

STUDII ȘI CERCETĂRI: ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

CZU: 371.3:37.04

COMPETENȚA – ABORDARE SITUAȚIONALĂ, STRUCTURALĂ ȘI METODOLOGICĂ

Vladimir GUȚU

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este analizată problema „competențelor” din diferite perspective: clarificărilor conceptuale, abordărilor situațională și structurală, metodologică și acțională. Accentul este pus pe stabilirea conexiunilor dintre diferite categorii și tipuri de competențe, dar și pe identificarea mecanismelor de proiectare a competențelor specifice disciplinelor școlare. Demersul inovativ al abordărilor propuse ține de conceptualizarea tridimensională a competenței (logica acțiunii, logica curriculară, logica învățării) și de cea bidimensională (logica priorității tipurilor de activități în raport cu direcțiile de dezvoltare a personalității și/sau invers, logica priorității domeniilor de dezvoltare a personalității cu tipurile de activități în cadrul unui domeniu de cunoaștere).

Cuvinte-cheie: *competență, teleologie, competențe-cheie, competențe transversale, competențe specifice, unități de competențe, activități, preachiziții, cunoștințe, capacități, atitudini, taxonomia competențelor.*

COMPETENCE – SITUATIONAL, STRUCTURAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES

This article analyzes the issue of "competences" from different perspectives: conceptual clarifications, situational and structural approaches, methodological and action. Emphasis is placed on establishing connections between different categories and types of competencies, but also on identifying mechanisms for designing competences specific to school subjects. The innovative approach of the proposed approaches is related to the three-dimensional conceptualization of competence (action logic, curricular logic, learning logic on the one hand, and two-dimensional logic of the priorities of the types of activities in relation to the personality development directions and/ personality development with types of activities within a domain of knowledge).

Keywords: *competence, teleological, key skills, transversal skills, specific skills, unit skills, activities, preprocurement, knowledge, skills, attitudes, taxonomy of skills.*

Introducere

Problema competențelor rămâne a fi și astăzi cea mai dezbătută, dar și controversată. După cum afirma Stanciu Mihai, „logica competențelor a invadat câmpul educației de aproape două decenii și se înscrie în mișcarea critică a concepției dominante, conform căreia educația/ formarea urmărește în principal transmiterea unor cunoștințe formalizate” [apud 1, p.123].

De fapt, toate dezbaterile în acest sens se focalizează pe dimensiunea trecerii de la cunoștințe la acțiuni, de la „a ști” la „a ști să faci”, „a ști să fii”.

Abordările centrate pe competențe s-au născut în domeniul profesional și în cel lingvistic. În primul caz – ca reacție față de organizarea rațională a muncii și asigurarea unei mai mari rentabilități a acesteia. În al doilea caz – ca o necesitate de a eficientiza învățarea limbilor (anii 60-70 sec.XX). Mai târziu conceptul de competență se „transferă” și în alte domenii: management, educație (anii 70-90 sec.XX) etc.

În ultimele două decenii, în educație competența este abordată ca finalitate a procesului educațional și ca parte componentă a curriculumului școlar/ universitar. Mulți autori afirmă că această perioadă se mai caracterizează prin trecere/ tranziție de la „pedagogia obiectivelor” la „pedagogia competențelor”. Totodată, trebuie de menționat existența mai multor probleme discutabile pe dimensiunea „competențe”: definirea competenței, structura competenței, operaționalizarea competenței, gradualitatea manifestării competenței, proiectarea competențelor, formarea și evaluarea competențelor, interacțiunea diferitelor categorii și tipuri de competențe etc.

Competență: clarificări conceptuale

Definirea conceptului de competență este o misiune dificilă, iar în viziunea unor autori chiar imposibilă, deoarece este un „concept vag” (Ruano-Bordalau, 1998). De regulă, definițiile conceptului de competență conțin dimensiuni/substanțe variate și pot avea poziționări teoretice diferite în dependență de contextul abordat, domeniul de cunoaștere, punctul de vedere al conceptorului de competențe.

Totodată, pentru orice domeniu de activitate competența reprezintă condiția și indicator al performanței și eficienței.

Așadar, competențele reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități, valori și atitudini care permit individului să-și realizeze împlinirea și dezvoltarea profesională, incluziunea socială și inserția profesională în domeniul respectiv. Competența se naște și se formează la confluența sensurilor date de verbele *a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să conviețuiești, a ști să devii*, deci nu este rezultatul acțiunii educaționale numai pe domeniul cognitiv, ci se raportează și la cel afectiv-atitudinal.

