și interpretări.

Legătura cunoaștere-putere. În educația postmodernă relația dintre cunoaștere și putere este una de interdependență, în care accesul la cunoaștere nu este doar un drept, ci și o formă de putere. Aplicând acest concept în studiul limbii române, menționăm că asimilarea limbii este văzută ca o formă de putere intelectuală și socială, iar competențele lingvistice ale elevilor nu sunt doar un mijloc de comunicare corectă, dar și un instrument de exprimare liberă și de influențare a realității sociale. Astfel, cei care stăpânesc regulile limbii și pot opera cu noțiunile gramaticale la un nivel înalt de abstractizare au posibilitatea de a influența discursul social și de a participa activ în discuțiile intelectuale.

Formarea unei gândiri gramaticale nu se reduce doar la aplicarea unor reguli de limbaj, ci presupune și dezvoltarea unor abilități cognitive complexe, care permit elevilor să analizeze și să sintetizeze informații, să înțeleagă nu doar ce înseamnă corectitudinea gramaticală, dar și mecanismele de putere din spatele normelor lingvistice. În acest sens, educația lingvistică devine un proces în care elevii își dezvoltă capacitatea de a înțelege și de a manipula limbajul pentru a naviga în diverse contexte sociale și intelectuale.

Prin urmare, formarea noțiunilor gramaticale la elevi nu reprezintă doar o activitate teoretică, ci este un proces care contribuie direct la dezvoltarea gândirii logice, abstracte și critice. Acest proces poate fi văzut ca o oportunitate de a le oferi elevilor instrumentele necesare pentru a naviga într-o lume complexă, plină de pluralitate și diversitate, și, totodată, de a le permite să înțeleagă și să manipuleze puterea limbajului într-un mod responsabil și conștient. Aceste dimensiuni se aliniază perfect cu principiile postmoderniste de educație, care pun accent pe pluralitatea viziunilor și conștientizarea rolului cunoașterii în structurile de putere.

Afirmația că gramatica se învață în procesul exprimării, prin aplicarea în practică a cunoștințelor acumulate, este esențială pentru înțelegerea și consolidarea principiilor gramaticale. Studiul gramaticii nu trebuie să rămână doar un exercițiu teoretic, ci să fie în permanență conectat la realitatea comunicării.

Predarea gramaticii are un scop clar definit: asigurarea unei înțelegeri solide a limbii române și dezvoltarea competențelor necesare elevilor pentru a o utiliza corect în comunicare atât oral, cât și în scris. Acest proces se realizează într-un mod structurat și progresiv, ținând cont de nivelul de dezvoltare intelectuală al elevilor și de particularitățile lor cognitive.

4.4. Modelul valorilor postmoderne în dezvoltarea profesională a învățătorilor

Din analizele anterioare am văzut că postmodernismul cuprinde o multitudine de subiecte care pot fi considerate, într-un fel sau altul, ca fiind eclectice. Pe de o parte, postmodernismul este asociat cu modernismul, pe de altă parte, cu modernitatea târzie, fiind asimilată unor largi și complexe domenii de referință.

Dat fiind că postmodernismul cuprinde o paletă atât de largă de fenomene diverse, care deseori nu sunt clar specificate, nu trebuie să ne surprindă faptul că a devenit un fenomen eterogen, ce include mai multe materii disparate. În timp ce modernitatea acumulează și aprofundează cunoștințe referitoare la fenomenele studiate, nu se poate spune același lucru și despre postmodernitate. Ea

tratează un șir de aspecte care au puține lucruri în comun și care deseori constituie subiecte complexe și complicate, văzute în detalii. Investigațiile acestor fenomene nu se concretizează în cunoștințe absolut noi, însă furnizează școlii repere importante, chiar dacă nu are limite propriu-zise și nici o definiție unanimă sau vreo teorie unificatoare.

De fapt, fenomenele pedagogice sunt, prin natura lor, multilaterale, astfel că este complicat să omogenizăm diversitatea valorilor, care, într-un fel, trebuie raportate la anumite cadre de referință, în lipsa cărora nu se poate vorbi despre valori postmoderne ca atare. Deși valorile postmoderne pretind mai multe critici, trebuie să observăm că ele se mențin pe dinamica acțiunii pedagogice, care se poate dezvolta plecând de la premisa că anumite valori pot fi puse în „mișcare” în baza unui model care stabilește punctul de plecare. Acest model poate furniza forța conceptuală pentru a relaționa dezvoltarea profesională cu educația lingvistică într-un cadru postmodern al valorilor. Reprezentările valorice nu izvorăsc din pura capacitate de a percepe, de a raționa sau de a prelucra informațiile. Ele își au rădăcinile în trecut, în narațiuni, într-o realitate construită.

Pentru a structura acest model pedagogic, este nevoie, după cum am remarcat pe parcurs, de o chestionare a modalității de selecție și studiere a valorilor, comentând problema pusă de noile orientări în pedagogie: Cum înțelege, percepe, asimilează corect învățătorul valorile postmoderne? Răspunsul la această întrebare devine clar din momentul când analizăm semnificațiile lor în cadrul de referință în care au evoluat, fapt care a fost realizat în capitolele anterioare.

În felul acesta, acest model pedagogic presupune, în cazul promovării valorilor pedagogice atât la nivelul cadrelor didactice, cât și, intrinsec, la cel al elevilor, o interogativitate radicală. Soluția problemei pedagogice, declanșată ca răspuns, nu apare doar ca soluție, ci și ca ceea ce este soluția găsită. Deși, în spirit postmodernist, poate exista o pluralitate de soluții, soluția găsită în acest caz concret întrunește un sens clar și necesar.

Modelul pedagogic, pe care îl vom numi ***Modelul valorilor postmoderne în relația dezvoltarea profesională a învățătorilor – educația lingvistică a elevilor (Modelul valorilor postmoderne în dezvoltarea profesională a învățătorilor)***, este structurat având la bază unitățile expuse în continuare. Acesta este un *model epistemologic*, deoarece prezintă o construcție adecvată de teorie/ metodologie/ aplicare practică în situații concrete (Figura 4.3.).

Așadar, ne propunem să articulăm elementele *Modelului valorilor postmoderne în dezvoltarea profesională a învățătorilor* atât ca demers teoretic, cât și ca asumție metodologică, cu scopul de a fi utilizat ca instrument de interpretare filosofico-pedagogică a demersului educațional în conformitate

cu anumite idei asumate pe parcurs. Or, ceea ce urmărim să realizăm prin elaborarea *Modelului valorilor postmoderne în dezvoltarea profesională a învățătorilor* este o instanțiere în concreto a elementelor postmoderniste, pentru a vedea cum funcționează aceste valori în cazul concret al dezvoltării profesionale a învățătorilor în vederea realizării educației lingvistice a elevilor. În felul acesta, încercăm o extindere a concepțiilor postmoderne în domeniul științei pedagogice din perspectiva fructificării valorilor, prin analiză și meditația filosofică din capitolele anterioare, printr-un discurs pedagogic analitic, printr-o abordare axiologică diversificată.

Dacă ne oprim atenția asupra articulațiilor și componentelor *Modelului valorilor postmoderne în dezvoltarea profesională a învățătorilor*, atunci putem să ne bazăm pe o serie de considerații generale, ca premise marcate de sens valoric postmodern.

Nivelul 1. Componentele de la nivelul 1 se constituie din ***Repere teoretico-metodologice ale învățământului primar în actualitate***, ca ***Repere referențiale: învățământ primar***. Aici sunt incluse ***semnificațiile*** învățământului primar: echilibrul traseului educațional, diversificarea conținuturilor, crearea produselor inter- și transdisciplinare, performanța școlară, crearea condițiilor necesare, acordul valoric etc.; ***indicatorii învățării*** elevilor din învățământul primar: învățarea ca un proces activ; implicarea generalizatoare a limbajului; formarea deprinderilor intelectuale; conștientizarea proceselor cognitive; dezvoltarea gândirii abstracte, teoretice, logico-verbale; dezvoltarea reflecției, învățarea experiențială; ***dimensiuni ale educației lingvistice*** a elevilor: formarea identității elevului; relaționarea verbal-comunicativă; eșalonarea conținutului lingvistic; aplicabilitatea conținutului lingvistic; competența comunicativă.

Câmpul de manifestare a acestora se potențează într-un cadru corelativ de idei, generând, cumulativ, mai multe opțiuni de rezolvare pedagogică a problemelor, printr-o abordare constructivă și alternativă. Fiecare din elementele de la acest nivel vizează o determinare a învățământului primar la etapa actuală și ține de identificarea specificității.

La acest nivel este imperativă operația contextualizării în calitate de întemeiere a autenticității ideilor discursive în care se manifestă un șir de interogații și răspunsuri cu diverse funcții în interiorul demersului formativ, pentru deschiderea unor noi facilități de înțelegere a acțiunilor care urmează a fi întreprinse.

Domeniul de competență al modelului se „lărgeste” în continuare, avându-se în vedere, de această dată, un alt tip de discurs, care include domeniul postmodernismului, dar îl și depășește în mai multe privințe, fiind un câmp de acțiune al cadrului didactic. Acest nivel susține acțiunea învățătorilor

bazată pe readaptarea la noile cerințe ale performanței profesionale. Postmodernismul, ca un concept-cheie, deschide înțelegerea spre cadre explicative mai largi și chiar depășirea acestora. Astfel, apare posibilitatea de a fructifica, cu consecințe specifice, analiza valorilor postmoderne în perimetrul dezvoltării profesionale și în perimetrul educațional, al educației lingvistice, în cazul dat.

Nivelul 2. Componentele de la nivelul 2 se constituie din ***Orientări conceptuale în dezvoltarea profesională a învățătorilor*** ca ***Deziderate ale dezvoltării profesionale***. Aici este abordată ***permanența formării cadrelor didactice***: profesionalizarea, formarea competențelor profesionale, selectarea conținutului, interactivitatea; ***tendențele postmoderne*** în dezvoltarea profesională: caracterul polisemic; promovarea mentalității în creștere, raționalizarea cunoașterii; cercetarea și reflecția/ reflecția în acțiune; construirea cunoașterii; cunoaștere la plural; cultura profesională; axarea pe nevoile elevilor. Plus la aceasta, include identificarea unei organizări raționale a premiselor ***culturii profesionale*** a învățătorului: credințele, obiceiurile, valorile, normele, regulile, modurile de acțiune asumate, tiparele de comportament, competența profesională pedagogică etc., ca forțe esențiale ale învățătorului. Această axiomatică obiectuală reperează demersul care poate să conducă la consecințe reproductive ale caracteristicilor fundamentale. Cultura profesională a învățătorului poate valida, într-un fel, relația dintre dezvoltarea acestuia și contribuția sa la însușirea valorilor postmoderne într-o obiectivitate organizată special în acest scop.

Acțiunea de raționare la acest nivel este de a face apel la tot ceea ce ține de argumentare, de ceea ce contribuie la efectul pedagogic și constituie o sursă de schimbare, ca premisă dialectică a problemei de dezvoltare profesională a învățătorilor. Este motivul pentru care secvența respectivă a *Modelului valorilor postmoderne în dezvoltarea profesională a învățătorilor* ocupă un loc important într-o eventuală desfășurare strategică a unor acțiuni formative.

Nivelul 3. Nucleul tare al construcției științifice a *Modelului valorilor postmoderne în dezvoltarea profesională a învățătorilor* se constituie din întemeierile demonstrate pe parcursul analizelor anterioare în raport cu specificul filosofic și pedagogic al postmodernismului și al valorilor sale. Plecând de la aceste analize și aderând la un punct de vedere critic asupra noțiunii de valori postmoderne, într-o privire de ansamblu, ajungem să structurăm ***nivelul 3 al Modelului valorilor postmoderne: Semnificații pedagogice ale valorilor postmoderne***. Pornind de la considerațiile expuse pe parcursul lucrării și promovând un punct de vedere analitic, încercăm să prezentăm o privire de ansamblu asupra raporturilor care se stabilesc în interiorul acestei componente a modelului, ca rezultat al selecției sintetice, care, prin însăși tentativa de modelizare, constituie o aderare la ideea

postmodernă a valorilor conforme cu necesitățile școlii. După cum am precizat anterior, contribuțiile cercetătorilor la un demers constructiv au contribuit la recomandări de reducere a unor aspecte dogmatice și au „inspirat” o analiză mai atentă a valorilor postmoderne, pertinentă în domeniul pedagogic. Au fost analizate idei susceptibile de a transgresa limitele unei educații tradiționale și a genera repere pentru a ilustra și a cauționa (garanta) necesitatea abordării conceptuale a valorilor postmoderne. În felul acesta, această componentă a modelului este susceptibilă de a ilustra organizarea internă a elementelor pe care le include.

Vorbind despre valorile postmoderne, ne referim la semnificațiile deduse din analizele ulterioare, care, organizate riguros într-o coerență internă, pot fi prezentate sub formă de **liste deschise**, care sintetizează diverse aspecte ce vizează domeniul. În felul acesta, au fost elaborate listele deschise expuse mai jos:

➤ **Listă deschisă de noțiuni aplicabile postmodernismului:** reconstrucție, resemnificare, reinterpretare, re-contextualizare, reevaluare, recitare, reformulare, revenire, repoziționare, reînnoire, repovestire, reajustare, recunoaștere, reprezentare, recursivitate, resemnificare, re-analiză, re-sinteză, re-desenare; defondare, deconstrucție, de-creare, dezintegrare, de-definire, dedesființare, decentralizare, demobilizare, deconcentrare, de-totalizare, deligitimare, deplasare; multiplicare, multiperspectivă, multivalori, multifundamental, multispecificitate; indeterminanță, diferență, discontinuitate, disjuncție, dispariție, diseminare, diversitate, specificitate, antitotalizare, indeterminare, fragmentare, participare, performanța, imanența, pluralitate;

➤ **Listă deschisă de atribute ca mărci ale postmodernismului:** postmodernism progresiv, stare de spirit, marker ideologic, politeism, Zeitgeist (spirit al timpului), postmodernism matur, cunoaștere-putere, reformă a cunoașterii, anamneză a detaliilor, discurs multivectorial, narativitate, subiectivitate;

➤ **Listă deschisă de aspecte problematice:** incertitudinea valorilor, punerea la îndoială a fundamentelor, contestare a subiectului coerent, realitate construită prin discurs, perspective multiple, cult al erorii, dispariția standardelor, lumea ca text, subiect construit de limbaj, concentrare asupra marginilor;

➤ **Listă deschisă de aspecte pozitive:** înțelegerea complexă și diversă, punerea accentului pe public, social, anamneza detaliilor, înțelegerea tendințelor sociale și culturale, atribuire de valoare părții, pragmatismul cunoașterii, performativitatea, cunoașterea este putere, producerea propriilor cunoștințe, interpretarea, transformarea constantă a cunoștințelor, noi moduri de gândire, experiența

elevului ca sursă a conținutului, investigația narativă, indicarea căii cunoașterii, creativitate obiectivă/subiectivă, descoperirea cunoașterii, învățarea conștientă.

➤ **Listă deschisă de valori postmoderne în educație:** re-crearea, detalierea, pragmatismul, utilitatea, performanța, devenirea, libertatea de alegere, semnificația, originalitatea, toleranța, multiperspectivitatea, participarea, puterea, experiența, înțelepciunea, pluralitatea, diferențele, narativitatea, descoperirea, autonomia, reflecția, independența gândirii.

Contextual, adică din punctul de vedere al conținutului, tonalitatea dominantă a relației dintre componentele listei deschise este una nuanțată de unul sau câteva concepte/ noțiuni reprezentative, fapt care ne permite alegerea acestora pentru a fi „mandatarul” semnificațiilor pedagogice ale listelor nominalizate. Această entitate, considerată ca reprezentativă, ține de rațiuni metodologice de construcție a *Modelului valorilor postmoderne în dezvoltarea profesională a învățătorilor* și pune în evidență, convențional, o iradiere denotativă a grupajului respectiv, favorizând înțelegerea, postulând existența sa de referent în anumite circumstanțe interpretativ-aplicative.

Chiar din forma în care apare abordată problema cunoașterii, reiese angajamentul puternic al valorilor postmoderne, acesta fiind un semn cu destulă forță de persuasiune a faptului că relația dintre componente este una de ordinul superior. Analizele contextuale, acele care vizează conținuturile cuprinse în formele de prezentare, dezvăluie o complexă mișcare în „drumul” lor spre destinație. În acest mod, odată ce am recunoscut existența unui referent pentru fiecare listă deschisă, este cazul să le clasăm într-o anumită variantă în model, aceasta fiind următoarea: entități reprezentative din Lista de termeni specifici: *resemnificare, multiperspectivitate, performanță*; din Lista mărcilor postmodernismului: *Zeitgeist, cunoaștere putere, narativitatea*; din Lista cu aspecte problematice: *subiect construit prin limbaj, concentrare pe margini, lumea ca text*; din Lista de aspecte pozitive: *anamneza detaliilor, pragmatismul cunoașterii, creativitatea obiectivă*; din Lista **valorilor postmoderne**: *utilitatea (pragmatismul, devenirea, participarea, narativitatea); pluralitatea (semnificarea, libertatea alegerii, re-crearea, detalierea, multiperspectivitatea); performanța (independența, descoperirea, originalitatea, reflecția, puterea).*

Nivelul 4. Astfel, acceptând această dispunere în contextul analitic, prin raportare la care se poate vedea punctul de plecare în tentativa noastră de modelizare, putem trece la următorul nivel al *Modelului valorilor postmoderne în dezvoltarea profesională a învățătorilor*, nivelul 4. **Componentele nivelului 4** se constituie din **Relația joint venture**, care are drept scop, după cum am văzut anterior, de a combina punctele forte sau pentru a minimiza riscurile existente în domeniul

dezvoltării profesionale a învățătorilor. Asocierea de tip *joint venture* are un caracter consensual, iar fiecare entitate într-un *joint venture* are o responsabilitate cu valoare convențională. De asemenea, prin intermediul unui *joint venture* se pot deschide noi direcții de analiză.

Aici trebuie să mai remarcăm încă o dată că valorile postmoderne, dezvoltarea profesională, educația lingvistică, în relația *joint venture* vin cu anumite puncte forte, însă nu constituie împreună o nouă entitate, ci deschid noi posibilități în asigurarea calității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice din învățământul primar în vederea realizării educației lingvistice a elevilor în baza valorilor postmoderne conveniente.

După cum am constatat anterior, **entitățile constitutive** sunt: *cooperarea prin independență*, *combinarea punctelor forte*, *deschiderea de noi posibilități*. Tot aici se includ criteriile relaționale ale acestor trei domenii de bază, care sunt în total șapte: organizarea cunoașterii; deschiderea conținuturilor; legătura cunoaștere-putere; concilierea pluralității; modul democratic și dialogat al activității; umanizarea acțiunii; utilitatea cunoștințelor.

Nivelul 5. În ce ne privește, am considerat că **nivelul 5** al discursului de întemeiere a *Modelului valorilor postmoderne în dezvoltarea profesională a învățătorilor* este rațional să includă, în baza analizei operate, conceptul de **phronesis** și specificitatea sa. După cum am arătat anterior, *phronesis* sau **înțelepciunea practică** este calitatea pe care o posedă o persoană bună, este o „stare, o capacitate rațională” sau o intuiție despre acțiunea potrivită ce trebuie efectuată, în cadrul înțelegerii mai generale a elementelor constitutive ale unei activități bune. În cazul nostru, dimensiunea hermeneutică a lui *phronesis* este explicită în problema aplicării sau efectuării „înțelepte” a unei acțiuni profesionale. *Phronesis* relevă structura reală a înțelegerii. **Învățătorul-phronesis** este înțelept din punct de vedere acțional și moral. Pentru o astfel de înțelepciune acumulează cunoștințe în timp și câștigă o deschidere mai mare sau mai largă spre experiență. Înțelepciunea, așadar, nu este posesia cunoașterii universale despre bine, ci este fundamental o cunoaștere pentru a realiza bine activitatea profesională. Din punctul de vedere al relației *joint venture*, demersul pedagogic al dezvoltării profesionale a învățătorilor are o poziție aparte, specială, în care *phronesis* devine unul asumat.

Articularea elementelor *Modelului valorilor postmoderne în dezvoltarea profesională a învățătorilor* atât ca demers teoretic, cât și ca asumție metodologică, este cu scopul de a-l utiliza ca instrument conceptual de fundamentare a acțiunilor de dezvoltare profesională a învățătorilor în contextual realizării educației lingvistice a elevilor pornind de la anumite valori postmoderniste, conforme cu acest scop.

Nivelul 6. Metodologia dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului. Procesul prin care se poate interveni în realizarea acestui deziderat este unul de *factură mentală*, în timpul căruia operațiile reflexive sunt constituite în vederea unei particularizări puternice a demersului pedagogic, susceptibil de a traduce în fapt o schimbare în ordinea realului. Acest proces general de transformare calitativă urmează să determine trecerea discursului teoretic în discurs praxiologic printr-o *intensificare a reflecției*. Învățătorul urmează să-și creeze o *viziune particulară* asupra activității sale profesionale. De asemenea, în raport cu învățătorul-subiect, trebuie să specificăm că, în activitatea sa profesională, acesta trebuie să *modeleze conlucrarea* celor două ipostaze ale demersului educațional: epistemologică și praxiologică. În domeniul său de manifestare acesta urmează să-și pună în valoare trăsăturile sale particulare, mediind *reontologizarea sa profesională* prin comportamente individuale specifice. Totodată, învățătorul participă la structurarea unui pattern profesional care rezumă *felul de „a gândi”* educația elevilor, implicit sau explicit, împotriva unor aparențe nefavorabile. Felul în care învățătorul reușește să „gândească” educația este dependentă, până la un anumit punct, de imaginea generală a realității educaționale.

Atunci când vorbim despre orientarea învățătorului în dezvoltarea sa profesională în contextul noilor realități postmoderniste, nu putem să nu punem un accent special pe *revigorarea euristică* a activității profesionale, entitate de care depinde configurația generală a demersului educațional și care redobândește, în postmodernism, calități deosebite. Ceea ce ni se pare semnificativ pentru ideea urmărită este și faptul că dialectica dezvoltării profesionale reclamă complementarea cognitivă între limitele grevate de o anumită insuficiență în care entitățile elementare să fie susceptibile a fi descrise.

În consecință, putem avansa ideea că ***premisele principale*** prin care învățătorul își manifestă apartenența la profesie sa sunt următoarele:

- ✓ Construirea viziunii particulare asupra activității sale profesionale;
- ✓ Intensificarea reflecției;
- ✓ Modelarea conlucrării celor două ipostaze nonexclusive ale demersului educațional: epistemologic și praxiologic;
- ✓ Revigorarea euristică a activității profesionale;
- ✓ Complementarea cognitivă între limitele grevate de o anumită insuficiență;
- ✓ Structurarea unui pattern profesional care rezumă felul de „a gândi” educația lingvistică a elevilor;
- ✓ Medierea reontologizării profesionale.

Am plasat în centrul activității practice ideea *dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului*, nu a formării acesteia, din următoarele considerente. În primul rând, *înțelepciunea* este o *caracteristică de bază* a ființei umane, care vizează direct înțelesul și scopul lucrurilor, este o capacitate superioară de înțelegere a tot ce ne înconjoară, a tot ce se petrece. Înțelepciunea se bazează pe experiență, pe cunoaștere, pe *înțelegere intuitivă*. Ea se dezvoltă pentru a găsi soluții rezonabile pentru probleme. Arena gândirii, în cazul înțelepciunii, este foarte largă. Înțelepciunea simbolizează cunoașterea, fiind mai mult decât *specialistul*. Înțelepciunea este, metaforic vorbind, *un dar*, este acel ceva care e dificil de explicat, dar îl simți că-l ai când îl ai. Sau, în opinie aristotelică, poate fi considerat înțelept acela care în orice domeniu este capabil să-i învețe pe alții rațiunea de a fi a lucrurilor și știe cum să facă bine lucrurile, deoarece anume aceasta este prima rațiune de a fi a lucrurilor. Omul înțelept este un om lucid, care poate discerne între ceea ce face bine și ceea ce nu este suficient de bine.

Prin urmare, ceea ce este mai important pentru noi este faptul că înțelepciunea mai puțin se supune formării în sens de acțiune din partea cuiva, această acțiune fiind în temei a persoanei însăși. În cazul când vorbim despre *dezvoltare*, înțelegem o intensificare, o creștere energetică a înțelepciunii; o stimulare a gândirii active, acțiune care poate fi întreprinsă ca influență asupra cuiva. Din aceste considerente, am ales să formulăm drept scop *dezvoltarea înțelepciunii practice a învățătorului* în contextul dezvoltării profesionale în vederea realizării educației lingvistice prin fructificarea valorilor postmoderne.

Metodologia dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului în cadrul dezvoltării profesionale este concentrată pe următoarele elemente, care se înscriu în perimetrul demersului postmodern cu cele șapte criterii consemnate, relația de semnificare fiind în permanență accesibilă:

- ✓ Concentrarea pe *conținut* (criteriul PM (postmodern) al deschiderii conținutului): dezvoltarea profesională care se concentrează pe predare-acțiune, utilizează strategii asociate cu un curriculum specific conținutului. Scopul este de a ajuta învățătorii să ordoneze ideile științifice pentru a ajuta elevii, la rândul lor, să asimileze sensul.

- ✓ Incorporarea *învățării active*, utilizând teoria învățării adulților (criteriul PM al modului democrat și dialogat al activității și criteriul organizării cunoașterii). Învățarea activă oferă profesorilor oportunități de a obține experiență practică de proiectare și exersare de noi strategii de predare, implicând elevii în învățare.

✓ Sprijinirea *colaborării și diversității* în contexte integrate la locul de muncă. Dezvoltarea profesională de înaltă calitate creează spațiu pentru ca învățătorii să împărtășească idei și să colaboreze în învățarea conținuturilor din diverse domenii. Lucrând în colaborare, învățătorii pot crea comunități care schimbă pozitiv mediul educațional (criteriul PM al concilierii pluralității).

✓ Oferirea *oportunității de reflecție*. Învățarea profesională de înaltă calitate oferă adesea timp pentru ca învățătorii să se gândească și să aducă modificări în activitatea practică, facilitând reflecția și solicitând feedback, fortificând convingerile profesionale în raport cu diverse activități (criteriul PM al legăturii cunoaștere-putere).

✓ *Dezvoltarea profesională* este o parte importantă a carierei unui profesor, iar aria beneficiilor dezvoltării profesionale poate fi extrem de benefică în raport cu elevii, care sunt tratați de pe poziții de parteneriat, umaniste (criteriul PM al umanizării acțiunii).

✓ Metode de predare îmbunătățite reprezintă beneficii de utilizare a cunoștințelor în practica nemijlocită a elevilor, de aplicare a lor în viața cotidiană a acestora (criteriul PM al utilității cunoștințelor).

Trebuie să specificăm că repartizarea entităților în casetele tabelului *este convențională*, deoarece acestea nu pot fi încadrate în anumite limite concrete. Dar având în vedere necesitățile cercetării, această repartizare ni s-a părut a fi legitimă. Relațiile dintre entitățile componente sunt complexe, intercalându-se și influențându-se reciproc, acțiunea lor fiind una permanentă. Se confirmă astfel, în virtutea unei „mișcări interne”, cu largi posibilități de dialectizare, obiectul văzut ca rezultat al unei disjunctii mai mult sau mai puțin utile. Raportul dintre entități este de o complexitate vădită, „formalizarea” în acest caz fiind una transgresivă. În astfel de condiții, elementele componente intră în cadrul categoriilor de bază și pot fi judecate și printr-o prismă de independență. Elementele de importanță majoră, care definesc valorile postmoderne, sunt repartizate segmental în numele unor particularități ce deschid calea cercetării. Privită din acest unghi, *Metodologia dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului* se dovedește a fi în bună parte o proiecție reducționistă, în virtutea unei postulări mai simple. Această reducție poate fi considerată manifestare a unei acțiuni de înțelegere, care țintește aflarea specificului fenomenului pus în discuție, pentru a obține un reper general, coerent și ordonat.

Astfel, criteriile puse în evidență au anumite particularități pentru demersul pedagogic, anumite aliniamente asumate, având în vedere relația de determinare dintre sensul lor și acțiunea preconizată. Prin urmare, acest set de criterii urmărește să stabilească ce se întâmplă pe traiectul

formativ, să specifice individualitatea fiecărui tip de demers, regăsindu-se într-o dimensiune calitativă. Aceste repartizări, pe care le-am pus în evidență, rămân totuși valide la o potențială intenție de schimbare. Or, lucrul acesta presupune menținerea dimensiunilor fundamentale avute în vedere.

Tabelul 4.4. Metodologia dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului

Criterii relaționale	Alternative postmoderne	Valori postmoderne	Premise metodologice	Markeri acționali postmoderni
Organizarea cunoașterii	promovarea multiperspectivității	<i>narativitatea</i> <i>descoperirea</i>	complementarea cognitivă în limitele grevate de o anumită insuficiență	- schimbarea permanentă a contextului - schimbarea perspectivelor - abordarea detaliilor
Deschiderea conținuturilor	concentrarea pe <i>conținut și acțiune</i>	<i>detalierea</i> <i>performanța</i>	revigorarea euristică a activității profesionale	- evidențierea accentuată a părților în raport cu întregul - construirea cunoașterii prin „construirea” valorilor - producerea propriilor cunoștințe
Legătura cunoaștere-putere	oferirea oportunității de reflecție	<i>recrearea</i> <i>independența</i>	constituirea viziunii particulare asupra activității profesionale	- obținerea cunoașterii ca putere - dublarea cunoașterii (adevăr-neadevăr)
Concilierea pluralității	sprijinirea colaborării și diversității în contexte	<i>semnificarea</i> <i>libertatea</i> <i>alegerii</i>	structurarea unui pattern profesional care rezumă felul de a gândi educația elevilor	- abordarea în contradictoriu - înțelegerea complexă și diversă - reflecția în acțiune
Utilizarea modului dialogat	încorporarea <i>învățării active</i> utilizând teoria învățării adulților	<i>participarea</i> <i>reflecția</i>	intensificarea reflecției	- a construi cunoașterea pornind de la necesități concrete - a se axa pe creativitatea obiectivă (pentru societate); creativitatea subiectivă (pentru sine) - stabilirea corelațiilor neașteptate
Umanizarea acțiunii	beneficiile dezvoltării profesionale	<i>devenirea</i> <i>originalitatea</i>	medierea reontologizării profesionale (prin comportamente specifice)	- axarea pe performativitate - achiziționarea noilor investiții intelectuale - a nu opera cu judecăți categorice
Utilitatea cunoștințelor	utilizare a cunoștințelor în practica nemijlocită a elevilor	<i>pragmatismul</i> <i>puterea</i>	modelarea conlucrării ipostazelor demersului educațional: epistemologic și praxiologic	- pragmatismul cunoașterii - bazarea pe scheme deschise, nu închise

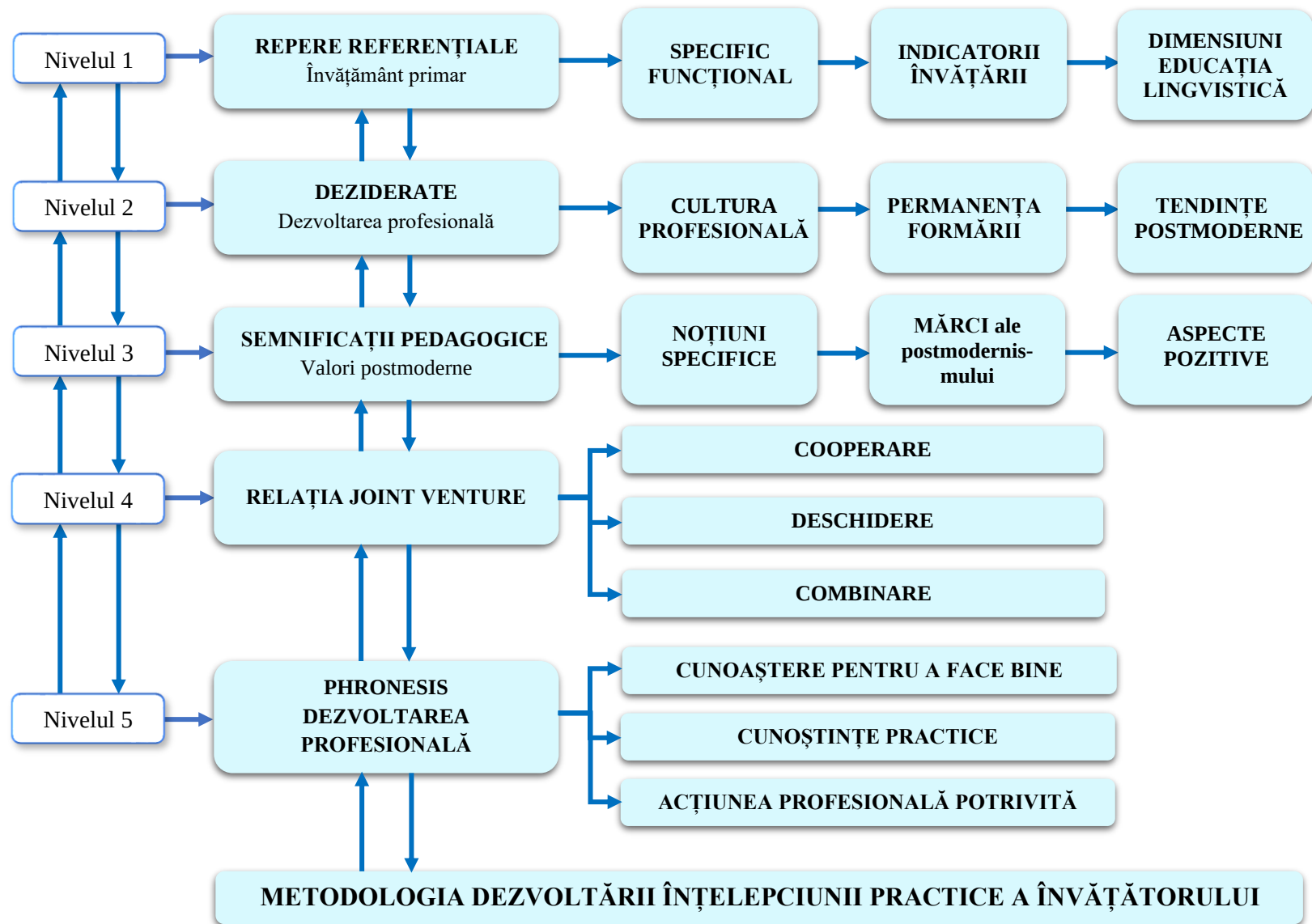


Fig. 4. 3. Modelul valorilor postmoderne în relația *Dezvoltarea profesională a învățătorilor – educația lingvistică a elevilor*

În așa mod, s-a profilat atât ideea, cât și configurația *Modelului valorilor postmoderne în relația dezvoltarea profesională a învățătorilor-educația lingvistică a elevilor*, care să țină seama de supla legătură dintre elemente într-o optică de tip postmodernist, raporturile fiind nonarbitrare și noncontradictorii. Ideea că *Modelul valorilor postmoderne în dezvoltarea profesională a învățătorilor* poate fi asumat și în alte domenii decât cel al învățământului primar rămâne o posibilitate dintre cele mai reale ale reflecției pedagogice.

Conchidem că structurarea *Modelului valorilor postmoderne în relația dezvoltarea profesională a învățătorilor – educația lingvistică a elevilor* este strategică din mai multe puncte de vedere, ilustrând că toate componentele rămân determinante pentru stabilirea prezenței valorilor postmoderniste în demersul educațional. În funcție de demers, se configurează diferit anumite criterii atât ca importanță, cât și ca rezultativitate, în calitate de însemne și mărci. Discursul filosofic aplicat, în forma sa de analiză a conținutului, și discursul pedagogic au intenționat, astfel, să descifreze rolul valorilor postmoderne în construcția demersului educațional.

4.5. Concluzii la Capitolul 4

1. Sunt actualizate și recomandate câteva *alternative metodologice*: *techne* sau reflecție artizanală; *poiesis*, acordarea afectivă la procesul creativ; *praxis*, anchetă critică; dialoguri, anchetă multiperspectivă; ***phronesis***, practică și înțelepciune deliberativă/ intenționată; *polis*, anchetă morală publică; teoria, înțelepciunea contemplativă. Luate împreună, aceste procese oferă o experiență trăită pentru filosofia educațională postmodernă. S-a pornit de la ideea că în retorica clasică, *phronesisul* este *înțelepciune practică*. În tratare aristotelică *phronesisul* este caracterizat ca înțelepciunea de a lua sfaturi, de a judeca bunurile și relele și toate lucrurile din viață care sunt de dorit și de evitat, de a se comporta în mod corect în societate, de a folosi vorbirea și acțiunea cu sagacitate, de a acumula cunoștințe de specialitate despre toate lucrurile care sunt utile. *Phronesis* este un tip de înțelepciune relevantă pentru acțiunea practică, implicând o judecată bună, un caracter bun și obiceiuri bune. În așa fel, *phronesis* este cel mai bine înțeles ca *înțelepciune practică*, adică *înțelepciunea acțiunii*. Prin această *perspectivă neo-aristotelică* se sugerează că *phronesis* este înțelepciunea pe care o recrutează un învățător pentru a recunoaște ce virtuți sunt adecvate unei situații specifice, astfel încât acțiunea să conducă la un rezultat bun.

2. Implicarea în interpretarea analitică a calității a condus la ideea hegeliană a calității, care specifică faptul că ființa lipsită de calitate *nu poate fi exprimată*; nu poate fi gândită; *ea este; atât*.

Prin calitate nu înțelegem cel mai bun produs sau serviciu în sens absolut, ci cel mai bun produs sau serviciu în raport cu condițiile impuse de situație, condiții care derivă din modul de utilizare. *Calitatea nu este niciodată întâmplătoare*. Sintetizând mai multe studii despre educația de calitate, aderăm la un cadru de câteva *dimensiuni ale calității* care se află în tensiune dinamică: eficacitate, eficiență; echitate, reactivitate, relevanță, reflexivitate, sustenabilitate. Susținem că nu există o formă de educație fără valori, pentru că toată educația ia naștere dintr-o concepție pe care noi o cultivăm bine și o anumită credință în perfecțiunea omului, adică educabilitatea celui care învață. Scopul prim al valorilor este acela de a dezvolta moral și etic elevul prin identificarea, dincolo de aparențe, a unei esențe profunde ce conține în stare latentă diverse manifestări ale fenomenului. În cazul abordării valorilor postmoderne, această cale se însoțește cu o complexitate deosebită a fenomenului examinat. Ca atare, profesorul/ învățătorul trebuie, ca reprezentant al unui sistem de valori, să folosească bine autoritatea sa pentru a transmite valorile *fără a le îndoctrina*. Printr-o optică sintetică, urmând logica analizelor efectuate, au fost consemnate un șir de *dimensiuni ale valorii* într-o viziune explicativă, punând în cauză caracterul problematic al valorii și acest lucru tocmai pentru „a decide” și mai bine aspectele discursive ale valorilor postmoderne în educație.

3. În vederea analizei relaționale a valorilor postmoderne, dezvoltării profesionale a învățătorilor și a educației lingvistice a elevilor, s-a cercetat legătura în relație, care este un fenomen ce apare în cadrul oricărui demers explicativ, deoarece este adevărata *causa finalis* a lucrurilor. S-a dedus că între conceptele *valori postmoderne*, *dezvoltare profesională* și *educație lingvistică* există o conexiune mentală și reală, ca relație de asociere. Asocierile de tip *joint venture* sunt create cu scopul de *a valorifica punctele forte ale fiecărei părți implicate sau pentru a minimiza riscurile existente* într-un anumit domeniu. Identificarea reperelor relaționale între aceste trei concepte în baza relației *joint venture* se configurează în: modul de organizare a cunoașterii (descoperită și construită) (1); deschiderea conținuturilor (2); legătura cunoaștere-putere (3) concilierea pluralității (4); modelul democrat și dialogat al activității (5); umanizarea acțiunii (6); utilitatea cunoștințelor (7).

4. În perspectiva *educației lingvistice a elevilor* registrul analizei relaționale este explorat cu beneficii semnificative pentru conturarea output-ului, aici specificitățile fiind la nivelul elevilor, referindu-se la situații a căror concretitudine este garanția unei înțelegeri adecvate pentru discursul pedagogic. Aici poate apărea o dificultate ce se instalează în relația dezvoltarea profesională a învățătorilor și educația lingvistică a elevilor, deoarece sferele care descriu referința tematică sunt diferite din punct de vedere al sensurilor de utilizare și al semnificațiilor de partajare. În acest punct

al reflecției, se dezvăluie substanța schimbărilor în înțelegerea unor categorii din educația lingvistică, cum sunt cele de asimilare a noțiunilor/ conceptelor; a noțiunilor gramaticale; studiul gramaticii etc. Ținând seama de aceste elemente, procesul de formare a noțiunilor lingvistice la elevi, precum și dezvoltarea deprinderilor de a opera cu aceste noțiuni la un nivel înalt de abstractizare și generalizare, sunt esențiale pentru dobândirea unei gândiri „gramaticale”. Capacitatea de a gândi „gramatical” le oferă elevilor instrumentele necesare pentru a analiza, a aplica și a înțelege limba într-un mod mai profund și mai structurat, contribuind astfel la o însușire durabilă și eficientă a limbii române.

5. Modelul pedagogic denumit ***Modelul valorilor postmoderne în relația dezvoltarea profesională a învățătorilor – educația lingvistică a elevilor*** (Modelul valoric postmodern în dezvoltarea profesională a învățătorilor), este structurat în câteva nivele: ***Nivelul 1. Repere referențiale: învățământ primar.*** Câmpul de manifestare a acestora se potențează într-un cadru corelativ de idei, generând, cumulativ, mai multe opțiuni de rezolvare pedagogică a problemelor, printr-o abordare constructivă și alternativă; ***Nivelul 2. Deziderate ale dezvoltării profesionale.*** Acțiunea de raționare la acest nivel este de a face apel la tot ceea ce ține de argumentare, de ceea ce contribuie la efectul pedagogic și constituie o sursă de schimbare, ca premisă dialectică a problemei în cauză; ***Nivelul 3. Semnificații pedagogice ale valorilor postmoderne.*** Vorbind despre valorile postmoderne, acestea sunt organizate riguros într-o coerență internă, sunt prezentate sub formă de *liste deschise*, care sintetizează diverse aspecte ce vizează domeniul; ***Nivelul 4. Relația joint venture*** are drept scop de a combina punctele forte sau pentru a minimiza riscurile existente în domeniul dezvoltării profesionale a învățătorilor; ***Nivelul 5. Phronesis. Dezvoltarea profesională.*** Dimensiunea hermeneutică a lui *phronesis* este explicită în problema aplicării sau efectuării „înțelepte” a unei acțiuni profesionale. *Învățătorul-phronesis* este înțelept, sagace din punct de vedere acțional și moral. Pentru o astfel de înțelepciune acumulează cunoștințe în timp și câștigă o deschidere mai mare sau mai largă spre experiență; ***Nivelul 6. Metodologia dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului.*** Articularea elementelor Modelului valorilor postmoderne în dezvoltarea profesională a învățătorilor atât ca demers teoretic, cât și ca asumție metodologică, este cu scopul de a-l utiliza ca instrument conceptual de fundamentare a acțiunilor de dezvoltare profesională a învățătorilor în contextul realizării educației lingvistice a elevilor, pornind de la anumite valori postmoderniste, conforme cu acest scop.

6. S-a stabilit că *Metodologia dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului* este concentrată pe următoarele elemente, care se înscriu în perimetrul demersului postmodern cu cele

șapte criterii consemnate: concentrarea pe *conținut*; încorporarea *învățării active*; sprijinirea *colaborării și diversității*; oferirea *oportunității de reflecție*; *dezvoltarea profesională* ca o parte importantă a carierei unui profesor. Privită din acest unghi, *Metodologia dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului* se dovedește a fi în bună parte o proiecție reduționistă, în virtutea unei postulări mai simple. Astfel, criteriile puse în evidență au anumite particularități pentru demersul pedagogic, anumite aliniamente asumate, având în vedere relația de determinare dintre sensul lor și acțiunea preconizată. Prin urmare, acest set de criterii urmărește să stabilească ce se întâmplă pe traiectul formativ, să specifice individualitatea fiecărui tip de demers, regăsindu-se într-o dimensiune calitativă.

5. DEZVOLTAREA ÎNȚELEPCIUNII PRACTICE A ÎNVĂȚĂTORILOR ÎN RAPORT CU EDUCAȚIA LINGVISTICĂ A ELEVILOR

5.1. Identificarea experimentală a nivelului de dezvoltare a înțelepciunii practice a învățătorilor

Cercetarea experimentală presupune, după cum se cunoaște, o explicație plauzibilă a fenomenelor pe care le-am adoptat în mod analitic, cu scopul de a le supune unui control metodologic al experienței. Din punct de vedere pedagogic, experimentul este operația aplicativă prin care construim explicații posibile pentru fenomenele mai puțin cunoscute, a căror semnificație urmează să fie descoperită. Astfel, se proiectează un șir de acțiuni intenționale, care, înțelese din punct de vedere pedagogic, nu fac altceva decât să „scoată” la iveală acest „necunoscut” sau, altfel spus, să se conștientizeze ceea ce este încă neconștientizat. Prin urmare, astfel putem ajunge la cunoașterea fenomenului pedagogic pus în discuție aplicativă: *dezvoltarea înțelepciunii practice a învățătorului*. În cazul dat, experimentul a fost unul *natural*, desfășurat la nivelul subiecților în condiții reale de dezvoltare profesională, *la cursurile de formare continuă, la diverse activități metodologice*.

Reieșind din cercetările și reperele teoretico-praxiologice elaborate anterior, a fost formulată următoarea *ipoteză* a cercetării experimentale: *Dacă procesul de dezvoltare profesională a învățătorilor se bazează pe markerii acționali și valorile postmoderne, stabilindu-se o relație combinatorie puternică între coordonatele învățământului primar, valorile postmoderne și dezvoltarea profesională, atunci învățătorii vor dobândi înțelepciune practică (phronesis), iar dezvoltarea lor profesională va fi una performativă.*

Etapa de diagnosticare. Demersul pedagogic experimental a debutat cu diagnosticarea stării de facto în *experiența profesională a învățătorilor*. *Eșantionul de subiecți* a fost reprezentat de 302 de învățători. *Eșantionul de conținut* a fost unul selectiv, reprezentând unele aspecte, cum ar fi *educația lingvistică, postmodernism, dezvoltare profesională, competența, orientările postmoderne în educație*, aspecte conforme cu domeniul de cercetare: *înțelepciunea practică a învățătorilor*, ca un element al competenței profesionale la nivel atitudinal.

Astfel, obiectivul de bază al etapei de diagnosticare a fost o reconstituire a realului în plan mintal. În acest context, a fost organizată o conversație inițială cu învățătorii, într-o formă liberă, degajată, pentru a depista lacunele în pregătirea lor profesională în contextul valorilor postmoderne în educație. Conversația a pus în lumină faptul că majoritatea învățătorilor pot formula idei privind

competențele cadrelor didactice, privind educația lingvistică, dezvoltarea profesională, însă cu mult mai puțini pot formula idei pertinente privind specificul educației postmoderne, în general, și a valorilor postmoderne, în special. Ei nu conștientizează specificul postmodernismului în educație, axat pe raționalitatea acțiunii pedagogice și pe integrarea diferențelor în cadrul acțiunilor pedagogice, pe relaționarea obiectivității cu subiectivitatea, pe explorarea posibilităților de construire a situațiilor pedagogice etc. Mai puțină atenție acordă învățătorii posibilităților oferite de postmodernism în construirea cunoașterii și chiar a valorilor, în varierea stilurilor de învățate și a gândirii critice. De asemenea, nu este percepută până la capăt importanța diverselor fenomene ale postmodernismului, cum ar fi cele de multitudine a perspectivelor, diversitate a viziunilor și interpretărilor, performanța, devenirea elevului și plasarea lui în centrul activității, libertatea oferită elevilor etc.

