

## UNELE PRECIZĂRI ASUPRA CONCEPTULUI DE COMPETENȚĂ ȘCOLARĂ

Ludmila URSU, Angela TELEMAN\*

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

\*Universitatea de Stat din Tiraspol

In this article the concept of competence and the indicators are analyzed. In the result, there have been motivated some characteristics and definitions of the competence.

Învățarea centrată pe competențe este una dintre cele mai semnificative orientări ale teoriei și practicii educaționale în secolul XXI.

Ierarhia clasică a obiectivelor educaționale până nu demult era următoarea: *cunoștințe–priceperi și deprinderi–atitudini și aptitudini*. Răspunzând la modificarea cerințelor sociale, pedagogia postmodernă a restructurat această ierarhie și a redirecționat-o spre integrarea atitudinilor superioare față de cunoaștere cu aptitudinile creative. În consecință, s-a conturat necesitatea de a crea un nou sistem de referință pentru stabilirea finalităților la nivelul unui ciclu de învățământ. Conceptul de *competență* a fost cel care a venit să satisfacă această necesitate.

De la lansarea conceptului de competență în științele educației (Noam Chomsky, 1965) și până în prezent, conceptul *competență* s-a delimitat de genul *capacitate* și a căpătat proprietăți specifice proprii, care s-au construit din două perspective: psihologică și pedagogică. În continuare, vom etala câteva dintre multiplele definiții din cadrul fiecărei perspective.

- Din perspectiva psihologică, competența poate fi înțeleasă astfel:
  - „sistem de însușiri funcționale și operaționale în uniune cu deprinderile, cunoștințele și experiența necesară, care conduc la acțiuni eficiente și de performanță” [1, p.98];
  - „rezultantă a cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor, aptitudinilor și trăsăturilor temperamentale-caracterologice de care dispune individul în vederea îndeplinirii funcției sociale cu care este investit” [2, p.17];
  - „subsumează capacități intelectuale, psihomotorii, creând posibilitatea unui larg evantai de transferuri de cunoștințe, deprinderi, abilități, ca o condiție a învățării permanente, a depășirii actualei stări” [3, p.49].
- Din perspectiva pedagogică, competenței i se conferă semnificații de:
  - „sistem de capacități, abilități, deprinderi, priceperi și cunoștințe prin care se asigură realizarea cu succes a acțiunii în fiecare din momentele ei” [4, p.29];
  - „interacțiunea a 3 C: Competența = Cunoștințe, Capacități, Comportament (C=CCC)” [5, p.154];
  - „un sistem de cunoștințe, abilități, deprinderi și atitudini, bine structurate și temeinic însușite, care asigură elevului posibilitatea de a identifica și de a rezolva în mod eficient problemele dintr-un anumit domeniu al activității umane” [6, p.57].

Așadar, constatăm că în abordările psihopedagogice ale conceptului de competență sunt prezente și diferențe, și elemente comune. Acest fapt denotă că noțiunea de competență încă nu este pe deplin cristalizată în plan științific și nu se bucură actualmente de o definiție exhaustivă.

În continuare ne vom centra în investigația noastră asupra *competențelor școlare* care „vizează nemijlocit elevul, personalitatea lui și se manifestă, se verifică, preponderent, în procesul de îndeplinire a unor acțiuni complexe. Ele se formează prin conținuturile de învățământ și sunt orientate spre realizarea scopurilor educaționale” [7, p.10].

În literatura de specialitate sunt elucidate elementele comune ale semnificațiilor noțiunii de competență în științele educației, care reprezintă indicatorii unei competențe școlare:

- V.Mîslîchi și V.Botnari [8] evidențiază 3 indicatori:
  - apariția unei situații care necesită rezolvare;
  - prezența subiectului care trebuie să acționeze pentru a rezolva situația dată;
  - existența unui ansamblu de resurse (capacități, priceperi, deprinderi, obișnuințe, abilități, aptitudini, atitudini) pe care subiectul trebuie să le mobilizeze pentru a rezolva situația.