Această definiție este coerentă cu caracteristicile de bază ale competenței formulate de J.Henry și V.Cormier [2]:

- ✓ *este complexă* – integrează cunoștințele, strategiile, abilitățile, atitudinile într-un proces complex de manifestări; mobilizează ciclic și repetat, în contexte din ce în ce mai complexe, un proces care solicită simultan toate componentele sale, deci se dezvoltă gradual;
- ✓ *este relativă* – deși este o finalitate a educației, competența nu obține niciodată o formulă finală, ea dezvoltându-se continuu pe parcursul vieții;
- ✓ *este potențială* – spre deosebire de o performanță, care poate fi măsurată sau constatată și se referă la trecut sau prezent, competența poate fi proiectată și evaluată, posibilitatea mobilizării sale generând diferite performanțe în viitor, în diferite contexte de învățare independentă;
- ✓ *este exercitată într-o anumită situație* – se dezvoltă gradual prin modificarea situațiilor educaționale;
- ✓ *este transferabilă* – se aplică în situații noi (schimbând mijloacele sau îmbunătățind procedurile);
- ✓ *este conștientizată și asociată necesităților și intențiilor* – include ideea de finalitate și poate fi gestionată de cel care o deține, avansându-se astfel în metacogniție (cunoașterea-de-sine-însuși, socratică).

C.Delory (2002, p.23-24) propunea următoarea definiție: „Competența este un ansamblu integrat de cunoștințe, deprinderi și atitudini care permit subiectului, în fața unei categorii de situații, de a se adapta, de a rezolva probleme și de a realiza proiecte”. În opinia lui Guy le Boterf (1994), „competența nu constă în resursele (cunoștințe, capacități...) de mobilizat, ci în mobilizarea însăși a acestor resurse. Competența este de ordinul a ști să mobilizezi (savoir-mobiliser)”.

Același Le Boterf face o analiză în context profesional și subliniază câteva trăsături definitorii ale competenței: capacitatea de a gestiona situații tot mai complexe; a valorifica resursele de care dispune individul în diferite situații; a reuși și a înțelege sensul unei acțiuni; capacitate de transfer [3].

Gerard Scallon, sintetizând diferite contribuții teoretice, va prezenta elementele definitorii ale conceptului de competență: „calitatea globală a persoanei; integrarea într-o manieră personală (appropriée) a cunoștințelor, aptitudinilor și atitudinilor; un sistem de cunoștințe conceptuale și procedurale; starea persoanei; ansamblul integrat de abilități; capacitate de acțiune” [4].

În viziunea lui Gillet, o competență este „un sistem de cunoștințe conceptuale și procedurale, organizate în scheme operatorii și care permit, în interiorul unei familii de situații, identificarea unei sarcini-problemă și rezolvarea ei printr-o acțiune eficace” (Gillet, 1991, p.54).

De Ketele (1996) definea competența ca un ansamblu ordonat de capacități care se exercită asupra unor conținuturi într-o anumită categorie de situații pentru a rezolva problemele circumscrise aceluiași câmp situațional [apud 5, p.65]. Această definiție pune în evidență cele trei componente ale unei competențe: conținut, capacitate și situație.

Competență = (capacități × conținut) × situații = obiectiv specific × situații. Învățarea este „în același timp un proces divergent, la nivelul capacităților, și convergent, la nivelul competențelor” [6, p.71]. Interdependența dintre o capacitate și un conținut va conduce la formularea unui obiectiv specific. Caracteristicile unei competențe sunt următoarele [7, p.68-70]: implică un ansamblu de resurse; caracter finalizat; este legată de o familie de situații; adesea poartă caracter disciplinar; poate fi evaluată.

Linda Allal a propus o rețea de componente (dimensiuni) care intervin într-o competență: cognitive, afective, sociale și senzorio-motorii [apud 8].

Tabelul 1

Dimensiunile competenței

<i>Componentele unei competențe</i>
Componente cognitive: • <i>Cunoștințe</i> ✓ Declarative – reguli, fapte, legi, principii (cunoștințe); ✓ Procedurale (priceperi – savoir-faire); ✓ Condiționale (contextuale), care permit subiectului să aleagă într-un anumit moment o anumită strategie, un anumit demers, de a se angaja într-o anumită acțiune (M.A. Broyon, 2001). Aceste cunoștințe sunt responsabile de transferul învățării (Tardif, 1992). • <i>Metacunoștințe și reglări metacognitive.</i>
Componente afective: Atitudini, motivații ...
Componente sociale: Interacțiuni, concertări...
Componente senzorio-motorii: Coordonări gestuale...

A.B. Хыропкой definește competența ca o totalitate de calități necesare pentru a activa într-un domeniu concret și cu minimum de experiență [9]. Conform definiției lui A.Ф. Зееп, competența presupune nu atât prezența unui volum necesar de cunoștințe, abilități și experiențe, cât capacitatea de a le actualiza la momentul oportun și de a le utiliza în procesul de realizare a obligațiilor profesionale [10]. В.В. Сериков explică competența ca o modalitate de asigurare a cunoștințelor, abilităților care permit autorealizarea personală [11]. D.Salade consideră că prin competență se înțelege concordanța optimă dintre capacitățile individului, condițiile de lucru și rezultatul activității sale [12].