Tabelul 5.1. Designul experimentului pedagogic

Etape	Perioada	Subiecți	Scop	Probe experimentale
Diagnosticare	2023	302 învățători din Republica Moldova și România	Investigarea la nivel experiențial a componentelor procesuale, identificarea punctelor forte/slabe și stabilirea acțiunilor potențiale de dezvoltare a înțelepciunii practice	Conversație inițială Răspuns expres
Constatare	2023	255 subiecți de la cursuri de formare profesională continuă	Constatarea nivelului de dezvoltare a înțelepciunii practice a învățătorilor	1. Test cu răspunsuri deschise 2. Probă de completare 3. Probă de creativitate
Formare (convențional)	2024	125 subiecți	Valorificarea <i>Proiectului operațional de dezvoltare a înțelepciunii practice a învățătorilor</i>	1. Studiu de caz 2. Informația specifică 3. Gândirea pe diagonală 4. Probabilități sau realități 5. Situații discutabile 6. Transdisciplinaritatea 7. Jocurile de limbaj 8. Narativitatea 9. Postmodernismul în educație 10. Argumentarea
Control	2024	255 (125+130) subiecți		Activitatea „Trei C” Proba 1. Completare Proba 2. Creativitate Proba 3. Chestionar

Instrumentele utilizate în experimentul pedagogic, testul cu răspunsuri deschise, proba de completare și proba de creativitate, au fost concepute cu un accent deosebit pe specificitatea temei cercetării și pe particularitățile vârstei grupului țintă, având în vedere complexitatea și subiectivitatea

înțelepciunii practice. Aceste instrumente au fost create pentru a colecta aspectele esențiale ale dezvoltării înțelepciunii practice, care nu poate fi măsurată ușor prin metode tradiționale, fiind un construct ce implică experiență, reflecție și adaptabilitate. În acest sens, au prevalat metodele centrate pe persoană, care solicită învățătorilor să se evalueze pe ei înșiși în funcție de caracteristicile abordate dialectic pe parcurs. Astfel, instrumentele permit o introspecție continuă și dezvoltarea unui raționament reflexiv, esențial în cultivarea înțelepciunii practice. Autoevaluările dialectice ajută la identificarea evoluției învățătorului, iar acest proces de reflecție continuă permite corectarea, îmbunătățirea și adaptarea strategiilor didactice. Aceste instrumente sunt fundamentate pe principiul că înțelepciunea practică nu poate fi măsurată simplu, dar poate fi evaluată prin auto-reflecție și prin ajustarea continuă a abordărilor pedagogice. Ele sunt menite să sprijine învățătorii în dezvoltarea înțelepciunii și a unei mentalități deschise, care să răspundă provocărilor educației postmoderne.

Prin utilizarea acestor probe – testul cu răspunsuri deschise, proba de completare și proba de creativitate – cercetarea pedagogică se axează pe evaluarea gândirii critice, a cunoștințelor fundamentale și a creativității pedagogice. Aceste instrumente permit o înțelegere mai profundă a modului în care învățătorii își dezvoltă și aplică înțelepciunea practică, în contextul valorilor postmoderne, și cum își adaptează metodele în raport cu diverse provocări educaționale.

Orientarea postmodernă în educație este una generoasă, însă mai puțin credibilă la nivelul cadrelor didactice cu care s-a discutat. Sistemul de valori s-a modificat, realitatea având alte fațete. Cadrele didactice trebuie să negocieze obiectivele învățării cu elevii, să se adapteze la noi rigori, să dea dovada unor competențe noi, să adopte strategii și metodologii noi, însă, de multe ori, acest lucru nu se întâmplă, deoarece ei nu știu cum să-i ajute pe elevi să-și construiască identități mai mult decât să și le descopere. Cadrele didactice trebuie să înțeleagă faptul că o educație bună nu se reduce la standardizare și linearitate, ci are în vedere copilul ca ființă unică, astfel încât să îi dea șansa la o dezvoltare egală, ținând cont de ritmul de dezvoltare, de potențialul său, dar și de nevoile și particularitățile individuale pe care le însumează. Pentru a asigura o formare eficientă a copilului, este absolut esențial ca demersul educațional să fie centrat pe el, să îi respecte particularitățile și nevoile, să țină cont de acestea în procesul de instruire, astfel încât evoluția sa să fie amplă și benefică. Astfel, învățătorul trebuie să acorde o importanță deosebită personalității copilului, să-i consolideze sentimentele, să dirijeze dezvoltarea unor însușiri sufletești și să cultive în aria personalității *virtutea și încrederea de sine*. Educația are nevoie de valorizarea diferențelor, de încurajarea creativității, de dezvoltarea potențialului fiecărui elev, de creșterea și de motivarea acestuia.

Analizând **răspunsurile expres** la întrebarea ce vizează educația postmodernă – *Discutând despre postmodernism în educație, specialiștii menționează că noțiunile de tipar, stereotip, cenzură, certitudine, permanență, ierarhie, fundament caracteristice modernismului sunt înlocuite cu:...*, relevăm că subiecții experimentali au formulat răspunsuri clasate în câteva categorii de calificare:

Răspunsuri-negație (subiecții nu cunosc domeniul) – 16 %: nu știu; neînțeles; nu sunt de acord cu cultura; nu cunosc exact.

Răspunsuri în afara sarcinii și conținutului (subiecții au auzit câte ceva, dar nu înțeleg până la capăt) – 30 %: evoluție sau inovație; critică; artele vizuale, arhitectura, muzica și literatura progresivă; sunt o reacție a modernismului; standard; filosofie; egalitate; epoca transformărilor artistice; educație; discriminare, violență; etern; interzicere; tehnică, mecanism, ansamblu, sisteme, opinii; trăsături specifice.

Răspunsuri parțial acceptabile (subiecții se orientează în conținut, dar nu sunt siguri în multiplele sale aspecte) – 17 %: noțiuni precum pluralitate, diversitate, descentralizare și evocare; pluralism, fragmentare, subiectivitate, relativitate, fluiditate, deschidere și deconstrucție; libertate în exprimare, cooperare, resurse digitale, echipa, ghidare, motivare, competențe pentru a se descurca în viața cotidiană, pregătire pentru reușită și adaptare ușoară la schimbări, a tine pasul cu progresul tehnologic, învățare pe tot parcursul vieții; inovație, flexibilitate, diversitate, învățare activă, creativitate, democrație; egalitate, inovație, accesibilitate, lipsa de stereotipuri sau etichete; totalitatea mișcărilor ideologice, artistice, literare și de cultură.

Răspunsuri incomplete (subiecții percep corect specificul, dar nu-și duc gândul până la capăt) – 22 %: cu diverse concepte de relativism, deschidere, incertitudine; concepte precum diversitate, pluralism, relativism, incertitudine, schimbare, fluiditate și descentralizare; flexibilitate, diversitate, non-ierarhie, contextualizare și adaptabilitate la schimbări; creativitate și critica constructivă; un set de răspunsuri de ordin intelectual, cultural artistic, academic sau filosofic la condiția postmodernității.

Răspunsuri complete – 15 %:

✓ **Diversitate** – acceptarea și celebrarea diversității de perspective și experiențe. **Pluralism** – recunoașterea și respectarea mai multor puncte de vedere și teorii, fără a privilegia un singur punct de vedere ca fiind universal adevărat. **Flexibilitate** – adaptarea și schimbarea în funcție de context și nevoi variate, mai degrabă decât urmarea unor reguli fixe și rigide. **Relativism** – considerarea faptului că adevărul și valorile sunt contextuale și variabile, mai degrabă decât

absolute și universale. *Decentralizare* – abandonarea structurilor ierarhice tradiționale și promovarea unor forme mai democratice și participative de învățare. *Critica și interogarea normelor* – îndoiala față de adevărurile acceptate și examinarea critică a normelor și structurilor existente (*varianta 1*);

✓ *Pluralitate* – diversitatea perspectivelor și a abordărilor, fără o singură viziune dominantă; *Relativism* – recunoașterea faptului că adevărul și cunoașterea sunt subiective și dependente de context; *Decentralizare* – renunțarea la ierarhii stricte și încurajarea participării tuturor actorilor educaționali; *Fragmentare* – acceptarea că realitatea este compusă din elemente multiple și că ordinea și coerența nu sunt întotdeauna necesare; *Provizorat* – recunoașterea caracterului schimbător și dinamic al cunoștințelor și valorilor; *Intertextualitate* – conectarea și interacțiunea dintre diferite domenii ale cunoașterii; *Ambiguitate* – îmbrățișarea incertitudinii și a multiplelor înțelesuri (*varianta 2*).

✓ Sunt înlocuite cu concepte precum diversitate, pluralitate, relativism, flexibilitate, descentralizare și constructivism. Postmodernismul pune accent pe contextul și perspectiva individuală, recunoscând că realitatea este construită social și că cunoștințele sunt influențate de multiple puncte de vedere și experiențe. În educație acest lucru se traduce printr-o abordare mai deschisă și mai adaptativă, care valorizează explorarea critică și autonomia în învățare (*varianta 3*).

✓ Diversitate în loc de tipar, pluralism în loc de stereotip, libertate de exprimare în loc de cenzură, relativitate în loc de certitudine, schimbare în loc de permanență, rețele orizontale în loc de ierarhie, constructe sociale în loc de fundament (*varianta 4*).

În legătură cu aceste aspecte, trebuie să observăm că subiecții experimentali, în majoritatea cazurilor, nu țin cont de specificul formal și de conținut al orientării postmoderne în educație, confuzia dintre obiectul cunoașterii și variantele elaborate fiind una evidentă. Or, aceste aspecte fiind importante, subiecții implicați în activitatea de diagnosticare în raport cu valorile postmoderniste denotă abateri de la realitate, cu atât mai mult cu cât analiza desfășurată s-a bazat pe o obiectivitate pură, în proces neintervenind factori perturbatori. Plus la aceasta, doar un număr mic de subiecți (circa 15%) au arătat și anumite relații între fenomene, având certitudinea că aceste relații există și sunt determinante. Privite din acest unghi, aceste rezultate sunt susceptibile de a ilustra necesitatea ameliorării situației, fie și într-un cadru mai restrâns, pentru o mai bună adecvare la noile orientări în educație, considerate valorice în contextul postmodernismului.

Etapa de constatare. Experimentul pedagogic de constatare (pretest) a avut drept scop stabilirea nivelului de dezvoltare a înțelepciunii practice a învățătorilor în baza unor indicatori de performanță sintetici din *Proiectul operațional: dezvoltarea înțelepciunii practice a învățătorului* (IPI), expus în tabelul 5.2. Obiectivul etapei de constatare a fost să *exploreze realul*, care nu poate fi identificat prin intermediul gândirii spontane sau chiar a celei raționale. Realul a fost descoperit prin tehnici organizate (test cu răspunsuri deschise, probe de completare și de creativitate), controlate și confruntate, pe baza cărora s-au dedus semnificațiile. „Inventarierea” respectivă a oferit posibilitatea pătrunderii „în interiorul” fenomenului cercetat.

Dezvoltarea înțelepciunii practice este o componentă atitudinală a competenței profesionale, atitudinea fiind un filtru mental prin care învățătorii percep procesul educațional, este o modalitate de comportament profesional, reprezentând o viziune personală a învățătorului. Înțelepciunea practică este o componentă esențială a personalității învățătorului, reprezentând comportamentul acestuia în situații problematice prin alegerea celei mai bune variante.

La această etapă nu s-a făcut o divizare a subiecților în grupuri de formare și grupuri de control, deoarece s-a mers pe ideea alegerii grupului de formare pornind de la o treaptă egală a nivelului de dezvoltare profesională a învățătorilor, compararea rezultatelor finale fiind proiectată pentru etapa de control.

Ca să fim și mai expliciti, trebuie să menționăm că pentru necesitățile cercetării aplicative a fost important să stabilim un anumit *nivel de calitate* al dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorilor în baza *Grilei de performanță*.

Tabelul 5.2. Grila de performanță

Indicatori	calificative	Nivel (convențional)
✓ cunoaște specificul... ✓ înțelege importanța... ✓ percepe rolul... ✓ se orientează operativ... ✓ denotă flexibilitate reflexivă... ✓ poate schimba perspectivele... ✓ produce cunoaștere... ✓ abordează detaliile... ✓ denotă creativitate ✓ se axează pe performanțe...	foarte bine	nivelul 1: realizează 100-90 % din sarcină
	bine	nivelul 2: realizează 89-70 % din sarcină
	suficient	nivelul 3: realizează 69-50 % din sarcină
	noncalificativ	nivelul 4: realizează mai jos de 50 % din sarcină

Măsurarea nivelului de dezvoltare a înțelepciunii practice a presupus o procedură de specificare a înțelepciunii practice în imaginea-reper a învățătorului phronesis, indicatorii de performanță și formula înțelepciunii practice ca însușiri relevante ale acesteia, conform rezultatelor

cercetărilor. Însușirile care caracterizează înțelepciunea practică sunt clasificate conform nivelului, împărțit în patru categorii. În aceste categorii sunt incluse însușirile care posedă aceeași stare. Categoriilor le-au fost atașate valori procentuale, care au semnificație cu privire la însușirea respectivă și indică gradul stării respective. Deoarece variabilele nu pot fi direct observate, au fost măsurați, ca atare, indicatorii însușirilor respective, urmărind comportamentul subiecților experimentali.

Proba 1. Test cu răspunsuri deschise

Acest tip de test implică întrebări care au permis învățătorilor să ofere răspunsuri detaliate și argumentate, stimulează gândirea critică și evaluarea aprofundată a cunoștințelor. Întrebările au fost formulate astfel încât le-au permis cadrelor didactice să explice, să argumenteze și să dezvolte un punct de vedere sau o analiză. Datele calitative relevante susțin validitatea și aplicabilitatea cercetării în contextul studiat. Aceste întrebări sunt utile pentru a identifica aspecte neexplorate anterior și pentru a oferi oportunități de inovare și creativitate. De asemenea, răspunsurile pot să evidențieze conexiuni și idei noi care pot contribui la dezvoltarea tezei.

Conform sarcinilor, subiecții experimentali au completat enunțurile date, formulând răspunsuri la un șir de întrebări care vizează educația lingvistică în învățământul primar (Anexa 1). În felul acesta, a fost important să constatăm în ce măsură cunoaște învățătorul specificul educației lingvistice, dacă acesta înțelege importanța educației lingvistice în formarea competențelor verbal-comunicative ale elevilor, dacă percepe rolul domeniilor limbii în acest proces, la ce nivel se orientează acesta spre noile strategii educaționale, în ce măsură denotă flexibilitate reflexivă. Judecând astfel lucrurile și având în vedere ideile cu referire la educația lingvistică pe care le-am formulat pe parcurs, ne-am întrebat în ce măsură subiecții experimentali concep o educație lingvistică conformă noilor orientări educaționale. Or, având în vedere pregătirea profesională a învățătorului, felul în care el este implicat într-un proces de dezvoltare profesională, am presupus că rezultatele la acest test vor fi elocvente pentru scopul pe care îl urmărim. Privind dintr-o perspectivă mai largă, această probă de constatare se bazează pe o viziune normativă generală, caracteristică timpului și prevederilor curriculare.

Analiza rezultatelor expuse în Anexa 2, ilustrează o diversificare largă a răspunsurilor subiecților experimentali (255 subiecți). Această diversificare este totuși relativă.

Astfel, la ideea că *conținutul educației lingvistice în învățământul primar trebuie să respecte (Ce?)*, subiecții experimentali au formulat variante care vizează următoarele aspecte:

- ✓ ce nu corespund variantei juste: *evaluarea și feedbackul, scrierea caligrafică;*
- ✓ ce corespund în măsură mai mică variantei de reper: *totalitatea regulilor de exprimare orală și scrisă;*
- ✓ ce corespund în măsură medie variantei de reper: *învățarea corectă a limbii, scrisul corect, vorbirea cursivă și exprimarea clară, principiile și competențele curriculare; anumite criterii; reguli de pronunție, normele ortografice; dezvoltarea unui vocabular corect, activ, conform curriculumului pentru învățământul primar; dezvoltarea abilităților de comunicare;*
- ✓ ce corespund în măsură mai mare variantei juste: *particularitățile de vârstă; standardele educaționale; principiile de selectare a conținuturilor lingvistice.*

Constatăm, așadar, că răspunsurile subiecților, menționate mai sus, sunt generate de logica gândirii lor ca specialiști în domeniu, care este o logică a „practicului”, axându-se, în temei, pe obiective și finalități de atins, nu pe baza reală a selectării, cu excepția a circa 13 % din subiecți, care au formulat răspunsuri ce corespund în măsură mai mare unei variante corecte. Faptul că s-au formulat și răspunsuri mai puțin bune (nivelul 2 – 18 %; nivelul 3 – 50 %) nu înseamnă, în situația dată, că ele nu pot fi acceptate indirect, deoarece vizează aspecte importante din domeniul educației lingvistice a elevilor din învățământul primar (Figura 5.1.).

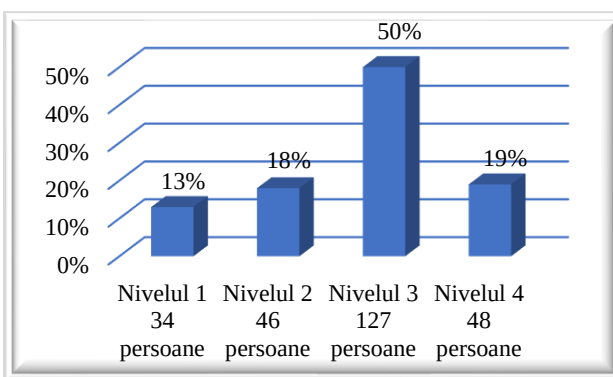


Fig. 5.1. Rezultatele sintetice la testul cu răspunsuri deschise

Însă un răspuns direct vizează, esențialmente, baza extragerii conținuturilor, care prevede *respectarea logicii ariei academice* din care a fost selectată materia respectivă. Semnele de întrebare puse în vizorul subiecților experimentali s-au axat pe evidențierea selectării conținuturilor ca realitate, considerată în datele ei esențiale.

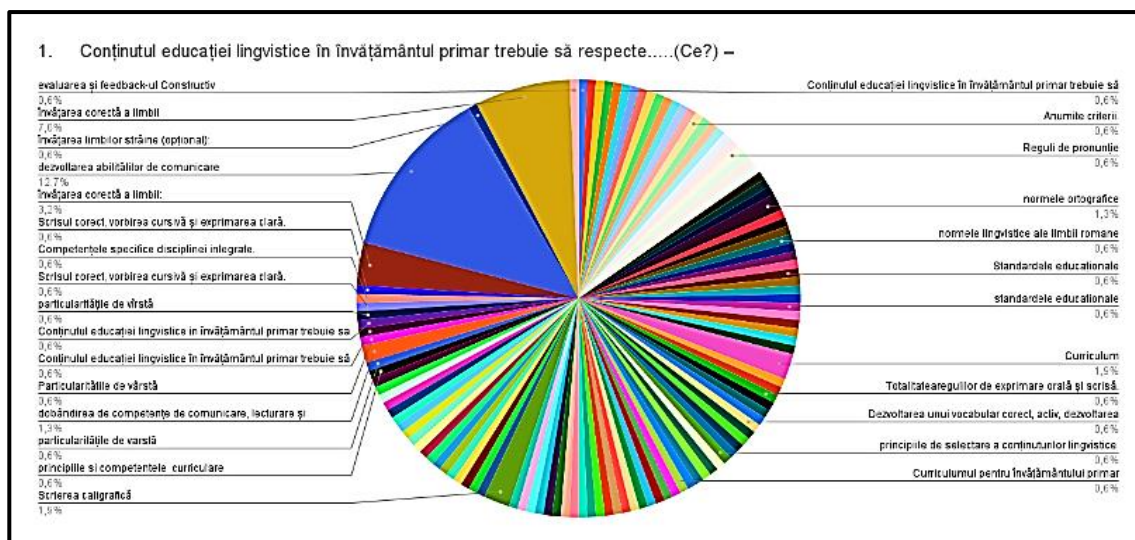


Fig. 5.2. Rezultatele la subiectul conținutului educației lingvistice

Dacă ne raportăm la *criteriile de structurare a conținuturilor educaționale*, atunci trebuie să spunem că cele ce urmează constituie o viziune analitică, pertinentă pentru acțiunea de structurare a conținuturilor educației lingvistice. O clasificare cu caracter general a răspunsurilor subiecților experimentali separă un șir de păreri intenționale și efective. Criteriile de structurare a conținuturilor, aplicate la nivelul educației lingvistice, apar astfel fundamentate de idei „preconcepute” asupra probabilităților existente. În felul acesta, remarcăm faptul că subiecții experimentali au pus în valoare următoarele aspecte: *promovarea lecturii și scrierii; relevanță și contextualizare; progresivitate și continuitate; lexico-gramaticale; criteriile de succes; competența specifică; formarea vorbitorului cult* etc. Printre acestea se înscriu și cele care cadrează cu varianta de reper, cum ar fi *conformitate cu standardele, criteriile filosofice, pedagogice*, aici încadrându-se și *criteriile epistemologice, sociologice, psihologice, etice* din varianta respectivă.

O situație identică s-a constatat cu referire la *disponibilitățile învățării limbii* în învățământul primar, care se concretizează, conform opiniilor subiecților experimentali, în *cunoștințe, capacități, atitudini; comunicare; dorința de a învăța; citirea conștientă; adaptabilitate și flexibilitate; participarea activă a elevilor; experiențe practice; interacțiune; formarea competențelor* etc. Este clar că problema disponibilității învățării limbii române riscă o necunoaștere referențială concretă, indiferent de faptul integrării disciplinelor. Disponibilitatea învățării reprezintă faptul de a putea îndeplini obiectivele chiar și în caz de „slăbire” a unor componente educaționale, în *perspectiva integrării sociale*. Disponibilitatea se referă la dorința de „a avea” limba disponibilă non-stop sau cât de mult posibil. Disponibilitatea de a învăța determină apariția și selectarea direcțiilor de învățare:

centrarea pe rezolvarea de probleme, conștientizarea propriilor interese de învățare, procese și strategii preferate, inclusiv nevoile de învățare și sprijinul necesar, capacitatea de a reflecta la propria gândire și conștientizarea și înțelegerea propriilor procese de gândire.

Pentru a deveni conștienți de puterea argumentării, este nevoie să identificăm încercările care se fac pentru a ne influența convingerile și comportamentul, iar pentru a identifica nivelul de argumentare al subiecților experimentali cu privire la *formarea competențelor de comunicare ale elevilor ca factor-cheie în învățământul primar* a fost necesar să înțelegem cum au gândit și au transmis raționamentele lor ca variante de răspuns la sarcină.

În acest context, trebuie să menționăm un șir de variante conforme cu varianta de reper: *dezvoltă gândirea critică; participă la facilitarea interacțiunii; pregătește pentru viață; dezvoltă abilități sociale importante*, dar și mai puțin conforme sau neconforme: *deoarece trebuie să-și formeze o decizie; este bază pentru ciclul gimnazial etc.* În cazul acesta, avantajele oferite nu cadrează cu realitatea, argumentul principal constând în *asigurarea rezolvării diverselor situații din viața reală*. Subiecții experimentali mai puțin au operat cu anumite dovezi.

Rămânând tot în domeniul competenței comunicative, la deosebirea dintre *competența comunicativă și competența lingvistică*, subiecții experimentali *implică contextul social; nivelul de înțelegere, de sens etc.* Ei se axează, în special, pe ideea că o competență de comunicare relaționează cu o competență lingvistică, referindu-se la o relație dintre competența gramaticală și competența sociolingvistică sau regulile de folosire a limbajului. Plus la aceasta, competența de comunicare include și o competență strategică, de comunicare eficientă. Competența de comunicare este procesul și rezultatul unei activități sintetice de acumulare a cunoștințelor, formării capacităților și atitudinilor, care evoluează în comportamente, trăsături caracteriale și reprezentări/ viziuni. Competența lingvistică, în accepția subiecților, este totalitatea cunoștințelor unui sistem lingvistic formal, care însumează abilități comunicative, pragmatice și gramaticale.

Pronunțându-se asupra momentului, timpului când este necesară *învățarea aprofundată a gramaticii*, subiecții experimentali au formulat un șir de răspunsuri neconforme sarcinii formulate, neindicând timpul, ci unele finalități (*dezvoltă abilitățile de redactare; dezvoltă scrierea corectă; îmbunătățește competențele etc.*), dar și răspunsuri acceptabile, cum ar fi: *pe tot parcursul vieții; după ce au fost asimilate cunoștințele; pe tot parcursul procesului educațional; treptat, prin joc etc.* Astfel, mai mult de 37 % din subiecți aderă la ideea învățării gramaticii pe tot parcursul vieții, deoarece orice aparține gramaticii este necesar fiecăruia. Gramatica, posedând o structură compatibilă, se manifestă

grație stabilirii unor conexiuni cu activitatea de vorbire. În legătură cu acest aspect, trebuie să observăm că în acest caz este necesar să se țină cont de deficiențele ce „însoțesc” un demers formativ gramatical, care este unul axiomatic, opțiunea pentru un anumit conținut gramatical determinând relațiile verbal-comunicative ulterioare.

În opinia subiecților experimentali *învățarea vorbirii este un proces: social și cultural; cognitiv și lingvistic; complex; interactiv; dinamic, care durează toată viața; aprofundat; continuu* etc. Vorbirea ca atare constă în apelative și conexiunile lor, prin intermediul cărora ne înregistrăm gândurile și le declarăm unul altuia pentru înțelegerea mutuală și pentru conversație. Vorbirea a luat naștere din legăturile reciproce care s-au stabilit în mod necesar în cursul dezvoltării procesului muncii între om și semenii săi.

Limba este componenta colectivă a limbajului, proprietatea comună tuturor celor care practică un cod dat: este un *produs social*. Vorbirea, dimpotrivă, este componenta individuală a limbajului: este *actul particular* prin care ne însușim limba. Folosirea generală a vorbirii are loc prin transferul discursului nostru mental în discurs verbal sau șirul gândurilor într-un șir de cuvinte. Folosirea specială a vorbirii este înregistrarea a ceea ce stabilim, prin gândire, că este cauza oricărui lucru, prezent sau trecut.

Referindu-ne la *pragmatică, ca la un domeniu ce asigură funcționalitatea vorbirii*, trebuie să punem în evidență faptul că subiecții experimentali au ales să remarcă mai multe variante ale acestei funcționalități, aici înscriindu-se: *comunicarea corectă; interpretarea semnelor; aspectele teoretice ale comunicării; practica, nu teoria; gestionarea conflictelor de comunicare; înțelegerea implicită a mesajelor; eticheta și politețea lingvistică* etc. S-a discutat despre faptul că termenul de pragmatică tratează relațiile semnelor cu protagoniștii actului lingvistic. Ca atare, pragmatica studiază sensul unei unități determinate în funcție de context și se dezvoltă pe următoarele căi: în sens general, se ocupă de evoluția sistemelor simbolice și, în sens restrâns, este studiul oricărei referințe explicite făcute de vorbitor la context. Pragmatica reprezintă studiul utilizării limbajului în discurs și al mărcilor specifice care, în limbă, atestă vocația lor discursivă. Efectul vorbirii asupra situației, atitudinea vorbitorului atunci când vorbește, raporturile cu textul sunt aspecte urmărite și studiate de către pragmatică. Astfel, „obligția” pragmaticii constă în a permite o interpretare completă a enunțului, pornind de la interpretarea parțială oferită de interpretarea lingvistică.

În același spirit, discuția privind *sensul cuvântului ca nefiind unul static*, conduce subiecții experimentali la ideea eminamente formalizată că acesta: *se adaptează la tehnologie; apar schimbări*

în context; are loc evoluția semnificației; este influențat de schimbări în limbaj; depinde de contextul în care este utilizat etc.

De asemenea, s-a analizat în ce mod *în învățarea limbii un rol aparte se atribuie subiectivității*. Subiectivitatea ca definiție generală este ceva ce aparține subiectului, este valabil numai pentru el, depinde de subiect, izvorăște din el și se raportează la el, care nu are valoare independent de el. În postmodernitate subiectivitatea a devenit principiu caracteristic, însemnând individualism, drept la critică, autonomie și filosofie idealistă absolută. Atitudinea față de subiectivitate în discuțiile subiecților experimentali a fost una de ezitare. S-au exteriorizat intențiile de a vedea subiectivitatea prin transformarea ei în obiect. Din acest motiv, mai mulți subiecți au abordat fenomenul subiectivității în limbaj sub aspectul urmelor lăsate de aceasta. Mai mult decât atât, specificul subiectivității este văzut în faptul că subiectivitatea este condiția de posibilitate pentru prezența oricărui „fapt obiectiv”.

Așadar, s-au înregistrat următoarele variante de răspunsuri acceptabile ale subiecților experimentali: *exprimarea emoțiilor și atitudinilor; impactul culturii și identității personale; interpretarea semnificațiilor; stilul personal de comunicare; construirea sensului în context; prin referirea la sine*; dar și mai puțin acceptabile, cum ar fi cele de tipul: *când sunt studiate texte literare; din specificul limbii; particularitățile de vârstă ale elevilor etc.*

Toate cele expuse până aici în legătură cu rolul și specificul educației lingvistice la nivelul învățământului primar ne conduc la ideea că majoritatea rezultatelor demonstrate de subiecții experimentali nu sunt de nivelul unu. Discutând și analizând statutul noțiunii de educație lingvistică, am putut releva, în cele din urmă, următoarea situație, expusă în Tabelul 5.3.

Examinând, dincolo de diversitatea lor metodologică, aspectele puse în discuție, putem conchide că se atestă câteva atitudini fundamentale ale învățătorilor în fața teoriei și practicii educaționale. Acestea își au originea în știința limbii, vizând o cunoaștere directă a anumitor particularități și analogii, prin valorificarea unui raționalism deductiv, care necesită, la rândul său, o cunoaștere mai largă și esențială a fenomenului respectiv. Rezultatele la această probă de constatare ilustrează faptul că nu se atestă profesori la nivelul unu de dezvoltare a înțelepciunii practice în raport cu educația lingvistică, iar la nivelul 2 (ca fiind în acest context cel mai bun) subiecții experimentali s-au plasat doar la trei din cei 10 itemi. În schimb, la nivelul 3 și 4 situația este destul de evidentă în folosul „nonpozitivului” la 6 din cei 10 itemi. Fapt concludent în contextul necesității valorificării acestui aspectiv la nivelul dezvoltării profesionale a învățătorilor.

Tabelul 5.3. Rezultatele de constatare (test cu răspunsuri deschise)

Nr.	Itemi	Nivel	Rezolvarea/ subiecți (%)
1.	Conținutul educației lingvistice	3	54
2.	Criteriile de structurare a conținutului educației lingvistice	2	70
3.	Disponibilitățile învățării limbii române	4	37
4.	Formarea competenței de comunicare	2	84
5.	Deosebirea dintre competența de comunicare și competența lingvistică	3	52
6.	Învățarea aprofundată a gramaticii	3	50
7.	Învățarea vorbirii	3	68
8.	Domeniul pragmaticii	4	42
9.	Sensul unui cuvânt	2	88
10.	Subiectivitatea în învățarea limbii	4	47

Proba 2. Completare (Anexa 3)

Acest tip de probă presupune completarea unui text sau a unui enunț incomplet. Învățătorul trebuie să adauge informații relevante pentru a finaliza propoziția, astfel demonstrându-și cunoștințele și înțelegerea conceptelor cheie. Proba de completare este utilă pentru a testa cunoștințele factuale sau pentru a verifica dacă învățătorul înțelege concepte specifice.

Ținând cont de obiectivele cercetării aplicative, conținutul probei de completare consemnează, în special, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din perspectiva strategică, a scopului, efectelor; competenței profesionale, competenței didactice. Activitatea în cadrul probei relevă, practic, aspecte care ne permit să constatăm în termeni concreți situația la moment privind nivelul de conștientizare denotativă a fenomenului abordat. A fost necesar să se stabilească în ce măsură cunoașterea ar putea să influențeze rezultatele ulterioare, chiar dacă aparent aceasta menține contactul respectiv; dacă nivelul determinat poate fi cauza unei estompări a dominantei cognitive a discursului profesional în procesul realizării educației lingvistice. Și aceasta tocmai datorită raportului dialectic care leagă și opune în același timp funcția cognitivă cu funcția aplicativă în procesul educațional. Presupunerea mutuală a cognitivului și aplicativului este cosubstanțială în acest sens.

Așadar, (1) *a învăța să predai este* (Anexa 4), în temei, un proces complex, care necesită reflexivitate; provocator și inspirațional, personalizat, care dezvoltă creativitatea, care implică evoluție, un proces continuu. Această repartizare ilustrează aderarea la ideea reflecției ca atribut fundamental al persoanei, care constă în capacitatea acesteia de a înregistra, păstra și transmite influențele exercitate de acțiunea unor sisteme. Reflecția este un proces profund de examinare a unor probleme, de cunoaștere a proceselor ce se produc în conștiința fiecăruia. Din aceste considerente, subiecții experimentali sunt de părerea că reflecția este foarte importantă în procesul de predare, în special la nivelul învățământului primar.

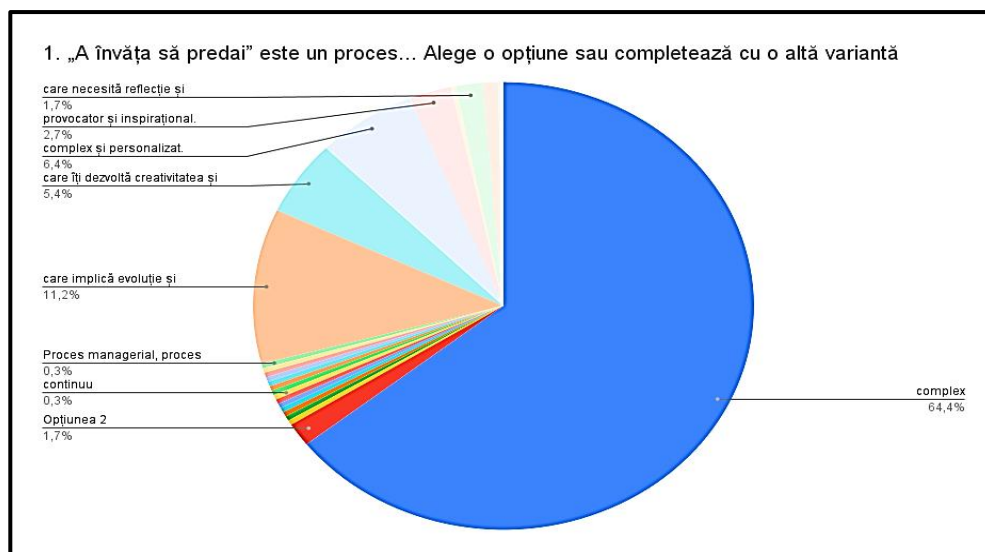


Fig. 5.3. Reprezentarea rezultatelor la proba de completare (1)

Plus la aceasta, un rol aparte în predare o are inspirația care este informativă și o resursă infinită de date informative. Inspirația este o caracteristică individuală și efectele sale apar atunci când fiecare explorează cu mintea sa, caută și observă, pentru a cristaliza o parte din identitatea lui în realitatea educațională. Inspirația este actul creativ de a veni cu o idee nouă de predare, inspirația e claritatea cu care cadrul didactic „descrie” elevilor lumea înconjurătoare, inspirația e dorința de a fi mai bun în fiecare zi.

Dacă ne referim la aspectul (2) *profesionalizarea constituie procesul formării*, atunci, pe lângă formarea capacităților profesionale, subiecții experimentali au menționat și *procesul de adaptare la cerințe, procesul de integrare, procesul de asumare*. Dincolo de aceste variante, se atestă și variante de „provizorat”, accentuate de nesiguranța subiecților experimentali, aflați într-o stare de neadaptabilitate la noile condiții de profesionalizare, cum ar fi: procesul de specializare, procesul de înțelegere. Centrarea pe specializare, în opinia acestora, permite identificarea și analiza nevoilor de educație cognitivă a elevilor dintr-un punct de vedere lingvistic și a mecanismelor de educație lingvistică. Învățarea conținuturilor este o necesitate sistemică, oferind o soluție complementară care să releve *ce și cât* trebuie învățat. De altfel, abordarea cognitivă a specialității nu implică neapărat acțiunea, ea poate fi asimilată ca atare, ca informație „gata făcută”, în forma în care este transmisă.

Din punctul de vedere al înțelegerii *competenței profesionale* (3), aceasta presupune soluționarea problemelor, dar și capacitatea de a lucra în echipă, respectarea standardelor, conducerea procesului educațional, fapt care nu cadrează perfect cu ideea de competență profesională, ca o

condiție esențială, care nu poate fi substituită cu aspecte, deși importante, dar care nu dezvoltă nemijlocit specificul noțional al competenței profesionale.

Competența didactică (4), la rândul ei, implică eficientizarea predării, dar și utilizarea tehnologiei educaționale în proces, motivarea și inspirarea elevilor, crearea unui mediu de învățare sigur, adaptarea metodelor de învățare în funcție de nevoi, pregătirea metodică și psihopedagogică. Elementul comun al acestor variante de dezvoltare a specificului competenței didactice, cu titlu ilustrativ, este unul metodologic cu o neîndoieală valoare didactică și euristică, întemeind un șir de aplicații în sfera învățării.

Semnaland, în continuare, relevanța aplicativă a noțiunii *învățător profesionist* (5), putem, de rând cu varianta un agent al schimbării, să menționăm variantele de lider în inovarea curriculumului școlar, promotor al diversității și incluziunii în mentor pentru elevi, colaborator eficient în echipa didactică, facilitator al învățării, comunicator eficient cu părinții și cercetător dedicat în domeniu, agent al perfecțiunii, agent motivator, un exemplu pentru ceilalți (Figura 5.4). Aceste opinii pot fi acceptate, fără îndoială, ca fiind unele conforme cu noțiunea în discuție: învățare-evaluare.

Unii subiecți au viziuni clare în ceea ce privește definirea conceptului de profesionalism sau profesionist, concept abordat, deseori, în domeniul resurselor umane, având diverse conotații, în care se pune accent pe cercetarea aspectului psihopedagogic al conceptului.

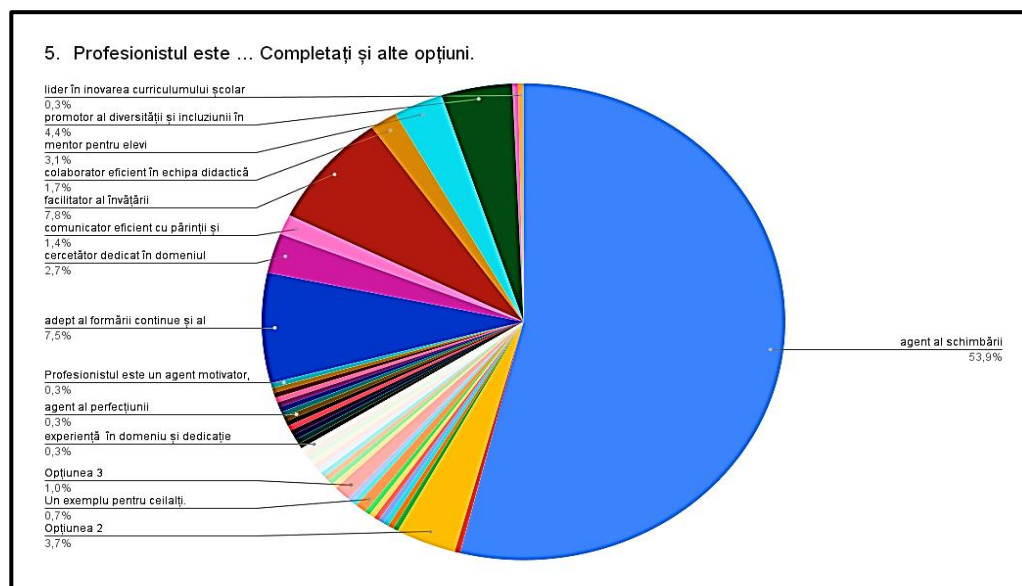


Fig. 5.4. Rezultatele privind învățătorul profesionist

Un alt aspect demn de a fi reținut se referă la *dezvoltarea profesională ca proces* (6) prin care învățătorul este la zi cu informația necesară. Ca atare, susțin subiecții experimentali, este necesar să fie stabilite obiectivele de dezvoltare; să participe la oportunități de dezvoltare; să se adapteze la

formarea continuă. Dezvoltarea profesională este un proces de actualizare și îmbunătățire continuă a competenței profesionale. Actualmente, conceptul de competență profesională pentru domeniul pedagogic reprezintă condiția care asigură performanța și eficiența. Atribuind această noțiune cadrului didactic, el reprezintă un indice al calității educației și succesului profesional. Dezvoltarea profesională constituie o posibilitate reală ca fiecare profesor să-și valorifice potențialul său intelectual în funcție de disponibilitățile profesionale. Dezvoltarea profesională orientează cadrul didactic de a se întoarce permanent asupra propriei identități în scopul determinării și completării golurilor, creând premisele unei reflecții juste asupra activității.

Printre abordările privind *scopul principal al dezvoltării profesionale* (7) se înscrie performanța elevilor, dar și abordarea inovatoare, adaptabilitatea la schimbare, îmbunătățirea calității, gestiunea propriei învățări etc. Problema găsirii echilibrului optim între potențialitățile formulării scopului dezvoltării profesionale este acută atunci când între necesitățile dezvoltării și efectele sau rezultatele acesteia se stabilește o relație de corespondență directă. În aceste condiții, dezvoltarea profesională trebuie să asigure echilibrul cel mai convenabil între centrarea pe necesități și centrarea pe rezultate, fără a se pune în dependență totală doar unul din aceste segmente. Determinarea scopului dezvoltării profesionale trebuie să se axeze pe dimensiunile cantitative și structurale, oferind informații privind orientarea cadrelor didactice către anumite domenii de specialitate. Modelul centrat pe competențele profesionale este una din soluțiile la această problemă. Definirea scopului prin analiza înțelepciunii practice ca un element esențial al competenței profesionale se impune, așadar, ca una din orientările originale în cadrul direcțiilor noi de proiectare și elaborare a activităților de dezvoltare profesională. Proiectarea scopului pe necesități se întemeiază, la rândul său, pe anumite cercetări în domeniu în cadrul cărora înțelepciunea practică ar trebui să devină un concept central. Astfel, înțelepciunea practică presupune atât cunoștințe și capacități de operare a informațiilor, precum și elemente de energizare și orientare a cunoștințelor și capacităților în realizarea activităților desfășurate de subiecți.

Pornind de la aprecierile analizate pe parcurs, completările ce vizează *principalele efecte ale dezvoltării profesionale* (8), pe lângă încurajarea învățării, includ, în opinia subiecților experimentali, și creșterea motivației învățării, adaptabilitatea la schimbare, creșterea satisfacției profesionale, avansarea în carieră, diversificarea aptitudinilor, profesionalismul etc. Acestea sunt variante care pot fi admise, în principiu. Arhitecturarea efectelor dezvoltării profesionale indică o creștere considerabilă a interesului pentru noile orientări formative în domeniul educației, idee la care aderă

o mare parte a subiecților experimentali, dar se atestă și subiecți care sunt reticenți la această constatare.

La nivelul *dezideratelor dezvoltării profesionale azi* (9), pe lângă dezvoltarea mentalității de creștere, se atestă învățarea continuă, formarea abilităților de gândire critică, competențele tehnologice, capacitățile de autoevaluare, starea de bine (în profesie, probabil) etc. Dintr-o perspectivă analitică, mentalitatea de creștere este convingerea de dezvoltare prin experiență, prin efort și învățare. Orice abilitate poate fi dezvoltată, inclusiv înțelepciunea. Conform acestei mentalități, putem să ne naștem cu talent, dar dacă nu îl cultivăm, nu putem ajunge la performanțe superioare. Învățătorii care au această mentalitate de creștere învață să muncească din greu pentru a-și îmbunătăți competențele, asumându-și riscuri, căutând provocări, acceptând criticile constructive. Greșelile, în acest caz, sunt privite ca oportunități. Mentalitatea de creștere este o convingere în posibilitatea creșterii, a dezvoltării în cazul când se acceptă provocările și se depune un anumit efort. Mentalitatea de creștere este cheia succesului, fiind mereu în mișcare, având această dorință neîntreruptă de creștere. Scopul este un reper care ghidează dezvoltarea profesională, iar ceea ce contează cu adevărat este traseul urmat, scopul final fiind, de fapt, chiar procesul de creștere, progresul față de noi înșine. Având o mentalitate de creștere, învățătorul vede lucrurile în ansamblu, se axează pe beneficiile fiecărei experiențe și reușește să ia decizii bune. Datorită mentalității de creștere, învățătorul atribuie succesul propriului efort și propriei cunoașteri, învață din propriile greșeli și gestionează efectiv critica, caută noi provocări, fapt relevant și pentru înțelepciunea practică a lui.

Relația dintre *cultura profesională și dezvoltarea profesională* (10) este una directă, complexă și mediată, reflectându-se direct în activizarea personalității. Cultura profesională a învățătorilor reprezintă un factor determinant în realizarea educației de calitate. La modul general, conceptul de cultură, analizat la nivelul actual al științelor socio-umane, definește ansamblul de cunoștințe și de comportamente care caracterizează o anumită societate sau un anumit grup social. Acest concept reflectă, pe de o parte, modul de a fi al unei societăți, iar pe de altă parte, conținutul său vizează achizițiile profesionale relativ stabile, dar deschise spre schimbare (Figura 5.5).

În contextul acestor discuții, subiecții experimentali relevă normele de comportament, atitudinea față de diversitate, etica profesională, îmbinarea eficientă a valorilor, principiilor, competențelor și abilităților. Sigur, fenomenul culturii profesionale este foarte larg, constituind un capital dobândit prin formarea inițială și continuă, ca mod de existență profesională, un bun privat, în

sensul că aparține învățătorilor care l-au dobândit prin învățare și experiență, conținând, totodată, o importantă componentă publică. Beneficiul culturii profesionale se referă la efectele pozitive pe care profesionalismul îl are în multiple planuri.

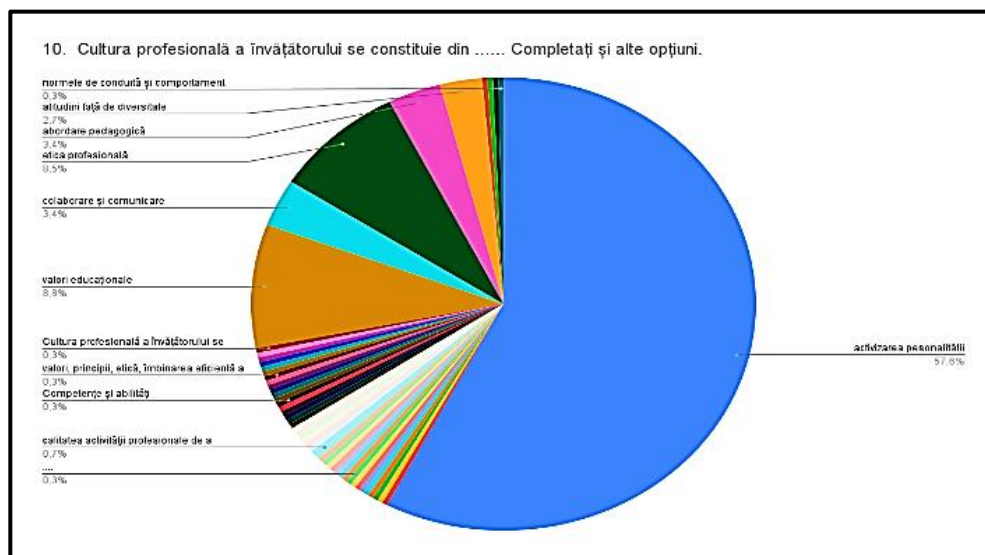


Fig. 5.5. Cultura profesională a învățătorului

Rezultatele generalizate la proba de completare sunt reflectate în figura de mai jos.

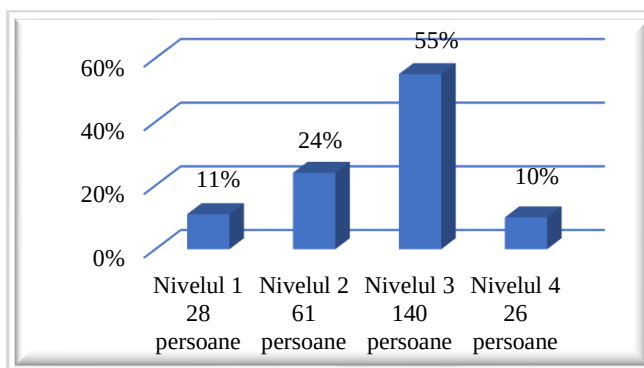


Fig. 5.6. Rezultatele generalizate la proba de completare

Proba 3. Creativitate (Anexa 5)

Această probă a presupus de a aborda o problemă sau o temă dintr-o perspectivă inovativă, de a veni cu soluții originale sau de a propune noi abordări metodologice. Proba de creativitate pune accent pe gândirea inovatoare, pe dezvoltarea unor idei noi care pot contribui la progresul metodologic. Se referă la abilități de a depăși limitele convenționale ale cunoașterii și de a aduce un aport original în domeniul respectiv.

Creativitatea cadrelor didactice joacă un rol esențial în dezvoltarea și îmbunătățirea procesului educațional, iar promovarea și susținerea acestuia în cadrul carierei didactice sunt critice pentru

formarea unor profesori capabili să răspundă provocărilor educaționale ale zilei. Cu toate acestea, creativitatea didactică nu este un concept omogen sau ușor de definit pe parcursul diferitelor etape ale dezvoltării profesionale ale unui cadru didactic. Personalitatea creatoare în educație presupune, în primul rând, capacitatea de a genera idei noi, originale și semnificative, care să contribuie la îmbunătățirea procesului de învățare.