- Ph. Perrenoud [9] menționează 5 indicatori:
  - mobilitatea unui ansamblu de resurse;
  - caracterul finalizat;
  - relația cu ansamblul de situații;
  - caracterul disciplinar;
  - evaluabilitatea.
- B. Rey [10] înaintea 5 indicatori:
  - mobilizarea unui ansamblu de resurse;
  - caracterul finalizat;
  - apartenența la un ansamblu de situații;
  - caracterul disciplinar/intertransdisciplinar;
  - evaluabilitatea.

Contrapunând și analizând aceste liste de indicatori, am cercetat elementele comune și deosebirile în vederea cristalizării unei opinii asupra listei de indicatori ai competenței școlare.

✓ Așadar am observat că în toate listele este prezent un indicator referitor la resursele interne. Însă diferă poziția lui în ierarhia indicatorilor (la Mîslițchi&Botnari este ultimul, la ceilalți este primul) și starea precizată („existență” la Mîslițchi&Botnari, „mobilitate” la Perrenoud, „mobilizare” la Rey).

Deoarece resursele interne constituie izvorul competenței, plasăm indicatorul corespunzător pe locul întâi.

Resursele interne mobilizate în cadrul unei competențe școlare nu sunt dispersate, dar se integrează interconționat într-un cuantum unitar.

Competența nu rezidă în resurse, dar în mobilizarea acestora, deci, nici starea de existență, nici cea de mobilitate nu este suficientă.

Mîslițchi&Botnari propun indicatorul de prezență a unui subiect. Considerăm că prezența subiectului se subînțelege prin referire la resursele interne, de aceea este rațional a integra aceste două indicatoare.

✓ În toate listele este prezent indicatorul referitor la situații. Diferă poziția lui în ierarhia indicatorilor (la Mîslițchi&Botnari este primul, la ceilalți este al treilea). Diferă starea precizată („existență” la Mîslițchi&Botnari, „relație” la Perrenoud, „apartenență” la Rey) și aspectul cantitativ (unitar la Mîslițchi&Botnari, ansamblu la Perrenoud și Rey).

Situațiile de învățare vin să mobilizeze resursele interne ale subiectului, deci, le vom plasa ierarhic pe locul doi.

Aceeași competență poate constitui rezultanta mobilizării resurselor interne în cadrul diferitelor situații, care au în comun trăsătura de a fi semnificative pentru competența dată. Deci, nu este suficient să indicăm o situație unitară, trebuie să indicăm un ansamblu de situații semnificative.

Însă nici existența situațiilor semnificative nu este suficientă, ele trebuie să joace rolul unor agregate transformatoare care funcționează în baza „forței” de mobilizare a resurselor interne în vederea obținerii de competențe. Nici starea de apartenență sau relație nu este cea mai potrivită, deoarece competențele nu aparțin situațiilor, nu doar se află în relație cu situațiile. Situațiile au un rol mai mare – ele modelează cadrul generativ pentru mobilizarea resurselor.

În cazul unei competențe școlare, situațiile semnificative sunt pedagogic intenționate, dar pot fi și spontane. Ansamblul situațiilor corespunzătoare unei competențe este delimitat, adică poate genera o anumită disciplină sau pot purta un caracter intertransdisciplinar, de aceea susținem formularea propusă de Rey.

✓ Caracterul disciplinar este indicat la Perrenoud și Rey în aceeași poziție ierarhică, la Rey fiind integrat cu caracterul intertransdisciplinar.

Problemele ridicate de situațiile în cadrul cărora se generează o competență pot ține de o anumită disciplină sau pot purta un caracter intertransdisciplinar, de aceea susținem formularea propusă de Rey.

Deoarece caracterul disciplinar/inter-transdisciplinar ține de sarcinile semnificative, vom plasa indicatorul corespunzător pe locul trei.

✓ Caracterul finalizat și evaluabilitatea sunt prezente la Perrenoud și Rey în aceleași poziții ierarhice.