Competența este definită de V. De Landsheere drept „cunoștințe, priceperi și atitudini sau comportamente pe care trebuie să le însușească cel ce se formează” [13]; M.Călin caracterizează competența ca pe un amestec de cunoștințe, aptitudini, priceperi, deprinderi, care se exteriorizează ca fapt, fiind direct utile pentru realizarea contextului particular al unei situații care solicită rezolvarea unei probleme sau sarcini [14]; D.Salade înțelege prin competență „concordanța optimă dintre capacitățile individului, condițiile de lucru și rezultatul activității sale” [15]; C.Cucoș prezintă competența ca ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare [16]; L.Șoitu afirmă că competențele sunt „repertorii ale comportamentelor pe care le demonstrează un individ într-o situație dată”. Se poate spune că ele sunt „legătura și sinteza caracteristicilor individuale de care dispune persoana în realizarea unei activități” [17].

În ultimul deceniu problema competențelor a fost una prioritară și pentru cercetătorii din Republica Moldova:

- Vl.Pâslaru definește competența ca „ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite; acestea permit identificarea la rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu” [apud 18].
- M.Hadârcă definește conceptul de competență școlară drept „o finalitate educațională, care presupune mobilizarea, în anumite situații școlare, a unui ansamblu structurat de cunoștințe, capacități și atitudini, cu caracter disciplinar, apropiate de elev pe parcursul învățării, pe care acesta le exercită în mod spontan în vederea rezolvării unei probleme puse în aceste situații, și care se materializează în final într-un produs școlar ce poate fi supus evaluării” [apud 19].
- L.Sclifos definește competența ca „un ansamblu integrat de capacități, cunoștințe, atitudini exersate adecvat și spontan în diferite situații, mobilizând, reorganizând resursele interne și externe pentru atingerea scopului în contextul experienței sociale autentice” [apud 20].
- I.Botgros a formulat următoarea definiție a competenței: „Competența reprezintă un ansamblu integral de resurse interne achiziționate de elevi în procesul de cunoaștere/învățare, mobilizare și aplicare în rezolvarea unor situații semnificative modelate pedagogic” [21].

Totodată, conceptul de competență a fost abordat de concepatori de curricula pe discipline școlare: Vl.Guțu, I.Achiri, A.Ghicov, I.Guțu, N.Velișco, N.Bîrnaz etc.

De menționat că și structurile internaționale, abilitate în domeniul educațional, au abordat problema competențelor și au definit acest fenomen din diferite perspective: Comisia Europeană pentru Educație a identificat opt competențe-cheie; UNESCO a propus următoarea formulă a competenței: a ști, a ști să faci, a ști să colaborezi, a ști să fii etc.

Proiectul Dublin a propus un set de descriptori care includ următoarele dimensiuni interrelaționate ale competenței:

- acumularea/dezvoltarea de cunoștințe și înțelegeri;
- aplicarea cunoștințelor și înțelegerilor;
- emiterea de judecăți, raționamente și decizii pe bază de argumente, resurse;
- comunicarea cunoștințelor și înțelegerilor;
- capacități de învățare pe parcursul vieții.

Iar în cadrul Proiectului TUNING a fost propusă următoarea definiție a competenței: „Competențele reprezintă o combinație dinamică de abilități cognitive și metacognitive, demonstrarea cunoștințelor și a înțelegerii, a capacităților interpersonale, intelectuale și practice, precum și a valorilor etice”.

În evoluția abordărilor conceptului de competență un loc aparte aparține Proiectului PISA, realizat sub egida OECD. Așadar, în contextul proiectului PISA, „competența globală este capacitatea de a examina problemele locale, globale și interculturale, de a înțelege și de a aprecia problemele și opiniile lumii asupra celorlalți, de a se angaja în interacțiuni deschise, adecvate și eficiente cu oamenii din diferite culturi și de a acționa pentru bunăstarea colectivă și dezvoltarea durabilă” [22].

Abordare situațională și structurală a competenței

Abordarea situațională a conceptului de competență se axează pe tripla logică; a acțiunii în situație, a logicii curriculare și a logicii învățării [apud 23].

Abordarea situațională implică un ansamblu de situații prescise în profilul de formare/ domeniul de cunoaștere și care au un caracter complex și pluridisciplinar [apud 24].

Situațiile reprezintă „sursa și criteriul” competențelor. Competența reprezintă rezultatul interacțiunii dintre persoană-acțiune-situație.

Tratarea unei competențe din perspectiva situațională ține și de logica curriculară (competența ca finalitate și formă de manifestare) și este un instrument curricular menit să asigure procesul de învățare (logica învățării).