Pe măsură ce profesorii avansează în carieră, creativitatea didactică nu se limitează doar la utilizarea unor metode noi, ci se extinde și către analiza și adaptarea continuă a proceselor educaționale în funcție de nevoile individuale ale elevilor. Astfel, un cadru didactic experimentat nu doar că aplică metode pedagogice inovatoare, ci și creează contexte de învățare care sunt relevante pentru contextul social și cultural al elevilor săi, adaptându-se constant la schimbările din educație și societate.

În acest context, proba de creativitate invocă aspectele pe care le poate genera activitatea creativă a subiecților experimentali vizavi de fenomenul pedagogic al postmodernismului.

1. Prima sarcină a presupus integrarea cuvintelor date în 2-3 enunțuri argumentative. Analiza răspunsurilor subiecților experimentali s-a făcut în baza a următoarelor categorii de referință:

- ✓ alcătuirea unui singur enunț care obține semnul „plus”;
- ✓ alcătuirea unui singur enunț care obține semnul „minus”;
- ✓ alcătuirea a două enunțuri care obțin semnul „plus”;
- ✓ alcătuirea a două enunțuri care obțin semnul „minus”;
- ✓ alcătuirea a trei enunțuri care obțin semnul „plus”;
- ✓ alcătuirea a trei enunțuri care obțin semnul „minus”.

Alcătuirea unui singur enunț care obține semnul „plus”. Conform analizei, în această categorie au fost incluse enunțurile care, într-un fel sau altul, reflectă unele trăsături specifice ale postmodernismului: redefinirea conceptelor; discutarea ideii de putere și utilitate; descentralizarea, construirea, deschiderea, cum ar fi cele de mai jos: *Postmodernismul este o mișcare culturală și intelectuală care a re-definit multe concepte tradiționale, punând în discuție ideile de putere și utilitate; Utilizarea puterii de convingere este utilă în deschiderea de participare în conversații axate pe detalieri de descentralizare a unui proces etc.* Acești subiecți experimentali demonstrează o anumită cunoaștere a esențelor postmodernismului într-o zonă de discuție destul de complexă (și complicată) și mai puțin abordată din perspectivă educațională. Această cunoaștere are consecințe valabile, deși acest lucru e mai puțin vizibil la prima vedere.

- *Alcătuirea unui singur enunț care obține semnul „minus”*. Este de subliniat că un număr destul de mare a fost atribuit acestei categorii. În acest caz, subiecții experimentali au formulat o idee generală, fără să pună în evidență specificul noțional al postmodernismului sau au formulat un enunț care nu se referă sub nici un aspect la postmodernism, cum ar fi, de exemplu, următoarele variante: *Postmodernismul stimulează și ne orientează spre un proces instructiv-educativ de calitate; Postmodernismul în educație este un model de abordare a activității de formare-dezvoltare permanentă; Politica de descentralizare a permis instituțiilor școlare să capete mai multe resurse din diferite proiecte naționale sau internaționale; Participarea în cadrul seminarelor metodice ne dă puterea sa ne construim profesional etc.*

Se atestă și variante incorecte din punct de vedere logic: *În cadrul realizării unei lecții este nevoie de postmodernism; Este putere și utilizare fără comentarii și detalii; Evoluția societății într-o lume dominată de rețele de comunicare prin utilitatea acestora pentru construirea unei societăți bine controlate etc.* În aceste cazuri, subiecții experimentali au demonstrat o lipsă totală de interes pentru postmodernism și orientările educaționale în cadrul specificității acestuia. În dezvăluirea postmodernismului subiecții nu au în vedere în mod explicit ansamblul aspectelor specifice, ci doar unele orientări generale în domeniul educației, care nu cadrează totalmente îndeplinirii sarcinii formulate. Practic, elementele care specifică postmodernismul sunt ignorate în proiecția distribuirii specificațiilor. Acest lucru face ca la nivelul acțiunilor concrete, necesitățile postmoderne să nu fie valorificate, ajungându-se astfel la disproporții și necorelări absolut inutile.

- *Alcătuirea a două enunțuri care obțin semnul „plus”*. Subiecții experimentali care au formulat asemenea enunțuri au pornit de la anumite premise încadrate în postmodernism, punând accentul pe implicarea activă a elevului în propria învățare, care este sporită dacă i se recomandă elevului ca, înainte de a începe să citească sau să audieze un conținut, să-și formuleze o serie de întrebări, care să-i orienteze activitatea de învățare în direcții precise și să-i dezvolte interesul față de ceea ce va citi sau va asculta. Elevul trebuie să-și planifice activitatea de învățare sub forma unor sesiuni nu prea lungi și cu anumite pauze.

Alte premise vizează dezvoltarea personalității, deschiderea spre cunoaștere, noile valori, valorificarea multiplelor metode în predare și învățare etc. Printre noile valori, după cum am constatat anterior, se numără **rațiunea-plus**. Aceasta presupune o gândire mai rafinată, exersată prin asumarea paradoxului. De exemplu: *Cunoașterea, în viziune postmodernistă, este construită prin participarea directă a elevului, în măsura în care el își integrează experiențele sale. Profesorul va*

fi cel care va crea contextul facilităților, corecții, cerințe, concepte operative, îndrumări; Postmodernismul este o abordare de redefinire a educației ca fiind centrată pe elev și autonomie. Conform acestei abordări postmoderniste, se accentuează participarea activă și deschiderea spre cunoaștere a elevului etc.

✓ *Alcătuirea a două enunțuri care obțin semnul „minus”. Punctul de plecare pentru subiecții care s-au încadrat în această categorie trebuie căutat în relația dintre referențialitate și cunoaștere slabă, fapt care nu a permis validarea pozitivă a variantelor respective. Aceștia se concentrează pe perioadă, pe viitor, puterea profesorului, nu a cunoașterii, pe specificul serviciilor publice etc., dar nu pe reprezentarea și adeziunea la elementele postmoderne în procesul educațional. Subiecții experimentali operează cu noțiunile date fără a le înțelege, de multe ori, sensul și, din această cauză, enunțurile elaborate devin problematice, „exteriorizând” sporadic anumite valori postmoderne: formarea propriei personalități; caracterul util al învățării; deschiderea spre tot ce este nou etc. În exemplele de mai jos frontierele care delimitează postmodernismul sunt destul de difuze: Utilitate a mai multă deschidere în procesul de învățare. Construirea orelor prin o participare mai mare a celor ce vor să studieze; Postmodernismul este puterea de deschidere spre frumos. Postmodernismul construiește baza unei gândirii lucide și deschide noi orizonturi de participare la un viitor mai bun etc.*

• *Alcătuirea a trei enunțuri care obțin semnul „plus”. Deși într-un număr destul de restrâns, totuși se atestă asemenea variante de răspuns la sarcină. Având o funcție denotativă evidentă, asemenea variante de răspuns reflectă un raport direct între sarcină și rezolvarea acesteia, dat fiind faptul că pentru motivele discutate anterior, postmodernismul nu se „poate lipsi” de redefinirea conceptelor; elementele-cheie ale puterii și utilității; construirea cunoașterii; creativitate; descentralizare; deschiderea către diversitate etc. Potrivit subiecților experimentali:*

✓ *În era postmodernismului, asistăm la o re-definire profundă a conceptelor de putere și utilitate în cadrul diverselor domenii. Deschiderea și participarea devin elemente cheie, marcând o schimbare de la centralizare către descentralizare și o atenție deosebită asupra detaliilor. În acest context, construirea cunoștințelor și a identităților devine o experiență colectivă, reflectând schimbările fundamentale în modul în care societatea înțelege și navighează realitatea;*

✓ *Postmodernismul redefineste concepte fundamentale, aducând o puternică schimbare în paradigmele sociale și culturale. Prin explorarea noilor sensuri și utilități, acest curent deschide perspective neașteptate, încurajând participarea activă a individului în procesul creativ. De*

asemenea, promovează descentralizarea puterii, evidențiind importanța diversității și detaliind complexitatea realității într-un mod inedit.

✓ *Alcătuirea a trei enunțuri care obțin semnul „minus”. Trebuie să constatăm că s-au atestat și răspunsuri care ilustrează o lipsă totală de participare și de creativitate a subiecților experimentali în ceea ce privește domeniul postmodernității, aceștia alcătuind enunțuri de tipul celor date: Puterea o fac majoritatea. Participarea înseamnă dezvoltare. Deschiderea unui nou produs; Postmodernismul este o ramură, care are o utilitate largă. Ea ne deschide o gamă de evoluții în domeniile: arhitectură, artă, literatură și cultură. Postmodernismul este o reacție a modernismului etc.*

În felul acesta, apar evidente deficiențele în dezvoltarea profesională în contextul orientărilor postmoderne în educație, constatate prin gradul de realizare defectuoasă a sarcinii sau chiar „ieșirea în afara” sarcinii formulate, cum ar fi în exemplele date în continuare:

- *Utilitatea implicării metodelor moderne la lecții contribuie la însușirea cu succes a subiectului propus. Eu am o deschidere spre însușirea noilor informații, deoarece îmi sunt benefice pentru a realiza cu succes noile tendințe. Pentru participare la instruire fiecare cadru didactic este apreciat la justa valoare;*

- *În cadrul meselor rotunde, organizate la catedră, participarea este benefică, deoarece întotdeauna aflăm lucruri utile. Trăim într-o societate informațională, în care știința înseamnă putere etc.*

Subiecții experimentali demonstrează, astfel, operații analitice de nivel nu prea înalt, ignorând cu desăvârșire sarcina formulată. Activitatea lor a fost însoțită de o anumită ambiguitate, cauzată de anumite interferențe cognitive nesistematizate, gândirea lor analitică nefiind caracterizată de îndoială și găsirea soluțiilor adecvate, punând sub semnul întrebării diversele aserțiuni, făcând apel la rațiune și argumente, în demonstrația obiectivă. Creativitatea este o caracteristică a spiritului analitic de a căuta variantele cele mai bune, originale, să caute evidențe, probe palpabile care să demonstreze existența fenomenului de postmodernism.

2. Sarcina a doua a presupus identificarea a trei valori ale postmodernismului valorificate în învățământul primar. Examinarea răspunsurilor subiecților experimentali ilustrează câteva poziții și anume faptul că aceștia fie au răspuns corespunzător sarcinii, indicând valorile și argumentând valorificarea acestora în învățământul primar, fie doar au numit valorile respective. Un număr destul de mare de subiecți s-au plasat pe poziția a doua, iar alții nu au răspuns sarcinii.

În procesul de realizare a sarcinii subiecții experimentali au pus în lumină *acțiunea, cunoașterea, învățarea, contextualizarea*, relevanța fiecăreia constând într-o corespundere mai mare sau mai mică variantei acceptabile. Astfel, s-au evidențiat cunoștințele pe care le posedă subiecții despre valorile postmoderniste, apelând, frecvent, la anumite surse, însă nereușind să pătrundă în esența acestora.

Acțiunea

- *Participare egală.* Postmodernismul învață că toate ideile sunt valoroase. În învățământul primar această valoare se traduce prin promovarea unei participări egale a elevilor în procesul educațional, fie că este vorba de discuții în clasă sau proiecte colaborative. Se încurajează diversitatea de perspective și se subliniază importanța contribuției fiecărui elev la învățare;

- *Flexibilitate în definirea succesului.* Postmodernismul respinge ideea unei definiții rigide a succesului. În învățământul primar aceasta se reflectă prin evaluări care iau în considerare diversitatea abilităților și talentele elevilor. Nu există un singur standard universal de succes; în schimb, se recunoaște și se apreciază varietatea de modalități în care elevii pot excela, încurajând astfel o abordare holistică a educației.

În acest fel, se pune în prim plan acțiunea înțeleasă ca relație transformatoare între cadrul didactic și percepția postmodernismului, prin intermediul căreia acesta și-l adecvează sieși. Acțiunea indirectă, în percepția subiecților experimentali, este o relație conștientă, într-o proiecție cognitivă explicativă (participare, flexibilitate). Algoritmii operaționali care sunt implicate în orientarea acțională sunt deci condiționate, în acest caz, de succes.

Cunoașterea

- *Descentralizarea cunoașterii.* Postmodernismul susține că cunoașterea nu ar trebui să fie monopolizată de o autoritate centrală. În contextul învățământului primar, aceasta se traduce prin adoptarea unor metode de predare care încurajează elevii să exploreze și să descopere pe cont propriu, să pună întrebări și să-și dezvolte abilitățile critice. Învățarea devine un proces mai autonom și mai personalizat.

- *Participare activă și construirea cunoașterii.* Postmodernismul încurajează participarea activă și construirea colectivă a cunoașterii. În contextul școlar acest aspect se traduce în metode de predare care implică elevii în procesul de învățare, promovând gândirea critică și creativitatea în rezolvarea problemelor.

Învățarea

- *Abordarea interdisciplinară:* Postmodernismul în învățământul primar promovează integrarea diferitelor discipline și domenii de cunoaștere în procesul de învățare. Astfel, elevii sunt încurajați să facă conexiuni între diferite subiecte și să înțeleagă modul în care acestea se completează reciproc în înțelegerea lumii.

- *Promovarea autonomiei și a diverselor metode de învățare.* Postmodernismul în învățământul primar pune accentul pe dezvoltarea autonomiei și responsabilității elevilor în procesul de învățare. Elevii sunt încurajați să-și dezvolte propriile interese și pasiuni, să-și gestioneze timpul și să-și evalueze propriile rezultate. De asemenea, personalizarea procesului de învățare este încurajată oferind elevilor posibilitatea de a alege strategiile și metodele de învățare care se potrivesc cel mai bine stilului lor individual de învățare.

- *Flexibilitatea în abordarea cunoașterii.* Postmodernismul respinge rigiditatea și fixitatea în gândire. În învățământul primar această valoare poate fi observată în adoptarea unei abordări flexibile în proiectarea programelor școlare, conforme cu nevoile și interesele variate ale elevilor, încurajând astfel o învățare mai personalizată și relevantă.

Contextualizarea

- *Acceptarea diversității și a multiplelor perspective.* Învățământul primar în postmodernism încurajează elevii să exploreze și să înțeleagă diferite culturi, tradiții și perspective, recunoscând faptul că nu există o singură realitate sau adevăr absolut. Acest aspect ajută la promovarea toleranței și înțelegerii între elevi, indiferent de diferențele lor.

- *Deschidere și diversitate.* Postmodernismul în educația primară promovează deschiderea la diversitatea de perspective, culturi și moduri de înțelegere. Învățământul este conceput pentru a reflecta mai bine diversitatea elevilor și pentru a integra diferite valori culturale în procesul de învățare.

- *Flexibilitate și adaptabilitate.* Postmodernismul în educația primară promovează flexibilitatea în programele școlare și abordările didactice. Se recunoaște că fiecare elev are stiluri diferite de învățare, iar adaptabilitatea curriculumului și a metodelor de predare este esențială pentru a răspunde la nevoile individuale și schimbările sociale.

Variante de identificare fără explicitarea necesară: Diversitatea, incluziunea, colaborarea; Deschiderea către diversitate, participare și implicare activă, gândire reflexivă; Optimismul, creativitatea, comunicabilitatea; Gândire, libertate, creație; Cunoaștere, formare,

învățare; Toleranță, empatie, comunicare; Toleranța, libertatea, interculturalitatea; Devotament, cunoaștere, putere; Responsabilitatea, interesul și implicarea; Putere, deschidere și construire etc.

Precizăm că subiecții experimentali au făcut alegerea pentru diverse valori postmoderne, iar dacă facem o sinteză analitică, atunci ajungem la o variantă ierarhică de felul celei date: *libertate, diversitate, gândire, cunoaștere, deschidere, toleranță*. Este important faptul că evoluția capacităților reflexive ale subiecților în raport cu valorile postmoderne este una în stagnare. Multitudinea de valori nominalizate nu demonstrează și o înțelegere corectă a valorificării acestora în procesul educațional la nivelul învățământului primar. Analiza denotă că un număr destul de mare de subiecți nu sunt capabili de operații logice în domeniul cunoașterii și valorificării valorilor postmoderne. Intervenirea cu o informație reactualizată a datelor științifice sau cu asimilarea uneia noi în cunoașterea subiecților experimentali își accentuează caracterul de necesitate. Se constată zone unde explicațiile cu caracter metodologic denotă reprezentări difuze. Astfel, putem configura cunoașterea organizată nesistemic, lipsa unor legături interne între cunoaștere, atitudine, valori și acțiune.

Identificarea tipologică a valorilor:

- Valori colective, educaționale, curriculare; Individuale, colective, educaționale, curriculare, instrumentale; Valoarea pedagogică, valoarea psihologică, valoarea umană; Valori umane, curriculare, digitale; Educaționale, curriculare, instrumentale etc.

Așadar, dezvoltarea profesională a subiecților experimentali reclamă punerea în lucru a propriilor mijloace de transformare, ceea ce ar permite realizarea unui progres în ceea ce privește cunoașterea și acțiunea educațională. Subiecții experimentali trebuie să devină vectorii fundamentali în transformarea orientată spre un obiectiv major: valorificarea valorilor postmoderne în procesul educațional. Acest lucru este susținut și de faptul că s-au atestat răspunsuri în afara sarcinii, cum sunt cele de mai jos.

Răspuns în afara sarcinii: *Propagarea literaturii ce ține de neam și origine. Valoarea cunoașterii limbii române; Educație, instruire, valoare pedagogică, știința; Valorile economice, valorile scopuri și valorile spirituale etc.*

În felul acesta, este evidentă necesitatea dezvoltării reprezentărilor, a percepțiilor personale ale subiecților, a modurilor de cunoaștere, apreciere și acțiune în vederea depășirii dificultăților de înțelegere și de participare la propria formare. Aprecierea cerințelor de dezvoltare a subiecților se face, astfel, la diferite niveluri de profunzime a transformărilor practic-comportamentale în

domeniul de interes, de model acțional interiorizat etc. Rolul important al înțelepciunii practice, considerată și motorul în reușita profesională a cadrelor didactice, este dezvăluit astfel de subiectivitatea acestora.

3. Relevante pentru problema discutată sunt și rezultatele subiecților experimentali demonstrate la **sarcina a treia**, care s-a axat pe ideea relației între *cultură, putere și cunoaștere* și explicarea sensului acesteia. În contextul realizării acestei probe subiecții au demonstrat rezultate ce pot fi clasificate conform următoarelor criterii: caracterul general al explicației; complet; colateral; denotativ; incomplet.

Caracter complet

- Cultura, puterea și cunoașterea sunt interconectate și se influențează reciproc. Cultura determină modul în care cunoașterea este construită și interpretată, iar puterea poate influența cunoștințe și perspective care sunt considerate valide și legitime.

- În perspectiva postmodernistă, relația intrinsecă dintre cultură, putere și cunoaștere se conturează prin interconexiunile complexe dintre aceste elemente. Cultura devine un teren de luptă simbolică pentru putere, iar cunoașterea este modelată și distribuită în funcție de dinamica acestui context cultural.

Aceste exemple, deși într-un număr destul de redus, pun în evidență un raționament bine formulat, în cunoștință de cauză, a subiecților experimentali. Aceștia au menționat rolul culturii în relația respectivă: cultura este terenul de manifestare a puterii, care, la rândul ei, determină cunoașterea sau faptul că cultura determină cunoașterea care, la rândul său, este o mare putere. Plus la aceasta, unii subiecți au pus în prim plan cunoașterea, care este putere și care determină cultura ființei umane. Ceea ce trebuie să reținem este că, din punct de vedere educațional, cunoașterea este strâns corelaționată cu faptul de cultură și cel de putere intelectuală.

Caracter colateral

- E bine ca o persoana ce este la putere să posede cunoștințe și cultură la un nivel foarte înalt, deoarece aceste valori se combina perfect într-o personalitate; Orice persoană cultă are mare putere asupra cunoașterii; Ca să ai o cultură, trebuie să cunoști multe, în asta e și puterea culturii; Nu poți dobândi cunoștințe dacă între cultură și putere nu este o armonie etc.

În aceste exemple, deplasarea de plan se produce în contextul puterii de la care pornesc subiecții experimentali în explicarea relației dintre cultură, cunoaștere și putere. Efectul explicativ este mai vizibil anume în planul puterii, potrivit căreia este posibilă atât cunoașterea,

cât și cultura individului. În fapt, puterea este stimulentele rezultat din construcții mentale asimilate, din modificări de viziune, din acomodări necesare, în vederea obținerii unui rezultat bun al învățării.

Caracter general

- Există o legătură strânsă și nu pot exista una fără alta; Cultura este forța și energia socială necesară pentru evoluție; Aceste trei aspecte sunt strâns legate și interconectate în mod complex și dinamic; În procesul de instruire trebuie să fie o legătură strânsă între cultură, putere și cunoaștere; Cultura, puterea și cunoașterea sunt strâns legate între ele, deoarece nu pot exista una fără alta etc.

Ca atare, ideea unei legături strânse dintre aceste trei fenomene este dezvăluită la general, în funcție de pregătirea subiecților în domeniul postmodernismului, aceștia parcurgând procesul de cunoaștere pe cont propriu, fără prea multă implicare analitică. Plecând de la această constatare, este evidentă necesitatea unor acțiuni formative în domeniu în baza unui set de prescripții orientative.

Caracter denotativ

- Cultura înseamnă a cultiva, puterea este faptul de a acționa, a realiza ceva și cunoașterea înseamnă familiarizarea cu ceva;
- Cultura înseamnă a onora, a cultiva. Putere este faptul de a putea, de a acționa, de a realiza ceva. Cunoaștere este familiarizarea cu ceva;
- Cultura este definită ca totalitatea valorilor, credințelor, simbolurilor și practicilor care sunt comune unei societăți. Puterea este definită ca o capacitate de a influența gândirea și comportamentul celorlalți. Cunoașterea este definită ca înțelegerea lumii înconjurătoare.

După cum se vede din exemplele date, subiecții „au ocolit” relația dintre aceste trei fenomene, axându-se, în special, pe definirea parțială a fenomenelor ca *acționare*, *cultivare*, *onorare*, *practică*, *gândire*, *înțelegere* etc. Transpunerea în planul denotativ pleacă de la extragerea din corpul lor de cunoaștere a mecanismului explicativ și din ideile considerate relevante și accesibile. Simplificarea realizării sarcinii formulate privind relațiile între fenomene a condus la pierderea din vedere a structurii fundamentale a acestor relații. Explicarea derivă din aceea că subiecții experimentali au operat cu o cunoaștere fragmentară. Ei au luat în analiză doar unele elemente și au construit răspunsul doar în baza acestora, fără a operaționaliza ansamblul, întregul.

Caracter incomplet

- Nu prea înțeleg, dar cred că ar trebui să existe o corelare; Cultura, puterea și cunoașterea sunt un ansamblu de priceperi, deprinderi practice solicitate în acțiuni educaționale; Fiecare persoană este unică și-și dezvoltă valorile sale în felul său.

Fiecare din variantele de mai sus a primit statutul respectiv pornind de la faptul că subiecții experimentali încearcă să surprindă fie specificul culturii sub pretextul necesității studiului acesteia, fie să încadreze fenomenele respective în categoria priceperilor și deprinderilor educaționale, fie să constate unele adevăruri general cunoscute. Desigur, surprinderea sporadică a legăturilor este minimală, neacceptabilă. Dificultățile apărute se datorează pregătirii sub nivel a subiecților experimentali, care se atestă într-un număr destul de mare.

Delimitarea în acest fel a sferelor de explicitare tematică a relației între cultură, cunoaștere, putere ilustrează care aspecte sunt prioritare în procesul de dezvoltare. Plecând de la aceste considerente, se pot construi anumite operații formative, benefice ulterior la nivelul elevilor. Logica dezvoltării operațiilor, așa cum relevă rezultatele înregistrate, generează cunoașterea și acțiunea într-un proces de schimbare, de adaptare, căpătând largi valențe educaționale. Soluțiile par a se îndrepta spre multireferențialitatea noilor nevoi, atitudini și sensibilități profesionale.

4. Următoarea sarcină, în cazul concret al discuției privind postmodernismul și valorile sale în educație, a pus în centrul atenției noțiunea de „cult al greșelii” în raport cu care subiecții experimentali trebuiau să formuleze argumente „pro” sau „contra”.

După cum am stabilit anterior, postmodernismul aduce importante contribuții în privința înțelegerii educației bazate pe valori și a înțelegerii pe nou a educației. Noțiunea de „cult al greșelii” are mai multe semnificații, intuirea educațională a căroră este absolut necesară, fapt relevant în perioada pe care o traversăm. Ca atare, nimeni nu vrea să greșească, iar în opinia elevilor mici greșeli, chiar unele neînsemnate, par a fi mult mai mari și ei nu văd clar o cale de rezolvare. Dar, contrar opiniei generale, a face greșeli reprezintă o sursă importantă de dezvoltare, în special atunci când această greșală este gestionată corect. Examinarea greșelilor, analiza și explorarea lor contribuie, evident, la procesul de învățare a elevilor (și a adulților). O învățare eficientă presupune și oferirea de oportunități pentru a face greșeli și să învețe din ele, privind greșelile nu ca pe o reflectare a capacităților lor, ci ca pe niște elemente vitale în acțiunea de învățare.

Dacă urmărim argumentele formulate de subiecții experimentali, constatăm diverse variante de argumentare, care sunt formulate fie prin anumite raționamente, fie într-o formă liberă, care nu „obligă” la nimic. Un argument neîntemeiat poate să se bazeze pe dovezi superficiale ori insuficiente, printr-o prezentare „măiestrită”, care apare drept validă. Să urmărim câteva categorii de argumente.

Argumente „pro”:

- *Învățare prin experiență.* Cultivarea unui „cult al greșelii” în pedagogie poate promova învățarea prin experiență. Permițând elevilor să facă greșeli și să înțeleagă consecințele acestora, îi poate ajuta să-și însușească cunoștințe și abilități într-un mod mai profund și durabil; Percepția greșelii ca pe o oportunitate de învățare oferă elevilor șansa de a-și analiza și înțelege erorile, facilitând dezvoltarea abilităților metacognitive și auto-reflexive.

- *Dezvoltarea rezilienței.* Abordarea care acceptă greșelile ca parte a procesului de învățare poate contribui la dezvoltarea rezilienței și a abilităților de rezolvare a problemelor. Elevii învață să gestioneze eșecurile, să-și revină și să continue să progreseze; Susținătorii pedagogiei postmoderne consideră că cultivarea unei atitudini pozitive față de greșeli poate ajuta elevii să devină mai rezilienți și să învețe să facă față eșecurilor. Aceasta le poate oferi oportunitatea de a dezvolta încrederea în sine și de a învăța cum să se adapteze și să se redreseze în fața dificultăților;

- *Stimularea creativității.* Cultivarea unui mediu în care greșelile nu sunt stigmatizate poate stimula creativitatea. Elevii pot fi mai dispuși să încerce soluții neconvenționale sau să-și exprime ideile fără teama de a greși; Susținătorii pedagogiei postmoderne consideră că încurajarea greșelii permite elevilor să-și exprime în mod liber ideile și să experimenteze diverse abordări. Aceasta poate stimula gândirea creativă și inovația, deoarece permite explorarea liberă a ideilor și soluțiilor inovatoare; Abordarea „cultului greșelii” poate stimula gândirea creativă și critică. Elevii nu sunt descurajați de teama de a greși, ci sunt încurajați să își exprime ideile și să își dezvolte raționamentele, contribuind astfel la dezvoltarea unui spirit critic și creativ;

- *Învățare prin eșec.* Greșelile oferă oportunități valoroase de învățare. Ele ne permit să înțelegem unde ne-am înșelat și cum putem îmbunătăți; Promovarea unei abordări pozitive față de greșelă poate încuraja elevii să încerce și să experimenteze, deoarece nu se simt stigmatizați pentru eșecuri. Prin reflectarea asupra greșelilor și învățarea din ele, elevii pot dezvolta gândirea critică și abilitățile de rezolvare a problemelor;

- *Promovarea gândirii critice.* Analiza greșelilor necesită gândire critică și auto-reflecție, abilități esențiale în societatea modernă.

- *Explorare și învățare personalizată.* Prin acceptarea greșelilor ca parte integrantă a procesului de învățare, pedagogia postmodernă încurajează elevii să exploreze, să experimenteze și să își dezvolte abilitățile într-un mediu mai relaxant. Greșelile devin o sursă de învățare și dezvoltare personală.

Argumente „contra”:

- *Stres și anxietate.* Frica de a face greșeli poate duce la stres și anxietate, ceea ce poate inhiba învățarea.

- *Percepții negative.* Societatea adesea percepe greșelile ca fiind negative, ceea ce poate duce la stigmatizare și judecată.

- *Focalizare excesivă pe greșeli.* Dacă se pune prea mult accent pe greșeli, elevii se pot simți descurajați să încerce lucruri noi sau să ia riscuri.

- *Lipsa responsabilității.* Susținătorii pedagogiei postmoderne consideră că există riscul de a se crea un sentiment de imunitate față de greșeli în rândul elevilor. În această abordare, există posibilitatea ca elevii să nu-și asume responsabilitatea pentru greșelile lor și să nu învețe să-și corecteze comportamentul în viitor;

- *Degradarea calității educației.* Criticii pedagogiei postmoderne argumentează că promovarea greșelii poate duce la o degradare a calității educației, deoarece focalizarea excesivă pe greșeli poate împiedica elevii să atingă obiective academice și să dobândească cunoștințe solide. De asemenea, există riscul ca profesorii să investească prea mult timp și energie în corectarea greșelilor și să negligeze aspectele pozitive ale învățării;

- *Pregătire pentru viața reală.* În societatea reală, consecințele greșelilor pot fi semnificative. Prin promovarea excesivă a cultului greșelii, pedagogia postmodernă ar putea să nu pregătească elevii pentru a face față cu responsabilitate la provocările și așteptările societății.

- *Potențiala confuzie în învățare.* Elevii ar putea întâmpina dificultăți în înțelegerea conceptelor de bază, dacă greșelile nu sunt corectate și clarificate în mod corespunzător.

- *Incultură.* „Cultul greșelii” poate genera apariția unei generații inculte și incompetente, dacă nu este aplicată o abordare corectă inițial.

Subiecții experimentali au formulat idei ce vizează *cultul greșelii* din perspectiva contribuției la crearea unui mediu de învățare în care elevii se simt mai puțin stresați, la faptul că

elevul trebuie să fie lăsat să greșească ca mai apoi să poată conștientiza greșelile proprii cu scopul de a le evita pe viitor. Greșeala înțeleasă nu mai este repetată, de aceea trebuie să-l lăsăm să se descurce singur cu propriile greutăți, iar învățătorului îi rămâne doar rolul de supraveghetor și de orientare. Acceptând ca greșelile să facă parte din procesul educațional, elevii pot dezvolta un sentiment de autonomie și încredere în propria lor capacitate de a învăța. Aceasta îi pregătește pentru abordarea provocărilor și pentru gestionarea eșecurilor într-un mod constructiv. Excesul de concentrare pe toleranța la greșeli ar putea să submineze importanța responsabilității și a disciplinei în procesul educațional. Elevii ar putea să nu își asume responsabilitatea pentru propriile acțiuni și să nu dezvolte un respect adecvat pentru reguli și norme. Greșeala nu trebuie să ducă la pedeapsă, deoarece prin greșeli ne corectăm și ajungem la performanțe etc.

Rezultatele sintetice la proba de creativitate sunt reflectate în Figura 5.7.

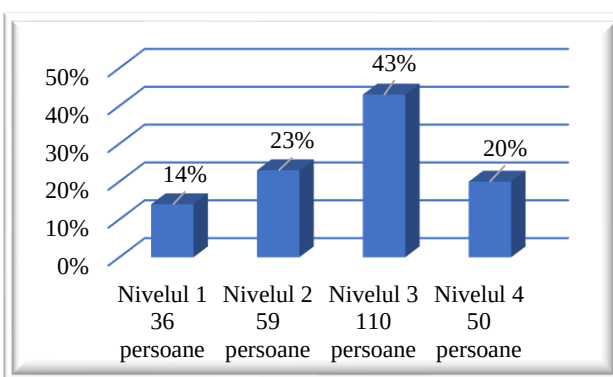


Fig. 5.7. Rezultatele sintetice la proba de creativitate

Prin urmare, condițiile primordiale ale corespunderii imaginii unui învățător înțelept din punct de vedere practic în context postmodernist sau a unui *învățător phronesis*, sunt îndeplinite în măsură mică, valorile postmoderne rămânând „ascunse” înțelegerii acestuia și, ca urmare, reflectă necesitatea intervențiilor formative în următoarele direcții: deschiderea spre cunoașterea comprehensivă; înțelegerea profundă a valorilor postmoderne din perspectiva educației lingvistice; iscusința în gândirea analitică și construirea unei viziuni proprii; acțiunea la un nivel înalt de calitate; discernământ în construirea cunoașterii. Înțelegerea discursului postmodern, pe lângă sensul său mai larg, presupune un ansamblu mai restrâns de valori și de accepțiuni, interpretări educaționale ale acestora. Pe traiectul acestor relații dintre condițiile primordiale și corespunderea rezultatelor demonstrate de subiecții experimentali apar un șir de dificultăți, un șir de obstacole epistemologice. Constatăm că bariera înțelepciunii practice nu este trecută, performanța subiecților experimentali realizându-se la nivelul maximal doar la circa 12 % în perimetrul postmodernului

în educație în general, iar la nivelul *suficient* se plasează circa 49 %. Aceste rezultate se caracterizează prin exactitate redusă și precizie deficitară, fapt se denotă necesitatea recuperării. Dacă urmărim exemplele ce ilustrează nivelul 3, atunci vedem că acestea nu cadrează cu varianta preconizată ca reper și depinde de spațiul profesional cognitiv al învățătorului. Nu în ultimul rând, trebuie să menționăm că în sfera premiselor negative pot fi incluși și anumiți factori externi (negarea problemei în general, lipsa de timp disponibil analizelor, lipsa unui stimul etc.). Noile abordări ale educației din perspectivă postmodernă își au temeiul într-o orientare bine concepută, care nu este inclusă, deocamdată, în interesul epistemologic și în cel practic al cadrelor didactice.

5.2. Valorificarea metodologică a înțelepciunii practice a învățătorilor în raport cu educația lingvistică a elevilor

Propunându-ne să articulăm elementele postmoderne atât ca demers teoretic, cât și ca asumție practică, scopul a fost de a utiliza această articulare ca instrument de interpretare metodologică a discursului formativ. Acest fapt este legat de presuposiția esențială că înțelepciunea practică a învățătorului este posibilă și se întemeiază, pentru noi cel puțin, în modalitățile diferite de concepere a metodologiei de dezvoltare. Prin urmare, elementul definitoriu pentru dezvoltarea înțelepciunii practice a învățătorului în raport cu educația lingvistică este *reflecția* și *acțiunea*, concretizate în maniere diferite de angajare conceptuală, de relaționare a componentelor puse în circulație formativă, specificul unor căi de asumare a ideilor sau de realizare a raporturilor dintre ele. În baza acestei opțiuni, trebuie să concretizăm, la nivelul perspectivei educației lingvistice, o anumită ordine în privința principalelor orientări în abordarea acesteia, posibilitatea delimitării unor acțiuni formative fiind dată de mecanismele proprii ale educației lingvistice pe care ea le asumă și, evident, le exteriorizează.

În felul acesta, *Metodologia dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului* în cadrul dezvoltării profesionale în raport cu educația lingvistică a elevilor a fost valorificată în baza ***Proiectului operațional***, expus în continuare. Determinând, în cadrul dezvoltării profesionale a învățătorilor, oportunitatea reconceptualizării cunoașterii profesionale, autorefecția, atitudinea reflexivă și critică, autonomia, examinarea detaliilor, folosirea formelor narative/ investigația narativă, devenirea permanentă, semnificarea, descoperirea, aceste fenomene devin bază principală în organizarea activității.

Am pornit de la ideea că prin limbă elevul comunică și cunoaște în același timp, sau, într-un cuvânt, reflectă realitatea care îl înconjoară și îl preexistă. Această reflectare este asimilabilă unui

proces de integrare a realității, de *însușire practică* a ei. Procesul de cunoaștere al elevilor este astfel dublu determinat, fiind unul obiectiv și subiectiv în același timp, deoarece realitatea precede cunoașterea și aceasta se realizează, la rândul său, prin subiectul cunoscător. Însă, deoarece capacitatea cognitivă a elevului din învățământul primar este totuși limitată de propria sa experiență, am putea spune că elevul, intrând în contact cu realitatea lingvistică, nu poate realiza decât o cunoaștere parțial obiectivă. Limba, ca principal mijloc de cunoaștere, trebuie și ea considerată din perspectiva acestei motivații care reunește, la nivelul elevului, practica individuală cu cea de învățare. Un punct de plecare, și nu numai atât, pentru schimbarea de optică ar putea fi specificațiile postmoderne în raport cu educația lingvistică, care însumează un șir de elemente: baza o constituie jocurile de limbaj: a învăța limba înseamnă a realiza „mutări” în jocurile de limbaj; un enunț este o „mutare” în jocurile de limbaj („mutarea” ține de plăcerea de a inventa); a vorbi înseamnă a lupta în sensul de a juca (principiul lui Lyotard); discursul este puterea care trebuie cucerită; a asimila știința de a vorbi, știința de a asculta, știința de a face (principiul lui Lyotard); limba este locul unde este construit sentimentul de sine, este locul de „adăpost” al ființei.

Din aceste punctări specifice decurge oportunitatea situării elevului în *interiorul limbii*, în care relațiile arbitrare se amestecă dialectic cu relațiile de tip analogic, de contiguitate, fapt de importanță deosebită pentru intenția de a învăța limba. Limba este deci co-substanțială unui demers corect al învățătorului care realizează educația lingvistică: ca instrument de comunicare și ca instrument de cunoaștere.

Înainte de a prezenta *Proiectul operațional*, este indicat să elaborăm o ***formulă posibilă a înțelepciunii practice*** a învățătorului:

<i>Calități</i> (<i>înțelegere, gândire, cunoștințe, experiență</i>) + <i>Acțiune intuitivă</i> (<i>prin reflecție, cumpănare, chibzuință, bunăvoință</i>) = <i>Bine</i> (<i>bine făcut, bine obținut, bine soluționat etc.</i>)

Pentru a putea dezvălui specificul inteligenței practice a învățătorului în procesul de dezvoltare profesională, reieșind din analizele anterioare ale inteligenței practice și din formula de mai sus, am considerat necesar de a schița un set de indicatori care subsumează elementele definitorii ale calității învățătorului de a avea această înțelepciune practică, obținând astfel o ***image de reper***, chiar dacă starea de înțelepciune este foarte dificil atât de atins, cât și de determinat nivelul acesteia, însă faptul de a reflecta și a aspira la ea poate contribui la îmbunătățirea activității profesionale a învățătorilor și modului de abordare a educației lingvistice a elevilor. Această imagine de reper se constituie din următoarele elemente. Învățătorul care *a dobândit* o anumită înțelepciune practică:

1. Demonstrează deschidere spre cunoaștere comprehensivă, autentică și vede perspectivele acesteia în educația lingvistică a elevilor.
2. Este axat pe o înțelegere profundă a valorilor postmoderne și a rolului lor în educația lingvistică a elevilor.
3. Denotă iscusință în gândirea analitică și exprimă o viziune proprie în a vedea lucrurile așa cum sunt cu adevărat.
4. Dovedește un nivel înalt de calitate atunci când face ceva, acționează într-o manieră bună, corectă.
5. Certifică discernământ în construirea cunoașterii proprii și a elevilor săi.

Proiectul operațional se constituie din câteva componente, fiecare dintre ele axându-se pe unul sau mai multe din **obiectivele** date mai jos în vederea dezvoltării *înțelepciunii practice a învățătorului*, fiind sintetizate în Tabelul 5.4.

Tabelul 5.4. Proiectul operațional: dezvoltarea înțelepciunii practice a învățătorului (IPI)

Markeri acționali postmoderni	Obiective generale	Componente acționale	Probe	Indicatori de performanță
✓ schimbarea contextului; ✓ schimbarea perspectivelor; ✓ abordarea detaliilor; ✓ evidențierea părților în raport cu întregul; ✓ construirea cunoașterii prin „construirea” valorilor; ✓ producerea propriilor cunoștințe; ✓ obținerea cunoașterii ca putere; ✓ dublarea cunoașterii; ✓ abordarea în contradictoriu; ✓ înțelegerea complexă și diversă; ✓ reflecția în acțiune; ✓ construirea cunoașterii pornind de la necesități; ✓ creativitatea obiectivă și creativitatea subiectivă; ✓ stabilirea corelațiilor neașteptate; ✓ axarea pe performative; ✓ achiziționarea investițiilor intelectuale noi; a nu opera cu judecăți categorice; ✓ pragmatismul cunoașterii; scheme deschise (nu închise).	✓ acordarea unei atenții deosebite efectelor posibile a ceea ce fac; ✓ abordarea realistă a situațiilor; ✓ înțelegerea modalității de aplicare a noilor informații; ✓ dezvoltarea previziunii: a vedea problemele potențiale înainte ca acestea să se întâmple; ✓ emiterea judecăților corecte, bune; ✓ stabilirea echilibrului între schimbare și ceea ce nu poate fi schimbat; ✓ dezvoltarea gândirii clare, care nu se axează pe aspecte irelevante; ✓ manifestarea unui nivel înalt de calitate când acționează (când fac ceva); ✓ „căutarea” în permanență a cunoașterii; ✓ neinfluențarea de emoții negative.	Abordarea detaliilor. <i>Indicatori:</i> analiza din diverse perspective; schimbarea contextului. <i>Valori postmoderne: detalierea; re-crearea.</i>	1. Studiu de caz	✓ analiza în baza diverselor viziuni; ✓ lărgirea contextului
		Abordarea în contradictoriu. <i>Indicatori:</i> reflecția în acțiune; construirea cunoașterii. <i>Valori postmoderne: participarea; libertatea.</i>	2. Informația specifică	✓ compararea; ✓ evidențierea detaliilor
			3. Gândirea pe diagonală	✓ orientarea în relația limbă-vorbire; ✓ construirea cunoașterii
		Corelații neașteptate. <i>Indicatori:</i> minimizarea categorismului; dublarea cunoașterii. <i>Valori postmoderne: reflecția; originalitatea.</i>	4. Probabilități sau realități	✓ libertatea în exprimare; ✓ flexibilitatea metodologică
			5. Situații discutabile	✓ reflexivitate; ✓ afectivitatea în gramatică
		Producerea cunoștințelor. <i>Indicatori:</i> construirea cunoașterii pornind de la necesități; axarea pe performativitate. <i>Valori postmoderne: descoperirea; narativitatea.</i>	6. Transdisciplinaritatea	✓ modelarea operațională a gândirii
			7. Jocurile de limbaj	✓ specificul jocurilor de limbaj
		Cunoașterea ca putere. <i>Indicatori:</i> creativitatea obiectivă-subiectivă; pragmatismul. <i>Valori postmoderne: pragmatismul; independența.</i>	8. Narativitatea	✓ narativitatea în predare-învățare
			9. Postmodernismul în educație	✓ utilitatea învățării
			10. Argumentarea	✓ independență în gândire; ✓ perceperea rolului înțelegerii

Dacă ne referim la *variabilele independente*, manipulate în experiment, atunci trebuie să precizăm că acestea se constituie, în calitate de criterii de diferențiere, din indicatorii de performanță care rezultă din *markerii acționali postmoderni* și sunt axate pe un șir de valori postmoderne, specificate în Proiectul operațional. *Variabilele dependente* se constituie din componentele *imaginii de reper*, prezentată mai sus.

Tabelul 5.5. Constituirea variabilelor experimentale

Variabile de comportament (independente)	Variabile de produs (dependente)
✓ analizează în baza diverselor viziuni; ✓ lărgeste contextul analizei; ✓ compară diverse entități; ✓ evidențiază detaliile; ✓ se orientează în relația limbă-vorbire; ✓ construiește cunoașterea; ✓ este liber în exprimare; ✓ este flexibil în sens metodologic; ✓ este reflexiv; ✓ acceptă afectivitatea în gramatică; ✓ modelează operațional gândirea; ✓ înțelege specificul jocurilor de limbaj; ✓ aplică narativitatea în predare-învățare; ✓ se axează pe utilitatea învățării.	1. Demonstrează deschidere spre cunoaștere comprehensivă, autentică și vede perspectivele acesteia în educația lingvistică a elevilor. 2. Este axat pe o înțelegere profundă a valorilor postmoderne și a rolului lor în educația lingvistică a elevilor. 3. Denotă iscusință în gândirea analitică și exprimă o viziune proprie în a vedea lucrurile așa cum sunt cu adevărat. 4. Dovedește un nivel înalt de calitate atunci când face ceva, acționează într-o manieră bună, corectă. 5. Certifică discernământ în construirea cunoașterii proprii și a elevilor săi.

Etapă de formare (dezvoltare)

Componenta acțională 1. Abordarea detaliilor (indicatori: analiza din diverse perspective, schimbarea în câteva rânduri a contextului; *valori postmoderne* dominante: detalierea, re-crearea). Subiecții experimentali au lucrat în trei grupe, fiecare prezentând mai multe variante de soluționare a cazului prezentat.

Proba 1. Studiu de caz. La lecția de Limba și literatura română învățătorul, în predarea substantivului, dorind să implice realitatea nemijlocită a elevilor în predare, le-a spus elevilor că substantivul denumește lucruri (*Vedeți lucruri în jurul vostru*), ființe (*Voi sunteți ființe*), fenomene ale naturii (*Priviți pe fereastră, acolo sunt fenomene ale naturii*) și unele fenomene abstracte (*Care nu se văd, nu se pipăie, nu se aud*).

➤ *Cum credeți, putem accepta o asemenea abordare didactică? Aduceți argumente pentru răspunsul „da” și pentru răspunsul „nu”.*

➤ *Dar dacă învățătorul s-ar fi bazat doar pe anumite cuvinte ce denumesc substantive, cum credeți, elevii ar fi înțeles mai bine sau mai rău definirea acestei părți de vorbire?*

➤ *Dacă învățătorul ar fi pornit de la întrebările la care răspunde substantivul, acest lucru ar fi facilitat înțelegerea?*

➤ *Care ar putea fi unele detalieri care să-i ajute pe elevi în înțelegerea acestei părți de vorbire?*

Opiniile subiecților experimentali s-au împărțit aproximativ egal pentru „da” și „nu” vizavi de această variantă de predare a fenomenului gramatical. Cei care au optat pentru „nu” au adus drept argument faptul că „peste geam” nu sunt fenomene ale naturii (nu se manifestă toate în același timp); când spunem „ființe” avem în vedere nu doar oamenii, ci și animalele, păsările și alte ființe. Cei care au optat pentru „da” au argumentat prin faptul că astfel se implică realitatea înconjurătoare a elevului în perceperea fenomenelor gramaticale.

În privința aspectelor invocate în sarcină, bazarea pe cuvinte ce denumesc obiecte, formularea întrebărilor la care răspunde substantivul, detalierea gramaticale etc., subiecții experimentali, tranșând de o manieră netă între teorie și aplicabilitatea acesteia, ajung la mai multe axiomatici în procesul de predare, a căror adecvare la obiect devine un fapt acceptabil. Dat fiind caracterul general, dar și concret al acestor variante, ele apar ca rezultate ale unei experiențe valorificate în contextul unei înțelepciuni practice: deschidere spre o nouă cunoaștere, înțelegerea operatorie a specificului părților de vorbire, implicarea unei gândiri analitice și formularea unor idei personale. Principala concluzie din această activitate vizează, evident, raportarea la realitate, când referențialitatea substantivului cadrează cu mai multe tipuri de acte în vorbire: referința semantică, sintactică și pragmatică.

Subiecții experimentali au re/creat predarea substantivului în diverse modalități. Fapt care a demonstrat un proces adecvat de construire și aplicare a cunoașterii, reflexivitate și flexibilitate.

Proba 2. Informație specifică

Curiozități: În limba română există trei cuvinte care ne reprezintă tradițiile în patrimoniul cultural UNESCO: *Dor, Doină, Colind*. Cuvintele *dor* și *doină* nu pot fi traduse în alte limbi. Numărul cuvintelor vocabularului limbii române include circa 100.000, însă în viața zilnică folosim aproximativ 1500, printre acestea cel mai frecvent întâlnindu-se verbele „a da”, „a lua”, „a face”, „a pune”, „a avea” și substantivele „cap”, „mână”, „ochi”.

➤ *Analizați informațiile date. Constatați care este deosebirea și asemănarea între aceste informații.*

➤ *Dacă ar fi să organizați o activitate-concurs cu elevii pentru a alcătui cât mai multe îmbinări de cuvinte cu mână, cap, ochi, doină, dor, colind. Cum ați face acest lucru?*

➤ *Cum credeți, ce detalieri sunt importante în informațiile de mai sus?*

Aici subiecții experimentali s-au manifestat în următoarele aspecte de bază: unirea într-o relație strânsă a informațiilor date (caracterul activ al cuvintelor); distingerea dintre informații ca una discutabilă în raport cu realitatea, depinzând de punctul de vedere pe care îl alegem pentru a examina fenomenul real; specificitatea detaliilor; particularizarea specifică limbii române din perspectiva vorbirii etc. În viziunea subiecților, limba, ca entitate concretă, se apropie până la identitate de ceea ce se numește realitate, stabilind un paralelism logico-gramatical, bazat a priori pe ideea existenței unei reflecții adecvate, care comandă toate manifestările verbale. Orice gândire și manifestarea sa în limbă este rezultatul unei practici, al unei intervenții tipice asupra realului, mereu particulară și divergentă.