Mobilizarea resurselor interne în cadrul situațiilor semnificative de învățare este o activitate intenționată pedagogic, deci, este ghidată teleologic, preconizând urmărirea unor obiective prestabilite și atingerea unor finalități bine determinate. Din aceste considerente, competența școlară este pasibilă evaluării, în urma căreia

îmbracă haina materializată a performanțelor școlare. Cadrul evaluativ se compune din situații de evaluare, semnificative pentru competența dată, care au caracter pedagogic intenționat. Obiectivele evaluării urmăresc măsurări calitative și cantitative ale rezultatelor efectuării sarcinilor evaluative și ale eficienței activităților de realizare a acestor sarcini de către subiect.

Sintetizând rezultatele contrapunerii și analizei întreprinse, obținem o listă de indicatori ai competenței școlare, pe care o vom considera drept reper pentru cercetarea noastră (tabelul 1).

Tabelul 1

## Indicatori ai competenței școlare

INDICATORUL		DESCRIEREA EXPLICATIVĂ
1	<b>Mobilizarea unui cuantum de resurse interne ale subiectului</b>	Resursele interne constituie izvorul competenței, dar competența nu rezidă în resurse, ci în mobilizarea acestora.
2	<b>Generarea într-un cadru delimitat de situații pedagogic intenționate, care solicită mobilizarea unui cuantum de resurse interne ale subiectului</b>	Situațiile joacă rolul unor agregate transformatoare care funcționează în baza „forței” de mobilizare a resurselor interne în vederea obținerii de competențe. Situațiile modelează cadrul generativ pentru mobilizarea resurselor. În cazul unei competențe școlare, situațiile semnificative sunt pedagogic intenționate, dar pot fi și spontane. Ansamblul situațiilor corespunzătoare unei competențe este delimitat, adică poate genera o anumită competență școlară și nu poate genera alte competențe.
3	<b>Caracterul disciplinar/ intertransdisciplinar</b>	Problemele ridicate de situațiile în cadrul cărora se generează o competență pot ține de o anumită disciplină sau pot purta un caracter intertransdisciplinar.
4	<b>Caracterul finalizat</b>	Mobilizarea resurselor interne în cadrul situațiilor semnificative de învățare este o activitate intenționată pedagogic, direcționată prin obiective precise spre finalități determinate.
5	<b>Evaluabilitatea</b>	Competența școlară este pasibilă evaluării prin măsurări calitative și cantitative, în cadrul unor situații de evaluare semnificative și intenționate. Măsurările vizează rezultatele efectuării sarcinilor evaluative și eficiența activităților de realizare a acestor sarcini de către subiect. În cadrul evaluativ, competența școlară se materializează prin performanța școlară.

Componentele unei competențe se consideră a fi următoarele.

- **Componenta declarativă** (*savoir-dire*) permite: formarea unor modele mintale care se bazează pe reprezentări ale obiectelor, evenimentelor și legăturilor dintre acestea; gândirea și comunicarea despre lumea înconjurătoare, având posibilitatea articulării în limbaje formalizate. Este o componentă de tip static, legată de senzațiile, percepțiile și reprezentările referitoare la obiectele, fenomenele și persoanele din lumea înconjurătoare.

- **Componenta procedurală** (*savoir-faire*) răspunde la întrebarea „a ști cum...”, permite acțiunea asupra mediului și soluționarea cognitivă și motorie a unor probleme; poate fi aplicată direct la anumite sarcini, implicând mai multe simțuri și proceduri:

- *a ști să faci cognitiv* – presupune activități cognitive care permit a deduce informații noi referitoare la informația existentă;
- *a ști să faci operațional* – presupune efectuarea unei modificări printr-o operație, un element;
- *a ști să faci relațional* – presupune stabilirea relațiilor cognitive dintre diferite domenii de studiu, cu scopul de a realiza o activitate.

- **Componenta conativă** (*savoir-être*) ține de voință, afectivitate, emoții, motivații și include subcomponentele: *a putea să acționezi*; *a vrea să acționezi*; *a ști să acționezi*.