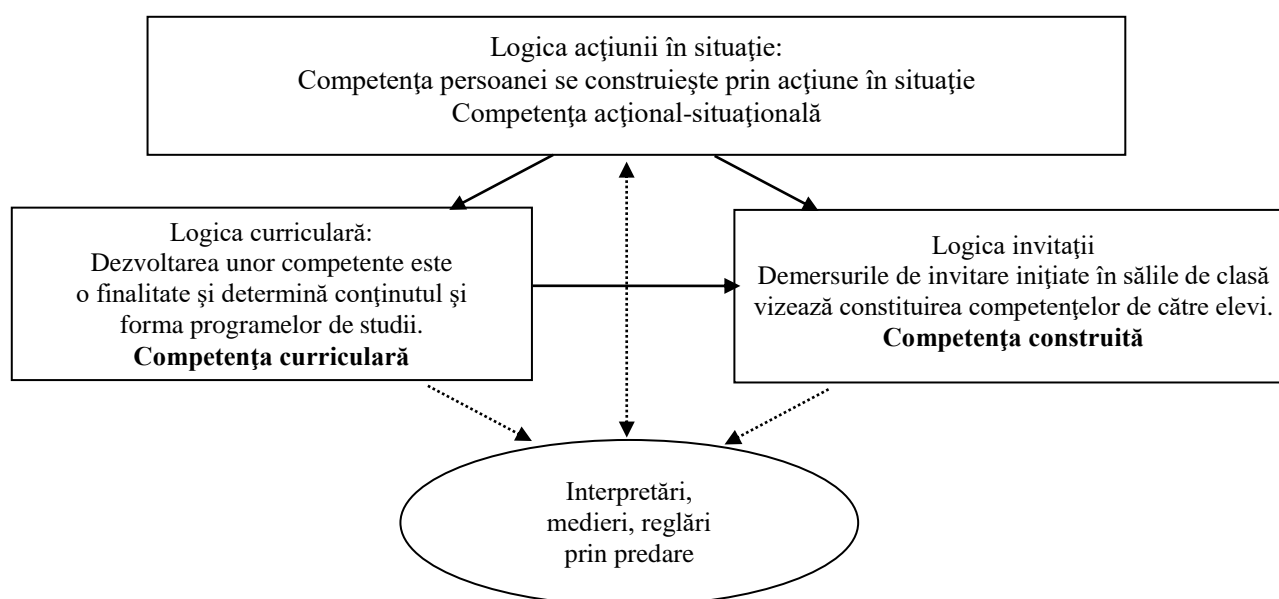


Fig.1. Conceptul de competență dintr-o triplă logică.

Cu alte cuvinte, acest proces se organizează în jurul a patru cadre: un cadru situațional, un cadru al acțiunilor, un cadru al resurselor și un cadru al evaluării [apud 25].

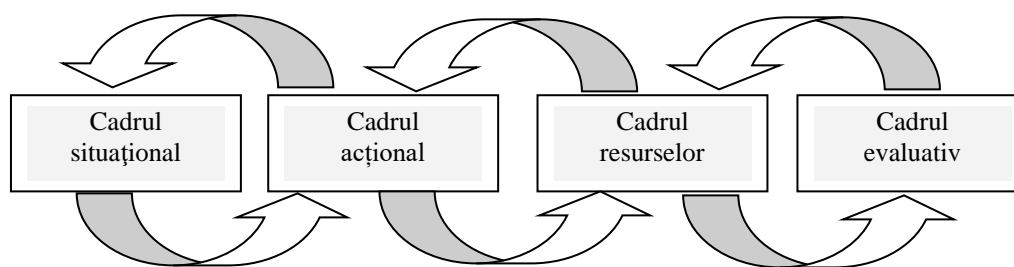


Fig.2. Interdependența între cele 4 cadre: *situational, acțional, al resurselor, al evaluării.*

Această abordare în situație trebuie să conducă la formarea unui individ care acționează competent. Acțiunea competentă se sprijină pe mai multe elemente: înțelegerea situației; percepția scopurilor propriei acțiuni; are ca efect tratarea situației; posibilitatea de a utiliza o pluralitate de resurse, de a le adapta și de a construi noi resurse; posibilitatea de a reflecta asupra acțiunii sale, de a o valida și conceptualiza; posibilitatea de a adapta toate construcțiile rezultate dintr-o situație sau dintr-o clasă de situații [26].

Experiența *în acțiune* este „motorul dezvoltării unei persoane și a tuturor dimensiunilor sale” [27].

O competență „se construiește întotdeauna prin intermediul unei învățări „în situație”, ceea ce implică apropierea nu doar a cunoștințelor și abilităților (*savoir-faire*), ci, de asemenea, a modurilor de interacțiune și a instrumentelor valorizate în contextul problemei” [28]. Punerea în aplicare a unei competențe este posibilă numai dacă cunoștințele declarative, procedurale (*savoirs-faire*) și condiționale sunt *organizate, ierarhizate și integrate* într-o manieră sinergică în diverse situații practice.

Abordarea situațională determină în mare parte și structura competenței, și formele de manifestare a acesteia. Există mai multe abordări ale structurii competențelor.