Pe parcursul analizelor și discuțiilor s-au atestat mai multe situații de „criză reflexivă”, însă acestea au fost anulate, punându-se în evidență ceea ce este esențial: conștientizarea faptului referitor la cuvintele speciale, a sensului profund al evoluției lexicale și pledarea pentru analiza lor combinatorică, înțelegerea în adevărata semnificație a unităților lexicale etc.

Componenta acțională 2. Abordarea în contradictoriu (indicatori: reflecția în acțiune, construirea cunoașterii; valori postmoderne dominante: participarea, libertatea). Subiecții experimentali au lucrat în parteneriat la libera alegere.

Proba 3. Gândirea pe diagonală

În știința lingvistică se afirmă că este nevoie de o cunoaștere a lucrurilor ca să vorbim bine. Dar elevul are, în virtutea vârstei, un nivel restrâns de cunoaștere a lucrurilor. Reiese oare de aici că el nu poate fi învățat să vorbească bine?

➤ *Pornind de la experiența Dvs. de activitate profesională, expuneți ce trebuie concret să cunoască elevul pentru a putea să vorbească bine. Ce rol are, în acest caz, sistemul limbii?*

➤ E. Coșeriu, savant cu renume mondial, afirmă în cercetările sale că *trebuie să pornim în învățarea limbii de la vorbire*, nu de la limbă ca atare. Aduceți argumente „pro” sau „contra” pentru această afirmație.

➤ *Încercați să dezvoltați următoarea idee la libera dvs. alegere: Limbajul este o formă a culturii, dar și bază a*

➤ *Notați mai jos unele reflecții în legătură cu activitatea de construire a cunoașterii împreună cu elevii. Această posibilitate este reală la nivelul elevilor din învățământul primar?*

Câteva idei sintetizate la nivelul subiecților experimentali în cadrul acestei activități se axează pe faptul că limba maternă, ca atare, se învață în mod creator, din „mers”, creându-se în această limbă. În realitate nu se învață o limbă, ci se învață cum să creezi într-o limbă, experiența învățării fiind unică și irepetabilă. Scopul învățării limbii de către copii este acela de a stăpâni limba adulților și că, de fapt, copilul caută să atingă, cu aproximație, pas cu pas, în mod progresiv, acest scop.

În această perspectivă, teoria coșeriană subliniază un aspect esențial al procesului educațional: obiectul învățării trebuie să fie clar definit și să răspundă nevoii de cunoaștere a elevilor, într-un mod care depășește simpla memorizare a informațiilor. Așadar, atunci când discutăm despre învățare, trebuie să începem cu o înțelegere clară a conținutului, a „ce” învățăm și a obiectivelor învățării – „pentru ce”, iar abia ulterior să ne concentrăm asupra „cum” se face acest lucru – metodele didactice, care, într-adevăr, sunt secundare din punct de vedere rațional, dar esențiale pentru eficiența procesului de învățare. Învățarea limbii subliniază importanța nu doar a acumulării de informații, dar și a înțelegerii procesului și a reflecției asupra cunoștințelor. Obiectele învățării trebuie să fie înțelese ca fiind flexibile și deschise, iar elevii trebuie să fie încurajați să aplice și să exploreze aceste cunoștințe într-un mod criticism reflexiv.

De multe ori, învățătorul pleacă de la ideea că elevul are deja o bază de cunoștințe despre limba română și îi este predată o metodă pentru a o descrie și analiza. În majoritatea cazurilor, această metodă se reduce la o serie de termeni care sunt considerați deja cunoscuți sau înțeleși intuitiv. Cu alte cuvinte, elevii nu învață efectiv „limbajul”, ci un „metalimbaj” referitor la gramatică și structura lingvistică. Totuși, a ști să vorbești nu înseamnă doar a cunoaște „limba” în sine.

O astfel de perspectivă a permis subiecților experimentali relevarea interacțiunii dintre cunoașterea lingvistică și cunoașterea lumii și a punctelor de tangență care denunță profunda lor înrudire: acumularea informațiilor și acumularea vocabularului și a structurilor verbale, ambele evaluând paralel.

Proba 4. Probabilități sau realități?

Meditați și alegeți varianta potrivită, în opinia Dvs.

- *Educația lingvistică este baza întregii învățări în școală.*
- *Copiii din învățământul primar trebuie să învețe doar ceea ce doresc, ceea ce le place, ceea ce le trezește emoții pozitive.*

➤ *Schimbările frecvente* ale modalității de predare a învățătorului îi obosesc pe elevi, îi dezorientează.

➤ La lecția de Limba română elevul mic nu trebuie *solicitat să gândească prea intens*, acest lucru dăunează sănătății.

➤ *Repetarea*, ca modalitate de cunoaștere, nu mai este valabilă în învățarea limbii.

➤ Cea mai mare importanță în învățarea limbii o are *gramatica comunicativă*.

➤ *Învățarea părților de vorbire* în învățământul primar este o necesitate stringentă.

În dezbaterile la acest subiect subiecții experimentali au aderat discursiv la ideea că educația lingvistică este într-adevăr baza învățării în școală, deoarece formarea competențelor de citire, scriere, vorbire, audiere sunt esențiale pentru toate disciplinele școlare. O atitudine pozitivă au avut și în raport cu repetarea, gramatica comunicativă, învățarea părților de vorbire, formulând mai multe argumente „pro”.

Cu referire la *gramatica comunicativă* (sau funcțională) au fost abordate subiecte ce țin de anularea dificultăților de învățare a gramaticii de către elevi, aici înscriindu-se, în primul rând, predarea integrată. Cea mai simplă abordare în acest sens constă în limitarea la minimum a cunoștințelor teoretice despre structura gramaticală în procesul de învățare a limbii. Astfel, predarea limbii este corelată cu literatura, iar accentul este pus pe comunicare. În plus, s-a încercat identificarea unei modalități prin care gramatica să devină nu doar accesibilă în predare, ci și utilă în procesul de învățare și utilizare a limbii.

S-a adoptat ideea că structura gramaticală a limbii poate fi privită din două perspective: cea a producerii (exprimării) și cea a receptării (înțelegerii). În aceste condiții, pentru a fi eficientă pentru ambii participanți la actul de comunicare, gramatica ar trebui învățată „în două etape”: mai întâi ca o gramatică orientată spre vorbitor și, ulterior, ca o gramatică orientată spre ascultător. Totuși gramaticile utilizate în prezent în predare sunt, în general, gramatici pasive, nu active, denumite gramatici comunicative (sau funcționale), care pun accent pe sens și funcție. Cele două tipuri de gramatici se diferențiază prin direcția de analiză a unităților lingvistice: în gramaticile pasive, analiza se face de la formă spre sens, în timp ce în gramaticile active analiza pleacă de la sens spre formă.

Componenta acțională 3. Corelații neașteptate (indicatori: anularea categorismului, dublarea cunoașterii (adevăr-neadevăr); *valori postmoderne dominante*: reflecția, originalitatea). Subiecții experimentali au lucrat în grup.

Proba 5. Situații discutabile

Într-o lucrare de gramatică a limbii române învățătorul X a citit că verbul este o parte de vorbire flexibilă care exprimă acțiuni ale persoanelor /obiectelor. Verbele pot indica stări ale obiectelor, posesia unui obiect de către alt obiect (*Andrei are o carte*) etc. Învățătorul a rămas foarte mirat de această explicație a verbului. Pentru a clarifica lucrurile, învățătorul a consultat dicționarul ca să constate că *obiect* înseamnă un corp solid cu o anumită întrebuințare și element, materie asupra căreia se îndreaptă gândirea omului. Consultând un alt dicționar, a constatat opt variante de definiții pentru cuvântul *obiect*. Învățătorul a rămas pe gânduri: nu putea rezolva o dilemă didactică.

- Selectați din informația dată cuvintele care indică *apariția dilemei* pentru învățătorul X.
- Reieșind din contextul situației descrise, încercați să *propuneți unele variante de soluționare* a dilemei învățătorului X.
- Intervenți în descrierea situației date și *atribuiți-i un caracter pozitiv*, neproblematic.
- Încercați să propuneți o variantă de prezentare a verbului în contextual unei *gramatici afective*. Explicați cum înțelegeți noțiunea de *gramatică afectivă*.
- Elaborați o situație care poate apărea în activitatea profesională atunci când predați alte părți de vorbire (la alegere). Situația respectivă va fi comentată de colegi (la alegere).

O dilemă este o situație în care avem de-a face cu două alegeri alternative și trebuie să luăm o decizie și este un fenomen care contribuie direct la dezvoltarea înțelepciunii practice a cadrului didactic.

Dilema, în cazul respectiv, este dată de afirmația că verbul exprimă acțiuni ale obiectelor. De exemplu, s-a discutat în jurul faptului că frunza se mișcă, însă nu ea face acțiunea, ci altcineva (vântul, de exemplu) sau mașina merge, dar nu ea face acțiunea, ci omul care conduce mașina. Totuși s-a ajuns la un consens în privința celor trei poziții verbale: acțiune, stare, existență.

Un loc aparte au atribuit subiecții experimentali prezentării gramaticii în formă de povestiri (povești) gramaticale la nivelul elevilor din învățământul primar, fapt care facilitează înțelegerea acestora și stimulează o atitudine pozitivă față de orele de gramatică.

Proba 6. Transdisciplinaritatea

Vorbind despre transdisciplinaritate, trebuie să amintim că promovarea unui model formativ transdisciplinar poate juca un rol important în depășirea crizei educației, o problemă persistentă în sistemele moderne de învățământ, care sunt adesea depășite de schimbările ce se produc în lumea contemporană. Metodologia educației transdisciplinare promovează metode și tehnici didactice care

valorifică experiența de viață a elevilor, posibilitățile lor de exprimare recreativă și productivă. Transdisciplinaritatea urmărește reconstituirea unității cunoașterii pentru înțelegerea lumii prezente. Realitatea este cercetată calitativ într-un spațiu care se situează atât la intersecția *diferitelor discipline*, cât și în interiorul acestora, mergând dincolo de limitele oricărei discipline. Comentați în ce constă *specificul abordării transdisciplinare* în învățământ.

În transdisciplinaritate este importantă *unitatea cunoașterii*. Care este opinia Dvs.: ce presupune acest lucru?

Cum considerați, „între”, „înăuntrul”, „dincolo” de discipline este un *factor de eficientizare* a învățării limbii române de către elevii claselor primare?

Reieșind din informația dată, încercați să propuneți *câteva metode* ce ar valorifica transdisciplinaritatea la nivelul elevilor din învățământul primar.

Transdisciplinaritatea este una din căile de predare-învățare care a intrat deja, ca noțiune, în limbajul profesional al subiecților experimentali, este o abordare vizionară și eficientă, destinată celor cu o gândire deschisă din diverse domenii.

Subiecții experimentali au aderat la ideea că transdisciplinaritatea a stabilit legături între științele exacte și cele umaniste, între știință și tradiție, între cunoaștere și ființă, tinzând către unitatea cunoașterii. Competențele, valorile și atitudinile necesare elevilor pentru succesul lor personal și social în contextul schimbărilor rapide ale societății moderne nu pot fi dezvoltate în totalitate doar prin disciplinele școlare.

Abordarea transdisciplinară, holistică, în viziunea cercetătorilor, depășește limitele fragmentării disciplinare, oferind o perspectivă mai cuprinzătoare asupra lumii și vieții. Ea pleacă de la natura umană în toată complexitatea și diversitatea sa. Astfel, în cadrul școlii, elevului trebuie să i se ofere oportunitatea de a înțelege viața și lumea înconjurătoare într-un mod armonios și integrat, iar pe de altă parte, el trebuie privit în totalitatea sa, ca un întreg. Însă, totodată, subiecții experimentali au reflectat asupra faptului că disciplina Limba și literatura română este mai greu de adaptat la anumite imperative categorice.

Componenta acțională 4. Producerea cunoștințelor (indicatori: a construi cunoașterea pornind de la necesități, axarea pe performativitate; *valori postmoderne dominante*: descoperirea, narativitatea).

Proba 7. Jocurile de limbaj

L. Wittgestein, cercetător filosof al limbajului, pune în centrul interesului său științific **jocurile de limbaj**. Cercetătorul afirmă că jocul de limbaj este o formă de limbaj în care un copil începe să folosească cuvintele. Cel mai bun exemplu pentru a înțelege jocul de limbaj este ceea ce se numește „limbajul constructorului”. Un joc de limbă constituie un sistem autonom în limbă, funcționează în felul său, cu termeni tipici pentru situația în care este jucat (adică copilul construiește singur enunțuri simple, enunțuri complexe, în funcție de context). Jocurile de limbaj sunt experimente de gândire în care este organizată utilizarea bine definită a unor cuvinte. Jocurile de limbaj au o funcție euristică. Rolul jocurilor de limbaj este că nu învățăm sensul cuvintelor învățând conceptul, ci practicând limbajul. Jocul de limbaj se aseamănă unui joc de șah, în care există anumite reguli, „mutările” în joc însemnând varierea enunțurilor. De exemplu: produceți un obiect conform unei descrieri (desen); descrieți un obiect în funcție de ceea ce vedeți (descriere verbală) etc.

- Citiți informația și constatați de ce filosoful utilizează noțiunea „*jocuri de limbaj*” ca *una esențială în învățarea limbii*.
- Examinați atent informația dată și stabiliți în ce constă *specificul jocurilor de limbaj* în învățarea limbii române de către elevi.
- Constatați ce este *cel mai important*, în opinia dvs., într-un joc de limbaj. Dar într-un joc de șah?
- Cum credeți, constituie jocurile de limbaj *un fel de dresaj*?
- Comentați dacă jocurile de limbaj pot duce spre *performativitatea elevilor* în învățarea limbii.

Subiecții experimentali au conștientizat că jocurile de limbaj sunt forme lingvistice prin care copiii folosesc pentru prima oară cuvintele în procesul jocului cu semenii, stabilind, prin consens, sensuri. A învăța sau a cunoaște limbajul înseamnă a stăpâni o anumită tehnică, adică a fi capabil să folosești expresiile și cuvintele în diversele lor contexte și moduri de utilizare, caracteristice diferitelor jocuri de limbaj. Cuvintele limbii pot fi asemănat cu piesele șahului. Forma piesei de șah corespunde sunetului cuvântului (sau formei sale scrise). Rolul piesei de șah corespunde semnificației cuvântului (întrebuințării date cuvântului). De aici, subiecții experimentali au dedus că orice completare a cunoștințelor de limbă este o victorie în jocul limbajului și orice achiziție lingvistică este o mișcare reușită în jocul respectiv.

Proba 8. Narativitatea

În actualitate un rol important în educația lingvistică a elevilor din învățământul primar se atribuie *narativității*. Naratiunea este un mod de expunere verbală prin care se relatează o serie de întâmplări, evenimente, acțiuni, prezentate în desfășurare, cu invocarea unor personaje. Regulile unei narațiuni prevăd ca: să fie relatate cel puțin două acțiuni, evenimente, întâmplări; acestea să fie prezentate în ordine cronologică; evenimentele să fie într-o legătură cauzală.

Cum credeți, din ce considerente azi se pune un accent tot mai mare pe *aplicarea narativității* în procesul de învățare?

Consultați informația și explicați *cum poate fi utilizată narativitatea* în procesul educațional la nivelul copiilor din învățământul primar.

Enumerați câteva *avantaje sau dezavantaje* ale aplicării narativității în învățământul primar.

Elaborați o variantă de învățare a narativității de către elevii claselor primare (clasa la alegere).

Compuneți o *tabletă informativă* despre narativitate pentru colegii Dvs. de lucru.

În tableta informativă elaborată de către subiecții experimentali privind narativitatea s-au atestat mai multe idei, printre care și următoarele:

✓ narativitatea sau discursul au devenit azi noțiuni-cheie, îmbinând teoria comunicării, sociologia, lingvistica, psihologia. În lingvistica modernă discursul este o secvență continuă de propoziții sau fraze, structurată și coerentă; termenul desemnează generic cele mai diverse forme de utilizare a limbii, scrise și orale, dialogice și monologice;

✓ discursul este în relație de complementaritate cu textul, el este actualizarea textului, acesta fiind conceput ca un construct;

✓ narativitatea poate fi sinonim al vorbirii, al producerii de text, spațiu de exercitare a creativității verbale și de contextualizare imprevizibilă a unităților limbii;

✓ noi suntem, în general, ființe „narative”: născocim, spunem și transmitem povești despre noi înșine, ca ființe apte de conștiință reflexivă și dornice de viața laolaltă, în jurul unei ordini imaginare.

Componenta acțională 5. **Cunoașterea ca putere** (indicatori: creativitatea obiectivă/subiectivă; pragmatismul cunoașterii; *valori postmoderne dominante*: pragmatismul, independența).

Proba 9. Postmodernismul în educație

Conform opiniei C. Ulrich, noțiunile de *postmodernitate* și *postmodernism* se referă la o varietate de transformări sociale, culturale, economice. În contrast cu un *postmodernism conservator*, putem vorbi de un *postmodernism progresiv*, susține autoarea. Echivoc și contradictoriu, prin însăși geneza sa etimologică, termenul postmodern reflectă prin chiar devenirea sa o *stare de spirit* și o *stare de fapt* în societatea europeană. Anume din această perspectivă, a postmodernismului progresiv, este necesar să axăm cercetarea esențelor postmoderniste în raport cu educația, în general, și cu învățământul primar, în special.

Conform opiniei cercetătorilor, postmodernismul promovează o paradigmă a complexității care valorifică noi concepte-cheie: participarea, anamneza detaliilor, pragmatismul cunoașterii, creativitate obiectivă, descoperirea, reflecția, resemnificare, multiperspectivitate, performanță, originalitatea, devenirea, re-crearea, libertatea alegrii, utilitatea cunoașterii etc. Pedagogia în postmodernism are ca obiect de studiu specific complexitatea educației abordată global și deschis.

➤ Identificați în informația dată unele *valori postmoderne* care pot fi fructificate la nivelul claselor primare.

➤ Alegeți 3 valori postmoderne și elaborați un *comentariu didactic* pentru fiecare din ele.

➤ Postmoderniștii afirmă că în învățare este foarte esențială *utilitatea cunoașterii*. Explicați cum se manifestă această utilitate în procesul de învățare a limbii române de către elevii claselor primare.

➤ Un fenomen de primă importantă în postmodernism este *abordarea pragmatică* în învățarea limbii. Elaborați o *notă informativă* privind această abordare din perspectiva învățământului primar.

➤ Raportați *utilitatea învățării*, de exemplu, a unei părți de vorbire, la realitatea nemijlocită a copilului, la necesitățile sale de viață.

În cadrul acestei activități s-au organizat mese rotunde de discuții constructive. Subiecții experimentali au adus în prim-plan o serie de idei, printre care se înscriu și următoarele:

✓ Postmodernismul, ca fenomen socio-cultural, consideră cunoașterea din școală drept un produs al interacțiunii dintre ideile și experiențele elevilor despre lume și viață. Respingând formele rigide de învățământ, postmodernismul promovează reflexivitatea, spontaneitatea și descentralizarea, având ca preocupare principală organizarea și utilitatea cunoașterii.

✓ Într-o școală postmodernistă, cunoașterea trebuie să fie funcțională și utilă: înveți nu doar pentru a „ști” și a acumula informații din diverse domenii, pentru a „demonstra cât de educat ești”, ci pentru a „face”, pentru a „folosi” ceea ce știi, pentru a „aplica” cunoștințele acumulate, atât în beneficiul tău, cât și al celor din jur. A ști cum să folosești ceea ce ai învățat devine astfel scopul principal al educației postmoderniste. În viziune postmodernă cunoașterea este construită prin participarea directă a elevului, în măsura în care el își integrează experiențele sale, acesta fiind „punctul tare” al teoriei constructiviste, deoarece intelectul este mereu în acțiune: se organizează, realizează clasificări, integrează materialul nou în cunoștințele vechi, pentru a deveni semnificative.

✓ Elevii utilizează modul de înțelegere în alte situații noi, pentru noua cunoaștere, sub îndrumarea învățătorului, pentru încorporarea noilor probleme în schema formată, pentru acomodarea și echilibrul lor. Pragmatica studiază tot ceea ce ține de situația în care este folosit enunțul și nu doar de structura lingvistică a frazei utilizate; în această situație enunțul este influențat de context, care adaugă noi informații la cele deja spuse, nu neapărat lingvistice; se ocupă de efectul vorbirii asupra situației și nu de efectul situației asupra vorbirii etc.

Proba 10. Argumentarea

Specialiștii în pedagogia postmodernă susțin că, actualmente, cunoașterea este putere. De fapt, *„Cunoașterea înseamnă putere” este cel mai cunoscut slogan al filosofului F. Bacon. Cunoașterea, în acest caz, este suma a ceea ce știm: cunoașterea implică procesul mental de comprehensiune, înțelegere și învățare care se petrece în creierul uman.* În educația de astăzi, suntem încă departe de precizia categorică a acestor cuvinte și de victoria lor. Epoca în care trăim e, dincolo de orice dubiu, epoca informației – infinitatea de informație și tehnologia care ne permite accesul imediat la bazine nelimitate de date.

Puterea îmbracă diverse forme: spirituală, mentală, emoțională și fizică, dar cea mai puternică este puterea interioară. Conștientizarea și accesarea ei depind de dorința de schimbare, perseverența și răbdarea fiecăruia. Cei mai mulți dintre noi sunt fascinați de puterea fizică și ignoră aproape complet celelalte puteri, deși acestea din urmă le pot influența mult mai profund viața în sens pozitiv. Cunoașterea reprezintă putere, însă pentru a deține această putere este necesar timp, studiu constant și o perfecționare continuă, zilnică. Oamenii sunt grăbiți, stresați, pentru că le lipsește cunoașterea pură, profundă, le lipsește lumina cunoașterii, magia acesteia. Puterea o poți deține prin cunoaștere. Cunoașterea înseamnă putere, iar puterea respectă puterea.

➤ Cum credeți, de ce azi este atât de *actuală afirmația* „Cunoașterea este putere”?

- Explicați *cum înțelegeți* Dvs. această afirmație a filosofului, actualizată de postmoderniști.
- Spuneți cu ce puteți *completa* această informație despre cunoaștere astfel ca să se raporteze mai mult la școală.
- Elaborați o *notă informativă* în care să dezvăluiți cum puteți explica elevilor această afirmație, cum puteți să-i convingeți de adevărul acesteia.
- Pornind de la informația dată, încercați să *argumentați succint* de ce fiecare din noi trebuie să fie puternic prin cunoaștere.

În expunerea subiecților experimentali cunoașterea reprezintă anumite abilități dobândite de către cineva prin experiență și educație, este o înțelegere atât teoretică, cât și practică a unui subiect, a unor informații, fapte etc. Acumularea cunoașterii necesită diverse procese, cum este percepția, comunicarea, raționamentul. Ca noțiune filosofică, semnificația cunoașterii este dificil de clarificat, deoarece deține un spectru foarte larg de aplicabilitate.

La subiectul discursiv privind actualitatea afirmației respective, discuția s-a axat pe faptul că astăzi cunoașterea este o noțiune cheie, deoarece vorbim de societatea cunoașterii, în care cunoașterea este o resursă importantă, este sursa principală a puterii și prestigiului noilor actori sociali – profesori, cercetători, inventatori de tehnologie, manageri, ca purtători ai noii viziuni despre societate. Or, societatea cunoașterii aduce în centru o elită tehnologică, interesată de industria automatizată și robotizată. Această elită este constituită din persoane superior calificate. În societatea actuală competiția bazată pe cunoaștere a generat restructurarea prin tehnologii intelectuale.

Dacă anterior se credea că cunoașterea reduce sfera ignoranței, oamenii având convingerea că informațiile se acumulează și vor permite atingerea frontierelor cunoașterii, asigurându-se astfel cunoașterea a tot ceea ce poate fi cunoscut, astăzi, inversarea spectaculoasă a acestei perspective nu mai constituie o surpriză, iar implicațiile acestui fapt nu sunt încă pe deplin înțelese.

Societatea cunoașterii depășește conceptul de societate informațională, în fapt incluzându-l. Cunoașterea nu este doar informație, ci informație cu semnificație și informație care generează acțiune. Astfel, societatea cunoașterii nu poate exista fără societatea informațională și nu poate fi separată de aceasta. Noutatea constă, pe de o parte, în viteza cu care cunoștințele se actualizează, volumul acestora dublându-se la fiecare cinci ani, după unele surse, iar pe de altă parte, în natura forței motrice care impulsionează schimbările sociale, economice și culturale, o forță care depășește simpla sferă a tehnologiilor informaționale.

Cunoașterea nu mai este doar o componentă a economiei moderne, ci devine un principiu fundamental al organizării existenței noastre. Trăim într-o societate a cunoașterii pentru că structura și funcționarea realității noastre sociale sunt bazate pe cunoașterea de care dispunem.

Cunoașterea, ca fenomen și proces, este în centrul lumii de astăzi. Ea reprezintă o sursă de putere la toate nivelurile, fie că vorbim despre individ, instituție, organizație sau stat, deoarece produce și mobilizează resurse, generează plusvaloare și stă la baza dezvoltării și progresului.

Relația dintre cunoaștere și educație este esențială, deoarece educația reprezintă sursa cunoașterii. Ajungem la cunoaștere prin educație și evoluăm spre aceasta pe drumul lung și adesea dificil al învățării. Este un proces continuu, care nu se sfârșește – sau, mai bine spus, nu ar trebui să se sfârșească niciodată pe parcursul vieții umane.

5.3. Coordonate ale dezvoltării înțelepciunii practice la etapa de control

Scopul controlului este de a verifica dacă procesul de formare a funcționat în parametrii proiectați, dacă s-a desfășurat conform intențiilor noastre și dacă se poziționează pe o traiectorie ce reflectă realizarea obiectivelor stabilite. Rolul controlului este, în principal, de a constata dacă activitatea de formare a înțelepciunii practice a învățătorilor s-a desfășurat în conformitate cu principiile proiectate, dacă tehnicile aplicate au fost alese în corespundere cu necesitățile subiecților.

La elaborarea probelor de control s-a ținut cont de domeniile de bază: valorile postmoderne la nivelul învățământului primar, educația lingvistică și capacitățile pe care trebuie să le demonstreze subiecții experimentali în contextul dezvoltării înțelepciunii practice: axarea pe o înțelegere profundă a valorilor postmoderne și a rolului lor în educația lingvistică a elevilor; iscusința în gândirea analitică și exprimarea unei viziuni proprii a lucrurilor; discernământ în construirea cunoașterii proprii și a elevilor. Totodată, s-a ținut cont de aspectele mai problematice din cadrul activităților formative (*în baza observației și discuțiilor*).

Fără a intra în detalii, se cuvine să subliniem faptul că un control organizat și desfășurat adecvat nu se poate încheia fără ca să ne asigurăm de capacitatea subiectului experimental de a duce la îndeplinire sarcinile stabilite în baza organizării experimentului pedagogic în ansamblu. În această ordine de idei, evaluarea realistă a nivelului de dezvoltare a înțelepciunii practice urmează să furnizeze suficiente garanții pentru producerea unor schimbări pozitive la nivelul implementării valorilor postmoderne în învățământul primar. În acest scop, pentru a se justifica, controlul rezultatelor experimentale a întrunit anumite calități: menținerea în actualitatea științifică,

tehnologică, pedagogică, promovarea noului în domeniul formării profesionale continue, facilitarea ansamblului de idei în domeniul educației postmoderne, schimbarea opticii în aprecierea factorilor de conținut valorificat, stimularea responsabilității în muncă a învățătorilor, în perfecționarea tehnologiilor de predare în procesul educațional, stimularea și afirmarea inițiativei în cunoaștere etc. Astfel, prin procedura controlului s-a determinat dacă și în ce grad scopul asumat a fost efectiv realizat sau există premise minime necesare realizării.

În scopul stabilirii acestor aspecte, s-a observat dacă subiecții experimentali sunt interesați de subiectele respective, conștientizează relevanța subiectului, asociază subiectul cu propria lor experiență, adoptă o abordare logică, bine structurată, formulează idei (explicații) clare, subliniază punctele cheie. În felul acesta, a fost concepută activitatea de control „Trei C”, cu trei probe de bază: completare, creativitate, chestionar.

Proba 1. Completare. *Completați tabelul de mai jos cu definirea/ explicarea/ esențializarea (la alegere) a valorilor postmoderne date din perspectiva procesului educațional la treapta învățământului primar (Anexa 6).*

Această probă pune în valoare activitatea complexă a gândirii, care implică mai multe acte de înțelegere, de judecată și de inferență. Cunoașterea este inherentă procesului de completare, fiind întotdeauna o demonstrație, o mijlocire a unei cunoașteri practice. Utilitatea completării constă în faptul că dinamizează flexibilitatea gândirii personale și ilustrează o anumită schimbare de convingeri a subiecților experimentali.

Examinarea rezultatelor demonstrate de subiecții experimentali s-a bazat pe un set de criterii de analiză, expuse mai jos.

Tabelul 5.6. Criterii de analiză a probelor de control (Trei „C”)

Nr.	Proba 1. Completare	Proba 2. Creativitate	Proba 3. Chestionar
1.	Alegerea făcută (ce s-a ales mai mult; de ce?).	Perceperea corectă a cerinței de eseu.	Tipologia întrebărilor.
2.	Adecvarea (nici prea general, larg, nici prea special, îngust).	Tipologia eseurilor.	Formularea clară, neambiguă.
3.	Claritatea, fluența (definirii, explicației, esențializării).	Formularea clară a ideii principale, a punctului central.	Formularea răspunsului adecvat.
4.	Consistența (definirii, explicației, esențializării).	Formularea atrăgătoare a eseului.	Cuvintele-cheie.
5.	Caracterul (afirmativ).	Oferirea de dovezi, analize critice, ilustrări.	Rigoarea întrebărilor (răspunsurilor).

În felul acesta, analiza rezultatelor conform criteriilor enunțate ilustrează următoarele:

✓ Conform **criteriului 1**, subiecții experimentali din grupul de formare au ales în special explicarea și esențializarea, iar subiecții din grupul de control explicarea și definirea valorilor postmoderne enunțate. Evident, esențializarea reclamă un efort mintal susținut, definirea putând fi consultată într-un dicționar. Prin urmare, subiecții experimentali din grupul de control au ales o variantă mai ușoară.

De exemplu: A.A.: libertate – lipsa constrângerilor (GC); B.S.: libertate – expunerea liberă de idei (GC); C.T.: libertate – această valoare încurajează exprimarea opiniilor originale, dezvoltă capacitatea de analiză critică a informației, promovează schimbul de idei și stimulează învățarea elevilor (GF); D.S.: comunicare – asertivă, corectă, bazată pe respect reciproc (GC); T.M.: comunicare – relație (GC); B.S.: rațiune – capacitatea de a gândi (GC); P.E.: pluralism – concepție filosofică potrivit căreia lumea ar fi formată dintr-o pluralitate de realități independente (GF); B.S.: utilitate – capacitatea de a folosi (GC); C.M.: utilitate – folositor într-o anumită situație; calitatea de a fi util (GF) etc.

✓ Referitor la **criteriul 2** putem consemna că, în general, caracterul adecvat al rezolvării sarcinii este unul respectat, însă în grupul de control explicațiile sunt mai limitate, cuprinzând un conținut îngust, de multe ori insuficient pentru a reda esența valorii postmoderne respective. Dacă urmărim unele exemple, observăm următoarele: GC: deschidere (exprimare liberă, T.M.); virtualitate (a vedea ceea ce este virtual, P.O., o posibilitate, T.M.); originalitate (fel de a fi, particular, B.D.); deschidere (dezvoltare continuă, G.Ș.); GF: originalitate (se referă la exprimarea opiniilor proprii originale și aprecierea critică, acceptarea personalității și individualității copilului, C.T.); interacțiune (proces prin care două sau mai multe persoane se influențează reciproc, au impact unul asupra altuia, C.M.) etc.

✓ Examinând **criteriile 3 și 4**, deducem o diferență nu prea mare între nivelul rezultatelor subiecților experimentali din ambele grupuri de subiecți, iar caracterul afirmativ (**criteriul 5**) este aplicat în majoritatea cazurilor atât în grupul de formare, cât și în cel de control.

Așadar, sinteza rezultatelor în fiecare grup experimental ilustrează în Figurile 5.8., 5.9.

Constatăm o diferență de 10 % între grupul de formare și cel de control la nivelul 1, în avantaj numeric pentru grupul de formare și o diferență de 25% pentru nivelul 4, în avantaj numeric pentru grupul de control. În felul acesta, în aspect de procentaj, efectele activității de dezvoltare a înțelepciunii practice (phronesis) a învățătorului sunt vizibile, subiecții din grupul de formare fiind

mai deschiși spre cunoaștere comprehensivă, fiind axați pe o înțelegere adâncă a valorilor postmoderne și relevând perspicacitate în gândirea analitică (Figura 5.10.).

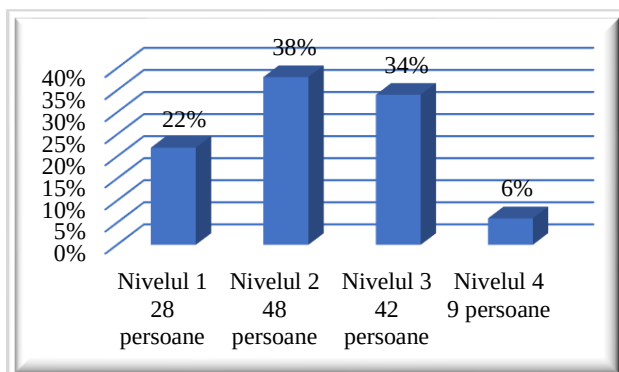


Fig. 5.8. Rezultatele grupului experimental (proba de completare, ex. de control)

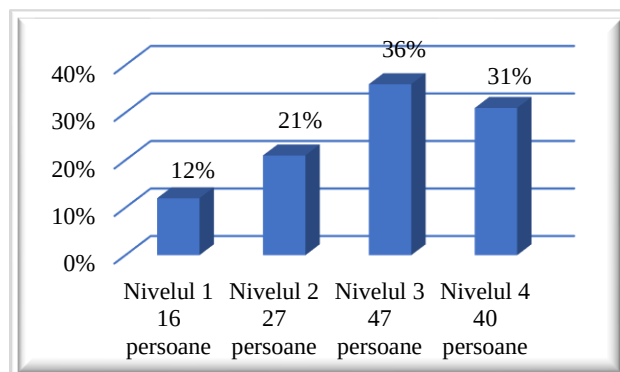


Fig. 5.9. Rezultatele grupului de control (proba de completare, ex. de control)

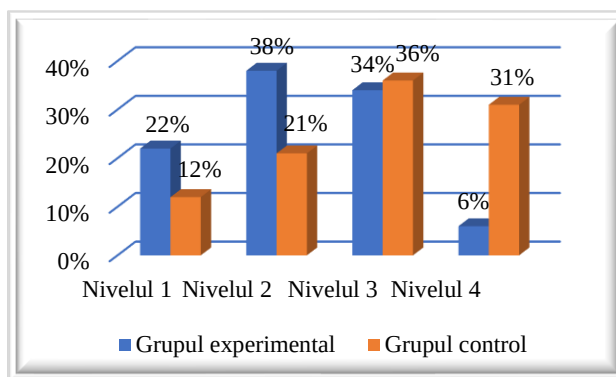


Fig. 5.10. Compararea rezultatelor cadrelor didactice din experimentul de control (proba de completare)

Proba 2. Creativitate. *Elaborați un eseu nestructurat (nu mai puțin de 0,5 pagini) cu titlul „Dezvoltarea profesională a învățătorului este o problemă de mentalitate postmodernă” (Anexa 7).*

Printr-un excurs analitic în variantele de eseuri prezentate de subiecții experimentali putem nota că, reieșind din *criteriul 1* al acestei probe, subiecții experimentali nu în toate cazurile au înțeles tema solicitată a eseului, în special cei din grupul de control, dar s-au atestat cazuri de neînțelegere și la subiecții din grupul de formare, fie că aceștia au scris la general, fie că au tratat alte teme, fie că nu au scris eseul în genere. De exemplu: P.T. (GC) – Dezvoltarea personală este o problemă de mentalitate postmodernă a învățătorului. Este o orientare spre progresul societății, orientare spre condițiile moderne. Dezvoltarea personală influențează dezvoltarea profesională a cadrului didactic, pune accentul dialogului elev-elev, rolul profesorului, probleme în dezvoltarea intelectului și în achiziția de cunoștințe; R.D. (GF) – Postmodernismul, cu accentul său de diversitate, fragmentare și

relativism, a influențat profund toate domeniile vieții, inclusiv educația. În această eră, dezvoltarea profesională a învățătorului nu mai poate fi privită doar ca un proces de acumulare de cunoștințe tehnice și metodologice, ci devine o problemă complexă, strâns legată de schimbările paradigmatică ale gândirii postmoderne. În contextul postmodernismului, educația este văzută ca un proces fluid și dinamic, ce se adaptează la diversitatea și pluralismul cultural și ideilor. Acest cadru impune învățătorilor nu doar să fie competenți în utilizarea noilor tehnologii și metodologii, dar și să-și dezvolte abilități de reflecție critică și adaptare la nevoile variate ale elevilor. Într-o eră, în care certitudinea și uniformitatea sunt înlocuite de complexitate și relativism, rolul învățătorului se transformă, necesitățile educaționale fiind de asemenea diverse și adesea contradictorii.

În felul acesta, reflecțiile subiecților experimentali privind mentalitatea postmodernă a învățătorului s-au axat pe: adaptabilitate, autorefecție, schimbare profundă, deschidere și flexibilitate (G.S.); actualizarea și dezvoltarea competențelor profesionale, transformări ale modelului educațional, potențialitatea devenirii (G.A.); diversitatea perspectivei, reflectarea critică, inovația, dinamismul (L.D.); aer proaspăt în educație, punerea la îndoială, descoperirea perspectivelor, o călătorie personalizată interactivă și dinamică (T.R.) etc.

Ca o concluzie intermediară, trebuie să menționăm că, raportat la *criteriul 2*, tipologia eseurilor, subiecții experimentali au elaborat, în temei, *eseuri descriptive*. Cei din grupul de formare au elaborat eseuri descriptive mai desfășurate, cu unele detalii, oferind o abordare mai creativă a ideilor. Autorii, în acest caz, și-au asumat o poziție clară în raport cu subiectul abordat, au prezentat unele idei și argumente care susțin poziția asumată, au avut libertatea în alegerea stilului și în integrarea ideilor în conținutul eseului. Reieșind din *criteriul 3*, ideea principală, majoritatea eseurilor elaborate de subiecții experimentali din grupul de formare, s-au axat pe *schimbare, devenire, performanță personală*.

În ceea ce privește *criteriul 4 și 5*, trebuie să constatăm că situația este ambiguă, deoarece foarte puțini subiecți experimentali au elaborat eseuri absolut originale, atrăgătoare și, de asemenea, foarte puțini au operat cu anumite dovezi sau ilustrări. În baza acestor două criterii s-a acumulat un procentaj mic în ambele grupuri experimentale. De aici concluzionăm că elaborarea unui text, în cazul acestor subiecți, în special al celor din grupul de control, nu reflectă aspirația lor spre excelență, dorința lor de a spune ceva deosebit, scrisul fiind doar un exercițiu fizic. Implicarea lor în scriere a fost una fără mesaj, fără prospețimea acestui mesaj, spiritul lor a rămas „adormit” în generarea și asocierea ideilor, în exprimarea propriului punct de vedere, a propriilor argumente.

Sintetizând procentual rezultatele demonstrate de subiecții experimentali la această probă, ajungem la următorul tablou procentual:

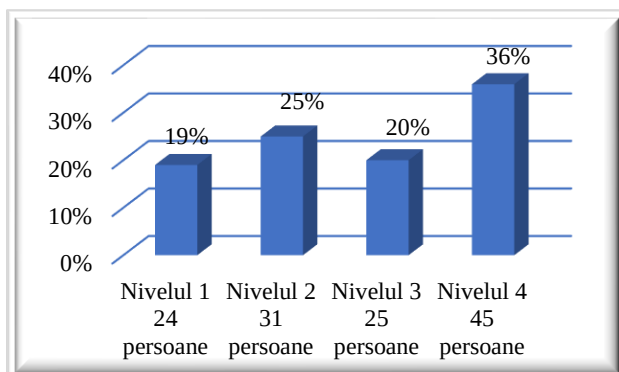


Fig. 5.11. Rezultatele grupului experimental (proba de creativitate, ex. de control)

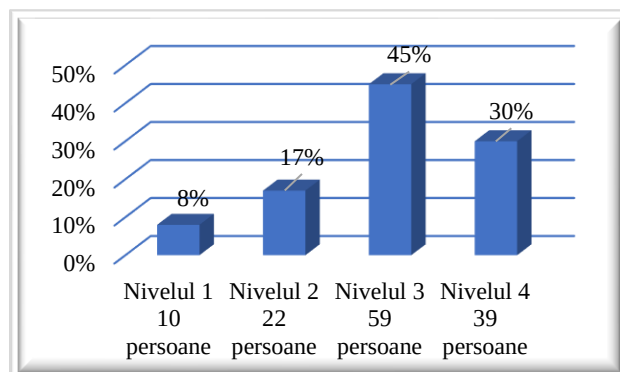


Fig. 5.12. Rezultatele grupului de control (proba de creativitate, ex. de control)

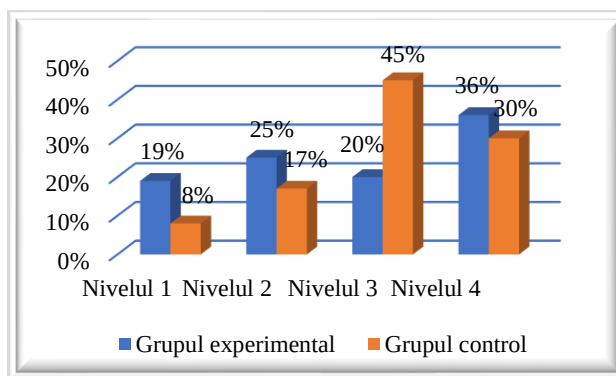


Fig. 5.13. Compararea rezultatelor cadrelor didactice din experimentul de control (proba de creativitate)

Proba 3. Chestionar. *Elaborați un chestionar care să conțină 7 întrebări din domeniul postmodernismului în contextul educației lingvistice (în scris) și formulați răspunsuri la chestionarul elaborat (oral) (Anexa 8).*

Raportându-ne la criteriul 1 al probei 3, tipologia întrebărilor, identificăm faptul că un număr mare de subiecți experimentali (în paranteze fiind indicate inițialele prenumelui și numelui acestora) din grupul de formare au formulat *întrebări modale*: *Cum influențează principiile postmodernismului asupra structurilor curriculumului educațional din instituțiile de învățământ? Cum se reflectă relativismul postmodern în evaluarea și interpretarea cunoștințelor lingvistice ale elevilor? (R.D.); Cum contribuie pluralismul de idei la inovare în domeniul dezvoltării profesionale? Cum vedeți viitorul educației lingvistice în lumina postmodernismului?; Cum se reflectă fragmentarea*

experiențelor de muncă asupra dezvoltării profesionale? (G.S.); Cum influențează postmodernismul conceptele tradiționale de identitate, lingvistică, educație modernă? (G.A.) etc.

Alt grup de întrebări se încadrează în tipul *întrebărilor de identificare*: Ce este postmodernismul în educație? Ce rol joacă identitatea lingvistică în educația postmodernă?; Ce provocări aduce postmodernismul în evaluarea limbajului? (M.M.); Care sunt preocupările școlii postmoderne?; Ce este educația lingvistică?; Ce trăsături îi conferă elevului centrarea postmodernă? (T.A.); Care sunt provocările și oportunitățile de a aplica teoriile postmoderne în educația lingvistică? Care este rolul elevului într-un cadru educațional postmodern? (C.T.) etc.

În acest cadru analitic, s-au atestat și întrebări de tipul: *De ce trebuie de evitat pedepsele?; Cum ascultați elevii și de ce?; Care este rolul pronunției corecte?; Ce fel de limbaj utilizați în comunicarea cu elevii?; Cât timp trebuie să rezerve zilnic elevul pentru lectură? Care membru al familiei discută cu copilul cel mai mult?* etc., întrebări care nu răspund sarcinii formulate.

Un număr destul de mare de subiecți din grupul de control nu au formulat întrebări sau au formulat un număr mai mic de întrebări decât cel solicitat, de tipul: *Care sunt principiile postmodernismului; Care sunt pericolele postmodernismului; Care sunt avantajele postmodernismului?* (P.C.).

În ceea ce privește formularea clară (criteriul 2) și rigoarea întrebărilor (criteriul 5), rezultatele demonstrate de subiecții experimentali din grupul de formare sunt la un nivel mediu. Cuvântul-cheie (criteriul 4) din formula întrebărilor este „influență”, ca o acțiune a ideilor postmoderne care duc la o anumită schimbare în perceperea educației. Influența este asociată cu domeniul relațiilor de putere și transformare, cu „intenții” bine orientate, într-un consens tacit cu mentalitatea cadrului didactic. Influența presupune determinarea cadrului didactic să se conformeze ideilor postmoderne.

Procentual, rezultatele la această probă experimentală se configurează în felul următor:

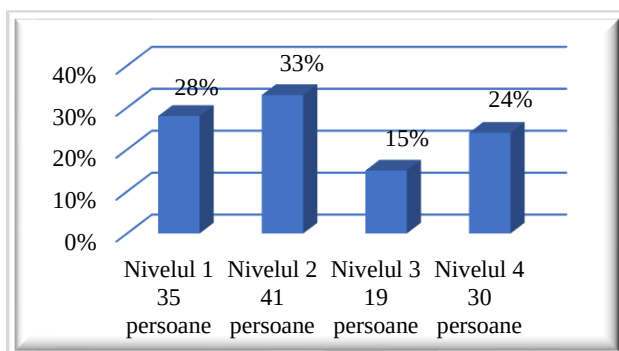


Fig. 5.14. Rezultatele grupului experimental (proba chestionar, ex. de control)

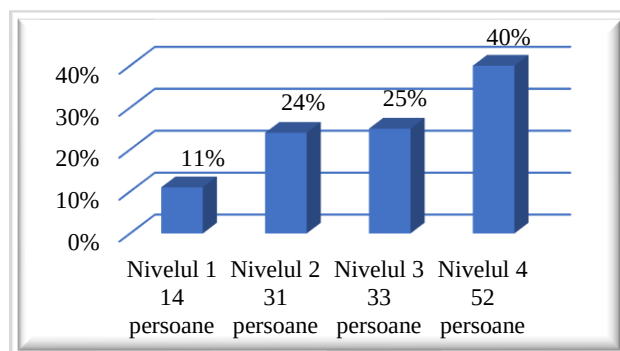


Fig. 5.15. Rezultatele grupului de control (proba chestionar, ex. de control)

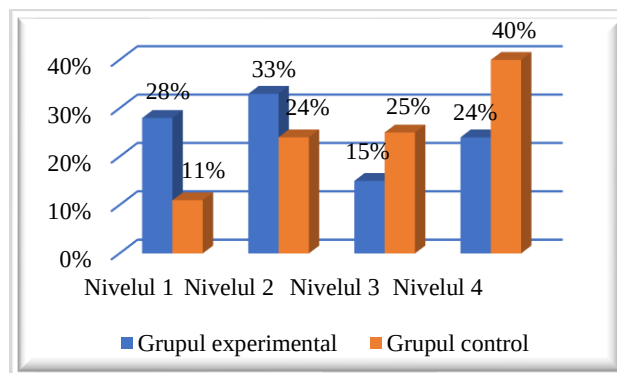


Fig. 5.16. Compararea rezultatelor cadrelor didactice la experimentul de control (proba chestionar)

Așadar, subiecții experimentali antrenați în acest demers formativ plecau, în analizele lor privind educația lingvistică, de la perspectiva valorilor postmoderne, de la ideea că interpretarea acestora se realizează prin intermediul aspectului metodologic al ideilor puse în discuție (profunditatea acestor idei, relaționările între idei, completarea ideilor etc.). Acțiunile performativității ideatice reflectă abile puneri în practică, o instanțiere concretă a elementelor postmoderne. Prin urmare, *Proiectul operațional: dezvoltarea înțelepciunii practice a învățătorului (IPI)* a pus la îndemâna cadrelor didactice instrumente practic-metodologice valide, prin care acestea au răspuns interogațiilor formulate, dând un contur mai clar valorilor postmoderne.

Considerând nivelul 1 și 2 ca cele acceptabile, pentru a compara diferențele rezultatelor subiecților din ambele grupuri experimentale, a fost elaborat tabelul de mai jos, care ilustrează o diferență dintre acestea de 24%, fapt care confirmă valabilitatea intervențiilor experimentale.