Este important să ne referim și la materializarea finală a competenței școlare, care se obține în urma evaluării. Această materializare se exprimă prin noțiunea de **performanță**: „rezultat care este obținut de elev în urma unei activități de învățare, ce atestă existența unei competențe câștigate” [11, p.269].

În urma concretizărilor efectuate, obținem următoarea definiție a competenței școlare: *o structură finalizată ce înglobează componentele declarativă, procedurală și conativă (savoir-dire, savoir-faire, savoir-être), generate prin mobilizarea unui quantum de resurse interne ale subiectului (cunoștințe, capacități, atitudini) într-un cadru delimitat de situații semnificative (pedagogic intenționate sau spontane, cu caracter disciplinar sau intertransdisciplinar), care se manifestă în situații de evaluare, semnificative și intenționate, printr-o performanță școlară.*

În figura 1 prezentăm o interpretare schematică a definiției formulate.

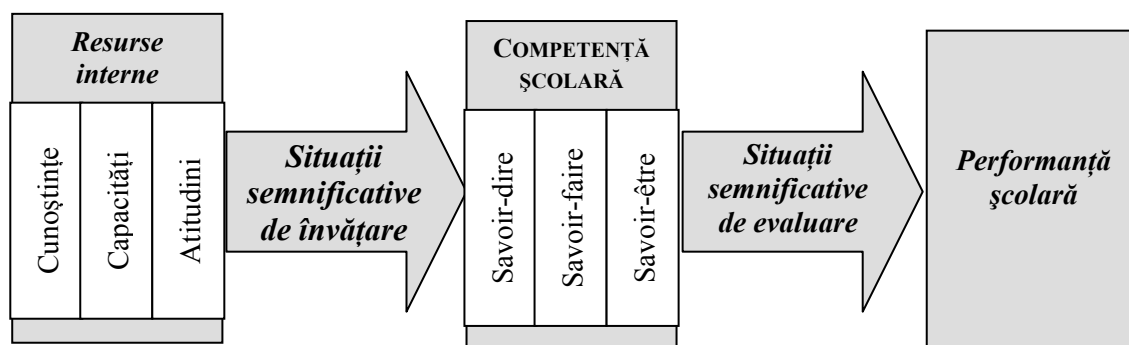


Fig.1. Competența școlară

#### Referințe:

1. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. - București: Albatros, 1987. - 280 p.
2. Gherghinescu R. Conceptul de competență didactică // Competența didactică: perspectivă psihologică. - București: ALL Educațional, 1999, p.11-23.
3. Crețu E. Psihopedagogia școlară pentru învățători. - București: Aramis, 1999. - 192 p.
4. Albulescu M., Albulescu I. Studiul disciplinelor socioumane. Aspecte formative: structura și dezvoltarea competențelor. - Cluj-Napoca: Dacia, 2002. - 120 p.
5. Copilu D., Copilu V., Dărăbăneanu I. Predare pe bază de obiective curriculare de formare. - București: E.D.P.R.A., 2002. - 184 p.
6. Ștefan M. Lexicon pedagogic. - București: Aramis Print, 2006. - 384 p.
7. Scifos L. Repere psihopedagogice ale formării competenței investigaționale la liceeni. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. - Chișinău, 2007. - 24 p.
8. Mislitchi V., Botnari V. Formarea competențelor verbale la copii: utilizarea formelor substantivului. - [http://www.ices.ro/biblioteca/psihologie.../mislitchi\\_botnari\\_anuar\\_2007.doc](http://www.ices.ro/biblioteca/psihologie.../mislitchi_botnari_anuar_2007.doc)
9. Perrenoud Ph. La formation des enseignants entre théorie et pratique. - Paris: L'Harmattan, 1994. - 148 p.
10. Rey B. Les compétences transversales én questio. - Paris: PUF, 1995. - 192 p.
11. Cristea S. Dicționar de pedagogie. - Chișinău-București: Litera, 2000. - 398 p.

Prezentat la 27.11.2009