Structura competenței poate fi stabilită în raport cu una sau altă definiție/abordare a acestui fenomen, dar și cu gradul de complexitate și cu formele de manifestare.

Așadar, din definiția competenței ca „integrare a cunoștințelor, capacităților, atitudinilor...” putem deduce structura triadică a competenței: cunoștințe, capacități/ abilități, atitudini/ valori în integritatea lor.

Reieșind din modul de manifestare a competenței ca finalitate, ea poate include următoarele componente:

- ✓ acțiune/activitate reprezentată printr-un verb;
- ✓ indicator al timpului de finalitate (cunoaștere, aplicare, integrare/transfer);
- ✓ aspectul condițional al finalității (domeniul, disciplina, subiectul);
- ✓ indicator general privind nivelul de realizare a acțiunii sau a produsului în contextul dat de învățare.

Tabelul 2

Structura competenței în funcție de finalitate

Nr. crt.	Verb: acțiune/ activitate	Domeniul/disciplina/ subiectul	Nivelul/ modalitatea/norma	Contextul
1.	Utilizarea	sursele istorice primare	prin aplicarea metodologiei specifice	pentru rezolvarea unor probleme de interpretare a fenomenului istoric

O abordare similară a structurii competențelor este preluată în documentele PISA.



Fig.3. Structura competenței în dinamică (PISA).

Avantajele acestei abordări țin de următoarele:

1. Acțiunea – este elementul-cheie al competenței.
2. Realizarea integralității cunoștințelor, capacităților, atitudinilor în dinamică și pe etape.
3. Corelarea competențelor globale cu cele disciplinare.
4. Orientarea asupra problemelor locale, globale și interculturale.

În Cadrul de Referință al Curriculumului Național este prevăzută următoarea variantă a structurii competenței (a se vedea Tabelul 3).

Tabelul 3

Structura competenței specifice disciplinei școlare

Abilități	Cunoștințe	Valori, atitudini implicate
Abilități fundamentale exprimate acțional (prin verbe la infinitivul lung)	Cunoștințe/ domenii ale cunoașterii/ strategii și tehnologii specifice domeniului	Valori/ atitudini/ contexte de realizare a competenței
Justificarea	unui demers sau rezultat obținut sau dat, recurgând la argumentări,	susținând propriile idei și opinii.
Rezolvarea	problemelor în situații reale și/sau modelate, integrând achizițiile matematice dobândite cu cele din alte domenii,	manifestând gândire critică și creativitate.

Totodată, este important a stabili „locul” unităților de competențe (preactivităților) în structura competențelor (dinamica formării competenței).

Pre-achiziția (pre requis) (unitatea de competență) răspunde la întrebarea: *Ce ar trebui să știe deja să facă individul pentru a căpăta o nouă competență?*

Pre-achiziția (unitatea de competență) înseamnă cunoașterea anterioară pe care trebuie s-o posede cel ce învață pentru a aborda cu bune șanse de reușită o nouă învățare [29].

Pre-achizițiile (unitățile de competențe) sunt constituite ale competențelor. Ele facilitează formarea competențelor specifice, reprezentând etape în achiziționarea acestora. Unitățile de competențe reprezintă achizițiile pe care trebuie să le dobândească elevul pentru a-și forma competențele, nu doar cele specifice disciplinei. Una și aceeași pre-achiziție poate fi semnificativă pentru toate categoriile de competențe formate la elevi.

Pre-achiziția este „cadrul asimilator” al noului element cognitiv [30].

Pre-achizițiile (unitățile de competențe) sunt structurate și dezvoltate pe parcursul unui an școlar fiind pietre de temelie în construcția competențelor. În comparație cu competențele specifice, ele sunt sisteme mai specifice (analitice), integrând, la rândul lor, cunoștințe, abilități și atitudini/ valori. Prin gradul lor de concretețe, sunt sugestive pentru selectarea conținuturilor învățării pentru diferite discipline școlare.

Pre-achizițiile subsumate competențelor specifice pe discipline școlare se definesc în curriculumul disciplinar.

Relații și interacțiuni între diferite categorii de competențe

De menționat că între diferite categorii și tipuri de competențe există o mare diversitate de conexiuni/ interconexiuni care asigură o abordare sistemică a acestora. Această diversitate de conexiuni/ interconexiuni între diferite tipuri și categorii de competențe poate fi prezentată grafic (a se vedea Figura 4).

În această figură, conexiunile/ interconexiunile dintre diferite categorii de competențe sunt prezentate arbitrar. De menționat că una și aceeași competență specifică la o disciplină poate „contribui” la formarea uneia sau a mai multor competențe transversale; și invers, mai multe competențe specifice disciplinei pot „contribui” la formarea unei competențe transversale. Această diversitate de conexiuni/interconexiuni între diferite categorii de competențe depinde de „substanța” disciplinei studiate, de conținutul și complexitatea formării competenței specifice, de gradul de corelare între acestea etc.