Tabelul 5.7. Compararea diferențelor între grupurile experimentale (Nivelul 1 și 2)

Grupul	Intervenția	Probele			Media
		1	2	3	
GF	Proiect operațional de dezvoltare	60%	44%	61%	55%
GC	Nonintervenție experimentală	33%	25%	35%	35%

Trebuie să reținem, pe această linie, că testarea *Proiectului operațional de dezvoltare* prin realizarea probelor de control „*Trei C*” relevă o autenticitate formativă a acestuia, opțiunea pentru acest instrument fiind o esență a gândirii pedagogice, a depășirii unor dificultăți și lapsusuri educaționale. Domeniul de competență al Proiectului operațional poate fi lărgit în continuare intempestiv (neașteptat), presupunând o readaptare la noile cerințe ale pedagogiei postmoderne și o reasumare a valorilor postmoderne.

Sintetizând rezultatele obținute la probele de control în baza criteriilor asumate pentru determinarea nivelului înțelepciunii practice a învățătorilor, constatăm că asistăm la o manifestare mai evidentă, în deplinătatea posibilităților, a acesteia în conformitate cu *imaginea de reper* elaborată. Atestăm mai multe forme de raționalitate bazate pe analiticitate, ca semne ale caracterului complex al gândirii subiecților experimentali, care sunt în măsură să justifice prezența postmodernului în procesul educațional. Adaptabilitatea subiecților la aceste domenii este evidentă în diverse secvențe operaționale derulate pe parcurs.

Dezvoltarea phronesis a învățătorilor pe parcursul experimentului pedagogic relevă un șir de elemente ale înțelepciunii practice a acestora, ca o virtute profesional-cognitivă, bazată pe valori educaționale în judecată și reflecție (deschidere spre cunoaștere, perspectiva înțelegerii profunde, gândire analitică și viziune proprie în analiză, orientarea spre calitate în ceea ce fac). Phronesis a permis învățătorilor să descopere modul corect de a face ceea ce trebuie într-o anumită circumstanță, la un anumit moment.

Subiecții experimentali au depășit provocarea legată de decalajul dintre competențele cu caracter teoretizat și puterea lor slabă de predicție pentru comportamentul legat de pragmatică, de acțiune; de construirea unui sentiment de integritate a ego-ului profesional; de rezolvarea cu succes a unei sarcini psihopedagogice ca semn al maturității profesionale.

O atenție specială s-a acordat așa-zisei „măsurări” a înțelepciunii practice, în acest sens prevalând *metodele centrate pe persoană*, care solicită învățătorilor să se evalueze pe ei înșiși în funcție de caracteristicile abordate dialectic pe parcurs. S-a constatat că înțelepciunea este o construcție dimensională mai degrabă decât o calitate a totul sau nimic. Din această perspectivă, învățătorii denotă o anumită „cantitate” de înțelepciune care se generalizează în diferite situații. Diferențele individuale de înțelepciune rezultă, parțial, din trăsăturile și procesele de personalitate subiacente care susțin (sau împiedică) dezvoltarea înțelepciunii prin experiența de formare.

În vederea **validării rezultatelor experimentale** s-a aplicat *validitatea concurențială*, care presupune o corelare între rezultatele subiecților în baza *Metodologiei dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului* în urma aplicării instrumentului de cercetare (*Proiectul operațional*) și criteriile desemnate (*variabilele de comportament și variabilele de produs*). Trebuie să precizăm că în intervalul de aplicare a tratamentului experimental nu au avut loc alte evenimente care ar fi influențat comportamentul subiecților experimentali. Planul de experiment de tip pretest/ posttest a permis compararea variabilelor dependente de la etapa de constatare și de control.

Am considerat ca cel mai indicat **Testul Z** care servește la testarea semnificației diferenței dintre mărimi, în cazul dat a valorilor medii, după formula $Z = (a - b) / e$, unde Z este numărul de erori care intră în intervalul a și b . Astfel, dacă Z este mai mare decât 1,96 atunci diferența este semnificativă la nivelul de probabilitate de 0,95 sau 95%; dacă Z depășește valoarea de 2,6, atunci diferența este semnificativă la nivelul de 99%. Acestea sunt praguri de probabilitate utilizate mai des (Anexa 9).

În felul acesta, sarcina noastră a fost să constatăm diferența dintre mediile rezultatelor de la constatare, care sunt următoarele pentru nivelul 1: 12% constatare; 22% control; pentru nivelul 2: 23% constatare; 38% control; pentru nivelul 3: 49% constatare și 34% control; pentru nivelul 4: 15% constatare și 6% control. Pentru ilustrare s-a calculat diferența dintre primele două medii ale nivelului 1, ca cele mai reprezentative: diferența de 10% pentru nivelul 1.

Rezultă că pentru nivelul 1

$$Q^2 = 0,22(1 - 0,22) = 0,22 \cdot 0,78 = 0,17; Q = 0,1716,$$

deci $e = 0,3432 / \sqrt{255} \approx 0,0215$ sau $e = 2,15 \%$.

Înlocuind datele din formula Z , obținem $Z = (22 - 12) / 2,15 \approx 4,65$.

Găsim în Tabel în dreptul lui 4,0 numărul 4999,683 care înseamnă, redus la unitate, 0,4999 și reprezintă jumătate din nivelul de probabilități. Înmulțind cu 2 obținem: $P = 0,9998$, ceea ce ilustrează că sunt circa 99,9% șanse că diferența este reală (Anexa 9).

De asemenea, s-a dedus că dobândirea *phronesis* necesită multă practică, multă experiență, învățătorul fiind preocupat de detalii, de modul de a acționa în anumite situații. Se pot învăța principiile acțiunii, dar aplicarea lor în lumea educației, în situații pe care nu le-ar fi putut prevedea, necesită experiență. *Phronesis* este o formă de circumspecție, prudență, legată de conștiință și hotărâre, rezolvată prin acțiune ca *praxis*.

5.4. Concluzii la Capitolul 5

1. Prin experimentul pedagogic s-a valorificat aspectul instrumental-pragmatic al cercetării, referindu-se la metodele și tehnicile aplicate, conform *Proiectului operațional: dezvoltarea înțelepciunii practice a învățătorului*. Prin etapa experimentală de constatare s-a pus în lumină situația de facto în raport cu nivelul de dezvoltare a înțelepciunii practice a învățătorilor din clasele primare. Marcajul investigațional s-a derulat la nivelul identificării punctelor forte/ slabe și stabilirea acțiunilor potențiale de dezvoltare a înțelepciunii practice. Realul a fost descoperit prin probe

organizate (test cu răspunsuri deschise, probe de completare și de creativitate), controlate și confruntate, pe baza cărora s-au dedus semnificațiile. S-a constatat că condițiile primordiale ale corespunderii imaginii unui învățător înțelept din punct de vedere practic în context postmodernist sau a unui *învățător phronesis*, sunt îndeplinite în măsură mică, valorile postmoderne rămânând „ascunse” înțelegerii acestuia și, ca urmare, a reflectat necesitatea intervențiilor formative în următoarele direcții: deschiderea spre cunoașterea comprehensivă; înțelegerea profundă a valorilor postmoderne din perspectiva educației lingvistice; iscusința în gândirea analitică și construirea unei viziuni proprii; acțiunea la un nivel înalt de calitate; discernământ în construirea cunoașterii. S-a constatat că bariera înțelepciunii practice nu este trecută, performanța subiecților experimentali realizându-se la nivelul maximal într-un număr procentual redus.

2. Determinând, în cadrul dezvoltării profesionale a învățătorilor, oportunitatea reconceptualizării cunoașterii profesionale, autorefecției, atitudinii reflexive și critice, autonomiei, examinării detaliilor, folosirii formelor narative/ investigației narative, semnificării, descoperirii, aceste fenomene au devenit baza principală în organizarea activității. Ca reper, a fost elaborată o **formulă posibilă a înțelepciunii practice** a învățătorului. Pentru a putea dezvălui specificul inteligenței practice a învățătorului în procesul de dezvoltare profesională, reieșind din analizele anterioare ale inteligenței practice și din formula de mai sus, s-a considerat necesar de a schița un set de indicatori care subsumează elementele definitorii ale calității învățătorului de a avea această înțelepciune practică, obținând astfel o **image reper**. Învățătorul care a *dobândit* o anumită înțelepciune practică: demonstrează deschidere spre cunoaștere comprehensivă, autentică și vede perspectivele acesteia în educația lingvistică a elevilor; este axat pe o înțelegere profundă a valorilor postmoderne și a rolului lor în educația lingvistică a elevilor; denotă iscusință în gândirea analitică și exprimă o viziune proprie în a vedea lucrurile așa cum sunt cu adevărat; dovedește un nivel înalt de calitate atunci când face ceva, acționează într-o manieră bună, corectă; certifică discernământ în construirea cunoașterii proprii și a elevilor săi.

3. Scopul controlului a fost de a verifica dacă procesul de formare a funcționat în parametrii proiectați, dacă s-a desfășurat conform intențiilor și dacă se poziționează pe o traiectorie ce reflectă realizarea obiectivelor stabilite. La elaborarea probelor de control s-a ținut cont de domeniile de bază: valorile postmoderne la nivelul învățământului primar, educația lingvistică și capacitățile pe care trebuie să le demonstreze subiecții experimentali în contextul dezvoltării înțelepciunii practice: axarea pe o înțelegere profundă a valorilor postmoderne și a rolului lor în educația lingvistică a elevilor;

iscusița în gândirea analitică și exprimarea unei viziuni proprii a lucrurilor; discernământ în construirea cunoașterii proprii și a elevilor. Pentru a se justifica, controlul rezultatelor experimentale a întrunit anumite calități: menținerea în actualitatea științifică, tehnologică, pedagogică, promovarea noului în domeniul formării profesionale continue, facilitarea ansamblului de idei în domeniul educației postmoderne, schimbarea opticii în aprecierea factorilor de conținut valorificat, stimularea responsabilității în muncă a învățătorilor, în perfecționarea tehnologiilor de predare în procesul educațional, stimularea și afirmarea inițiativei în cunoaștere etc. În felul acesta, a fost concepută activitatea de control „*Trei C*”, cu trei probe de bază: completare, creativitate, chestionar. Dezvoltarea phronesis a învățătorilor pe parcursul experimentului pedagogic relevă un șir de elemente ale înțelepciunii practice a acestora, ca o capacitate sau virtute profesional-cognitivă, bazată pe valori educaționale în judecată și reflecție (deschidere spre cunoaștere, perspectiva înțelegerii profunde, gândire analitică și viziune proprie în analiză, orientarea spre calitate în ceea ce fac). În vederea *validării rezultatelor experimentale* s-a aplicat *validitatea concurențială*, care presupune o corelare între rezultatele subiecților (pretest și posttest). Trebuie să precizăm că în intervalul de aplicare a tratamentului experimental nu au avut loc alte evenimente care ar fi influențat comportamentul subiecților experimentali. Planul de experiment de tip pretest/ posttest a permis compararea variabilelor dependente de la etapa de constatare și de control. Aplicarea *Testului Z* a ilustrat că diferența dintre mediile rezultatelor de la constatare, care sunt următoarele pentru nivelul 1: 12% constatare; 22% control; pentru nivelul 2: 23% constatare; 38% control; pentru nivelul 3: 49% constatare și 34% control; pentru nivelul 4: 15% constatare și 6% control, *este semnificativă (99%)*. Pentru ilustrare s-a calculat diferența dintre primele două medii ale nivelului 1, ca cele mai reprezentative: diferența este de 10% pentru nivelul 1.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

1. **Decuparea analitică** a reperelor epistemologice și consemnarea domeniilor de primă referință a învățământului primar din perspectiva noilor orientări în educație **a condus** la întemeierea *legăturilor* dintre fenomene pedagogice diverse, cum ar fi *organizarea* învățământului primar; *factori*, printre care formarea cadrelor didactice conform noilor condiții socio-culturale, apariția structurilor de tip nou; *finalități*, un loc important ocupându-l formarea competențelor de comunicare eficientă; *deschiderea spre modernizare*; *contribuții curriculare*, în care printre elementele de noutate se înscrie reliefarea cadrului valoric/ axiologic transdisciplinar în baza *profilului absolventului nivelului de învățământ primar* ca un nou concept cu valențe semantice de finalitate. Analiza acestor factori a generat un discurs teoretico-metodologic prin care s-a dezvăluit relevanța educației lingvistice a elevilor din clasele primare, considerată, prin expunerea datelor sale esențiale, ca un domeniu de bază în învățământul primar. S-au adus dovezi investigaționale pentru ideea că într-un context postmodern *educația lingvistică* nu se mai bazează doar pe concepțiile tradiționale despre limbaj ca un instrument neutru și transparent pentru transmiterea cunoștințelor și informațiilor, ci se recunoaște că limbajul este un construct complex, influențat de contextul social și cultural. Astfel, educația lingvistică trebuie să abordeze limbajul ca un sistem dinamic de semnificații care este influențat de **putere, identitate și context cultural** (Capitolul 1, 1.1.).

2. În aria problematicii respective se înscrie și ideea **jocurilor de limbaj**, în care esențială este abilitatea de a imagina conexiuni noi între informațiile existente, de a realiza „**mutări**” în **jocurile de limbaj** sau de a *schimba* regulile jocului. În felul acesta, *teoria jocurilor de limbaj* exprimă funcționarea limbajului prin fragmentarea lui în „jocuri” cu reguli specifice, care fac obiectul unui contract explicit sau implicit între jucători. Pornind de aici, **se deduce principiul general** conform căruia *a vorbi* înseamnă *a lupta* în sensul de *a juca*. „Mutarea” în jocul lingvistic ține de plăcerea de a inventa, dublată de un anumit sentiment al succesului. Anume aceste asumptions au reperat analizele procesuale ale particularităților educației lingvistice a elevilor din învățământului primar în context postmodern. S-a ajuns la concluzia că evoluțiile distincte în învățământului primar notează o durată scurtă de timp și se succed grație unui efort de acumulări teoretice și metodologice notabile în procesul de aderare la valorile postmoderne. Astfel *au fost realizate obiectivele unu și doi* ale cercetării (Capitolul 1, 1.2.).

3. **Vectorizarea analizei** pe coordonata învățării elevilor, ca axă rezolutivă, **a orientat spre** ideea învățării școlare ca *înțelegere*, ca o construire a sistemelor de cunoștințe, ca o restructurare a

cunoașterii prin dezvoltarea gândirii teoretice, a gândirii logico-verbale și a formațiunilor de bază, idee pertinentă în exercițiul dezvoltativ al cadrelor didactice. Într-o societate postmodernă cunoașterea trebuie să fie funcțională și utilă, iar adoptarea unei *învățări active* este un proces ce permite subiectului învățării, fie elev sau învățător, un contact direct cu informația nouă. Plus la aceasta, sintetizând alternativele dezvoltării profesionale, a fost reiterată ideea că pentru a avea o prestație profesională de succes, învățătorul trebuie să aibă încredere în sine și în competențele sale, să fie capabil să gestioneze situații critice, tensionate sau problematice. *Noile tendințe* în formarea profesorilor au în vedere un șir de aspecte, conform unor exigențe teoretico-praxiologice, pe care le dobândește printr-un contact strâns cu lumea profesiei: elaborarea unor instrumente de formare adecvate pentru construcția unei identități profesionale; integrarea și articularea formării în modul cel mai firesc în parcursul profesional individual al cadrului didactic; formarea în spiritul dezvoltării *reflecției disciplinare* asupra conținuturilor științifice etc. Analizând *dezideratele dezvoltării profesionale a învățătorilor* a fost posibilă deducerea ideii că învățătorul/ profesorul este **coloana vertebrală a societății**, axându-se pe satisfacerea nevoilor elevilor. În acest context, profesionalizarea definește dezvoltarea profesională din unghiul de învățare prin care învățătorii revizuiesc, reînnoiesc și își sporesc angajamentul ca agenți ai schimbării, *efectele* dezvoltării profesionale fiind consemnate de **mentalitatea de creștere** a acestora. Aceste considerații au marcat *realizarea obiectivului trei* al cercetării (Capitolul 2, 2.1; 2.2.).

4. Printr-o cuprindere largă a diversității problematicei postmodernismului, înlocuit mai recent cu noțiuni precum *digimodernism, pseudomodernism, hipermodernism, transmodernism, postpostmodernism, cosmodernism, paramodernism, new modernity, globomodernism, geomodernism, ecomodernism* etc. **s-a stabilit că** ceea ce urmează după postmodernism este considerat a fi mult mai radical decât postmodernismul în sine. În arhitectura investigațională a problemei s-a înscris definirea și susținerea semnificației noțiunii de **texistență**, care este o certitudine, o invenție prin care interpretările postmoderniste sunt percepute „ca o carte”. Idealmente, conceptul *texistență* implică o interdependență între text, care devine existență, și existență, care devine text. Pentru a face mai clar specificul postmodernismului în raport cu educația lingvistică, se merge pe recunoașterea faptului că *a vorbi* înseamnă *a lupta*, în sensul de *a juca*, iar discursurile se încadrează în domeniul unei perturbații generale. Această opțiune cognitivă produce un **politeism** (credința în mai mulți zei-rude) al valorilor, punct din care nu poate fi criticat *principiul performativității* sau al emancipării. *Performativitatea*, la rândul său, este concepția conform căreia **cunoașterea este putere**.

Postmodernismul aduce o contribuție valoroasă la noțiunea de *școlarizare ca formă de cultură*, oferind pedagogilor o viziune mai complexă și mai perspicace asupra *relațiilor dintre cultură, putere și cunoaștere*. În postmodernism se intensifică atenția la greșeli și apare un fenomen numit **cult al erorii**. Toate acestea desemnează *realizarea obiectivului patru* al cercetării (Capitolul 2, 2.1; 2.2.).

5. *Dinamizând discursul analitic se pune în evidență* faptul că școala în postmodernitate devine o sursă de schimbare prin promovarea creativității în toate sferele vieții și activității: a crea ceva nou nu numai pentru elevii înșiși (*creativitate subiectivă*), dar și crearea de ceva nou pentru societate (*creativitate obiectivă*). Sunt actualizate și recomandate câteva *alternative metodologice*: *techne* sau reflecție artizanală; *poiesis*, acordarea afectivă la procesul creativ; *praxis*, anchetă critică; dialoguri, anchetă multiperspectivă; **phronesis**, practică și înțelepciune deliberativă/ intenționată; *polis*, anchetă morală publică; teoria, înțelepciunea contemplativă. Luate împreună, aceste procese oferă o experiență trăită în filosofia educațională postmodernă. Aducând discuția în domeniul *phronesis*, acesta este caracterizat ca înțelepciunea de a judeca bunurile și relele și toate lucrurile din viață care sunt de dorit și de evitat, de a se comporta în mod corect în societate, de a folosi vorbirea și acțiunea cu sagacitate, de a acumula cunoștințe de specialitate despre toate lucrurile care sunt utile. *Phronesis* este un tip de înțelepciune relevantă pentru acțiunea practică, implicând o judecată bună, un caracter bun și obiceiuri bune. În așa fel, *phronesis*, definit clasic de Aristotel ca o cunoaștere a ceea ce este bine și a ceea ce este rău pentru oameni, este cel mai bine înțeles ca **înțelepciune practică**, adică **înțelepciunea acțiunii**. Astfel, este dezvoltată **perspectiva neo-aristotelică** a *phronesis*, prin care se sugerează că *phronesis* este înțelepciunea pe care o recrutează un învățător pentru a recunoaște ce virtuți sunt adecvate unei situații specifice, astfel încât acțiunea să conducă la un rezultat bun. Implicarea în interpretarea analitică a calității a condus la *ideea hegeliană a calității*, care specifică faptul că ființa lipsită de calitate *nu poate fi exprimată*; nu poate fi gândită; *ea este; atât. Calitatea nu este niciodată întâmplătoare* (Capitolul 4, 4.1.).

6. **Sintetizând** mai multe studii despre educația de calitate, **aderăm** la un cadru de câteva *dimensiuni ale calității* care se află în dinamică: eficacitate, eficiență; echitate, reactivitate, relevanță, reflexivitate, sustenabilitate. Susținem că nu există o formă de educație fără *valori*, pentru că scopul prim al valorilor este acela de a dezvolta moral și etic elevul prin identificarea, dincolo de aparențe, a unei esențe profunde, ce conține în stare latentă diverse manifestări ale fenomenului. În cazul abordării valorilor postmoderne, această cale se însoțește cu o complexitate deosebită a fenomenului examinat. Ca atare, profesorul/învățătorul trebuie, ca reprezentant al unui sistem de valori, să

folosească bine autoritatea sa pentru a transmite valorile *fără a le îndotrina*. Aceste deziderate consemnează *realizarea obiectivului cinci* al cercetării (Capitolul 4, 4.2.).

7. Investigațional, au fost *conferite esențe* legăturii de relație a valorilor postmoderne, dezvoltării profesionale a învățătorilor și a educației lingvistice a elevilor, care este un fenomen ce apare în cadrul oricărui demers analitic, deoarece este adevărata *causa finalis* a lucrurilor. S-a dedus că între conceptele *valori postmoderne, dezvoltare profesională și educație lingvistică* există o *relație de asociere de tip joint venture*, stabilită cu scopul de a *valorifica punctele forte ale fiecărei părți implicate sau pentru a minimiza riscurile existente* într-un anumit domeniu. Identificarea reperelor relaționale între aceste trei concepte în baza relației joint venture se configurează în: modul de organizare a cunoașterii (descoperită și construită) (1); deschiderea conținuturilor (2); legătura cunoaștere-putere (3) concilierea pluralității (4); modelul democrat și dialogat al activității (5); umanizarea acțiunii (6); utilitatea cunoștințelor (7). În această convertire relațională, se dezvoltă substanța schimbărilor în înțelegerea unor categorii din educația lingvistică, cum sunt cele de asimilare a conceptelor; a noțiunilor gramaticale; studiul gramaticii etc. Ținând seama de aceste elemente, procesul de formare a noțiunilor lingvistice la elevi este esențial pentru dobândirea unei *gândiri gramaticale*. Capacitatea de a gândi „gramatical” le oferă elevilor instrumentele necesare pentru a analiza, a aplica și a înțelege limba într-un mod mai profund și mai structurat, contribuind astfel la o însușire durabilă și eficientă a limbii române. Aceste asumții pun în evidență *realizarea obiectivelor doi și șase* ale cercetării (Capitolul 4, 4.2.).

8. Cuprinderea într-o *viziune integratoare* a constatărilor analitice operate pe parcurs, ca premise teoretico-metodologice și distanțarea epistemologică de obiectul analizei *a reperat* ilustrarea complexității reale a fenomenului abordat într-un model pedagogic, denumit *Modelul valorilor postmoderne în relația dezvoltarea profesională a învățătorilor – educația lingvistică a elevilor*, structurat în șase nivele de referință: **Nivelul 1. Repere referențiale: învățământ primar.** Câmpul de manifestare a acestora se potențează într-un cadru corelativ de idei, generând, cumulativ, mai multe opțiuni de rezolvare pedagogică a problemelor, printr-o abordare constructivă și alternativă; **Nivelul 2. Deziderate ale dezvoltării profesionale.** Acțiunea de raționare la acest nivel este de a face apel la tot ceea ce ține de argumentare, de ceea ce contribuie la efectul pedagogic și constituie o sursă de schimbare, ca premisă dialectică a problemei în cauză; **Nivelul 3. Semnificații pedagogice ale valorilor postmoderne.** Vorbind despre valorile postmoderne, acestea sunt organizate arhitectural într-o coerență internă, sunt prezentate sub formă de *liste deschise*, care sintetizează diverse aspecte

ce vizează domeniul; **Nivelul 4. Relația joint venture** are drept scop de a combina punctele forte sau pentru a minimiza riscurile existente în domeniul dezvoltării profesionale a învățătorilor; **Nivelul 5. Phronesis. Dezvoltarea profesională.** Dimensiunea hermeneutică a lui *phronesis* este explicită în problema aplicării sau efectuării „înțelepte” a unei acțiuni profesionale. *Învățătorul-phronesis* este înțelept, sagace din punct de vedere acțional și moral. Pentru o astfel de înțelepciune acumulează cunoștințe în timp și câștigă o deschidere mai mare sau mai largă spre experiență; **Nivelul 6. Metodologia dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului.** Articularea elementelor Modelului valorilor postmoderne în dezvoltarea profesională a învățătorilor atât ca demers teoretic, cât și ca asumție metodologică, este cu scopul de a-l utiliza ca instrument conceptual de fundamentare a acțiunilor de dezvoltare profesională a învățătorilor în contextul realizării educației lingvistice a elevilor, pornind de la anumite valori postmoderniste, conforme cu acest scop. Vorbind despre valorile postmoderne, ne-am referit la semnificațiile deduse pe parcurs pentru a elabora *listele deschise*, care sintetizează diverse aspecte ce vizează domeniul. Sintetizarea respectivă denotă realizarea obiectivului șapte al cercetării (Capitolul 4, 4.4.).

9. În cadrul general al *semnificării cercetării, s-a întemeiat Metodologia dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului*, concentrată pe următoarele elemente, care se înscriu în perimetrul demersului postmodern cu cele șapte criterii consemnate: concentrarea pe *conținut*; încorporarea *învățării active*; sprijinirea *colaborării și diversității*; oferirea *oportunității de reflecție*; dezvoltarea profesională ca o parte importantă a carierei unui profesor. Privită din acest unghi, *Metodologia dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului* se dovedește a fi în bună parte o proiecție reduționistă, în virtutea unei postulări mai simple. Astfel, criteriile puse în evidență au anumite particularități pentru demersul pedagogic, anumite aliniamente asumate, având în vedere relația de determinare dintre sensul lor și acțiunea preconizată. Prin urmare, acest set de criterii urmărește să stabilească ce se întâmplă pe traiectul formativ, să specifice individualitatea fiecărui tip de demers, regăsindu-se într-o dimensiune calitativă. Prin experimentul pedagogic, care a fost realizat în baza acestei Metodologii, s-a valorificat aspectul instrumental-pragmatic al cercetării, referindu-se la metodele și tehnicile aplicate, conform **Proiectului operațional: dezvoltarea înțelepciunii practice a învățătorului**. Proiectul operațional se constituie din câteva componente, fiecare dintre ele axându-se pe unul sau mai multe din obiectivele formulate în vederea dezvoltării *înțelepciunii practice a învățătorului*. Configurarea, realizarea, validarea rezultatelor experimentului pedagogic la nivelul învățătorilor prin valorificarea *Metodologiei dezvoltării înțelepciunii practice a învățătorului*

și a *Proiectului operațional* ilustrează realizarea obiectivului opt al cercetării (Capitolul 4, 4.4.; Capitolul 5., 5.2.).

10. Ipostazierea primei etape experimentale de *constatare a pus în lumină* situația de facto în raport cu nivelul de dezvoltare a înțelepciunii practice a învățătorilor din clasele primare. Marcajul investigațional s-a derulat la nivelul identificării punctelor forte/ slabe și stabilirea acțiunilor potențiale de dezvoltare a înțelepciunii practice. Realul a fost descoperit prin probe organizate (test cu răspunsuri deschise, probe de completare și de creativitate), controlate și confruntate, pe baza cărora s-au dedus semnificațiile. S-a constatat că condițiile primordiale ale corespunderii imaginii unui învățător înțelept din punct de vedere practic în context postmodernist sau a unui *învățător phronesis*, sunt îndeplinite în măsură mică, valorile postmoderne rămânând „ascunse” înțelegerii acestuia și, ca urmare, a reflectat necesitatea intervențiilor formative. În vederea fundamentării activității de dezvoltare a înțelepciunii practice a fost elaborată o ***formulă posibilă a înțelepciunii practice*** a învățătorului. Pentru a putea dezvălui specificul inteligenței practice a învățătorului în procesul de dezvoltare profesională, reieșind din analizele anterioare ale inteligenței practice și din formula respectivă, s-au schițat un set de indicatori care subsumează elementele definitorii ale calității învățătorului de a avea această înțelepciune practică, obținând astfel o ***image de reper***. *Etapa de formare a* experimentului pedagogic, dezvoltarea înțelepciunii practice, a presupus 10 probe practice fiecare având în vizor anumite valori postmoderne (recreare, reflecția, descoperirea, narativitatea, pragmatismul, independența etc.). *Scopul controlului* a fost de a verifica dacă procesul de formare a funcționat în parametri proiectați, dacă s-a desfășurat conform intențiilor și dacă se poziționează pe o traiectorie ce reflectă realizarea obiectivelor stabilite. Pentru a se justifica, controlul rezultatelor experimentale a întrunit anumite calități: menținerea în actualitatea științifică, tehnologică, pedagogică, promovarea noului în domeniul formării profesionale continue, facilitarea ansamblului de idei în domeniul educației postmoderne, schimbarea opticii în aprecierea factorilor de conținut valorificat etc. În felul acesta, a fost concepută *activitatea de control „Treii C”*, cu trei probe de bază: completare, creativitate, chestionar. Dezvoltarea phronesis a învățătorilor pe parcursul experimentului pedagogic relevă un șir de elemente ale înțelepciunii practice a acestora, ca o capacitate sau virtute profesional-cognitivă, bazată pe valori educaționale în judecată și reflecție. În vederea *validării rezultatelor experimentale* s-a aplicat *validitatea concurențială*, care presupune o corelare între rezultatele subiecților (pretest și posttest). Planul de experiment de tip pretest/ posttest a permis compararea variabilelor dependente de la etapa de constatare și de control. Aplicarea

Testului Z a ilustrat că diferența dintre mediile rezultatelor de la constatare, care sunt următoarele pentru nivelul 1: 12% constatare; 22% control; pentru nivelul 2: 23% constatare; 38% control; pentru nivelul 3: 49% constatare și 34% control; pentru nivelul 4: 15% constatare și 6% control, este semnificativă (99%). Pentru ilustrare s-a calculat diferența dintre primele două medii ale nivelului 1, ca cele mai reprezentative: diferența pentru acest nivel este de 10%.

Obiectivând conceptul de phronesis, **s-au adus dovezi** confirmate experimental pentru un șir de idei în raport cu acesta. Phronesis s-a manifestat ca o capacitate de reflecție în raport cu contextul educațional, ca o capacitate de contact cu forța reală a cunoașterii, ca o capacitate intuitivă de a acționa spontan și cu abilitate, ca o capacitate de judecată atunci când motivul nu este suficient sau când lipsesc informațiile relevante etc. *S-a formulat un răspuns la întrebarea* dacă înțelepciunea practică poate fi învățată și, prin urmare, predată prin experiență strategică. S-a demonstrat că, de fapt, înțelepciunea *se întâmplă* într-un proces de activitate dirijată. Recunoașterea contextului educațional al phronesis nu se produce momentan, dar este pregătit lent prin activități de conștientizare, *phronesis* având mai multă potență motivațională decât înțelepciunea în modelul comun. Pentru a articula imaginea unui profesor inspirat de phronesis cu un model de antrenament viabil, s-a demonstrat valoarea phronesis pentru profesori și s-au încurajat profesorii care au văzut phronesis ca *punctul culminant al excelenței în predare*. Articularea educațională a unui model de *phronesis* neo-aristotelian s-a bazat pe cercetări recente în filosofie și psihologie, dar și pe rezultatele experimentale, oferind îndrumări explicite cu privire la modul în care se dezvoltă înțelepciunea practică și la modul în care este cel mai bine dezvoltată. Studiul de măsurare a phronesis a inclus, la etapa practică a cercetărilor, variabile latente care reflectă funcțiile *phronesis* (deschidere spre cunoaștere, înțelegere, aplicare reflexivă). Rezultatele sunt adecvate, deoarece componentele latente prezise (măsurile de performanță) au fost în concordanță cu predicțiile, iar componentele latente s-au dovedit a fi legate structural de o variabilă anticipată de *phronesis*. De asemenea, această cercetare include *măsurarea centrată pe persoană* pentru a evalua relația continuă dintre înțelepciune și comportament. Având în vedere potențiala valoare practică a *phronesis*, s-a constatat că încercarea de a oferi o privire de ansamblu asupra acestui fenomen este una promițătoare, deoarece înțelepciunea practică este maleabilă și educabilă (Capitolul 5, 5.1; 5.2; 5.3).

11. Dezvoltarea *Perspectivei neo-aristotelice* în *pedagogia phronesis* și elaborarea *Concepției învățătorului phronesis* reperează demersul educațional al învățătorului care adoptă o atitudine constructivă în dezvoltarea sa profesională printr-o practică cognitivă înțeleaptă. **Cadrul**

ideatic al Concepției învățătorului phronesis reprezintă un ansamblu de idei ce vizează înțelepciunea practică (model de a acționa cu chibzuință); înțelepciunea în acțiune (luarea deciziei corecte într-o acțiune, acțiune „gânditoare”; acțiune situată; acțiune spontană); implicarea valorilor în judecată; virtute intelectuală (modul corect de a face ceva); înțelepciune empirică, relație euristică cu sine, rațiune corectă, înțelepciune dobândită. **Organizarea internă** a Concepției învățătorului phronesis se fundamentează pe ideile inedite ale relației joint-venture valori postmoderne – dezvoltarea profesională a învățătorilor– educația lingvistică a elevilor; reperele relaționale ale relației; listele deschise ale valorilor postmoderne; imaginea-reper; formula înțelepciunii practice.

Noua direcție de cercetare: Pedagogia phronesis ca o nouă entitate, valorificând procesul anterior și producând noi legături din care derivă multiple norme interne de desfășurare, de dezvoltare a înțelepciunii practice ca element al capacității atitudinale în contextul valorilor postmoderne atât la nivelul cadrelor didactice, cât și la nivelul elevilor de la diferite niveluri de învățământ primar. Direcția respectivă ridică la un nivel mai înalt domeniul atitudinal și, în legătură cu aceasta, generează o viziune nouă în tratarea și explicarea phronesis ca una din valorile postmoderne. Prin esența sa, pedagogia phronesis este „așteptată” în educație, deoarece pornește de la abordarea competențelor și este o componentă de bază a realității, ca totalitate de valori postmoderne, ca o acțiune de punere în ordine și de semnificare a nenumăratelor situații ce apar în activitatea de învățare-predare-evaluare. Activitatea de învățare este modul de a fi al ființei umane, expresia ființării sale și constă pe linie cognitivă, în *obținerea, verificarea, prelucrarea, transmiterea, valorificarea corectă a cunoașterii*, fapt care poate fi asigurat de preceptele Pedagogiei phronesis. Strategia aplicată ce declanșează phronesis reprezintă nevoia devenită intelectualmente necesitate acțională, orientată concret spre formularea unui scop generic de obținere a unor rezultate mai bune.

Scopul Pedagogiei phronesis constă în valorificarea cunoașterii specifice domeniului valorilor postmoderne, care asigură formarea cadrelor didactice phronesis. Esența scopului este complexă, ajutând profesorul sau elevul să identifice situațiile în care sunt recomandate valorile postmoderne și cum să le valorifice, să elaboreze principii și reguli de conduită cognitiv-atitudinală înțeleaptă în diverse situații educaționale de învățare-predare-evaluare, să modeleze reflecția practică.

Esența Pedagogiei phronesis: Reconstrucția dezvoltării profesionale a cadrelor didactice bazată pe scientizare și asigurarea monitorizării conștiente și eficiente a procesului de formare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice școlare din perspectiva abordării valorilor postmoderne.

Domeniul de acțiune: Pedagogia phronesis este o pedagogie aplicativă, deschisă realității actuale a educației în schimbare, adaptabilă la demersuri pedagogice phronesis centrate pe dezvoltarea înțelepciunii practice a învățătorului, bazate pe deziderate ale postmodernismului.

Obiectul de studiu specific: tehnologia și strategiile specifice care modelează valoric învățătorul/ profesorul phronesis.

Finalitate: Explorarea valorii educaționale a componentei atitudinale în triada formării competenței în procesul de afirmare a personalității active a ființei umane.

Limite și dificultăți

- Principalele dificultăți în a deține phronesis și a acționa asupra lui constau în faptul că atât bunurile umane, cât și relele, vin în grade (astfel încât este greu de spus cât de mult din unul este suficient și cât din celălalt este în surplus) și că bunurile concurează frecvent între ele.
- Deși există avantaje importante în a gândi dezvoltarea profesorilor prin prisma *phronesis*, o înțelegere solidă a conceptului necesită un proces prealabil de clarificare, în care un loc aparte îl ocupă virtuțile sau valorile relevante. Phronesis este disponibil doar pentru acele persoane care au o dispoziție stabilă de a acționa etic în toate ocaziile.
- Apare o dificultate ce se instalează în relația dezvoltarea profesională a învățătorilor și educația lingvistică a elevilor, deoarece sferele care descriu referința tematică sunt diferite din punct de vedere al sensurilor de utilizare și al semnificațiilor de partajare.
- Deși nu putem antrena majoritatea cadrelor didactice în virtutea phronesis, îi putem inspira să preia procesul de readerare către virtuțile necesare și, în cele din urmă, către phronesis. Această readerare oferă reperul pe care se poate construi phronesis în dezvoltarea profesională.
- De asemenea, s-a constatat că dobândirea *phronesis* necesită multă practică, multă experiență, învățătorul fiind preocupat de detalii, de modul de a acționa în anumite situații. Se pot învăța principiile acțiunii, dar aplicarea lor în lumea educației, în situații pe care nu le-ar fi putut prevedea, necesită totuși experiență.

RECOMANDĂRI

Pentru cercetări ulterioare

1. Elucidarea investigațională și praxiologică în spectrul larg al *trăsăturilor categoriale ale valorilor postmoderne* în raport cu fenomenul învățării, ca unul de primă actualitate în domeniul educației.

2. Întemeierea analitică a **tehnologiei jocurilor de limbaj** în procesul de realizare a educației lingvistice ca factor de sporire a calității.

3. Analiza reperelor conceptuale ale dezvoltării profesionale în contextul reformulării obiectivelor cu accent evident pe **componenta atitudinală a competenței profesionale**.

4. Revizuirea în cheie cognitivă a **aliniamentelor profesionalizării** din perspectiva formării *învățătorului phronesis*, apt de a rezolva orice situație apărută în procesul educațională.

La nivel metodologic

5. Elaborarea, pornind de la rezultatele experimentale ale cercetării, a unui **Ghid metodologic** cu titlul „*Promovarea valorilor postmoderne în școală*”.

6. Crearea unor **strategii de profesionalizare** a cadrelor didactice, conforme cerințelor orientărilor postmoderniste în pedagogie, în temei bazate pe aspectul atitudinal al competențelor.

7. Proiectarea **Ghidului metodologic** cu titlul „*Resursele formative ale înțelepciunii practice a elevilor*”.

BIBLIOGRAFIE

1. AFANAS, A. *Teoria și praxiologia formării profesionale continue a cadrelor didactice*. Teză de doctor habilitat în științe ale educației. Chișinău. 2022. 422 p.
2. ANDREESCU, M. *Postmodernismul. Studii, eseuri și cugetări*. București: Paideia, 2023. 630 p. ISBN 978-606-74880-74.
3. ANDREI, P. *Filosofia valorii*. Iași: Polirom, 1997. 238 p. ISBN 973-683-017-9.
4. ANDRIȚCHI, V. Valorile – sistem de referință al cadrelor didactice în activitatea și dezvoltarea profesională. În: *Univers Pedagogic*, 2018. nr. 2(58), pp. 3-11. ISSN 1811-5470.
5. ANTOCI, D. *Teoria și metodologia formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri*. Teză de doctor habilitat în științe ale educației. Chișinău, 2022. 220 p.
6. ANTOCI, D. *Educația prin valori și pentru valori: suport de curs*. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Pulsul Pieței”), 2018. 260 p. ISBN 978-9975-3223-3
7. ARISTOTEL. *Etica nicomahică*. București: Antet, 2012. 224 p. ISBN 978-973-636-463-1.
8. BÂLICI, V. *Educația lingvistică: pedagogie a curajului*. Chișinău: IȘE, 2019. 136 p. ISBN 978-9975-48-165-6.
9. BACIU, S. *Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior*. Chișinău: ASEM, 2014. 438 p. ISBN 978-9975-75-690-7
10. BÂRLOGEANU, L. *Paradigma educațional-umanistă în contextul postmodernității*. În: Păun E., Potolea D. *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom, 2002, pp. 25-46. ISBN 973-681-106-9.
11. BÂRSĂNESCU, Ș. *Unitatea pedagogiei contemporane cu știința*. București: EDP, 1976. 512 p.
12. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Pitești: Paralela 45, 2017. 432 p. ISBN 978-973-47-2482-6.
13. BOCOȘ, M. *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Cluj-Napoca: Ed. PUC, 2013. 472 p. ISBN 978-973-46-3248-0.
14. BOCOȘ, M., AVRAM I. etc. *Pedagogia învățământului primar*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2009. 219 p. ISBN 978-973-6109-59-1.
15. BOCOȘ, M., CHIȘ, V., FERENCZI, I., IONESCU, M., LĂSCUȘ, V., PREDA, V., RADU, I. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 240 p. ISBN 973-35-1084-X.

16. BODEA, D. *Cum s-a născut omul postmodern?* În: Bodea D. *Cine sunt eu?* București: Result, 2017, pp. 37-54. (225 p.) ISBN 978-606-93066-8-0.
17. BOTEZ, A. *Heidegger și postmodernismul*. Analele Universității din Craiova, Seria Filosofie (18), 2006, pp. 22-39. ISSN 1841-8325.
18. BOTEZ, A. *Postmodernismul în filosofie*. București: Floare Albastră, 2005. 352 p. ISBN 973-768-50-24.
19. BRIOSCHI, M., R. *Descoperă filosofia Bacon. Cunoașterea înseamnă putere*. București: Litera, 2021. 144 p. ISBN: 97-606-33-8037-2.
20. BRUNER, J. *Pentru o teorie a instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. 204 p.
21. BUNĂIAȘU, C. *Seminarul didactic universitar. Seminarul disciplinelor pedagogice: structuri, conținuturi, metodologie*. Craiova: Editura Universitaria, 2010. 206 p. ISBN 978-606-510-875-2.
22. CALLO, T. *O pedagogie a integralității*. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p. ISBN 978-9975-70-161-7.
23. CALLO, T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera, 2014. 240 p. ISBN 978-9975-74-340-2.
24. CALLO, T. *Cultura învățării: o viziune actualizată a formării și cultivării elevilor*. În: *Reconfigurarea procesului de învățare școlară în contextul provocărilor societale*. Chișinău: CEP UPS, 2023, pp. 7-28. ISBN 978-9975-46-860-2.
25. CALLO, T. *Integralizarea conținuturilor învățării din perspectiva formării competențelor-cheie*. În: *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare*. Chișinău: IȘE (Print-Caro), 2021. pp. 79-100 (260 p.). ISBN 978-9975-48-193-9.
26. CALLO, T. *Referențialul metodologic al relației limbă-vorbire-comunicare din perspectiva formării vorbitorului cult de limba română*. În: *Strategia și instrumentele pedagogice ale formării vorbitorului cult de limba română*. Chișinău: IȘE (Tipogr. "Print-Caro"), 2019, pp. 27-38. (112 p.) ISBN 978-9975-48-159-5.
27. CARA, A. *Formarea /dezvoltarea profesională a personalului didactic la nivelul instituției școlare*. Chișinău: IPP, 2006. 48 p.

28. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Pro Didactica, 2016. 205 p. ISBN 978-9975-4485-8-1.
29. CĂLIN, M. *Filosofia educației*. București: Aramis, 2003. 144 p. ISBN 973-80066-70-0.
30. CĂLINESCU, M. *Cinci fețe ale modernității*. Modernism, avangardă, decadență, kitsch, postmodernism. Iași: Polirom, 2017. 440 p. ISBN 973-681-965-5.
31. CĂRTĂRESCU, M. *Postmodernismul românesc* (note de lectură). București: Humanitas, 2010. 494 p. ISBN 978-073-50-2772-8.
32. CERGHIT, I., RADU, I. T. et al. *Didactica*. București: Editura Didactică și Pedagogică, București, 176 p. ISBN 1994 973-30-3867-9.
33. CHICU, V., LÎSENCO, S. *Managementul calității versus calitatea managementului*. Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2020 (Tipogr. “Bons Office”). 56 p. ISBN 978- 9975-3013-3-6.
34. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Studiu monografic asupra cadrelor didactice. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975- 46-066-8.
35. COJOCARU-BOROZAN, M. *Tehnologia dezvoltării culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 240 p. 2012. ISBN 978 9975-46-126-9.
36. COJOCARU, V. Gh. *Competență – Performanță – Calitate: concept și aplicații în educație*. Suport de curs. Chișinău: ÎSFEP „Tipografia Centrală”, 2019. 288 p. ISBN 978-9975-3377-2-4.
37. COJOCARU, V. Gh.; COJOCARU, V. *Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale*. Chișinău: UPSC, 2020. 216 p. ISBN 978-9975-46- 455-0.
38. COJOCARU, V. *Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior*. Chișinău: Pontos, 2010, 244 p. ISBN.978-9975-51-136-0.
39. COMPAGNON, A. *Cele cinci paradoxuri ale modernității*. Cluj: Echinox, 1998. 192 p. ISBN 973-9114-26-1.
40. CONNOR, S. *Cultura postmodernă: O introducere în teoriile contemporane*. București: Meridiane, 1999. 407 p. ISBN 9733303747.
41. COPCEA, F. *Texistența: avatar sau un concept blamat al postmodernismului*. În: *Limbă, Literatură, Folclor*, 2022, nr. 1, pp. 55-63. ISSN 2587-3881.

42. CORBU, D. *Postmodernism și postmodernitate în România de azi*. Iași: Princeps, 2008. 108 p. ISBN 978-973-1783-29-1.
43. CORNICIUC, S. *Despre educația lingvistică: accente necesare*. În: *Limba Română*, 2014. Anul XXIV, nr. 2. ISSN: 0235-9111.
44. CORNIȚĂ, G. *Metodica predării și învățării limbii și literaturii române*. Baia Mare: Umbria, 1993. 259 p. ISBN 973-96223-0-5.
45. CREȚU, D. *Psihopedagogie. Elemente de formare a profesorilor*. Sibiu: Editura Imago, 1999, 187 p. ISBN: 973-9213-66-9.
46. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom, 2016. 392 p. ISBN 978-973-46-6008-7.
47. CRISTEA, S. *Calitate și relevanță în educație*. În: *Didactica Pro...*, 2016. nr. 5-6, pp. 97-100. ISSN 1810-6455.
48. CRISTEA, S. *Conținuturile instruirii/procesului de învățământ*. Volumul 9. București: Didactica Publishing House, 2018. 140 p. ISBN 5948489358272.
49. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Volumul 1. București: Didactica Publishing House, 2015. 832 p. ISBN 9786066832953.
50. CRISTEA, S. Elevul – obiect și subiect al educației. În: *Didactica Pro...*, 2001, nr. 4(8), pp. 79-81. ISSN 1810-6455.
51. CRISTEA, S. *Postmodernismul/ postmodernitatea în educație*. În: *Revista Didactica Pro...*, 2001, nr. 1(5), pp. 62-65. ISSN 1810-6455.
52. CRISTEA, S. *Sistemul de educație/ învățământ*. Volumul 5. București: Didactica Publishing House, 2017, 138 p. ISBN 978-606-683-456-8.
53. CRISTEA, S., BOROZAN, M., SADOVEI, L., PAPUC, L. *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016. 306 p. ISBN 978-606-31-0184-7.
54. CROHMĂLNICEANU, O. *Postmodernism: ce se spune și ce nu*. În: *Caiete Critice, Postmodernismul*. 1986, nr. 1-2, pp. 10-12. ISSN 1220-6350.
55. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2014. 536 p. ISBN 978-973-46-4041-6.
56. CUCOȘ, C. *Pedagogie și axiologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 159 p. ISBN 973-30-4398-2.
57. CUZNEȚOV, L. Impactul teoriilor învățării asupra profesionalizării cadrelor didactice în formarea inițială: repere practice. În: *Didactica Pro...*, 2022, nr. 5 (135), pp. 7-15. ISSN 1810-6455.

58. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic. Teorie și practică*. Chișinău: Tipografia UPS. „Ion Creangă”, 2010. 159 p. ISBN 978-9975-4073-2-8.
59. CUZNEȚOV, L. *Filosofia și axiologia educației*. Chișinău: Tipografia UPS. „Ion Creangă”, 2017. 121 p. ISBN 978-9975-46-322-5.
60. *Curriculumul Național: Învățământul primar*. Chișinău, 2018. 212 p.
61. DANDARA, O. *Conceptualizarea ghidării carierei în contextul educației permanente*. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2013.
62. DANDARA, O., GOGOI, E. *Reforma formării cadrelor didactice în Republica Moldova*. In: *The Reform of Teacher Education in the Post-Soviet Space*. London: Routledge, 2024, pp. 180-198. ISBN 9781003348047
63. DIACONU, M. *Competențele profesiei didactice*. În: *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. Sibiu: POLSIB SA, 2002. 187 p.
64. DRAGU, A. *Structura personalității profesorului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 285 p. ISBN 973-30-4419-9.
65. DRĂGAN, I., ANUCUȚA, P. *Psihologia învățării*. Timișoara: EXCELSIOR, 1997. 162 p. ISBN 973-9015-77-8.
66. DRĂGUȚ, D. Postmodernismul, o reluare didactică. În: *Revista Limba română*, 2013, nr. 1-4, anul XXIII, pp. 99-106. ISSN 0235-9111.
67. DUCROT, O., SCHAEFFER, J.-M. *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*. București: Babel, 1996. 530 p. ISBN 973-48-1027-8.
68. DUHLICHER, O., DANDARA, O. Competența de educație interculturală, dimensiune a comportamentului profesional al profesorului. În: *Didactica Pro...*, 2008, nr. 2 (48), pp. 25-27. ISSN 1810-6455.
69. DUMITRU, I.-A. *Consilierea psihopedagogică*. Iași: Polirom, 2008. 336 p. ISBN 978-973-46-0869-0.
70. DUȚA, N. *Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice universitare. Demersuri investigatorii și ameliorative*. București: Editura Universității din București, 2018. 330 p. ISBN 978-606-16-0971-0.
71. EZECHIL, L. *Comunicarea educațională în context școlar*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002. 184 p. ISBN 973-30-2317-5.

72. ECO, U. *Şase plimbări prin pădurea narativă*. Constanţa: Pontica, 1997. 189 p. ISBN 973-9224-16-4.
73. FISCHBEIN, E. *Conceptele figurale*. Bucureşti: Editura Academiei Române, 1963. 478 p.
74. FLONTA, M., STEFANOV, Gh. *Ludwig Wittgenstein în filosofia secolului XX*. Iaşi: Polirom, 2002. 256 p. ISBN 973-683-853-6.
75. FOUCAULT, M. *Ordinea discursului. Un discurs despre discurs*. Bucureşti: Eurosong Book, 1998. 62 p. ISBN 973-0-00533-8.
76. GAGIM, I. *Studii de filosofia educaţiei*. Bălţi: USARB, 2017. 160 p. ISBN 978-9975-501910.
77. GHERGHINESCU, R., MARCUS, S., MÂNZAT, I. et. al. *Competenţa didactică: perspectivă pedagogică*. Bucureşti: All, 1999, 173 p. ISBN 973-684-016-6.
78. GHICOV, A. *Formarea şi evaluarea competenţelor lingvistice şi literare: note definitorii*. În: *Didactica Pro...*, 2012, nr. 5-6 (75-76), pp. 19-22. ISSN 1810-6455.
79. GHICOV, A, VACARCIUC, D. *Respiritualizarea umană a personalităţii ca obiectiv al formării continue a profesorilor şcolari*. În: *Didactica Pro...*, 2022, nr. 5 (135), pp. 2-6. ISSN 1810-6455.
80. GLIGA, L. (coord.). *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. Sibiu: Polsib SA, MEC, 2002. 126 p.
81. GLOBU, N. *Învăţătorul constructivist, o alternativă la dimensiunea postmodernistă*. În: *Univers Pedagogic*, 2015, nr. 1 (45), pp. 64-70. ISSN 1811-5470.
82. GLOBU, N. *Paradigme postmoderniste în formarea profesională iniţială a învăţătorului*. În: *Didactica Pro...*, 2013, nr. 4 (80), pp. 19-26. ISSN 1810-6455.
83. GLOBU, N. *Reconceptualizarea formării profesionale iniţiale a învăţătorului*. Autoreferatul tezei de doctor în ştiinţe pedagogice. Chişinău, 2015. 32 p.
84. GOIA, V., DRĂGOTOIU, I. *Metodica predării limbii şi literaturii române*. Bucureşti: EDP, 1995. 182 p. ISBN 9733042315.
85. GOLEMAN, D. *Inteligenţa emoţională*. Bucureşti: Curtea Veche, 2018, 536 p. ISBN 978-606-44-0072-7.
86. GOLUBIŢCHI, S. *Aspecte didactice în studierea textului literar în clasele primare*. În: *Acta et commentationes. Ştiinţe ale Educaţiei*, 2017, nr. 2 (11), pp. 208-214. ISSN 1875-3592.
87. GOLUBIŢCHI, S. *Aspecte metodologice ale învăţării textului multimodal în clasele primare*. În: *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie şi practică educaţională*. 2023, nr. 2-3(138-139), pp. 51-54. ISSN 1810-6455. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7974409>

88. GOLUBIȚCHI, S. Competența didactică a învățătorului în contextul educației moderne. În: *Conferința științifică internațională Tineretul și globalizarea. Probleme și oportunități*. Chișinău: UST, 2014, pp. 161-165. ISBN 978-9975-76-125-3.
89. GOLUBIȚCHI, S. Constructivismul – deziderat al pedagogiei moderne. În: *Învățământul superior din Republica Moldova la 85 de ani*. Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională. Volumul II. *Probleme actuale ale științelor sociale și umanistice*, Chișinău: UST, 2015, pp. 71-77. ISBN 978-9975-76-160-4.
90. GOLUBIȚCHI, S. Evaluarea produselor școlare prin TIC. În: *Conferința științifică internațională Învățământul superior: tradiții, valori, perspective*. Vol. 2. Chișinău: 2022. pp. 48-52, ISBN 978-9975-46-670-7 (PDF)
https://ibn.idsi.md/ro/simple_search?find=Golubitchi%20Silvia&page=3
91. GOLUBIȚCHI, S. Educația lingvistică în context postmodernist. În: *Journal of romanian literary studies*. 2024, nr. 38, pp. 90-99. ISSN: 2248-3004.
92. GOLUBIȚCHI, S. Evaluarea bazată pe competențe în învățământul general. În: *Acta et commentationes*. Științe ale Educației, 2020, nr. 4 (22), pp. 152-158. ISSN 1857-0623.
93. GOLUBIȚCHI, S. Evaluarea scrisă on-line în clasele primare. În: *Acta et commentationes*, Științe ale Educației, 2021, nr. 4(26), pp. 73-79. ISSN 1857-0623.
94. GOLUBIȚCHI, S. Formarea competenței de comunicare a elevilor din clasele primare la disciplina Limba și literatura română. În: *Materialele conferinței științifico-metodice. „Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere”*. Vol. II. 7-8 noiembrie. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2014, pp. 89-95. ISBN 978-9975-76-134-5.
95. GOLUBIȚCHI, S. Evaluarea competenței lectorale în contextul educației literar-artistice. În: *Probleme de Lingvistică, Literatură Română și Glotodidactică. Simpozion interuniversitar. Facultatea de Filologie, Catedra Limba și Literatura Română*. Chișinău: UST, 2016, pp. 317-322. ISBN 978-9975-76-175-8.
96. GOLUBIȚCHI, S. Formarea competenței profesionale a studenților pedagogi în cadrul practicii pedagogice. În: *Învățământul universitar și piața muncii. Conexiuni și perspective*. Materialele Conferinței științifice internaționale. 21 noiembrie, Chișinău: CEP USM, 2014, pp. 255-259. ISBN 978-9975-71-675-8.

97. GOLUBIȚCHI, S. Metodologia formării conceptelor gramaticale în clasele primare. În: Conferința științifică internațională. „*Perspectivile și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației*”, Cahul, 2015, Vol. II, pp. 353-357. ISBN 978-9975-914-98-7.
98. GOLUBIȚCHI, S. Metodologia studierii verbului în clasele primare. În: Conferința științifico-practică națională cu participare internațională. „*Monitorizarea cunoașterii axată pe obținerea performanțelor*”. UST, 2016, pp. 85-91. ISBN 978-9975-76-168-0.
99. GOLUBIȚCHI, S. Modalități de valorificare a experienței de lectură în clasele primare. În: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*. Ediția 1, Vol. 5. 2021. Chisinau: UST, pp. 26-36. ISBN 978-9975-76-345-5.
https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/141685
100. GOLUBIȚCHI, S. Modelul constructivist – paradigmă a postmodernității. În: Simpozion Internațional, ediția a VII-A. „*Responsabilitate publică în educație*”. 21-22 noiembrie, Constanța: Editura Crizon, 2015, pp. 129-132. ISSN 2066-3358.
101. GOLUBIȚCHI, S. Producerea mesajului oral – modalitate de realizare a comunicării orale în clasele primare. În: *Materialele conferinței științifice internaționale. „Știință și educație: Noi abordări și perspective”*. Chișinău: UPSC, 2023, pp. 298-303. ISBN 978-9975-46-783-4.
102. GOLUBIȚCHI, S. *Teoria și metodologia evaluării*. Ghid metodologic. Bălți: [S. n.] Tipografia din Bălți, 2024. 153 p. ISBN 978-9975-161-79-64.
103. GOLUBIȚCHI, S. Textul – un factor-reper pentru lectură. În: *Acta et Commentationes*. Științe ale Educației, Revistă științifică. nr. 3(14)., 180 p, pp. 56-62, Chișinău: UST, 2018, ISSN 1857-0623.
104. GOLUBIȚCHI, S. *Valori epistemice: limba și literatura română în învățământul primar: ghid metodologic*. Chișinău: Print-Caro. 2023. 120 p. ISBN 978-9975-175-54-8.
105. GOLUBIȚCHI, S., BUNESCU, L. Paradigma constructivismului în educația modernă. În: Conferința științifico-practică națională cu participare internațională. *Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar*. Chișinău: UST, 2017, pp. 207-212. ISBN 978-9975-76-214-4.
106. GOLUBIȚCHI, S. (coordonator), CARA, A., COJOCARU, V., VERDEȘ, S., HÎNCU, I., STRATAN, V. *Reconceptualizarea evaluării rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor*. Ghid metodologic. Chișinău: UST, 2022, pp. 46-62 (82 p.). ISBN 978-9975-76-414-8 (PDF).

107. GOLUBIȚCHI, S. OBOROCEANU, V. Implementarea TIC la limba și literatura română în clasele primare. În: *Cercetarea și inovarea educației din perspectiva exigențelor actuale ale pieței muncii*. Materialele Conferinței științifico-practice naționale cu participare internațională, Ediția I, Vol. II. Chișinău: UST, 2021, pp. 116-121. ISBN 978-9975-76-370-7 (PDF).
108. GOLUBIȚCHI, S., ZDRAGUȘ, V. Modalități de dezvoltare a vocabularului elevului în clasele primare prin texte literare. În: *Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice. „Psihopedagogia învățământului primar și preșcolar”*. Chișinău: UST, 2018, pp. 283-287. ISBN 978-9975-76-228-1.
109. GORAȘ, M., CEBAN, E., ANDRIȚCHI, V. et al. *Dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice debutante*. Ghid metodologic. Chișinău: SEP Lyceum, 2023. 132 p. ISBN 978-9975-3535-8-8 (PDF).
110. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Proiectele educaționale de intervenție: repere teoretice și metodologice*. Riga: GlobeEdit, 2018, 293 p. ISBN: 978-620-2-48779-5.
111. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Didactica limbii și literaturii române în clasele primare*. În: *Didactica disciplinelor din învățământul primar*. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2022, pp. 5-59. ISBN 978-9975-159-26-5.
112. GRAYLING, A.C. *Frontierele cunoașterii. Ce știm despre știință, istorie și creierul uman*. București: Trei, 2023. 560 p. ISBN 978-606-40-1546-4.
113. GRIGORESCU, D. Modernisme/postmodernisme: un proces de continuitate? În: *Euresis*, 2009, nr. 1-4, pp. 33-39. ISSN 1223-1193.
114. GUȚU, VI. Concepția managementului calității în învățământul general. În: *Studia Universitatis Moldaviae, Seria Științe ale Educației*, 2013, nr. 5(65), pp. 3-10. ISSN 1857-2103.
115. GUȚU, VI. Profesorul în contextul postmodernității: competențe și funcții. În: *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2019, pp. 304-309. ISBN 978-9975-48-156-4.
116. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013. 508. p. ISBN 978-9975-71-450-1.
117. GUȚU, VL., BUCUN, N., GHICOV, A. et al. *Cadrul de referință al curriculumului național*. Chișinău: Lyceum. 2017. 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
118. GUȚU, VI., MURARU, E., DANDARA, O. *Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar*. Ghid metodologic. Chișinău: CE USM, 2003. 87 p. ISBN 9975-70-348-8.

119. HARVEY, D. *Condiția postmodernității: o cercetare asupra originilor schimbărilor culturale*. Timișoara: Amarcord, 2002. 392 p. ISBN 978-973-8208-162.
120. HOBJILĂ, A. *Limbă și comunicare: perspective didactice. Aplicații pentru învățământul primar*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2016. 686 p. ISBN 978-606-714-295-2.
121. HUTCHEON, L. *Poetica postmodernismului*. București: Univers, 2002. 400 p. ISBN 973-334-0858-1.
122. ILIEȘ, L. *Managementul calității totale*. Cluj-Napoca: Dacia, 2003. 410 p. ISBN 973-35-1686-4.
123. IONESCU, M. *Instrucție și educație*. Cluj-Napoca, 2003. 440 p. ISBN 973-0-03029-4.
124. IONESCU, M., BOCOȘ M. (coord.). *Tratat de didactică modernă*. Ediția a III-a. Pitești: Paralela 45, 2017. 456 p. ISBN 978-973-47-2481-9.
125. IONESCU, M., RADU, I. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Dacia, 2004. 240 p. ISBN 973-35-1084-X.
126. IONESCU-RUXĂNDIOIU L. *De la sociolingvistică la pragmatică și analiza discursului*. București: Editura Universității din București, 2020. 570 p. ISBN 978-606-16-1174-4.
127. IUCU, R. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Humanitas, 2003, 164 p. ISBN 973-8289-89-0.
128. JINGA, I., ISTRATE, E. *Manual de pedagogie*. București: All, 1998, 463 p.
129. JINGA, I., DIACONU, I. *Pedagogie*. București: Editura ASE, 2004. 603 p. ISBN: 9735945177.
130. JOIȚA, E. (coord.) *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A, 2008. 400 p. ISBN 978-973-30-2338-8.
131. JOIȚA, E. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Aramis, 2007, 220 p. ISBN 973-679-316-8.
132. JOIȚA, E. (coord.). *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii: material - suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori (II)*, 2007. 220 p. ISBN: 9737428722.
133. JUDE, I. *Psihologie școlară și optim educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică. R. A. 2002, 264 p. ISBN 973-30-2175-X.
134. LEFTER, I.B. *Postmodernism: din dosarul unei „bătălii” culturale*. Pitești: Paralela 45, 2012, 397 p. ISBN 973-471-458-9.

135. LISIEVICI, P. *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*. București: Aramis 2002. 304 p.
136. LUCACI, C. Criza valorilor în postmodernitate și consecințele ei în artele vizuale. În: Journal of Humanistic and Social Studies. Revista de Studii Umanistice și Sociale. Arad, 2010, pp. 169-198. ISSN 2067-6557.
137. LUNGU, V. *Teoria și metodologia educației prospective*. Chișinău: UTM, 2019. 270 p. ISBN 978-9975-3327-5-0.
138. LYON, D. *Postmodernitatea*. București: Du Style, 1998. 160 p. ISBN 973-9246-56-7.
139. LYOTARD J.-F. *Condiția postmodernă*. Cluj: Idea Design & Print, 2003. 100 p. ISBN 973-85788-8-4.
140. MARCUS, S. (coord.) *Competența didactică. Perspectiva psihologică*. București: ALL Pedagogic, 1999. 176 p. IBAN 973-684-016-6.
141. MARIN, M., GOLUBIȚCHI, S. *Formarea competenței de scriere în învățământul primar: aspecte de evaluare*. Ghid metodologic. Chișinău: Învățătorul Modern, 2023. 141 p. ISBN 978-9975-59-263-5.
142. MARINESCU, C. Joint venture. Concept și studiu de caz. În: *Expertiza și auditul afacerilor*, 2016, nr. 34, pp 26-27. ISSN 2601-8985.
143. MCKEOWN, G. *Esențialismul*. București: ACT și Politon, 2019. 358 p. ISBN 978-606-913-038-4.
144. MITROFAN, N. *Aptitudinea pedagogică*. București: Editura Academiei Române, 1988, 214 p. ISBN 978-973-46-1562-9.
145. MOLDOVAN, V., FILIP, E. *Calitatea, de la filosofie la practică*. În: Conferința națională multidisciplinară cu participare internațională. „Profesorul Dorin Pavel - fondatorul hidroenergeticii românești”. Sebeș, 2011, pp. 97-104.
146. NICOLESCU, B. *Transdisciplinaritatea (manifest)*. Iași: Polirom, Junimea, 2007. 177 p. ISBN 9789733712237.
147. NICULESCU, R. M. (coord.) *Pregătirea inițială, psihologică, pedagogică și metodică a profesorilor*. Brașov: Editura Universității „Transilvania”, 2001. 401 p. ISBN 9738124263.
148. NOICA, C. *Carte de înțelepciune. Filosofie, Spiritualitate, Eseu/ Publicistică*. București: Humanitas, 2009. 114 p. ISBN 978-873-50-2487-1.

149. NOREL, M. *Didactica predării limbii și literaturii române pentru învățământul primar*. Brașov: Grupul Editorial Art, 2010. 244 p. ISSN 978-973-124-497-6.
150. NOREL, M., SÂMIHĂIAN, F. *Didactica limbii și a literaturii române*. Elaborată în cadrul „Proiectului pentru învățământul Rural”, 2011. 156 p. ISBN 973-0-04103-2.
151. NOVEANU, E. Constructivismul în educație. În: *Revista de Pedagogie*, 1999, nr. 7-12, pp. 7-16. ISSN 0034-8678.
152. ONFRAY, M. *Înțelepciune. Cum să trăiești la poalele unui vulcan*. București: Cartea Românească Educațional, 2021. 552 p. ISBN 978-606-0570-622.
153. PAMFIL, A. *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*. Pitești: Art, 2016. 380 p. ISBN 978-606-710-419-6.
154. PAMFIL, A. *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Pitești: Editura Paralela 45, 2009. 232 p. ISBN 978-973-47-0557-3.
155. PANICO, V. *Teoria și metodologia educației: Suport de curs*. Chișinău: UST, 2018. 122 p. ISBN 978-9975-76-242-7.
156. PANIȘ, A. *Pedagogia eticii: o reconstrucție în instituția educației*. Chișinău: IȘE, 2020. 260 p. ISBN 978-9975-48-181-6.
157. PASCARI, V. *Funcționalitatea integralității și continuității în educația copiilor*. Chișinău: ÎSFE- P. „Tipografia Centrală”, 2021. 232 p., ISBN 978-9975-157-96-4.
158. PATRAȘCU, D. *Cultura managerială a profesorului. Teorie și metodologie*. Chișinău: Editura UPSC I. Creangă, 2006. 296 p.
159. PATRAȘCU, D. *Managementul conflictului în sistemul educațional*. Chișinău: Reclama, 2017. 468 p. ISBN 978-9975-58-109-7.
160. PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Comunicarea eficientă*. Ediția a IV-a. Iași: Polirom. 2015. 488 p. ISBN 978-973-46-5479-6.
161. PÂNIȘOARĂ, I.-O. (coord.). *Enciclopedia metodelor de învățământ*. Iași: Polirom. 2002. 406 p. ISBN 978-973-46-8701-5.
162. PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom, 2015. 248 p. ISBN 978-973-46-5277-8.
163. PÂNIȘOARĂ, I.-O., MANOLESCU, M. (coord.) *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*. Iași: Polirom, 2019. 440 p. ISBN 978-973-46-7878-5.

164. PÂRVU, S. *Dicționar de postmodernism: monografii și corespondențe tematice*. Iași: Institutul European, 2005. 304 p. ISBN 973-611-372-8.
165. PÂSLARU, VI. *Dicționar de educație literar-artistică*. București: Editura Universitară. 2024. 352 p. ISBN 978-606-28-1800-5.
166. PÂSLARU, VI. *Educație și identitate*. Termeni de referință. Chișinău: Știința, 2021. 224 p. ISBN 978-9975-85-317-0.
167. PÂSLARU, VI. *Epistemele educației moderne: Reactualizare, redefinire*. Chișinău: Pontos, 2023. 524 p. ISBN 978-9975-72-708-3.
168. PÂSLARU, VI. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. București: Sigma. 2013. 200 p. ISBN 978-973-649-875-6.
169. PĂUN, E., POTOLEA, D. (coord.). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom, 2002. 248 p. ISBN 973-681-106-9.
170. PETRESCU, I. Em. *Modernism-postmodernism: o ipoteză*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2003. 120 p. ISBN 973-686-376-X.
171. PETRESCU, L. *Poetica postmodernismului*. Pitești: Paralela 45, 1998. 176 p. ISBN 973-9291-82-1
172. PETROVICI, C. *Principii și criterii de evaluare a competențelor profesionale ale învățătorilor debutanți*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2006.
173. PIAGET, J. *Psihologie și pedagogie. Răspunsurile marelui psiholog la problemele învățământului*. București: Ed. Didactica și Pedagogică, 1972. 162 p.
174. PIEPER, J. *Filosofie, contemplație, înțelepciune*. Editura: Galaxia Gutenberg, 2022. 108 p. ISBN 978-973-141-970-1.
175. POPESCU, D. *Categoria calității la Aristotel și Hegel*. În: Probleme de logică, vol. XVI, Principia Mathematica - un secol de la apariție. Coord.: Alexandru Surdu, Dragoș Popescu, Ștefan-Dominic Georgescu. București: Editura Academiei Române, 2013. pp. 153-166. ISSN 1454-2366.
176. POTOLEA, D., NEACȘU, I., IUCU, R. et.al. *Pregătirea psihopedagogică*. Iași: Polirom, 2008. 544 p. ISBN 978-973-46-1159-1.
177. PRISECARU, I. *Puterea cunoașterii*. București: Dharana, 2023. 240 p. ISBN 978-606-9029-48-0.

178. RAȚIU, D.E. *Disputa modernism-postmodernism. O introducere în teoriile contemporane asupra artei*. Cluj-Napoca: Eikon, 2012. 366 p. ISBN 978-973-757535-7.
179. SADOVEI, L., MÎSLIȚCHI, V, GOLUBIȚCHI, S [et al.] *Educație interculturală: Îndrumar metodic pentru stagiile de practică: Ciclul I, licență, domeniul Științe ale educației*. Centrul Educațional „Pro Didactica”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. – Chișinău: Bons Offices, 2023. 228 p. ISBN 978-9975-3013-2-9).
180. SADOVEI, L., MÎSLIȚCHI, V, GOLUBIȚCHI, S et al. *Educație interculturală: Ghid metodologic și suport de curs: pentru viitorii pedagogi: Domeniul 011 Științe ale educației*. Chișinău: Bons Offices 2023. 208 p. ISBN 978-9975-3013-2-9.
181. SALADE D. *Competență, performanță, competiție*. În: *Revista de Pedagogie*, 1990, nr. 1, pp. 17-20. ISSN 0034-8678.
182. SCHAUB, H. ZENKE, K., G. *Dicționar de pedagogie*. Iași: Polirom, 2001, 344 p. ISBN 973-683-665-7.
183. SCLIFOS, L., GORAȘ-POSTICĂ, V., COSOVAN, O. et. al. *O competență-cheie: a învăța să înveți*. Ghid metodologic. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2010. 136 p. ISBN 978-9975-4125-0-6.
184. SFETCU, N. *Cunoaștere și informații*. Chișinău: MultiMedi Publishing. 2019, 505 p. ISBN 978-606-033-1667.
185. SIEBERT, H. *Pedagogie constructivistă*. Iași: Institutul European (Euronovis), 2002. 228 p. ISBN 973-611-197-0.
186. SILISTRARU, N., GOLUBIȚCHI, S. Abordarea constructivistă a învățării studentului. În: *Învățământul superior: Valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer inovațional*. Conferința științifică internațională. Chișinău: USM. 2016, pp. 50-53. ISBN 978-9975-71-826-4.
187. SILISTRARU, N., GOLUBIȚCHI, S. *Pedagogia învățământului superior*. Ghid metodologic, Chișinău: UST, 2014. 192 p. ISBN 978-9975-76-102-4.
188. SILISTRARU, N., GOLUBIȚCHI S. *Educația interculturală*. Note de curs. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2014. 200 p. ISBN 978-9975-76-110-9.
189. SILISTRARU, N. GOLUBIȚCHI, S. Cititul versus lectura textelor literare în clasele primare. În: *Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*.

- Materialele conferinței științifice internaționale. Cahul, 2017, Vol.2, pp. 179-183. ISBN 978-9975-88-019-0. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/57344
190. SILISTRARU, N., GOLUBIȚCHI S. Cultura profesională a cadrului didactic. În: *Acta et commentationes*. Științe ale Educației, 2013, nr. 2(3), pp. 162-169. ISSN 1857-0623.
 191. SILISTRARU, N. *Etnopedagogie și educație*. Monografie. Chișinău, 2021. 423 p. ISBN 978-9975-76-295-3.
 192. SILISTRARU, N. *Valori ale educației moderne*. Chișinău: IȘE. 2006. 176 p. ISBN 978-9975-9685-0-8.
 193. SLAMA – CAZACU, T. *Psiholingvistica – o știință a comunicării*. București: ALL, 1999. 840 p. ISBN 973-684-025-5.
 194. SOCOLIUC, N., COJOCARU, V. *Formarea competențelor pedagogice pentru cadrele didactice din învățământul universitar*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007. 160 p. ISBN 978-9975-60-093-4.
 195. STAN, E. *Educația în postmodernitate*. Iași: Institutul European, 2007, 146 p. ISBN 978-973-611-463-2.
 196. STAN, E. *Pedagogie postmodernă*. Iași: Institutul European, 2004. 162 p. ISBN 973-611-285-3.
 197. STROE, M. (coord.). *Competența didactică*. București: All, 1999. 176 p. ISBN 973-684-016-6.
 198. SURLEA, C.-F. *Jocurile de limbaj ale lui Ludwig Wittgenstein. O explicație a comunicării intra și interpersonale*. Iași: Lumean, 2007. 123 p. ISBN 978-973-1703-86-2.
 199. ȘCHIOPU, C. *Metodica predării literaturii române*. Chișinău: Combinatul Poligraf, 2009. 336 p. ISBN 978-9775-901-91-8.
 200. ȘERDEAN, I. *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Corint, 2006. 320 p. ISBN 978-973-653-990-9.
 201. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002. 280 p. ISBN 973-611-199-7.
 202. ȘOVA, T. *Pedagogie: Suport de curs*. Bălți: Tipografia din Bălți, 2016. 180 p. ISBN 978-9975-132-72-5.
 203. ȘTEFAN, M. *Lexicon pedagogic*. București: Aramis, 2007. 384 p. ISBN 973-679-303-6.

204. TRIF, L. *Didactica din perspectiva centrării pe elev*. Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013, Alba Iulia, 2012. 72 p.
205. TROC, G. *Postmodernismul în antropologia culturală*. Iași: Polirom, 2006. 360 p. ISBN 973-46-0238-1.
206. ȚĂRNĂ, E. *Valorile pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale din perspectiva integrării profesionale*. În: *Univers Pedagogic*, 2022, nr. 3(76), pp. 10-17. ISSN 1811-5470.
207. ULRICH, C. *Postmodernism și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 188 p. ISBN 978-973-30-1751-6.
208. URSU, L., MARIN, M. et. al. *Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasele I-IV*. Chișinău, 2019. 69 p.
209. VĂIDEANU, G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988. 326 p.
210. VERZA, E. ȘCHIOPU, U. *Psihologia vârstelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 480 p. ISBN 973-30-3098-X.
211. VIANU, T. *Filosofia culturii și teoria valorilor*. București: Nemira, 1998. 680 p.

În limba engleză

212. ALLPORT, G. W., VERNON, P. E., LINDZEY, G. *Study of Values*. Boston: Houghton Mifflin, 1960.
213. ANDERSON, P. *The Origins of Postmodernity*. London, New York: Verso, 1998. 143 p. ISBN 18598- 4222- 4.
214. ANDREW, J.T. *Phronesis as reflection*. In: *Philosophy of Coaching. An International Journal*, 2021, vol. 6, nr.2, pp. 7-21. ISSN 2371-5251. <http://dx.doi.org/10.22316/poc/06.2.02>
215. APPELBAUM, P. *Pastiche Science: Bringing cultural Studies of Science to Education and Education to the Cultural Studies of Science*. In: Weaver, J., Morris, M., Appelbaum, P., (Post)modern science (education): propositions and alternative paths. New York: Peter Lang Publishing, Inc. 2001. 312 p. ISBN 978-0820449104.
216. ARONOWITZ, S., GIROUX, H.A. *Postmodern Education. Politics. Culture and Social Criticism*. Londra: Oxford University of Minnesota Press, 1990. 216 p. ISBN 978-0-8166-1880-4.

217. BARONE, T., BERLINER, D. C., BLANCHARD, J., CASANOVA, U. & MCGOWAN, T. *A future for teacher education: Developing a strong sense of professionalism*. In: J. Sikula (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 1996. pp. 1108-1149.
218. BUTLER, Cr. *Postmodernism: A Very Short Introduction*. Oxford University Press, 2003. 160 p. ISBN 978-0192-8023-92.
219. BENHABIB, S. Epistemologies of Postmodernism: A Rejoindre to Jean-Francois Lyotard. In: *New German Critique*, 1984, nr. 33, pp. 103-126. ISSN 0094-033X.
220. BIRMINGHAM, C. Phronesis: A model for pedagogical reflection. In: *Journal of Teacher Education*, 2004, vol.55, nr.4, pp. 313-324. ISSN 0022-4871.
DOI: [10.1177/0022487104266725](https://doi.org/10.1177/0022487104266725)
221. BLAKE, N., SMEYERS, P., SMITH, R., STANDISH, P. *Thinking again: Education after Postmodernism*. Vestport: Praeger, 1998. 224 p. ISBN 978-0897-8951-25.
222. BORKO, H. Professional Development and Teacher Learning: Mapping the terrain. In: *Educational Researcher*, 2004, nr. 33(8), pp. 3-15.
<http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033008003>.
223. CAMPBELL, M. *Postmodernism and Educational Research*. În: *Open Journal of Social Sciences*, 2018, vol. 6, nr. 7, pp. 67-73. ISSN 2327-5952.
224. CARR, D. The practical wisdom of phronesis in the education of purported virtuous character. În: *Educational Theory*, 2023, vol. 73, nr. 2, pp. 137-152. ISSN 0013-2004.
225. CARRILLO, C., FLORES, M. A. COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. In: *European Journal of Teacher Education*, 2020, pp. 466-487. ISSN 1469-5928.
226. CHOMSKY, N. *Language and Mind*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, 189 p. ISBN-13 978-0-511-13774-7.
227. CLEMENT, M., VANDENBERGHE, R. Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? In: *Teaching and Teacher Education*, 2000, V.16, pp. 81-101. ISSN 0742-051X.
228. CURNOW, T. Sophia and phronesis: Past, present, and future. In: *Research in Human Development*, 2011, nr. 8(2), pp. 95–108.
229. DARLING-HAMMOND, L., & RICHARDSON, N. Teacher Learning: What Matters? In: *Educational Leadership*, 2009, Vol. 66, No. 5, pp. 46-53. ISSN 0013-1784.

230. DAY, C. *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. Londra: Falmer Press, 1999. 264 p. ISBN 0-7507-0747-X.
231. De RAAD, B., MORALES-VIVES, F., BARELDS, D. P. H., VAN OUDENHOVEN, J. P., RENNER, W., TIMMERMAN, M.E. Values in a cross-cultural triangle: A comparison of value taxonomies in the Netherlands, Austria, and Spain. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2016, nr. 47 (8), pp. 1053-1075. ISSN 0022-0221.
232. DIACONESCU, M. A. Truth and Knowledge in Posmodernism: In: *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 2014, nr. 137, pp. 165-169. ISSN 1877-0428.
233. DOTTORI, R. Concept of Phronesis by Aristotle and the Beginning of Hermeneutic Philosophy. In: *Etics and Politics*, 2009, vol. XI, pp. 301-210. ISSN 1825-5167.
234. FEATHERSTONE, M. The Pursuit of the Postmodern: an introduction. In: *Theory, Culture and Society*. London: Newbury Park, 1988, V. 5 (2-3), pp. 195-215. ISSN 0263-2764.
235. FEIGENBAUM, A.V. *Total Quality Control, Revised* (Fortieth Anniversary Edition). New York: McGraw-Hill Companies, 1991. 896 p. ISBN 978-0070203549.
236. FERNANDEZ, E.-M., CAIRNS, H.-S. *Fundamentals of Psycholinguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. 336 p. ISBN 978-1-405-19147-0.
237. FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change*. Fifth Edition New York, NY: Teachers College Press. 2015. 312 p. ISBN 978-0807756805.
238. FESSLER, R., CHRISTENSEN, J. *The teacher career cycle: understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon, 1992. 290 p. ISBN 9780205133406.
239. GAGNE R. M., BRIGGS L. J., WAGER W. W. *Principles of instructional design*. 5th edition. Boston: Cengage Learning, 2004. 387 p. ISBN 9780534582845.
240. GALLAGHER, S. The Place of Phronesis in Postmodern Hermeneutics. In: *Philosophy Today*, 1993, nr. 37 (3), pp. 298-305. ISSN 1047-840X.
241. GARET, M.S., PORTER, A.C., DESIMONE, L., BIRMAN, B.F., SUK YOON, K. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. In: *American Educational Research Journal*, 2001, V. 38(4), pp. 915-945. ISSN 1935-1011.
242. GARRISON, D. R., ANDERSON, T., ARCHER, W. Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. In: *American Journal of Distance Education*, 2001, v.15, pp. 7-23. ISSN 0892-3647.

243. GEHMAN, J., TREVINO, L. K., GARUD, R. Values work: A process study of the emergence and performance of organizational values practices. In: *Academy of Management Journal*, 2013, v. 56 (1), pp. 84–112. ISSN (online) 1948-0989.
244. GHUFRON, A. HARDIYANTO, D. The Quality of Learning in The Perspective of Learning as A System. In: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). International Conference on Educational Management/Administration and Pedagogy (YICEMAP)*. 1st Yogyakarta, 2017, vol. 66, pp. 255-259.
245. Glossary and Tables for Statistical Quality Control. SUA: Editor: Asq Pr, 2004. 186 p. ISBN 978-0873896313.
246. GOLUBIȚCHI, S. A New Vision on Evaluation from the Perspective of the Constructivist Approach. In: *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics (JIPED)*, 2023, vol. 27, nr. 2, pp. 249-258. ISSN 2247-4579 <https://jiped.ub.ro/archives/3700>
247. GOLUBIȚCHI, S. Self-Evaluation of Pre-University Teachers. In: *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*. Journals Index, ResearchBib. Vol. 26, Issue 2, pp. 251-258. ISSN 2247-4579, E-ISSN 2392-7127 <https://jiped.ub.ro/archives/3473>
248. GONCHARENKO, S. *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid. 1997. 336 p.
249. GOUVEIA, V.V., MILFONT, T., GUERRA, V. Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses. In: *Personality and Individual Differences*, 2014, nr. 60, pp. 41-47. ISSN 1873-3549.
250. GROSSMANN, I., WESTSTRATE, N.M., ARDELT, M. et al. The science of wisdom in a polarized world: Knowns and unknowns. In: *Psychological Inquiry*, 2020, nr. 31 (2), pp. 103-133. ISSN 1047-840X.
251. GUSKEY, T.R. Does it make a difference? Evaluating professional development. In: *Educational Leadership*, 2002, nr. 59(6), pp. 45-51. ISSN 0013-1784.
252. GUSKEY, T.R. Staff development and the process of teacher change. In: *Educational Researcher*, 1986, Vol. 15, No. 5, pp. 5-12. ISSN 0013-189X.
253. HALLINAN, M. T. Equality of Educational Opportunity. In: *Annual Reviews of Sociology*. 1988, vol.14, pp. 249 – 268. ISSN 03600572.
254. HALVERSON, R. Accessing, documenting, and communicating practical wisdom: The praxis of school leadership practice. In: *American Journal of Education*, 2004, vol. 111, nr. 1, pp. 90-121. ISSN 0195-6744.

255. HIRSCHMAN E. C., HOLBROOK M. B. *Postmodern Consumer Research: The Study of Consumption as Text*. California: SAGE Publications, 1992. 152 p. ISBN 978-0803947429.
256. *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistic, 2012. 87 p. ISBN 978-92-9189-123-8 .
257. JONES, E.V., LOWE, J. H. Teacher evaluation and staff development in adult basic education (ABE). In: *New directions for continuing education*. San Francisco: Jossey- Bass. 1982, pp. 59-71. ISSN 1052-2891.
258. HABERMAS, J. Modernity versus postmodernity. In: *New German Critique*, 1981, nr. 22, pp. 3-14. ISSN 1558-1462.
259. HAFSAH J. Teacher of 21st Century: Characteristics and Development. In: *Research on Humanities and Social Sciences*, 2017, vol. 7, nr. 9, pp. 50-54. eISSN 2225-0484.
260. HASSAN, I. From Postmodernism to Postmodernity: The Local/Global Context. In: *Philosophy and Literature*, 2001, vol. 25, nr. 1, pp. 1-13. ISSN 1086-329-X.
261. HILL, D. MCLAREN, P., COLE, M., RIKKOWSKI, G. Postmodernism in Educational Theory: Eductaion and the Politics of Human Resistance. In: *British journal of Educational studies*, 2000, nr. 48 (3), pp. 342-343. ISSN 0007-1005.
262. HOBAN, G.F. *The missing links in teacher education design: developing a multi-linked conceptual framework*. Dordrecht, Netherlands: Springer. 2005. 303 p. ISBN 9781402033384.
263. JARRETT, J.L. *The Teaching of Values: Caring and Appreciation*. New York: Routledge. 1991. 256 p. ISBN 978-0415052887.
264. KAGAN, D.-M. Professional growth among preservice and beginning teacher. În: *Review of Educational Research*, 1992, v. 62, pp. 129-169. ISSN 0034-6543.
265. KARAMPIPERIS, P., SAMPSON, D., FYTROS, D. Lifelong competence development: towards a common metadata model for competencies description - the case study of europass language passport. In: *Proc. of the 6th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, Kerkrade: The Netherlands, 2006, pp. 677-681.
266. KEARSLEY, G., LYNCH, W. *Educational Technology: Leadership Perspectives*. USA: First Printing. 1994. 207 p. ISBN 0-87778-265-2.
267. KILLEAVY, M. Professional development in teacher education: Some international perspectives. În: *European Journal of Teacher Education*, 2001, nr. 24(2), pp. 1-25. ISSN 1469-5928.

268. KIRKEBY, O. F. Phronesis as the Sense of the Event. In: *International Journal of Action Research*, 2009, nr. 5(1), pp. 68-113. ISSN 1861-9916.
269. KRISTJANSSON, K. Smoothing It: Some Aristotelian misgivings about the phronesis-praxis perspective on education. In: *Educational Philosophy and Theory*, 2005, nr. 37 (4), pp. 455-473. ISSN 1469-5812.
270. KRISTJANSSON, K., FOWERS, B., DARNELL, C., POLLAED, D. Phronesis (practical wisdom) as a type of contextual integrative thinking. In: *Review of General Psychology*, 2021, vol. 25, nr. 3, pp. 239-257. <https://doi.org/10.1177/10892680211023063>.
271. KRISTJANSSON, K., FOWERS, B. *Phronesis: Retrieving practical wisdom in psychology, philosophy, and education*. Oxford University Press, 2024. 352 p. ISBN 978-0192-8714-73.
272. KROCKER A., COOK D. *The Postmodern Scene: Excremental Culture and Hiper-aesthetics* (Culture Texts). London: Palgrave Macmillan, 1988. 320 p. ISBN 978-0333461808.
273. LAPSLEY, D. The developmental science of phronesis. In: M. S. Vaccarezza, M. de Caro (eds.). *Practical wisdom: Philosophical and psychological perspectives*, 2021, pp. 138-159. Routledge. ISBN 9781032029559.
274. LOZOVETSKA, V.T. Professional Competence. In: *Entsyklopediia osvity. Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*. Kyiv: Jurinko Inter, 2008, pp. 722–723.
275. LOCKHEED M. E., HANUSHEK, E. Improving educational efficiency in developing countries: what do we know? In: *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1998, nr. 18(10), pp. 21-38.
276. MACEY, D. *The Lives of Michel Foucault*. London: Pantheon. 1994. 624 p. ISBN 978-0679430742.
277. McMILLAN, J.H. *Educational Research. Fundamentals for the Consumer*. New York: Harper Collins Publishers, 2011. 432 p. ISBN 978-0132-32596-473.
278. MORSE, S. Knowledge is power. Information is liberating. Information is the premise of progress, in every society, in every family. In: *International Journal of Public Legal Education*, 2017, vol. 1, nr. 1, p. 104. ISSN 2514-2135.
279. NIELSEN, K.M. Phronesis and excellence of deliberation in ENVI. In: *Revue de philosophie ancienne*, tom XXXVIII, 2020, nr. 2, pp. 291-318. ISSN 0771-5420.

280. NIKEL, J., LOWE, J. Talking of fabric: A multi-dimensional model of quality in education. In: *A Journal of Comparative and International Education*, 2010, nr. 40 (5), pp. 589-605. ISSN 0305-7925.
281. PETERS M.A., TESAR M., JACKSON L., BESLEY T. *Wat Comes after Postmodernism in Educational Theory?* London, New York, 2024. 400 p. ISBN 978-103-28392-19.
282. PIAJET J. *Science of education and the psychology of the chaild*. New York: Orion Press, 1970. 186 p. ISBN 9780670621729.
283. ROKEACH, M. *The Nature of Human Values*. Publisher: Free Pr., 1973. 438 p. ISBN 978-0029267509.
284. ROEGIERS, X. *From Knowledge to Competency. An Original Study Assessing the Potential to Act through Multiple-Choice Questions*. Monographs. 2018. 338 p. ISBN 9782807606258.
285. SCHON, D.-A. *The reflective practitioner*. Montreal: Editions Logics.? 1992. 384 p. ISBN 9781315237473.
286. SCHWARTZ, S. H. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: M. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, 1992, vol. 25, pp. 1-65.
287. SCHWARTZ, S. H., BILSKY, W. Toward a universal psychological structure of human values. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, nr. 53(3), pp. 550–562. e_ISSN 1939-1315.
288. SHAVIT, Y., BLOSSFELD, H.P. *Persistent Inequality: changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press, 1993. 396 p. ISBN 0-8133-1121-7.
289. SCOTT, W. R. *Institutional theory: Contributing to a theoretical research program*. Great Minds in Management: The Process of Theory Development, 2005, v. 37, pp. 460–485. ISSN 1746-5680.
290. SLATTERY, P. *Curriculum Development in the Postmodern Era*. New York: Routledge 2006. 360 p. ISBN 9780203826140.
291. STUART, S. *The Routledge Companion to Postmodernism*. London: Routledge, 2011. 352 p. ISBN 9780203813201.
292. USHER, R. EDWARDS, R. *Postmodernism and education*. London: Routledge, 1994. 246 p. ISBN 9780415102810.

293. VOERMAN, L. *Teacher feedback in the classroom. Analyzing and developing teachers' feedback behavior in secondary education*. The Netherlands: Thesis University of Utrecht. 2014. 138 p.
294. WELLS, G. L. What do we know about eyewitness identification? In: *American Psychologist*, 1993, nr. 48 (5), pp. 553–571. ISSN 0003-066X.
295. ZYAZUN, I.A. (ed.). Intellectual and Creative Development of Personality in Conditions of Continuous Education. In: *Continuous Vocational Education: Problems, Searches, Perspectives*. Kyiv: VIPOL, 2000.

În limba franceză

296. ALTET, M., PAQUAY, L., PERRENOUD, Ph. (dir.) *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck, 2002. 294 p. ISBN 2-8041-3863-4.
297. BOISSINOT, A., DELVAUX B. *Les valeurs dans l'éducation*. France Education International, 2021. 200 p. ISBN 978-2-85420-630-2.
298. BRODEUR, M., DEAUDELIN, C., BRU, M. Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. In: *Revue des sciences de l'éducation*, 2005, vol. 31, nr. 1, pp. 5-14. ISSN 0318-479X.
299. BRODEUR, N. LEBLANC, Ch. (coord.). *Guide d'implantation du développement professionnel dans les milieux scolaires*, 2020. 82 p.
300. CAREAU, Fr. Les valeurs et le sacré dans l'éducation d'aujourd'hui. In: *Horizons philosophiques*, 2003, nr. 13 (2). pp. 114-129. ISSN 1181-9227.
301. CHARLIER, B. *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles: De Boeck, 1998. 278 p. ISBN 2-8041-2815-6.
302. DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Editions Larousse, 2013. 576 p. ISBN 978-2035888457.
303. DUPRIEZ, V. Le développement professionnel des enseignants. In: *Peut-on reformer l'école*. Bruxelles: DeBoeck, 2015, pp. 139-152. ISBN 978-2804-1904-60.
304. FABRE, M. L'école peut-elle encore former l'esprit? In: *Revue Française de Pedagogie*, 2003, nr. 143, pp. 7-15. eISSN 0556-7607.
305. GOHIER, C., ANADON, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B., CHEVRIER, J. Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. In: C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio

- et G. Parent (dir.). *L'enseignant un professionnel*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1999, pp. 21-56. (192 p.) ISBN 978-2-7605-1025-8.
306. GRIGORESCU, D. Modernisme/ postmodernisme: un processus de continuité? In: *Eureasis*, 2009, nr. 1-4, pp. 33-39. ISSN 1223-1193.
307. HUBERMAN, M. Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. In: *Revue française de pédagogie*, 1989, nr. 80, pp. 5-16. ISSN 2105-2913.
308. KELCHTERMANS, G., VANDENBERGHE, R. Teachers' professional development: a biographical perspective. In: *Journal of Curriculum Studies*, 1994, vol 26, no 1, pp 45-62.
309. LE BOTERF, G. *Construire les compétences individuelles et collectives*, 6 édition. Éditeur(s) Eyrolles, 2013. 302 p. ISBN 978-2-212-55560-8.
310. LÉVESQUE, M., BOISVERT, E. *Portfolio et formation à l'enseignement. Théorie et pratique*. Montréal: Logiques (Editions), 2001. 1266 p. ISBN 978-2893817156.
311. MARTIN, M. D'un postmodernisme sans rivages et d'un postmodernisme sans postmodernité. In: *Euresis*. 2009, nr. 1-4, pp. 11-22. ISSN 1223-1193.
312. MULLER, Fr. *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent. Le développement professionnel des enseignants*. Paris: ESF, 2018. 320 p. ISBN 978-2-7101-3464-0.
313. NEMOIANU, V. Notes sur l'état de postmodernité. In: *Euresis. Cahiers roumanins d'études littéraires et culturelles. Romanian Journal of Literary and Cultural Studies. Le postmodernisme roumain, alors et maintenant Romanian Postmodernism, then and now*. 2009, nr. 1-4, pp. 23-25. ISSN 1223-1193.
314. PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, L., PERRENOUD, Ph. (eds.) *Former des enseignants. professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* 3 ème édition. De Boeck Université, 2001, 322 p. ISBN 9782804162740.
315. PERRENOUD, Ph. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*. France: ESF, 2010. 219 p. ISBN: 978-2710-1214-59.
316. PERRENOUD, Ph. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Éditeur: ESF, 2018, 216 p. ISBN 978-2710134473.
317. PERRENOUD, Ph, PAQUAY, L., ALTET, M. *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck Université, 2002. 294 p.

318. PETRESCU, I.E. Modernism/ Postmodernisme: A Hypothetical Model. In: *Euressis*, 2009, nr. 1-4, pp. 26-33. ISSN 1223-1193.
319. REBOUL O. *Les valeurs de l'education*. Paris: PUF, 1992. 264 p. ISBN 978-2130-4493-31.
320. ROEGIER, X. *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Belgique: Éditeur De Boeck Supérieur, 2010. 306 p. ISBN 9782804160098.
321. ROEGIER, X., *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Belgique: Éditeur De Boeck Supérieur, 2000. 310 p. ISBN 978-2804134457.
322. ROSENAU, P M. *Post-Modernism and the Social Sciences: Insights, Inroads, and Intrusions*, 1992. 248 p. ISBN 9780691023472.
323. SCHIEMAN, S., PLICKERT, G. How Knowledge is Power: Education and the Sense of Control. In: *Social Forces*, 2008, n. 87(1), pp. 153-183. ISSN 0037-7732.
324. STARKEY, H. Education, valeurs, école: le rôle des organisations internationales. In: *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2021, nr. 87, pp. 163-171. ISSN 1254-4590.
325. SIMARD, C. *Éléments de didactique du français, langue première*. Paris: De Boeck, 1997. 200 p. ISBN 978-2804126148.
326. TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. In: *Sociologie et sociétés*, 1991, vol. 23, nr. 1. Knowledge and the Teacher in Primary and Secondary Schools: An Outline For Research, pp. 55-69. ISSN 1492-1375.
327. TIMPERLEY H. Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. In: *Revue Française de Pédagogie*, 2011, nr. 174, pp. 31-40. ISBN 978-2-7342-1203-4.
328. TODOROV, T. *Critique de la critique: un roman d'apprentissage*. Paris: Editions du Seuil, 1984. 198 p. ISBN 978-2020085106.
329. UWAMARIYA A., MUKAMURERA J. Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. In: *Revue des sciences de l'éducation*, 2005, vol. 31, nr. 1, pp. 133-155. ISSN 1705-0065.
330. ZAYED A. A. L'éducation et la post-modernité entre l'objectivité et la subjectivité: „Vision morale”. In: *Recherches en Education*, 2009, nr. 6, pp. 139-147. ISSN 1954-3077.