Practic, după aceeași logică se stabilesc conexiunile/interconexiunile dintre competențele specifice disciplinei și unitățile de competențe.

Totodată, și concepțiile de curricula, și cadrele didactice trebuie să țină cont de gradualitatea manifestării competențelor la diferite trepte de învățământ.

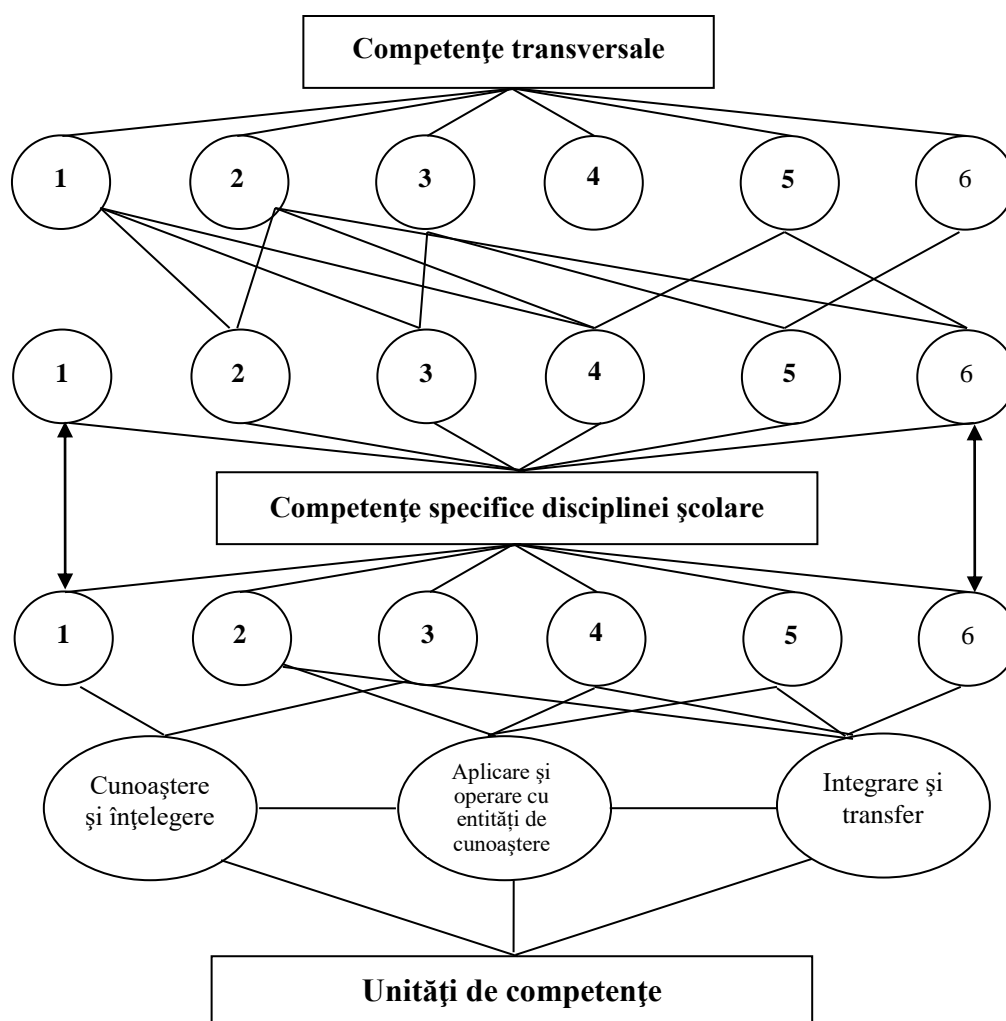


Fig.4. Conexiuni/interconexiuni între diferite categorii și tipuri de competențe.

Relațiile dintre diferite componente ale competențelor și forme de manifestare

În contextul definițiilor competenței și al caracteristicilor de bază ale acesteia putem formula următoarele concretizări terminologice:

- *Competența* în diferite forme ale sale de manifestare și de complexitate reprezintă *finalitate*, care poate fi măsurată/ evaluată prin descriptorii respectivi.
- *Competența* poate fi privită ca *obiectiv proiectat* (ceea ce profesorul intenționează să realizeze în procesul de predare) și/sau ca *obiectiv terminal* (ceea ce trebuie să atingă studentul în procesul de învățare), ca *obiectiv de evaluare* (rezultat, ceea ce real a achiziționat studentul).

În acest sens „obiectivul” este privit ca și finalitate.

Competența reprezintă o achiziție comportamentală (abordare psihologică a competenței). În acest sens, competența este una complexă, nesecabilă, indivizibilă, neoperațională.

Competența de un grad mai mic de complexitate poate fi privită ca descriptor al competenței cu un grad mai înalt de complexitate, care, la rândul său, se caracterizează prin descriptorii proprii.