În limba norvegiană

331. ASKELAND, H., & AADLAND, E. Hva er verdier, og hva tjener de til? [What are values and their purpose?]. In: E. Aadland & H. Askeland (Eds.), *Verdibevist ledelse* [Values-conscious leadership]. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2017.

În limba portugheză

332. HARGREAVES, Andy. *Os Professores em Tempos de Mudança*. Portugal: McGraw-Hill, 1998. 304 p. ISBN 972-773-009-4.
333. FIALHO, I., SARROEIRA, L. *Cultura profissional dos professores numa escola em mudança*. *Educação: Temas e problemas*, 9, 2012 Disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/8187>> Acesso em: 22 out. 2023. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/8187>

În limba rusă

334. БОНДАРЕВСКАЯ, Е.В. *Введение в педагогическую культуру*. Ростов на-Дону: РГПУ, 1995. 172с.
335. ВЫГОТСКИЙ, Л., *Педагогическая психология*. Москва: Издательство Педагогика 1991. 480 с. ISBN 5-7155-0358-2.
336. ГАРИФУЛЛИН, Р.Р. *Основы постмодернистской педагогики*. Монография. Казань: Бриг, 2021. 127 с.
337. ГОЛУБИЦКИ, С., ОБОРОЧАНУ, В. Отношения к обучению в начальных классах: Теоретические аспекты. В: «*Высшая школа: Опыт, проблемы, перспективы*». *Международная научно-практическая конференция*. Часть 2. Москва: РУДН, 2018, с. 101-109. ISBN 978-5-209-08644-4.
338. ИСАЕВ, И. Ф. *Профессионально-педагогическая культура преподавателя*. Москва: Академия, 2002. 208 с.
339. ЛЕОНТЬЕВ, А. Н. *Избранные психологические произведения*: В 2-х т., Т.2. Москва: Издательство Педагогика, 1983. 320 с.
340. MARKOVA, A.K. *Психология профессионализма*. Москва: Знание, 1996. 308 с. ISBN 5-87633-016-7.
341. НЕМОВ, Р.С. *Психология. Психология образования*. Москва: Владос, 1998. 608 с. ISBN 5-691-00233-3.
342. РОГОВ, Е.И. *Личность в педагогической деятельности*. Ростов на-Дону: Изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 1994. 239 с.

343. СЛАСТЕНИН, В. А. *Формирование профессиональной культуры учителя*. Москва: Прометей, 1993. 177с.
344. СЛАСТЕНИН, В.А., ИСАЕВ И. Ф., ШИЯНОВ, Е.Н. *Педагогика*. Москва: Издательский центр „Академия”, 2006. 576 с. ISBN 5-7695-3077-4.

WEBOGRAFIE

345. Cadrul european al calificărilor. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/cadrul-european-al-calificarilor>
346. CLASIFICAREA INTERNAȚIONALĂ STANDARD A EDUCAȚIEI ISCED 2011, UNESCO Institute for Statistics. Montreal, Quebec, Canada, 2012. 84 p. ISBN 978-92-9189-123-8.
Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/clasificarea_internationala_standard_a_educatiei.pdf
347. CODUL EDUCAȚIEI al Republicii Moldova. Chișinău: 2014. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/codul-educatiei-0>
348. Conceptul de calitate al educației. Disponibil: https://www.qreferat.com/referate/pedagogie/Conceptul-de-calitate-aleduca325.php#google_vignette
349. Concluziile Consiliului din 20 mai 2014 privind formarea eficace a profesorilor. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN, 2014](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN, 2014)
350. Dezvoltarea profesională: de ce este importantă atât pentru angajatori, cât și pentru angajați pentru a construi o afacere de succes? Disponibil: <https://work-finder.eu/dezvoltarea-profesionala-de-ce-este-importanta/>
351. GORBAN P. Jean-François Lyotard și avatarurile cunoașterii postmoderne, 2011. Disponibil: [https://www.poezie.ro/index.php/article/13986054/Jean-Fran%C3%A7ois Lyotard %C8%99i avatarurile cunoa%C8%99terii postmoderne](https://www.poezie.ro/index.php/article/13986054/Jean-Fran%C3%A7ois%20Lyotard%20%C8%99i%20avatarurile%20cunoa%C8%99terii%20postmoderne)
352. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău, 2018. Disponibil https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
353. JINGA T. *De ce ne înțelegem? De ce nu ne înțelegem? Conceptul de „jo de limbaj” la Wittgenstein*. Disponibil: <https://www.lapunkt.ro/2020/08/tudor-jinga-de-ce-ne-intelegem-si-de-ce-nu-ne-intelegem-conceptul-de-joc-de-limbaj-la-wittgenstein/>

354. EDU, E. *Diferențe între Modernism și Postmodernism*. Disponibil: <https://pulseofministry.md/modernism-si-postmodernism/>
355. KEN, Feldman. *Understanding the Concept of Quality*. 2023. Disponibil: <https://www.isixsigma.com/author/darth/page/13/>
356. MARK, J., DOUGLAS, Y. *Phronesis in Teacher Education: A Critical Re-examination*. This is an unpublished conference paper for the 11 th Annual Jubilee Centre for Character and Virtues conference at Oriel College, Oxford University, 2023. Disponibil: <https://www.jubileecentre.ac.uk/wp-content/uploads/2023/08/Phronesis-in-Teacher-Education-A-Critical-Re-examination.pdf>
357. McKINNEY L. *Cele 4 teorii principale ale calității și caracteristicile lor*. Disponibil: <https://ro.warbletoncouncil.org/teorias-calidad-10638>
358. MORRISON, M. *Personal development plans, professional development plans or individual development plans*. 2007. Disponibil: <https://rapidbi.com/personaldevelopmentplanpdps/>
359. NOVEANU, E. *The Internet and the changing education paradigm*. Disponibil: <https://slideplayer.com/slide/4232628/>
360. PANOVSKI A. *What Did Francis Bacon Mean by „Knowledge Is Power”?* Disponibil: <https://www.thecollector.com/francis-bacon-knowledge-is-power/>
361. *Phronesis*. Disponibil: [https://www.google.com/search?q=traducere+din+englez %C4 %83+%C3% AEn+rom %C3%A2n %C4 % 83&rlz= 1C1GCEA_ enMD1119MD1119&oq =traducere&gs_lcrp=](https://www.google.com/search?q=traducere+din+englez+%C4%83+%C3%AEn+rom+%C3%A2n+%C4%83&rlz=1C1GCEA_enMD1119MD1119&oq=traducere&gs_lcrp=)
362. *Postmodernism and modern philosophy*. Disponibil: <https://www.britannica.com/topic/postmodernism-philosophy>
363. *Relații între clase și obiecte*. Disponibil: <https://mariaiulianadascalu.com/wp-content/uploads/2012/10/claseobiecte.pdf>
364. ROSSETT, A., DOUGLIS F., FRAZEE R. V. *Strategies for Building Blended Learning*, 2003. Disponibil: [https://www.researchgate.net/publication/228550955 Strategies for Building Blended Learning](https://www.researchgate.net/publication/228550955_Strategies_for_Building_Blended_Learning)
365. SMÎNTÎNĂ, G. *Dimensiunea expresivă a limbajului la Ludwig Wittgenstein. Abordări semiotice*. Teză de doctorat, 2023. Disponibil: https://www.fssp.uaic.ro/images/sustineri_teze/Rezumat_RusuGabriela.pdf

366. Standarde și linii directoare pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior (ESG). Disponibil: www.mecc.dov.md/ro/
367. *Strategia de dezvoltare „Educația 2030” și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025*. Disponibil: https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-02-nu-900-mec-2022_1.pdf
368. SINCA, C. Postmodernismul – istoricul și trăsăturile curentului literar. 2021 <https://www.libertatea.ro/lifestyle/postmodernismul-istoricul-si-trasaturile-curentului-literar-3424537>
369. *Strategia învățământului superior din Republica Moldova în contextul Procesului Bologna*. Disponibil: www.mecc.dov.md/ro/
370. *Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2020”*. Disponibil: <https://cancelaria.gov.md/ro/apc/strategia-nationala-de-dezvoltare-moldova-2020>
371. 5 Ways To Make Teacher Professional Development Effective & 7 Powerful Resources. Disponibil: <https://www.prodigygame.com/main-en/blog/teacher-professional-development/>
372. VOCILA, A. Educația și școala contemporană la granița dintre modernism și postmodernism. Deziderate și extensii în practica educativă. În: *Pregătește-te din timp*. 2010. Disponibil: andreivocila.wordpress.com/2010/10/29/educatia-si-scoala-contemporana-la-granita-dintre-modernism-si-postmodernism-%E2%80%93-deziderate-si-extensii-in-practica-educativa/. Accesat: 02 aprilie 2023.
373. VITASEK, K. *Knowledge Is Power—And Why You Should Share*. Disponibil: <https://www.forbes.com/sites/katevitasek/2022/05/17/knowledge-is-powerand-why-you-should-share-it/>
374. WITTGENSTEIN, L. *Jocurile de limbaj*. Disponibil: <https://pdfcoffee.com/wittgenstein-jocuri-de-limbaj-pdf-free.html>
375. WITTGENSTEIN, L. *Despre certitudine*. Disponibil: <http://visumbrasov.org/despre-certitudine-ludwig-wittgenstein>

ANEXE

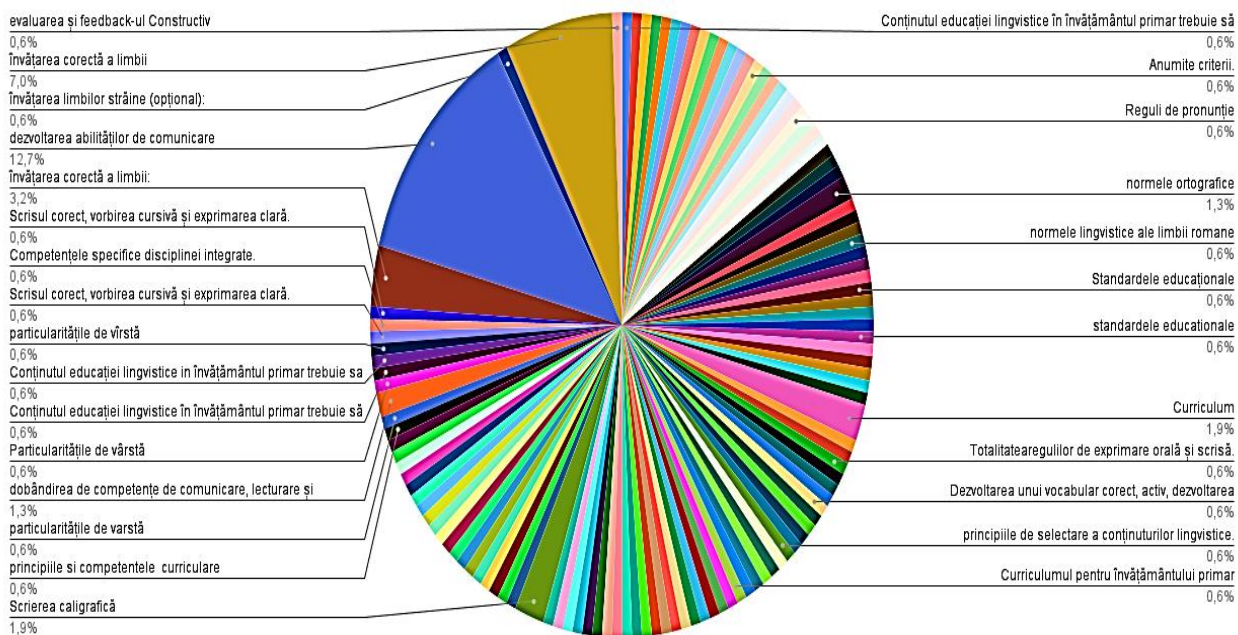
Anexa 1. Test cu răspunsuri deschise

Completați enunțurile, răspunzând la întrebările dintre paranteze.

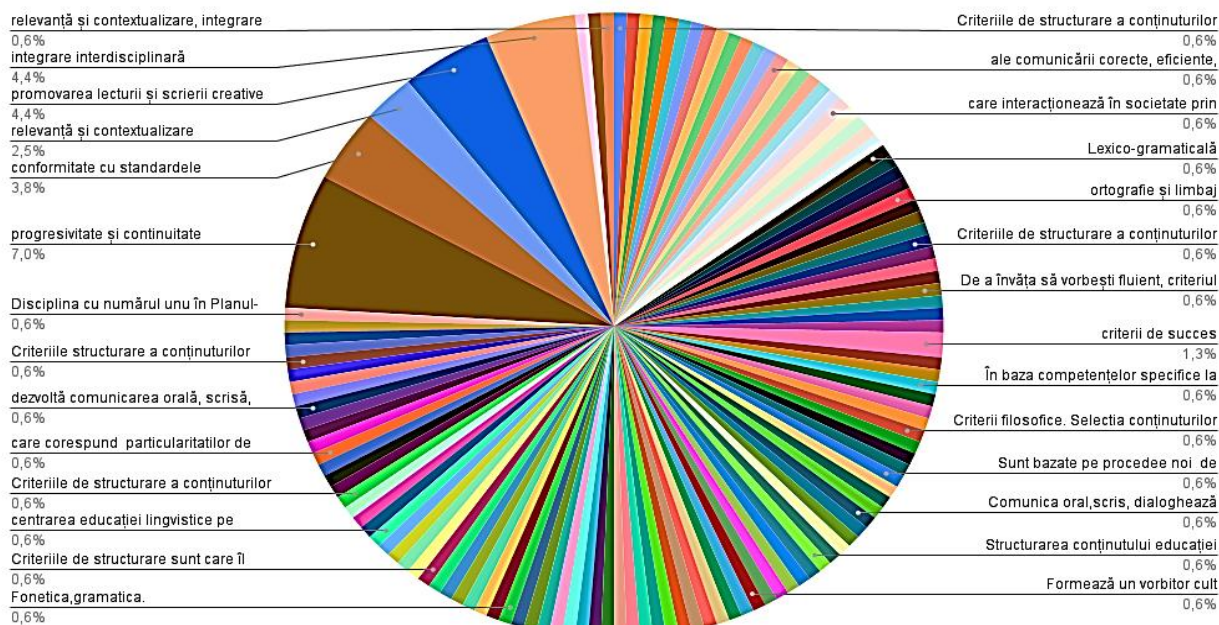
1. Conținutul educației lingvistice în învățământul primar trebuie să respecte.....(*Ce?*)
2. Criteriile de structurare a conținuturilor educației lingvistice în învățământul primar sunt cele....(*Care?*)
3. Disponibilitățile învățării limbii în învățământul primar se concretizează în.....(*În ce?*)
4. Formarea competențelor de comunicare ale elevilor este un factor-cheie în învățământul primar, deoarece.....(*Care sunt argumentele?*)
5. Competența comunicativă se deosebește de competența lingvistică prin.....(*Prin ce?*)
6. Învățarea aprofundată a gramaticii este necesară.....(*Când?*)
7. Învățarea vorbirii este un proces.....(*Ce fel de?*)
8. Pragmatica este domeniul care asigură funcționalitatea.....(*Cui?*)
9. Sensul unui cuvânt nu este static, deoarece.....(*De ce?*)
10. În învățarea limbii un rol aparte se atribuie subiectivității.....(*În ce mod?*)

Anexa 2. Rezultate la testul cu răspunsuri deschise

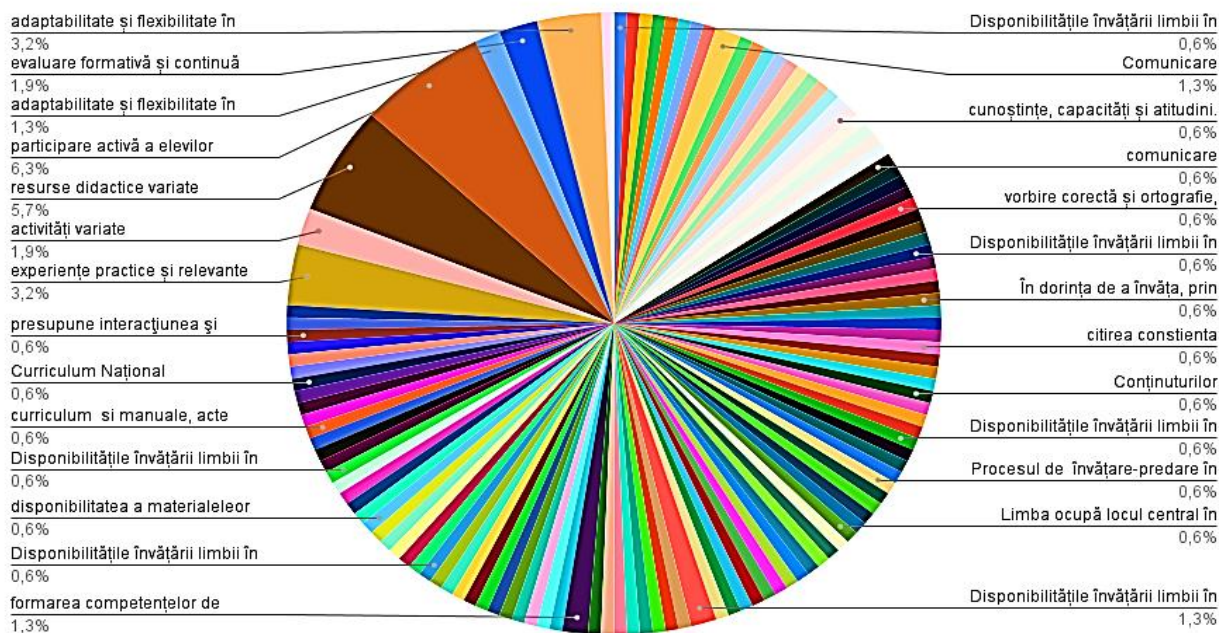
1. Conținutul educației lingvistice în învățământul primar trebuie să respecte.....(Ce?) –



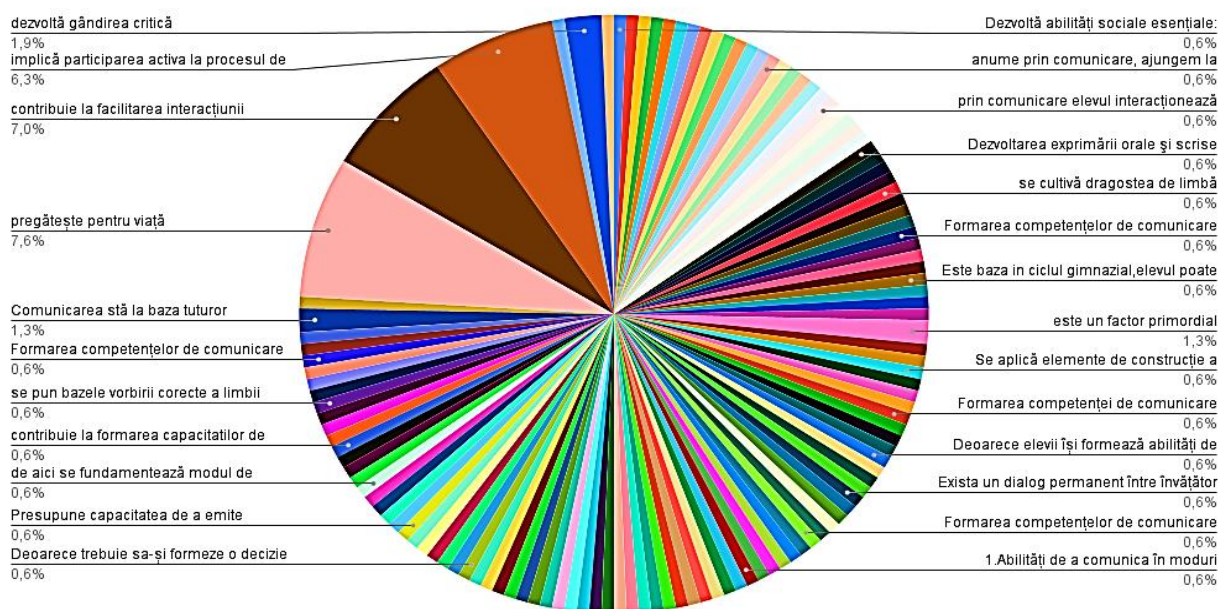
2. Criteriile de structurare a conținuturilor educației lingvistice în învățământul primar sunt(Care?)



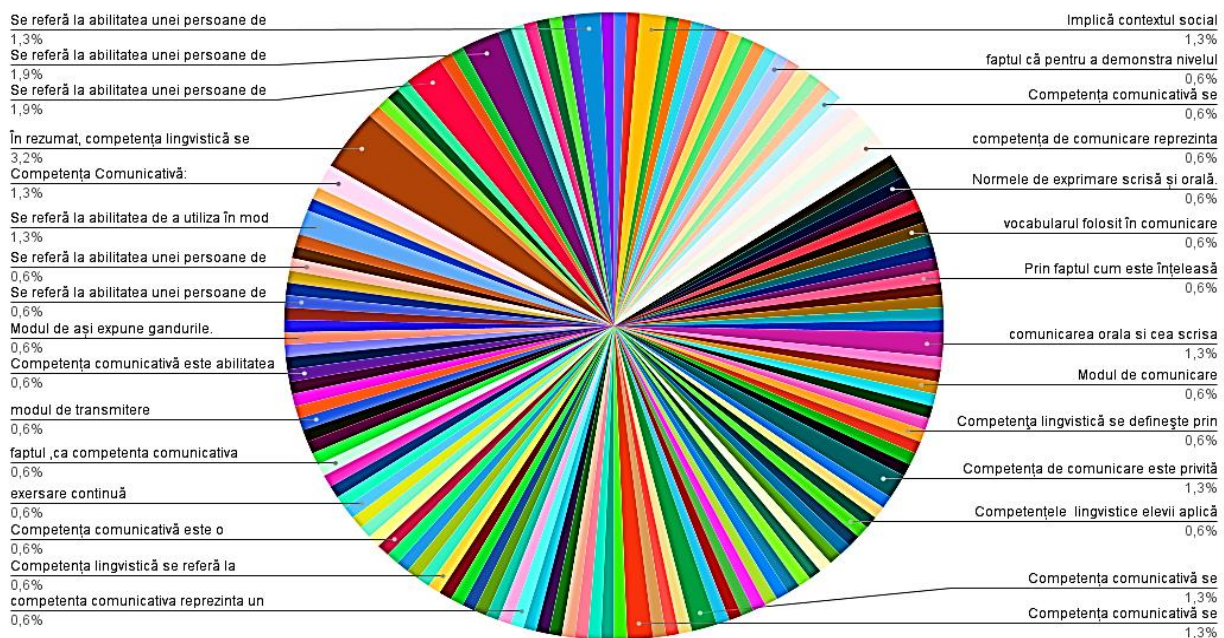
3. Disponibilitățile învățării limbii în învățământul primar se concretizează în.....(În ce?)



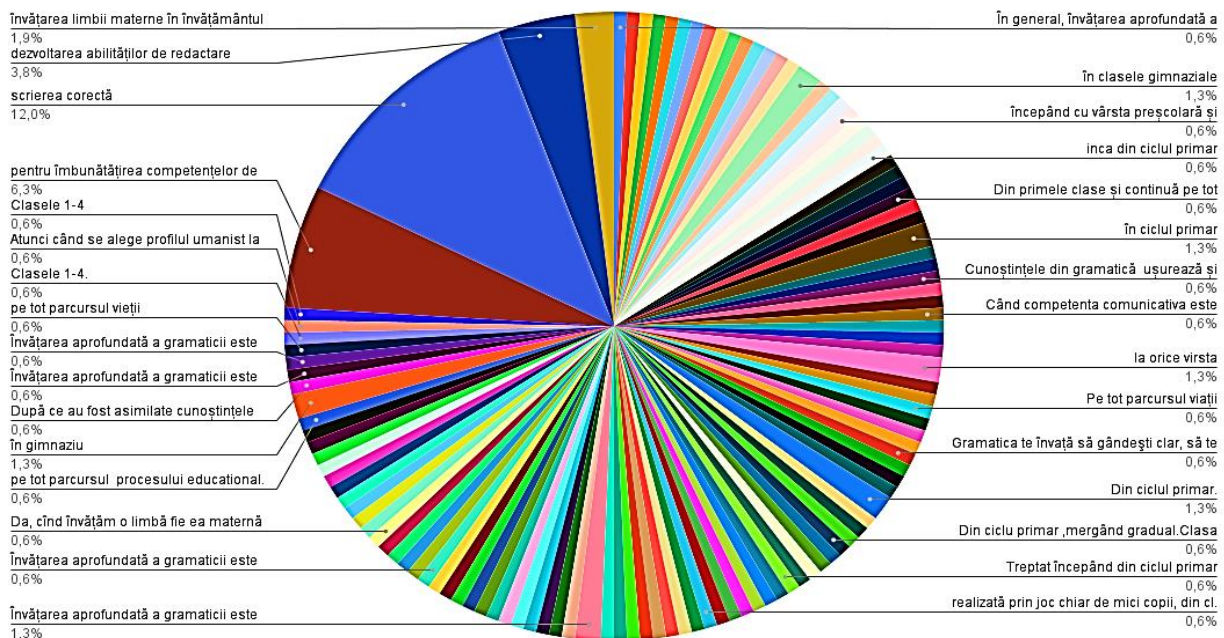
4. Formarea competențelor de comunicare ale elevilor este un factor cheie în învățământul primar, deoarece.....(Care sunt argumentele?)



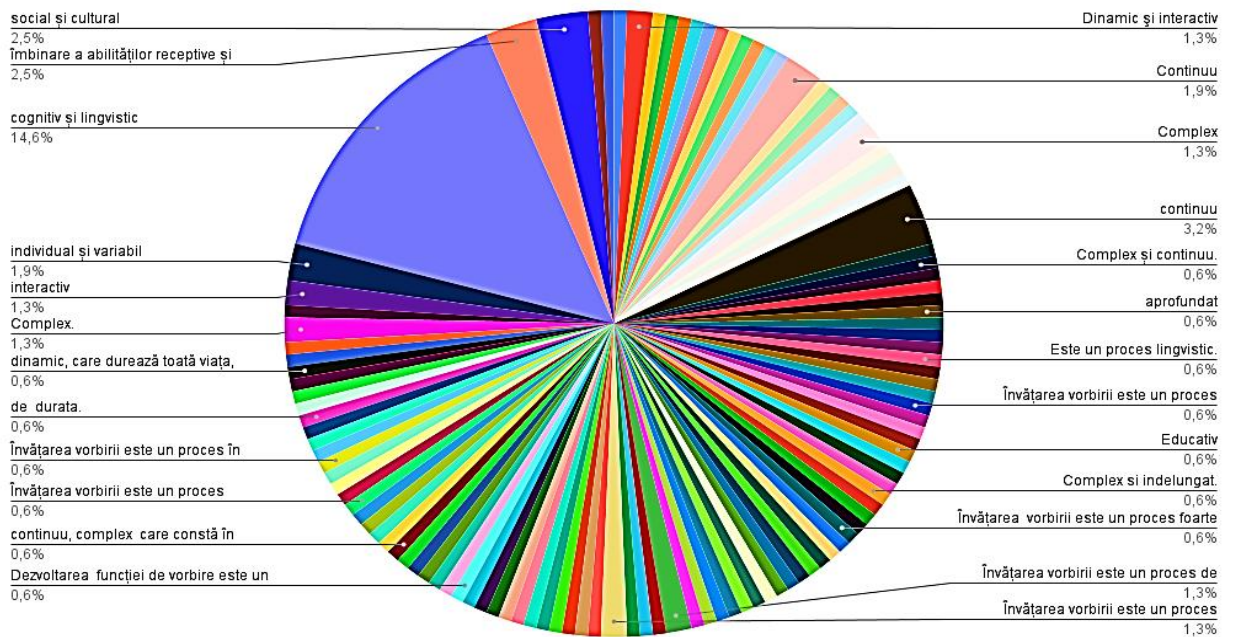
5. Competența comunicativă se deosebește de competența lingvistică prin.....(Prin ce?)



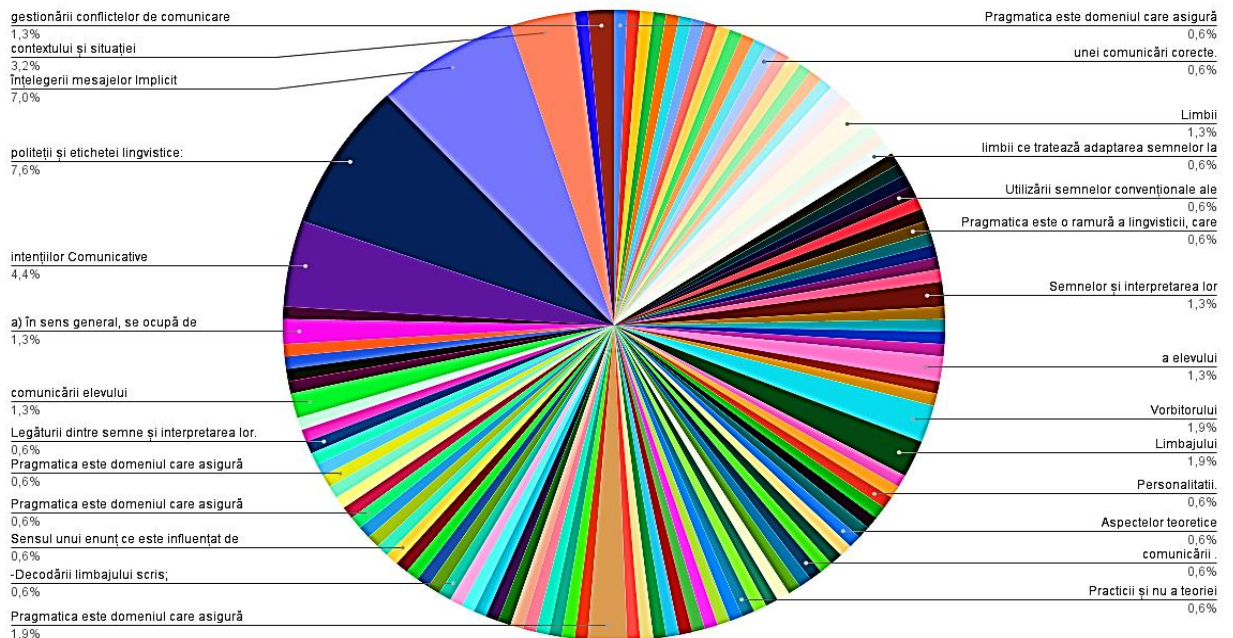
6. Învățarea aprofundată a gramaticii este necesară.....(Când?)



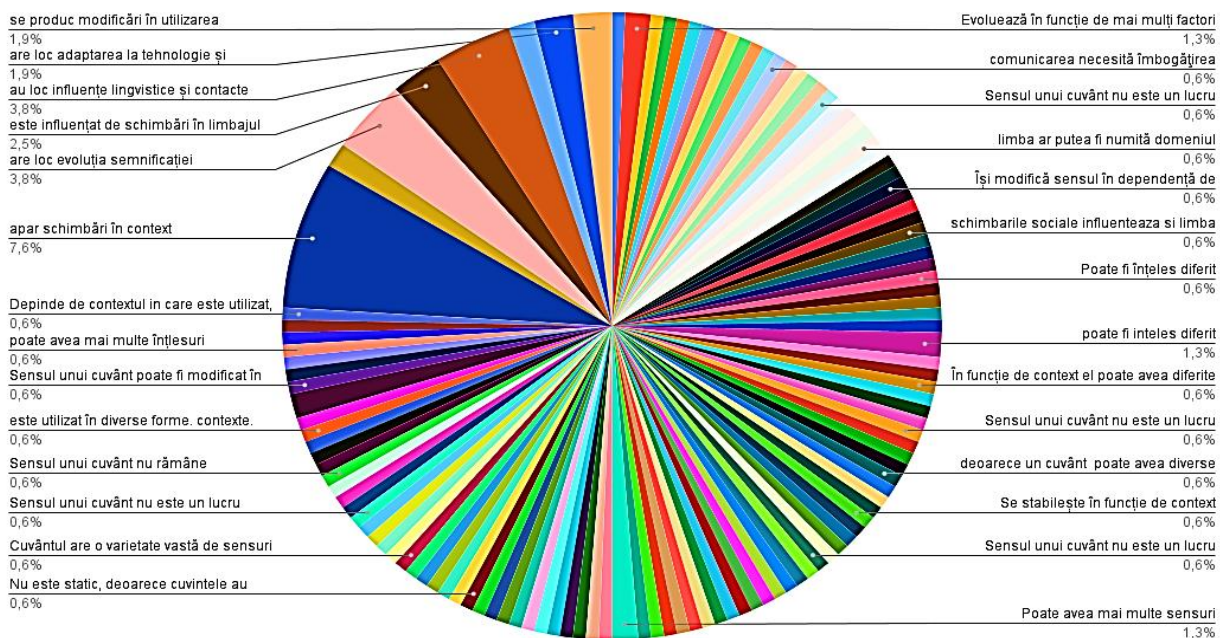
7. Învățarea vorbirii este un proces.....(Ce fel de?)



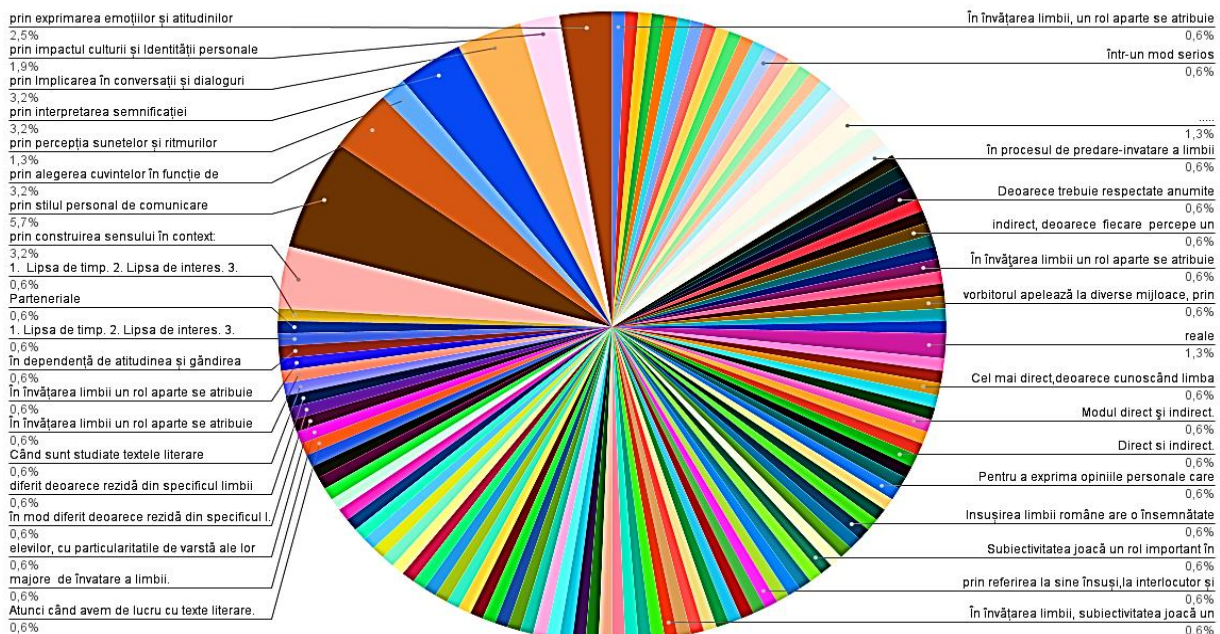
8. Pragmatica este domeniul care asigură funcționalitatea.....(Cui?)



9. Sensul unui cuvânt nu este un lucru static, deoarece.....(De ce?)



10. În învățarea limbii un rol aparte se atribuie subiectivității.....(În ce mod?)

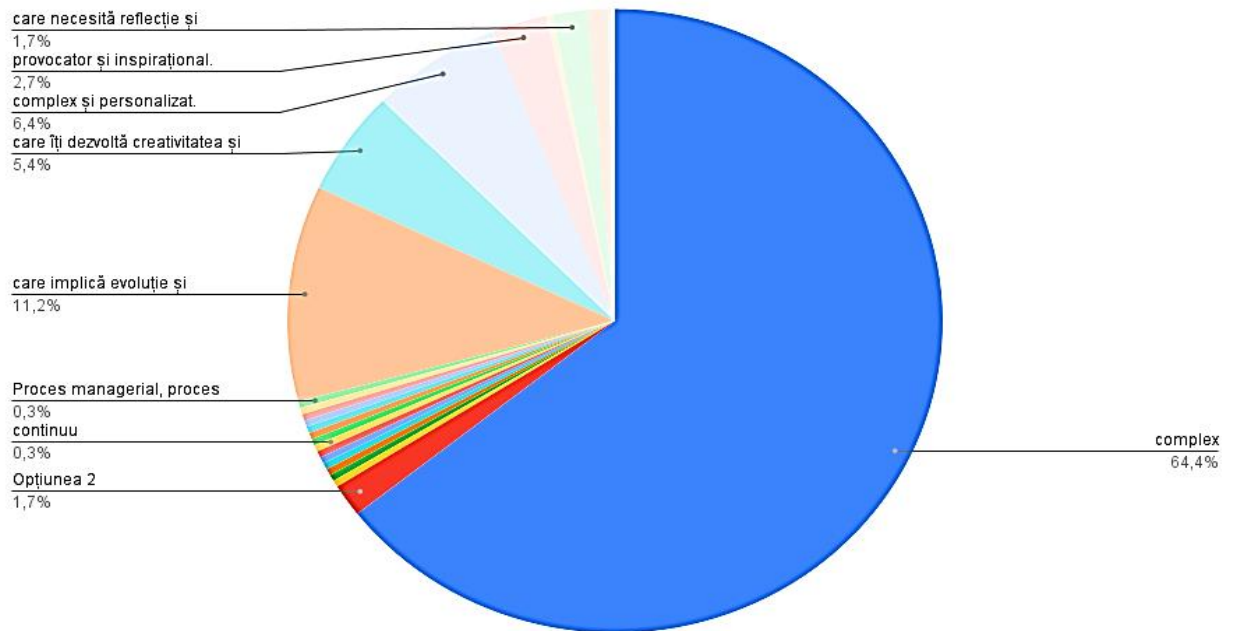


Anexa 3. Proba de completare

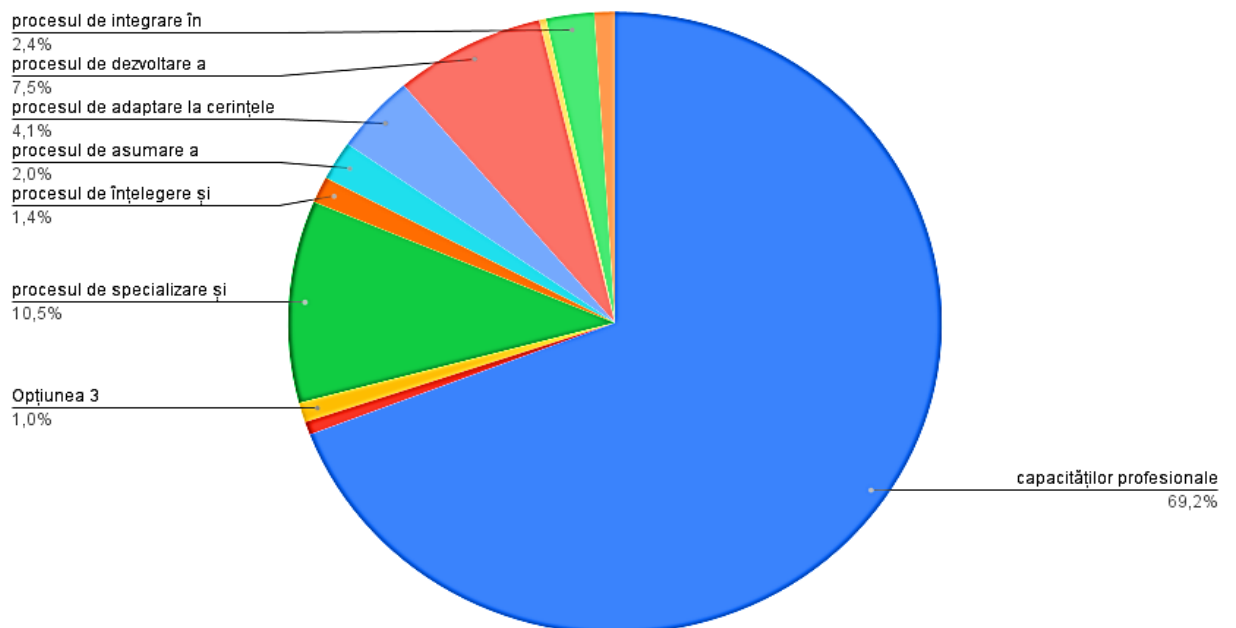
1. A învăța să predai este un proces
 - (a) complex
 - (b)
 - (c).....
2. Profesionalizarea constituie procesul formării
 - (a) capacităților profesionale
 - (b)
 - (c).....
3. Competența profesională presupune
 - (a) soluționarea problemelor
 - (b)
 - (c).....
4. Competența didactică a învățătorii implică
 - (a) eficientizarea predării
 - (b)
 - (c).....
5. Profesionalistul este
 - (a) agent al schimbării
 - (b)
 - (c).....
6. Dezvoltarea profesională este un proces
 - (a) de actualizare
 - (b)
 - (c)
7. Scopul principal al dezvoltării profesionale este
 - (a) performanța elevilor
 - (b)
 - (c)
8. Principalele efecte ale dezvoltării profesionale sunt
 - (a) încurajarea învățării
 - (b)
 - (c)
9. Dezideratele dezvoltării profesionale azi sunt
 - (a) dezvoltarea mentalității
 - (b)
 - (c)
10. Cultura profesională a învățătorului se constituie din
 - (a) activizarea personalității
 - (b)
 - (c)

Anexa 4. Rezultate la proba de completare

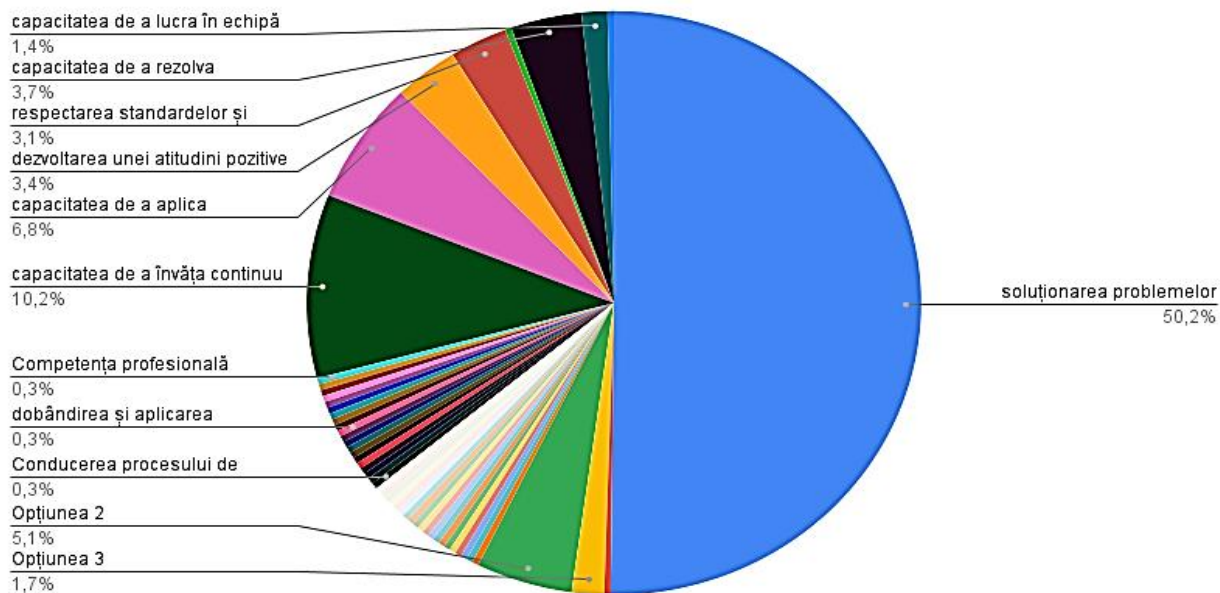
1. „A învăța să predai” este un proces... Alege o opțiune sau completează cu o altă variantă



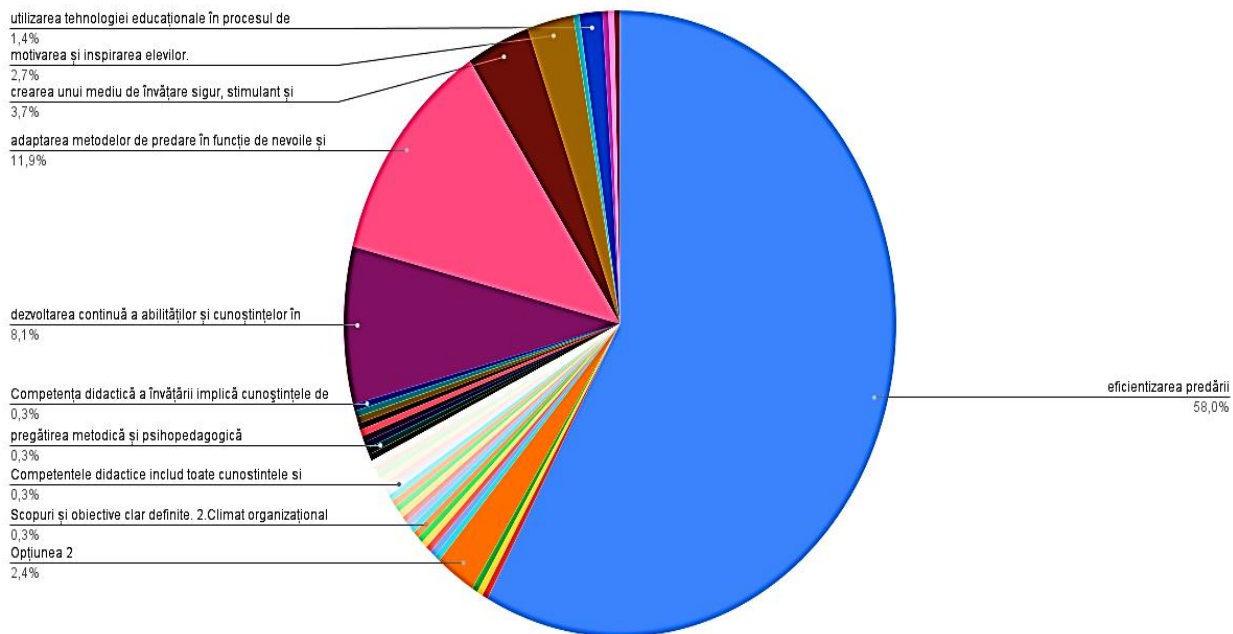
2. Profesionalizarea constituie ... Completați și alte opțiuni.



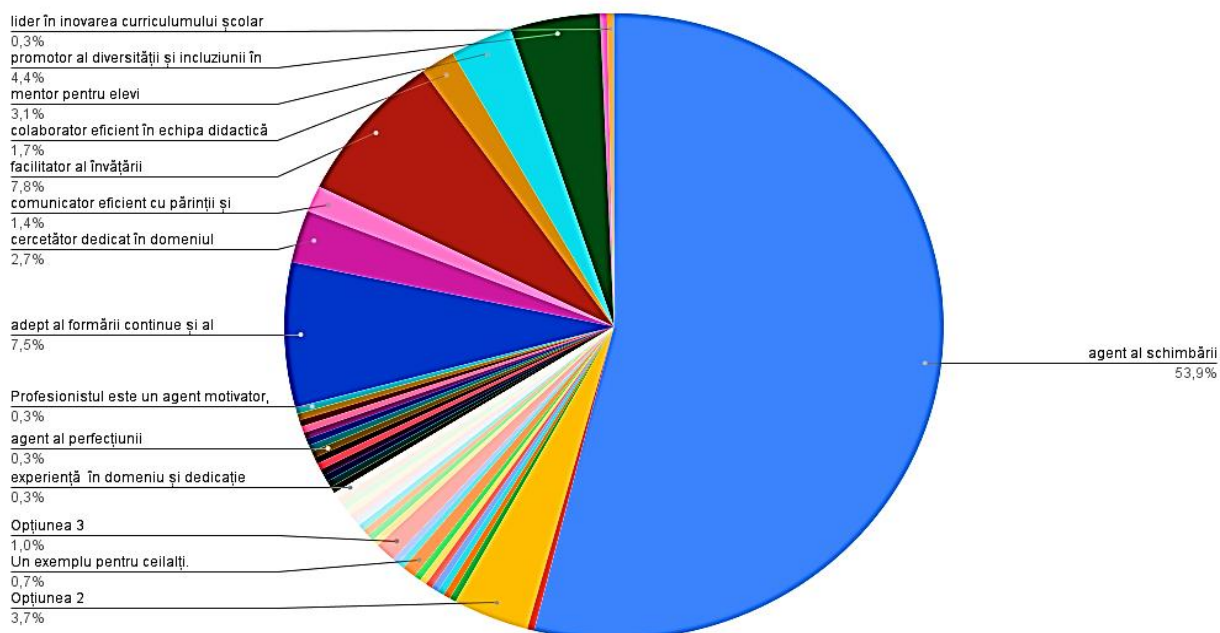
3. Competența profesională presupune.... Completați și alte opțiuni.



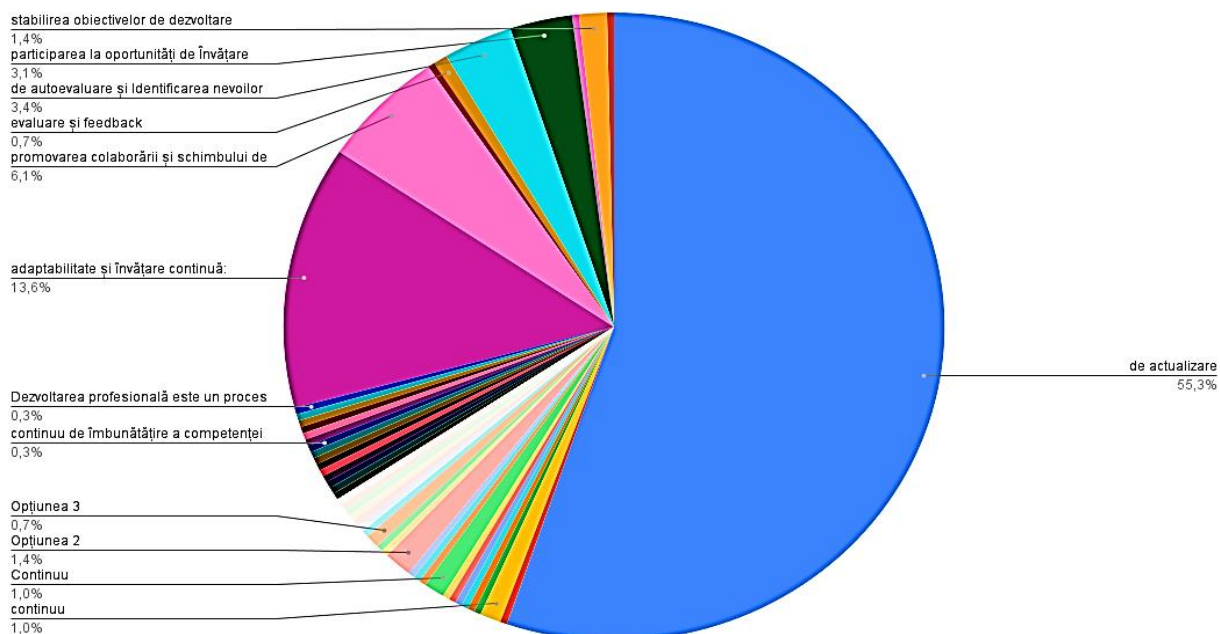
4. Competența didactică a învățătorilor implică.... Completați și alte opțiuni.



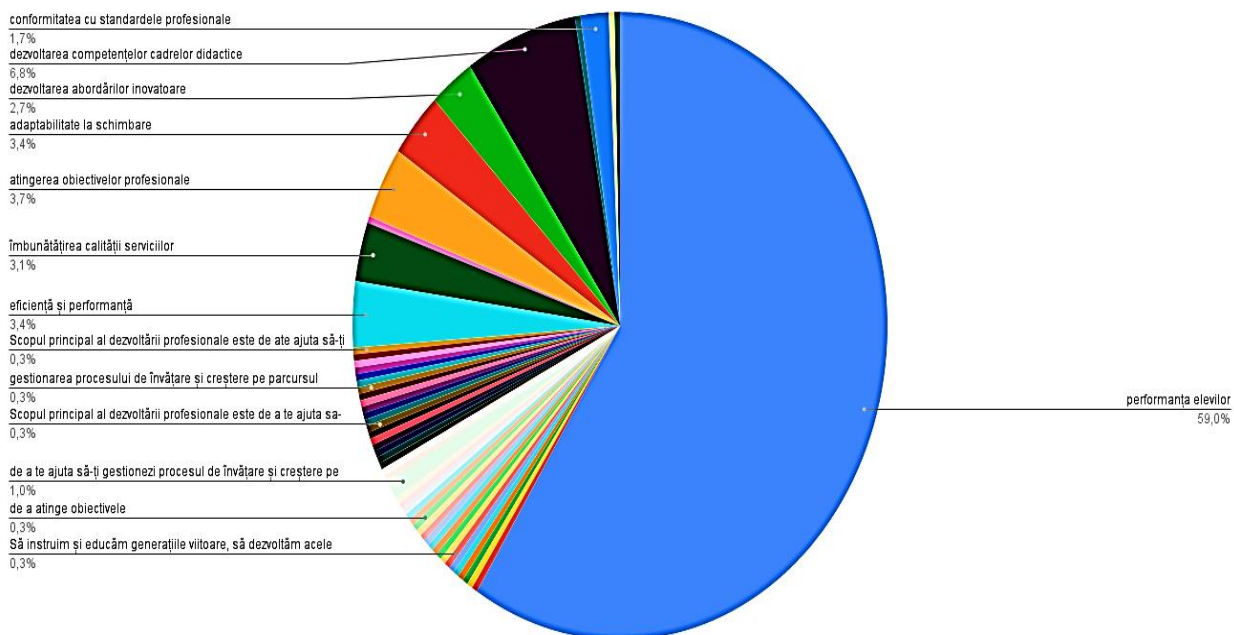
5. Profesorul este ... Completați și alte opțiuni.



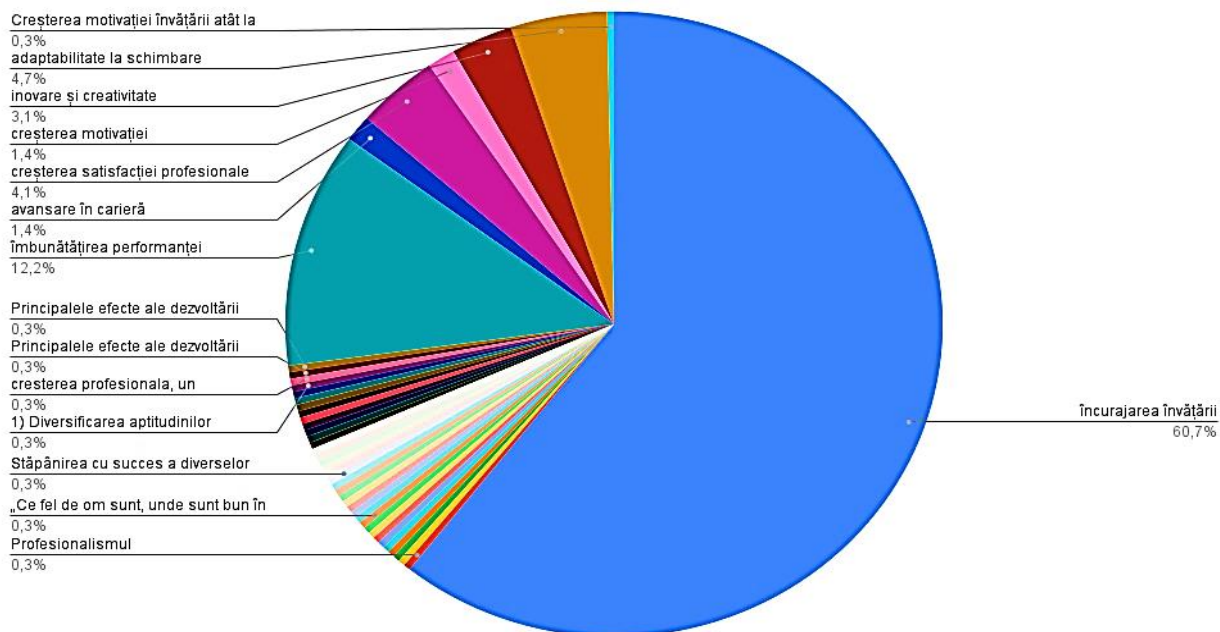
6. Dezvoltarea profesională este un proces... Completați și alte opțiuni.



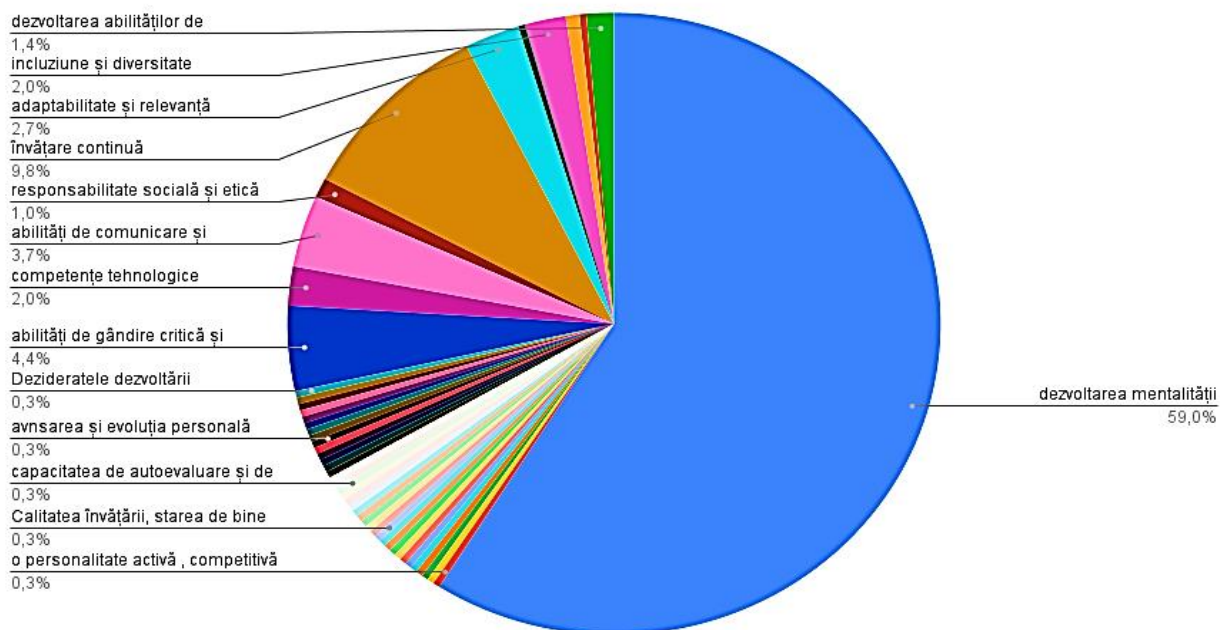
7. Scopul principal al dezvoltării profesionale este Completați și alte opțiuni.



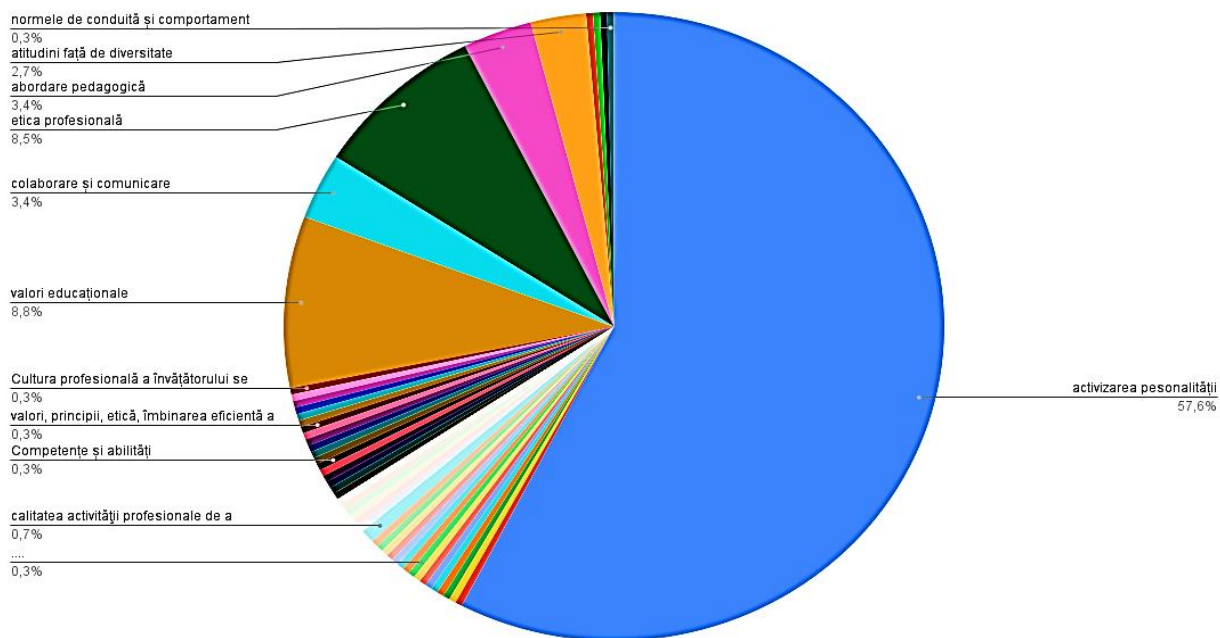
8. Principalele efecte ale dezvoltării profesionale sunt Completați și alte opțiuni.



9. Dezideratele dezvoltării profesionale azi sunt ... Completați și alte opțiuni.



10. Cultura profesională a învățătorului se constituie din Completați și alte opțiuni.



Anexa 5. Proba de creativitate

1. Adunați cuvintele în 2-3 enunțuri argumentative.

re-definire		participare
putere	POSTMODERNISM	descentralizare
utilitate		detaliere
deschidere		construire

2. Identificați 3 valori ale postmodernismului însușite în învățământul primar.
3. În orientarea postmodernistă se afirmă că între *cultură*, *putere* și *cunoaștere* există o relație intrinsecă. Explicați în rândurile de mai jos cum înțelegeți această afirmație.

4. Pedagogia postmodernă operează cu noțiunea „cult al greșelii”. Aduceți argumente „pro” sau „contra” acestei noțiuni.

Anexa 6. Proba de completare (etapa de control)

Nr.	valori	Definirea/ explicarea/ esențializarea
1.	libertate	
2.	originalitate	
3.	descentralizare	
4.	deschidere	
5.	pluralism	
6.	interacțiune	
7.	comunicare	
8.	virtualitate	
9.	utilitate	
10.	rațiune	

Definirea presupune determinarea însușirilor proprii unui lucru; **explicația** înseamnă lămurire, clarificare a unei probleme, chestiuni neînțelese, uneori dificile, a unui fenomen etc.; **esențializarea** reflectă a desprinde, a pătrunde cu gândirea ceea ce exprimă principalul și stabilul din fenomene, natura, latura lor ascunsă. Scopul *definirii* este completarea cunoașterii și a vocabularului subiecților plasați în situația de a afla sau a reprezenta semnificații, de a găsi o adecvare teoretică, dar și pedagogică și un înțeles științific. În general, definiția este inclusă în argumentare. În teoria argumentării definiția este implicată în argumentare într-o formă aparte, construindu-se chiar o schemă anume a argumentării prin definiție. Principiul argumentării prin definiție este: definiția (*definiens*-ul) unui termen furnizează discursuri aplicabile tuturor obiectelor desemnate de acest termen. Așadar, definirea este o operație logică, prin care subiecții experimentali au fost solicitați să redea caracteristicile unor valori postmoderne, caracteristici ce o deosebesc de toate celelalte noțiuni. Definirea e una din cele mai importante operații logice și e o condiție indispensabilă a oricărui raționament corect a unei persoane înțelepte. Definiția constă în reconstituirea noțiunii, astfel încât să fie precizate *extensiunea (sfera)* și *intensiunea (conținutul)* acesteia. Competența definirii, în cazul dat a valorilor postmoderne, reflectă înțelepciunea practică a subiecților experimentali.

Explicația, la rândul ei, este acea formă a expunerii în care predomină argumentarea rațională și elementele descriptive. Prin explicație, se urmărește ca să se înțeleagă bine ideile ce se comunică, de aceea ea se adresează mai mult gândirii și mai puțin sentimentelor. Explicația este deosebit de complexă atât extensiv, printr-un număr mare de noțiuni aflate în legătură mai mult sau mai puțin directă cu cel de „explicație”, cât și intensiv, prin polisemantismul lor. Noțiunile asociate cu explicația reflectă un mod de gândire axat pe rigoare, necesitate, universalitate etc.

În practică, orice explicație poate fi considerată un mijloc de a facilita înțelegerea lucrurilor. Astfel, asimilarea pură a unor informații din diverse domenii ale cunoașterii ar trebui să reprezinte doar un punct de plecare pentru explicare și înțelegere, nu un scop în sine. Etimologic, cuvântul „explicație” provine din latinescul „explicare” (a desface, a desfășura), care, prin analogie, a dobândit sensul de „a descurca” sau „a expune clar”. Primul sens al termenului este acela de „clarificare”. Explicația se referă în principal la două operații aplicate noțiunilor: specificarea înțelesului acestora și elucidarea lor prin accentuarea și rafinarea conținutului propriu, prin interpretare, definire și sinteză. Al doilea sens al

termenului „explicație” desemnează o structură teoretică complexă, coerentă și cuprinzătoare, construită deductiv sau inductiv, având ca scop asigurarea înțelegerii anumitor obiecte ale cunoașterii.

La nivelul explicației, se apelează constant la exemplificări și ilustrări, care acționează ca un adjuvant (activator) al înțelegerii. Aceasta reprezintă o modalitate prin care se transpune principiul general într-o formă particulară, o concretizare a obiectului cunoașterii prin intermediul unui caz specific, care ilustrează, caracterizează și confirmă adevărul general prezentat.

În funcție de procedura utilizată, putem distinge mai multe tipuri de explicații:

- *Explicații cauzale* – caută să răspundă la întrebarea: *De ce X?*
- *Explicații teleologice* – caută să răspundă la întrebarea: *Pentru ce/ în vederea a ce/ ce se urmărește în cazul X?*
- *Explicații prin mecanism* – caută să răspundă la întrebarea: *Cum are loc X?*
- *Explicații normative* – caută să răspundă la întrebarea: *Conform cărei norme a fost încadrată fapta X?*
- *Explicații statistice* – caută să răspundă la întrebarea: *Care este frecvența caracteristicii X?*

Din punct de vedere epistemologic, orice explicație trebuie să îndeplinească trei condiții esențiale: *precizie, completitudine și desăvârșire*. Totuși, nu întotdeauna aceste condiții sunt respectate, iar explicațiile pot fi incomplete, imprecise sau insuficient de detaliate pentru a oferi o înțelegere deplină a fenomenului explicat.

Ca adjectiv, *esențial* se spune la ceea ce este fundamental, primordial; afirmarea existenței unui set de trăsături înăscute și invariabile care definesc o anumită entitate. sau. cu alte cuvinte, entitățile posedă anumite proprietăți esențiale care le face să fie mai degrabă de un anumit fel decât de oricare altul.

Esențialismul este o concepție prin care se afirmă că fiecare entitate deține un set de attribute, caracteristici necesare identității și funcției sale. *Esențialismul*, după Mckeown [143], este despre cum să facem ce trebuie, nu despre cum să facem mai multe. Este despre a ne investi timpul și energia cât mai înțelept posibil, pentru a opera la cel mai înalt nivel de contribuție personală, făcând doar ceea ce este esențial.

Calea esențialistului înseamnă a trăi conform unui proiect, nu în mod automat. În loc să facă alegeri în mod reactiv, esențialistul distinge în mod deliberat puținele aspecte vitale de numeroasele aspecte triviale, elimină aspectele neesențiale și îndepărtează obstacolele, astfel încât lucrurile esențiale să poată să se desfășoare limpede, fluent. Așadar, *calea esențialistului* este drumul către deținerea controlului privind propriile alegeri. Este drumul către noi niveluri de succes și semnificație.

Ca atare, esențialismul este o filosofie educațională care a apărut în Statele Unite în 1938 odată cu înființarea Comitetului Esențialist pentru Avansarea Educației în Atlantic City. Esențialismul susține o filosofie care subliniază importanța unui profesor bine educat și conștient cultural. Filosofia pune accent pe stăpânirea abilităților și cunoștințelor necesare pentru a oferi elevilor o bază educațională puternică pentru învățarea viitoare și succesul academic. La fel, esențializarea este o acțiune de pătrundere în esența lucrurilor, în descoperirea specificului lor.

Anexa 7. Elaborarea eseului

În elaborarea unui eseu, ceea ce se pune la încercare, în primul rând, este judecata autorului, abilitatea acestuia de a genera și asocia idei, înainte de a-și demonstra capacitatea de a exprima aceste idei într-o formă expresivă. Eseul prezintă argumente (care pot fi atât raționale, cât și emoționale) într-o problemă specifică. Scrierea unui eseu este un proces complex, care poate constitui o modalitate de verificare a procesării informaționale realizate la o anumită temă, ce reflectă faptul dacă s-a înțeles într-adevăr tema abordată, în cazul dat legătura dintre postmodernism și procesul de formare continuă a cadrelor didactice. De asemenea, scrierea unui eseu poate reprezenta o modalitate eficientă prin care autorii pot deveni conștienți de noi idei ce pot apărea pe parcursul procesului de elaborare a textului. Aceasta implică o confruntare a propriilor puncte de vedere cu cele exprimate în diverse cercetări sau expuneri. Nu în ultimul rând, eseu oferă oportunitatea de a obține un feedback valoros prin evaluarea realizată asupra acestuia, contribuind astfel la îmbunătățirea gândirii critice și a abilităților de argumentare.

În procesul de redactare, este esențial să fim conștienți de specificitatea comunicării scrise, unde alegerea cuvintelor trebuie să fie atentă, iar frazele clare și coerente. Este important ca autorii să își manifeste creativitatea în prezentarea argumentelor proprii, însă această creativitate trebuie să fie susținută de rigori academice, pentru a asigura claritatea și logica discursului.

Prin această activitate participanții sunt puși în situația de a analiza și de a prezenta propriile idei și concepții în raport cu tema abordată. Scopul principal este ca aceștia să formuleze argumente academice, printr-o interacțiune creativă cu diverse surse informative. Este important de menționat că există multiple tipuri de eseu (nativ, descriptiv, informal, de cercetare, persuasiv, expozitiv etc.), fiecare având caracteristici și scopuri diferite, care influențează modul în care sunt structurate și prezentate ideile.

Astfel, *eseul nativ* relatează o experiență personală. Acesta îl implică pe cititor prin furnizarea unei descrieri vii a evenimentelor, a personajelor și a decorurilor, el urmărește să evoce emoții sau să transmită o lecție sau o morală. *Eseul descriptiv* se concentrează pe descrierea detaliată a unei persoane, a unui loc, a unui obiect sau a unui eveniment. Prin utilizarea unui limbaj senzorial și a unor imagini vii, eseurile descriptive creează o imagine vie în mintea cititorului. Scopul este de a-l ajuta pe cititor să experimenteze și să vizualizeze subiectul descris. Un *eseu expozitiv*, de exemplu, își propune să explice, să informeze sau să descrie un anumit subiect sau concept. Acesta prezintă o analiză echilibrată a unui subiect, oferind informații factuale, definiții, explicații sau procese pas cu pas. Eseurile expozitive necesită o cercetare amănunțită și o prezentare clară a ideilor, folosind adesea dovezi și exemple pentru a susține explicațiile. La rândul său, un *eseu persuasiv* urmărește să convingă cititorul să adopte un anumit punct de vedere, să întreprindă o anumită acțiune sau să își schimbe convingerile sau comportamentul. El prezintă argumente și dovezi în sprijinul unei anumite poziții, folosind tehnici persuasive precum raționamentul logic, apelurile emoționale sau apelurile la autoritate. Eseurile persuasive necesită o cercetare aprofundată, o retorică puternică și o utilizare eficientă a dovezilor.

Anexa 8. Chestionarul (proba de control)

Chestionarul este un instrument de cercetare care constă dintr-o serie de întrebări în scopul de a aduna informații de la subiecții experimentali. Deși ele sunt adesea concepute pentru analiza statistică a răspunsurilor, acest lucru nu este întotdeauna valabil. Printre avantajele chestionarului se înscrie faptul că nu au nevoie de mult efort din partea celui ce se implică în chestionare și formularea de răspunsuri. În general, întrebările ar trebui să decurgă în mod logic de la una la alta. Pentru a obține cele mai bune rate de răspuns, întrebările ar trebui să decurgă de la cel mai puțin sensibile la cele mai sensibile, de la factuale și comportamentale la atitudine și de la general la mai mult specifice.

Altfel spus, chestionarul este un instrument utilizat pentru a explica comportamentele umane și pentru a identifica factorii care le determină, prin intermediul unor întrebări și probleme care generează răspunsuri din partea persoanelor chestionate. În funcție de diverse criterii, chestionarele pot fi clasificate în mai multe categorii.

Astfel, se face distincție între chestionare de date factuale (de tip administrativ), care colectează informații obiective, și chestionare de opinie, care vizează nu doar opiniile, ci și aspirațiile, nevoile, valorile și alte aspecte subiective. De asemenea, există chestionare analitice, interpretative, evaluative etc. Esențial în cazul unui chestionar este, de fapt, existența întrebărilor, care sunt fundamentale pentru obținerea răspunsurilor necesare analizei. Pentru persoanele care formulează chestionare sau care interacționează cu un astfel de instrument, cel mai important aspect este alegerea și înțelegerea întrebărilor. De aceea, întrebările trebuie să fie clare și precise, evitând formulările ambigue care ar putea duce la interpretări eronate sau răspunsuri neclare.

Anexa 9. Testul Z

ROTARIU, T., ILUȚ P. *Ancheta sociologică și sondajul de opinie*. Iași: Polirom, 2001, pp. 162-170.
ISBN 973-683-640-1.

k/p	0,005	0,010	0,025	0,05	0,10	0,20	0,30	0,70	0,80	0,90	0,95	0,975	0,990	0,995	0,999
1	0,0393	0,0157	0,0382	0,039	0,0158	0,0642	0,148	1,07	1,64	2,71	3,84	5,02	6,63	7,88	10,8
2	0,0100	0,0201	0,0506	0,103	0,211	0,446	0,713	2,41	3,22	4,61	5,99	7,38	9,21	10,6	13,8
3	0,0717	0,115	0,216	0,352	0,584	1,005	1,424	3,66	4,64	6,25	7,81	9,35	11,3	12,8	16,3
4	0,207	0,297	0,484	0,711	1,060	1,650	2,190	4,88	5,99	7,78	9,49	11,10	13,3	14,9	18,5
5	0,412	0,554	0,831	1,150	1,610	2,340	3,000	6,06	7,29	9,24	11,10	12,80	15,1	16,7	20,5
6	0,676	0,872	1,240	1,640	2,200	3,070	3,830	7,23	8,56	10,60	12,60	14,40	16,8	18,5	22,5
7	0,989	1,240	1,690	2,170	2,830	3,820	4,670	8,38	9,80	12,00	14,10	16,00	18,5	20,3	24,3
8	1,340	1,650	2,180	2,730	3,490	4,590	5,530	9,52	11,00	13,40	15,50	17,50	20,1	22,0	26,1
9	1,730	2,090	2,700	3,330	4,170	5,380	6,390	10,70	12,20	14,70	16,90	19,00	21,7	23,6	27,9
10	2,160	2,560	3,250	3,940	4,870	6,180	7,270	11,80	13,40	16,00	18,30	20,50	23,2	25,2	29,6
11	2,600	3,050	3,820	4,570	5,580	6,990	8,150	12,90	14,60	17,30	19,70	21,90	24,7	26,8	31,3
12	3,070	3,570	4,400	5,230	6,300	7,810	9,030	14,00	15,80	18,50	21,00	23,30	26,2	28,3	32,9
13	3,570	4,110	5,010	5,890	7,040	8,630	9,930	15,10	17,00	19,80	22,40	24,70	27,7	29,8	34,5
14	4,070	4,660	5,630	6,570	7,790	9,470	10,80	16,20	18,20	21,10	23,70	26,10	29,1	31,3	36,1
15	4,600	5,230	6,260	7,260	8,550	10,30	11,70	17,30	19,30	22,30	25,00	27,50	30,6	32,8	37,7
16	5,140	5,810	6,910	7,960	9,310	11,20	12,60	18,40	20,50	23,50	26,30	28,80	32,0	34,3	39,3
17	5,700	6,410	7,560	8,670	10,10	12,00	13,50	19,50	21,60	24,80	27,60	30,20	33,4	35,7	40,8
18	6,260	7,010	8,230	9,390	10,90	12,90	14,40	20,60	22,80	26,00	28,90	31,50	34,8	37,2	42,3
19	6,840	7,630	8,910	10,10	11,70	13,70	15,40	21,70	23,90	27,20	30,10	32,90	36,2	38,6	43,8
20	7,430	8,260	9,590	10,90	12,40	14,60	16,30	22,80	25,00	28,40	31,40	34,20	37,6	40,0	45,3
21	8,030	8,900	10,30	11,60	13,20	15,40	17,20	23,90	26,90	29,60	32,70	35,50	38,9	41,4	46,8
22	8,640	9,540	11,00	12,30	14,00	16,30	18,10	24,90	27,30	30,80	33,90	36,80	40,3	42,8	48,3
23	9,260	10,20	11,70	13,10	14,80	17,20	19,10	26,00	28,40	32,00	35,20	38,10	41,6	44,2	49,7
24	9,890	10,90	12,40	13,80	15,70	18,10	19,90	27,10	29,60	33,20	36,40	39,40	43,0	45,6	51,2
25	10,50	11,50	13,10	14,60	16,50	18,90	20,90	28,20	30,70	34,40	37,70	40,60	44,3	46,9	52,6
26	11,20	12,20	13,80	15,40	17,30	19,80	21,80	29,20	31,80	35,60	38,90	41,90	45,6	48,3	54,1
27	11,80	12,90	14,60	16,20	18,10	20,70	22,70	30,30	32,90	36,70	40,10	43,20	47,0	49,6	55,5
28	12,50	13,60	15,30	16,90	18,90	21,60	23,60	31,40	34,00	37,90	41,30	44,50	48,3	51,0	56,9
29	13,10	14,30	16,00	17,70	19,80	22,50	24,60	32,50	35,10	39,10	42,60	45,70	49,6	52,3	58,3
30	13,80	15,00	16,80	18,50	20,60	23,40	25,50	33,50	36,30	40,30	43,80	47,00	50,9	53,7	59,7
35	17,20	18,50	20,60	22,50	24,80	27,30	30,20	38,90	41,80	46,10	49,80	53,20	57,3	60,3	66,6
40	20,70	22,20	24,40	26,50	29,10	32,30	34,90	44,20	47,30	51,80	55,80	59,30	63,7	66,8	73,1
45	24,30	25,90	28,40	30,60	33,40	36,90	39,90	49,50	52,70	57,50	61,70	65,40	70,0	73,2	80,1
50	28,00	29,70	32,40	34,80	37,70	41,40	44,30	54,70	58,20	63,20	67,50	71,40	76,2	79,5	86,7
75	47,20	49,50	52,90	56,10	59,80	64,50	68,10	80,90	85,10	91,10	96,20	100,3	106,4	110,3	118,6
100	67,30	70,10	74,20	77,90	82,40	87,90	92,10	106,9	111,7	118,5	124,3	129,6	135,6	140,2	143,4

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Silvia GOLUBIȚCHI, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctor habilitat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

CURRICULUM VITAE

INFORMAȚII PERSONALE:

NUMELE ȘI PRENUMELE: GOLUBIȚCHI SILVIA



📍 str. Ion Creangă 5/5, ap. 6

☎ 37379476746

✉ golubitkisilvia@gmail.com

golubitchi.silvia@upsc.md

Sexul feminin|

Data nașterii: 01/01/1978|

Naționalitatea: moldoveancă

TITLUL ȘTIINȚIFIC ȘI ȘTIINȚIFICO-DIDACTIC:

- **Titlul științific:** Titlul științific de doctor în pedagogie, acordat prin hotărârea consiliului științific specializat DH 38.13.00.01 – 26 al Institutului de Științe ale Educației din Chișinău, diploma dr. NR. 0789 (2008)
- **Titlul științifico-didactic:** Conferențiar universitar, 13 Februarie 2014, acordat prin decizia Consiliului Național de Acreditare și Atestare nr. AT -1/6.2 din 13.02.2014, atestat seria CU Nr. 0973

STUDIILE:

- 2021-2023: Studii de masterat, specialitatea Comunicare instituțională, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați.
- 2008-2010: Studii de masterat, Institutul de Științe ale Educației, master în Științe ale Educației (90 de credite), program de master *Pedagogie generală*.
- 2002-2006: Studii de doctorat, Institutul de Științe ale Educației, program de doctorat *Pedagogie generală* (13.00.01).
- 1997-2002: Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Litere, Profilul Filologie, Specialitatea Limba și literatura română.
- 1992-1997: Școala Normală „Vasile Lupu” din Orhei, Profilul pedagogic, Specialitatea Învățătoare la clasele primare.
- 1985-1992: Studii gimnaziale la Școala medie de cultură generală din satul Sănătăuca, raionul Florești.

EXPERIENȚA PROFESIONALĂ:

- 01.09.2022 – prezent: Conferențiar universitar, Catedra Pedagogia Învățământului Primar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (UPSC).
- 2020-2024: Expert ANACEC.
- 01.03.2017 – 01.09. 2022: Șefă de Catedră, Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, Universitatea de Stat din Tiraspol (UST).
- 01.09.2012 – 2017: Conferențiar universitar, Catedra Pedagogie și Psihologie Generală, Universitatea de Stat din Tiraspol (UST).
- 01.09.2008 – 2012: Lector universitar, Catedra Pedagogie și Psihologie Generală, Universitatea de Stat din Tiraspol (UST).
- 01.09.2008 – 2010: Profesoară de limba și literatură română și profesoară de pedagogie, Colegiul Pedagogic „Vasile Lupu” din Orhei.
- 15.03.2004 – 2008: Profesoară de limba și literatură română, Colegiul de Medicină din orașul Orhei.
- 01.09.1999 – 15.03.2004: Profesoară de limba și literatură română, Gimnaziul „Mihai Eminescu” din orașul Orhei.
- 01.01.1996 – 28.08.1999: Profesoară de limba și literatură română, Seminarul Teologic-Monahal din satul Curchi, raionul Orhei.

ALTE ACTIVITĂȚI ȘTIINȚIFICE ȘI PROFESIONALE:

- Expert la Comisia Științe ale Educației și Psihologie: ramurile științifice 51, 53, Ordin nr. 13-A din 03 iunie 2020, ANACEC.
- Director de proiect „Inovarea sistemului național de evaluare a rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor” în cadrul Programului de Stat 2020-2023.
- Membru al redacției: Revista științifică *Jurnal de Inovare Psihologie, Educație și Didactică* (JIPED) <https://jiped.ub.ro/editorial-board>; Revista Univers Pedagogic <https://up.upsc.md/wp-content/uploads/2024/09/UP-V83-Nr3-2024.pdf>
- Evaluator al manualelor școlare pentru clasele primare (mai 2019).

- Formator național pentru implementarea Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice în învățământul general (2022).
- Formator național pentru programul „Investim în educatori”, ediția a 2-a (2024).
- Președinte al Examenului de licență și master, Facultatea de Științe ale Educației și Informatică, Catedra de Pedagogie Preșcolară, Educație Fizică și Dans, Universitatea Pedagogică „Ion Creangă” (Ordin nr. 63 din 04.04.2019).
- Expert-evaluator al programelor de formare continuă, ANACEC (Ordin nr. 378-01 din 18 aprilie 2019).
- Membru al proiectului „Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice”, faza a II-a (martie 2021-decembrie 2023).
- Coordonator pe discipline școlare și concepători de curriculum pentru elaborarea/dezvoltarea curriculumului la disciplinele școlare în învățământul gimnazial și liceal. Disciplină: Limba și literatura română (limba de instruire), membru al grupului de lucru pentru gimnaziu (Ordinul MECC nr. 276 din 19 martie 2019).
- Membru al grupului de lucru pentru Instrucțiunea privind organizarea procesului educațional și aplicarea curriculumului modernizat pentru clasele I-IV în condițiile activității simultane (Ordinul nr. 175 din 22.02.2019).
- Recenzent al lucrării „Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori, clasa a IV-a” (2015, 2017, 2018).
- Expertizarea Curriculumului Național: învățământul primar (2018).
- Președinte al Examenului de Stat, Catedra Pedagogie, Universitatea de Stat „Grigore Țamblac”, orașul Taraclia (2018).
- Președinte al Examenului de licență și master, Facultatea de Științe ale Educației și Informatică, Catedra de Pedagogie Preșcolară, Educație Fizică și Dans, Universitatea Pedagogică „Ion Creangă” (2018).
- Membru al comisiei de atestare a cadrelor didactice, Colegiul de Medicină din orașul Orhei (2011).
- Membru al comisiei de atestare a cadrelor didactice, Colegiul Tehnic al Universității Tehnice (aprobat de Ministerul Educației prin Ordinul nr. 453 din 31.05.2012).

DOMENIUL DE ACTIVITATE:

- Teoria generală a educației
- Didactica limbii și literaturi române
- Formarea profesională a cadrelor didactice/de conducere

PREMIIL, MENȚIUNI, DISTINCȚII ȘI TITLURI ONORIFICE:

- Diplomă și MEDALIE DE AUR la International Exhibition INVENTCOR, desfășurat în data de 3-5 aprilie 2025, la Deva, România, pentru monografia „Valori postmoderne în învățământul primar: dezvoltarea profesională a învățătorilor în raport cu educația lingvistică a elevilor”.
- BRONZE MEDAL pentru participare la International Salon of Invention and Innovative Entrepreneurship cu cartea *Formarea competenței de scriere în învățământul primar* (2024).
- Medalia „Promotor al culturii calității în educație și cercetare” gradul II (ANACEC, Nr.28 A din 04.04.2023).
- Diplomă de onoare a Academiei de Științe a Moldovei (2022).
- Diplomă de onoare pentru rezultate relevante în activitatea de cercetare științifică pe plan național și internațional, precum și conferirea titlului științifico-didactic de conferențiar al anului 2021 (Hotărârea senatului UST, proces-verbal nr.7 din 22 februarie 2022)
- Diplomă de onoare pentru activitate prodigioasă în domeniul educației, performanțe profesionale, precum și pentru elaborarea și implementarea proiectelor educaționale (Guvernul Republicii Moldova, 2020).
- Diplomă de onoare în semn de înaltă recunoștință a meritelor deosebite dovedite prin competență profesională (MECC, 2019).
- Diplomă de onoare cu ocazia Zilei Internaționale a Științei pentru Pace și Dezvoltare, în semn de înaltă apreciere pentru managementul cu succes al activității de cercetare științifică și de promovare a științei inovative în plan național și internațional, în cadrul proiectului 20.80009.0807.32 (2023).
- Diplomă de gratitudine pentru evaluarea obiectivă și calitativă a concursului „Pro Lectura 2021”, proiectul internațional pentru Parteneriate în educație.

STAGII DE FORMARE:

- Program de mobilitate academică. Universitatea Pedagogică din Krakow, Polonia (Pedagogical University of Cracow) 18 -24 aprilie 2017.
- Program de mobilitate academică. Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, România.

CURSURI DE FORMARE:

- 16-17 iunie și 16 septembrie 2021 - Programul online de formare pentru managerii universitari în domeniul planificării strategice din perspectiva educației interculturale, organizat în cadrul proiectului „Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice”, PRO DIDACTICA, 60 ore.
- 04.05.2017 - Training „Conștiința valorii și eficiența personală a cadrului didactic” UPS „Ion Creangă” (12 ore teoretico-practice).
- 13 februarie 2021 - Webinarul „Educația pozitivă. Încredere, dezvoltare, valorizare” Asociația Dascăli Emeriți.
- 06 aprilie 2017 - Workshop „Teoria instruirii din perspectivă curriculară. Rolul inovației didactice”.
- 25 aprilie 2015 - Workshop Internațional „Valorificarea manualului digital în învățământul primar”, IȘE (8 ore).
- 23 martie 2017 - Training „Managementul resurselor umane în instituțiile de învățământ superior”, Universitatea Agrară de Stat din Moldova.
- 01 februarie 2020 - Workshop-ul „Aplicații metodice inovative: școala și pedagogia stării de bine” (8 ore).
- 15 octombrie 2015 - Seminar informativ Erasmus: „Lansarea apelului de proiecte în învățământul superior” USM.
- 26-30 mai 2017 - Seminar „Curriculum GlobALE, modulul 5. Planificarea, organizarea și evaluarea în Educația Adulților”.
- 07.04.2016 - Training „Comunicarea eficientă” Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” (8 ore teoretico-practice).
- 06 aprilie 2017 - Masa rotundă „Evaluarea criterială prin descriptori: provocări și oportunități” UST.

- 22 decembrie 2016 - Atelier „Formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva educației incluzive”, Ministerul Educației, UNICEF, CRAP.
- 23 septembrie 2016 - Masa rotundă „Prezentarea rezultatelor evaluării implementării cursului Educație incluzivă în formarea inițială a cadrelor didactice”.
- 2012 - Cursuri UNICEF, Proiectul *Educația centrată pe cel ce învață*, USM, Chișinău (40 de ore teoretico-practice).
- 18-29 iunie 2018 - Cursul de formare continuă în domeniul educației incluzive (150 ore).
- 10-14 decembrie 2012 - Cursul de formare *Mentoratul – model eficient pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii*, Chișinău (40 ore).
- aprilie, 2016 - Certificate ENGLISH for YOU, has completed the Beginners English language course level (48 academic hours).
- 26-29 octombrie 2016 - Stagiul de formare Curriculum GlobALE. Modulul 4 metode în educația adulților. Certificat de participare la masa rotundă Educație de gen pentru prevenirea și combaterea discriminării, organizat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 24 noiembrie, 2016 (8 ore).
- 20 mai-20 iunie 2016 - Cursul de însușire în folosirea tablei interactive și a softului pentru crearea lecțiilor interactive SMART Notebook Software (60 ore).
- 20-21 ianuarie 2020 - Atelierul național cu genericul *Formarea inițială a cadrelor didactice pentru o educație bazată pe competențe* organizat de MECC în parteneriat cu Consiliul Europei și Universitatea Pedagogică din Zurich pentru disciplinele *Educație pentru societate și Dezvoltare personală*.
- Programul online de formare pentru managerii universitari în domeniul planificării strategice din perspectiva educației interculturale, organizat în cadrul proiectului *Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice*, faza II. Centrul Educațional PRO DIDACTICA cu sprijinul financiar al Fundației pentru Copii Pestalozzi din Elveția.

- Cursul de formare inițială a cadrelor didactice pentru o educație bazată pe competențe. Cardul de referință al competențelor pentru cultură democratică: context de implementare a disciplinelor *Educație pentru societate* și *Dezvoltare personală* (circulara MECC nr.04/1-09/7430 din 24.12.2019 în cadrul proiectului Consiliului Europei „Educație pentru democrație în Republica Moldova”).

COMPETENȚE PERSONALE:

Competențe profesionale în domeniul pedagogiei, didacticii pe trepte școlare

Limba maternă	Limba română				
Alte limbi străine cunoscute	INTELEGERE		VORBIRE		SCRIERE
	Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	
Limba rusă	B2	B2	B2	B2	B2
	Utilizator independent				
Limba franceză	A2	A2	A2	A2	A2
	Utilizator independent.				
Competențe de comunicare	Aplicarea modelului comunicativ-funcțional				
Competențe organizaționale/manageriale	Capacitatea de a organiza, monitoriza și coordona activitatea grupului: • Șefa Consiliului Metodic în Colegiul Pedagogic „Vasile Lupu” din Orhei (2008-2010). Leadership: • Șef de secție în Colegiul Pedagogic „Vasile Lupu” din Orhei (2008-2010). • Șef de catedră, Pedagogie și Metodica Învățământului Primar (PMÎP), Universitatea de Stat din Tiraspol (2017-2022). • Director de proiect (2020-2023).				
Competențe dobândite la locul de muncă	Competențe științifice: Competențe de cercetare, de elaborare a programelor analitice, planurilor de învățământ și rapoartelor de autoevaluare pentru ciclul I, ciclul II.				
Competențe informatice	Cunoaștere aprofundată a instrumentelor Microsoft Office, PowerPoint și e-learning.				

Alte competențe	Competențe psihopedagogice, de proiectare, decizionale etc.
Permis de conducere	Permis de conducere , categoria B

PUBLICAȚII: peste 180 publicații, dintre care cele mai importante lucrări științifice:

1. GOLUBIȚCHI, S. *Valori postmoderne în învățământul primar: dezvoltarea profesională a învățătorilor în raport cu educația lingvistică a elevilor*. Monografie. Chișinău: CEP UPSC, 2024. 384 p. ISBN 978-9975-48-198-4.
2. GOLUBIȚCHI S. *Romanul „Frații Jderi” de Mihail Sadoveanu ca model de educație permanentă*. Monografie. Chișinău: UST, 2016, 186 p. ISBN 978-9975-76-188-8.
3. CALLO, T., GOLUBIȚCHI, S. *Didactica limbii și literaturii române II*. Chișinău: (Bons Offices), 2024. 244 p. ISBN 978-5-36241-336-1.
4. GOLUBIȚCHI, S. *Teoria și metodologia evaluării*. Ghid metodologic. Bălți: [S. n.] (Tipografia din Bălți) 2024. 153 p. ISBN 978-9975-161-79-64.
5. GOLUBIȚCHI, S. *Valori epistemice: limba și literatura română în învățământul primar: ghid metodologic*. Chișinău: [S. n.] (Print-Caro), 2023. 120 p. ISBN 978-9975-175-54-8.
6. MARIN M, GOLUBIȚCHI S. *Formarea competenței de scriere în învățământul primar: aspecte de evaluare*. Ghid metodologic. Chișinău: [Învățătorul Modern], 2023 (Cavaioli). – 141 p. : ISBN 978-9975-59-263-5.
7. GOLUBIȚCHI, S. (coordonator), CARA, A., COJOCARU, V., VERDEȘ, S., HÎNCU, I., STRATAN, V. *Reconceptualizarea evaluării rezultatelor școlare din perspectiva paradigmei competențelor*. Ghid metodologic. Chișinău: UST, 2022, p. 46-62, 82 p. ISBN 978-9975-76-414-8 (PDF).
8. GOLUBIȚCHI, S. *Cadrul normativ al stagiilor de practică pedagogică în învățământul superior*. În: Educație interculturală. Îndrumar metodic pentru stagiile de practică. Ciclul I (Licență). Domeniul 011. Științe ale educației. Chișinău: Bonn Offices. 2023, pp 7-42. ISBN 978-5-36241-143-5.
9. GOLUBIȚCHI, S. *Tehnici de comunicare: abordare infuzională* (pp. 98-104). Educație interculturală (pp. 117-156). În: Educație interculturală. Ghid metodologic și suport de curs pentru viitorii pedagogi. Ciclul I (Licență). Domeniul 011. Științe ale educației. Chișinău: Bonn Offices. 2023, pp. 98-104, pp. 117-156. ISBN 978-5-36241-142-8.

10. GOLUBIȚCHI, S. *Tehnici de comunicare: abordare infuzională* (pp. 46-48). Educație interculturală (pp. 57-70). În: Curriculum universitar. Educație interculturală pentru viitorii pedagogi. Ciclul I (Licență). Domeniul 011. Științe ale educației. Chișinău: Bonn Offices. 2023, pp. 98-104, pp. 117-156. ISBN 978-5-36241-141-1.
11. SILISTRARU N., GOLUBIȚCHI S. *Pedagogia învățământului superior*. Ghid metodic. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2013. 206 p. ISBN 978-9975-76-102-4.
12. NĂSTURAȘ, N., GHICA, B., VASILOIU, D., GOLUBIȚCHI, S., COROPCEANU, E. etc. *Strategii de prevenire a discriminării și violenței asupra copiilor*. Suport de curs. Bacău: Smart Academic, 2021. ISBN 978-606-063-119-4.
13. SILISTRARU N., GOLUBIȚCHI S. *Educația interculturală*. Note de curs. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2014. 200 p. ISBN 978-9975-76-110-9.
14. PLĂCINTĂ D., GOLUBIȚCHI S., COROPCEANU E. *Învățarea biologiei prin metode interactive*. Chișinău: UST, 2017. 116 p. ISBN 978-9975-76-204-5.
15. GOLUBIȚCHI S., LEAHU R. *Jocuri didactice pentru stimularea interesului cognitiv*. Chișinău: Colecția școala primară. Învățătorul modern, 2013. 64 p. ISBN 978-9975-4445-5-2.