Importantă este și delimitarea noțiunilor „competență” – „capacitate”.

J.Cardinet afirmă că conceptele de capacitate și competență nu sunt sinonime. Capacitatea reprezintă o finalitate a unei formări generale comune mai multor situații, pe când competența este o finalitate a unei formări globale care pune în joc mai multe capacități într-o singură situație.

Ph.Meirieu, F.Raynal și B.Ray definesc capacitatea ca pe „o activitate mentală transdisciplinară „stabilizată și reproductivă” în diverse domenii de cunoaștere”, care trebuie utilizată pentru a mobiliza o competență, iar

competența este „o acțiune concretă manifestată, o cunoștință dinamică identificată, punând în joc una sau mai multe capacități într-un câmp național sau disciplinar determinat.

Aspecte metodologice ale proiectării competențelor specifice disciplinelor școlare

Proiectarea competențelor specifice disciplinei școlare este o procedură complexă, dificilă, creativă și responsabilă.

Conceptorii sistemului de competențe (sau și conceptorii de curricula) vor putea utiliza următorul algoritm de acțiuni și pași:

A. Pentru competențe generale specifice disciplinei școlare:

- ✓ identificarea unei sau altei taxonomii a competențelor în calitate de instrumentar de proiectare a acestora;
- ✓ identificarea structurii competențelor: verb, în formă activă, domeniul/ subiectul, nivelul/ modalitatea/ norma, contextul/ rezultatul;
- ✓ stabilirea valențelor formative ale disciplinei date, a cadrului acțional/tipologiei acțiunilor specifice, de exemplu: disciplina „Limba română” dispune de valențe de formare a audierii, citirii, scrierii, vorbirii, iar disciplina „Educația muzicală” – de valențe de formare a percepției operei muzicale, de reproducere a operei muzicale, de creare a operei muzicale etc.;
- ✓ stabilirea oportunităților de derivare a competențelor specifice disciplinei din cele transversale în raport cu nivelul lor de corelare și interconexiune;
- ✓ realizarea procedurii de formulare a competențelor specifice disciplinei aplicând cadrul taxonomic și/sau cadrul acțional specific disciplinei școlare.

Dacă în prim-plan se pune cadrul taxonomic (de exemplu: cunoaștere și înțelegere, aplicare și operare cu entități de cunoaștere, integrare și transfer) privind formularea competențelor, atunci cadrul acțional preia substanța conținutală a competenței. Și invers, dacă în prim-plan se pune cadrul acțional în proiectarea competențelor, atunci cadrul taxonomic preia funcția respectivă. Acest concept poate fi prezentat grafic prin matricea respectivă, de exemplu: în baza disciplinei „Limba română”.

Tabelul 4

Cadrul taxonomic al proiectării competențelor specifice disciplinei școlare (varianta 1)

	Audiere	Citire	Scriere	Vorbire
Cunoaștere și înțelegere	→ ↓	→ ↓	→ ↓	→ ↓
Aplicare și operare	→ ↓	→ ↓	→ ↓	→ ↓
Integrare și transfer	→ ↓	→ ↓	→ ↓	→ ↓

Tabelul 5

Cadrul taxonomic al proiectării competențelor specifice disciplinei școlare (varianta 2)

	Cunoaștere/ înțelegere	Aplicare/ operare	Integrare/ transfer
Audiere	→ ↓	→ ↓	→ ↓
Citire	→ ↓	→ ↓	→ ↓
Scriere	→ ↓	→ ↓	→ ↓
Vorbire	→ ↓	→ ↓	→ ↓

De menționat că ambele abordări duc la aceeași finalitate – realizarea unei acțiuni/activități, însă prin diferite căi. În primul caz, accentul se pune pe componenta cognitivă în formarea competențelor respective; în al doilea caz, accentul se pune pe componenta acțională, iar competența cognitivă preia funcția de mijloc/ instrument.

B. Pentru competențele/ unitățile de competențe specifice disciplinei

Ca și în cazul competențelor generale pentru disciplinele de studiu, proiectarea unităților de competențe este o procedură complexă și dificilă.

Dacă în procesul de proiectare a competențelor generale specifice disciplinei a fost aplicat cadrul taxonomic axat pe dimensiunile: cunoaștere și înțelegere, aplicare și operare, integrare și transfer, atunci același cadru taxonomic se aplică și în procesul de proiectare a unităților de competență. În cazul al doilea, când se aplică cadrul acțional în proiectarea competențelor generale specifice disciplinei, acestea se „disimilează” în derivatele respective.

Unitățile de competențe (pre-achiziții) de regulă se asociază cu conținuturi concrete/unități de conținuturi. Unitățile de competențe asigură formarea graduală a competențelor generale specifice disciplinei pe clase și pe ani de studii.

Pentru valorificarea învățării depline a cadrului taxonomic și acțional poate fi aplicat conceptul de unitate de competență dominantă pentru o unitate de învățare și alta – pentru altă unitate de învățare. De exemplu, într-un caz, în calitate de dominantă va fi „compararea diferitelor abordări”, iar în alt caz – „analizarea fenomenelor”. Acest concept presupune că în procesul de studiere a unităților de învățare se va aplica pe parcursul unui an (a unei perioade de timp) anume acea diversitate de operații de învățare/ tipuri de acțiuni care va asigura dezvoltarea eficientă și graduală a competențelor specifice disciplinei date.

De menționat că unitățile de competențe pot fi privite și ca modalități de a contribui la formarea (directă sau indirectă) a competențelor transversale.

Totodată, este important de a preciza că teoria competențelor nu anulează obiectivele operaționale ale unei lecții. Dimpotrivă, ele sunt în interdependență. Formularea lor corectă trebuie să fie în concordanță cu competențele și unitățile de competențe specifice disciplinei date. Anume prin atingerea obiectivelor operaționale în cadrul lecției elevii își asimilează pre-achiziții inițiale, componente ale competențelor.

Concluzii

Centrarea pe competențe este argumentată prin necesitatea de a dezvolta abilitățile complexe la elevi, care să le permită o mai bună adaptare la schimbările mediului socioeconomic și cultural. Competența înseamnă a acționa mobilizând și utilizând eficace un ansamblu de resurse de care dispune individul la un moment dat și într-un context dat.

Abordarea conceptului de competență în acest articol nu pretinde să fie exhaustivă. Totodată, s-a încercat de a reconceptualiza și de a argumenta o abordare situațională a competențelor privită din perspectiva logicii acțiunii în situații concrete, din perspectiva logicii curriculare și din perspectiva logicii învățării.

În acest context s-a propus o modalitate de proiectare taxonomică a sistemului de competențe axată pe gradul de interconexiune între diferite categorii și tipuri de competențe, dar și pe cadrul progresiv de formare și dezvoltare a acestora.

Referințe:

1. STANCIU, M. *Teoria instruirii și a evaluării*. Iași: Editura „Ion Ionescu de la Brad”, 2015.
2. HENRY, J., CORMIER, V. *Qu'est-ce qu'une compétence?* En: Les archives de DISCAS, 2006.
3. VOICULESCU F. *Paradigma abordării prin competențe*. Alba Iulia, 2011, p.16-17.
4. SCALLON Ge. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. 2^e édition. Bruxelles: Éditions de Boeck Université, 2007, p.104.
5. ROEGIERS X. *La pédagogie de l'intégration: des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles: De Boeck Université, 2010.
6. Ibidem, p.71.
7. Ibidem, p.68-70.
8. ALLAL, L. *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*. En: Dolz J. Ollagnier E.Éds, 2002, p.13, 80-82.
9. ХУТОРСКОЙ, А.В. *Развитие одарённости школьников*. Москва: Гуманитарный издательский центр, 2000.
10. ЗЕЕР, Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых: нач. проф. образование. В: *Психологическая наука и образование*, 2004, №3, с.5-11.
11. СЕРИКОВ, В.В. *Личностный подход в образовании: концепции и технологии*. Волгоград, 1994. 218 с.
12. SALADE, D. *Dimensiuni ale educației*. București: Idei Pedagogice Contemporane, 1998.
13. De LANDSHEERE V. *L'éducation et la formation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.

14. CĂLIN, M. *Teoria și metateoria acțiunii educative*. București: Aramis, 2003.
15. SALADE, D. *Op. cit.*
16. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2006, p.202.
17. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2001, p.60.
18. BOTGROS, I., FRANȚUJAN, L. *Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare*. Chișinău, 2010.
19. Ibidem.
20. Ibidem.
21. Ibidem.
22. www.oecd.org/pisa_2018.
23. STANCIU M. *Op.,cit.*
24. Ibidem.
25. Ibidem.
26. JONNAERT, Ph., BARRETTE, J., DOMENICO, M., YAYA, M. *La compétence comme organisateur des programmes de formation re visitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de «l'agir compétent»* Genève: Bureau international de l'éducation, BIE/UNESCO. Publication de l'Observatoire des Réformes en Éducation, Université du Québec à Montréal, 2006, p.22-23.
27. DOMENICO, M. *L'expérience en action: la clé d'une approche dite située*. En: Domenico M. Fidèle Medzo et Philippe Jonnaert (Dr). Vers une approche s,,ée en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards. Cahiers scientifiques de l'ACFAS. Cahiers 111, 2010.
28. ALLAL, L. *Op. cit.*
29. MINDER, M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier, 2003, p.77.
30. Ibidem.

Date despre autor:

Vladimir GUTU, doctor habilitat, profesor universitar; decan al Facultății de Psihologie, Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, Universitatea de Stat din Moldova

E-mail: vladimir.gutu@yahoo.com

Prezentat la 09.06.2018