

to the evolutions of the field, other principles specific to moral education can be developed: the principle of positive formative orientation of intellectual, technological, aesthetic, psychophysical knowledge by emphasizing their moral values; the principle of integrating moral knowledge and affective-motivational-volitional capacities at the level of moral beliefs; the principle of functional correlation between moral requirements and moral incentives; the principle of optimal linking of general moral values to the specifics of each general content of education; the principle of integrating moral methods at the level of active participation strategies [2, p. 54].

Bibliography

1. ALMOND, G.A., VERBA, S. Cultura civică. București: Editura Du Styl, 1996.
2. CRISTEA, S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010.
3. GOLU, P. Psihologia socială. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
4. REBOUL, O. La philosophie de l'éducation. Paris: Presses universitaires de France, 1976.
5. HUBERT, R. Traité de pédagogie générale. Paris: Presses universitaires de France, 1965.
6. KOHLBERG, L. Collected Papers in Moral Development and Moral Education. Mass: Harvard Center for Moral Education, 1973.

7. PASLARU, VI., Cara, A., Palarie, V. Curriculumul educației moral-spirituale. Chișinău, 2001.
8. Dictionnaire de la philosophie. Paris: Larousse, 1995.
9. Dicționar Enciclopedic. Științele Educației. Vol. 1. coord. E. Noveanu. București: Editura Sigma, 2007.

Competențele – expresie a rezultatelor școlare

Skills – an expression of school results

Elena Ramona Cenușe,
doctorandă, UPS „Ion Creangă”

ORCID: 0000-0002-3438-647X

CZU 37.014(498)

Rezumat

În sistemul educațional românesc, conceptul de „competență” este relativ nou, aspectul și utilizarea acestuia fiind legate de perspectiva curriculară a organizării educaționale. Sintetic, competența poate fi definită ca „un ansamblu de „savoir faire” (Know how) și „savoir être” (maniere), care, așa cum susține D'Hainnaut, permit o bună realizare a unui rol, a unei funcții sau a unei activități” [Apud 4, p. 472].

Modelul de proiecție curriculară, axat pe competențe, este menit să îmbunătățească eficiența structurii interne a curriculumului și a proceselor de predare, de învățare, de evaluare. Acest „nou obiectiv educațional” își propune următoarele: centrarea pe achizițiile finale de învățare; atenuarea dimensiunii

legate de acțiunea personalității elevului; definirea clară a ofertei școlare, în funcție de interesele și de abilitățile elevului și de așteptările sociale. Astfel, este posibil ca educația modernă să-și asume o autonomie din ce în ce mai mare pentru cel care învață, astfel încât diferențele dintre lumea educației/a școlii/a procesului didactic și lumea reală (socială, profesională) să scadă considerabil.

Cuvinte-cheie: competență, acțiune, performanță, abilitate, așteptări.

Abstract

In the Romanian educational system, the concept of competence is relatively new, its appearance and use being related to the curricular perspective of educational organization. Synthetically, competence can be defined as "an ensemble of 'savoir faire' (know how) and 'savoir-e'tre' (manners) allowing a good accomplishment of a role, of a function or of an activity" (D'Hainaut). The model of curricular projection centered on competences is meant to improve the efficiency of the internal structure of the curriculum, and of the teaching, learning and evaluation processes. This "new educational target" aims to: -focus on the final learning acquisitions; accentuate the action-related dimension of the pupil's personality; clearly define the school offer according to the pupil's interests and skills, and to social expectations.

Thus it is possible for the modern education to assume an increasing autonomy for the one who learns, so that the differences between the world of education/school/ the didactic process and the real (social, professional) world may palpably decrease.

Keywords: competence, action, performance, skill, expectations.

Delimitări conceptuale: competență-prestanță-performanță-capacitate

Lumea în care trăim se caracterizează printr-un ritm foarte rapid al schimbărilor, adesea imprevizibile, ceea ce face ca societatea și sistemele de învățământ să caute mijloace de a pregăti mai bine indivizii pentru a li se adapta lor și pentru a le depăși. Învățământul modern își asumă creșterea autonomiei celui care învață, astfel încât diferențele dintre lumea educației/a școlii/a procesului didactic și lumea reală (socială/profesională) să se reducă sensibil. Individul format prin școală trebuie să fie capabil să se manifeste activ și creativ în diversitatea de situații cu care se confruntă. Sunt calități umane pe care învățământul formativ le promovează, astfel că atât procesele de predare-învățare, cât și cele de evaluare își propun ca obiective prioritare, ca noi ținte, **competențele**.

Această „nouă țintă” a educației generează un model nou de proiectare curriculară, care își propune realizarea următoarelor scopuri: focalizarea pe achizițiile finale ale învățării; accentuarea

dimensiunii acționale în formarea personalității elevului; definirea clară a ofertei școlii în raport cu interesele și aptitudinile elevului, precum și cu așteptările sociale.

Modelul modern de proiectare curriculară este centrat pe „competențe”. După cum menționează profesorul Dan Potolea, competențele sunt componente ale curriculumului: „[...] curriculumul formează un ansamblu pedagogic compus din competențe generale, valori și atitudini, competențe specifice, unități de conținut” [4, p. 70].

Ca urmare a eforturilor de optimizare a educației la nivel european, din perspectiva adecvării școlii la caracteristicile pieței muncii, un grup de lucru al CE a redactat și a promovat în 2006 un document care își propune să ofere un „**profil de formare european**”, structurat în baza a opt competențe-cheie [3]. Acestea sunt următoarele:

➤ **comunicarea în limba maternă** – vizează exprimarea și interpretarea conceptelor, ideilor, emoțiilor, faptelor și opiniilor în formă orală și scrisă, precum și interacțiunea lingvistică în maniere adecvate și creative într-un registru de contexte sociale și culturale, în educație și în formare, la locul de muncă, acasă și în timpul liber;

➤ **comunicarea în limbi străine** – competența împărtășește dimensiunile fundamentale ale comunicării în limba maternă: înțelegerea, exprimarea și

interpretarea conceptelor, ideilor, emoțiilor, faptelor și opiniilor în formă orală și scrisă, în maniere adecvate și creative într-un registru de contexte sociale și culturale (în educație și formare, la locul de muncă, acasă și în timpul liber), în funcție de dorințe și nevoi. Competența include și mediere și înțelegere interculturală;

➤ **competențele matematice (A) și competențele de bază în științe și tehnologii (B)** – A. acestea urmăresc dezvoltarea și aplicarea gândirii matematice pentru rezolvarea unui registru de probleme în situații cotidiene. Competența se construiește pe achiziții solide de numerație, accentul fiind pus atât pe proces și pe activitate, cât și pe cunoștințe. Competența implică și utilizarea modurilor specifice de gândire (gândire logică și spațială) și de prezentare (formule, modele, construcții, grafice, diagrame); B. competența în științe se referă la utilizarea corpusului de cunoaștere și metodologie folosit pentru explicarea lumii naturale, pentru a identifica întrebările și pentru a trage concluzii pe bază de date empirice. Competența în tehnologie se referă la aplicarea acestei cunoașteri și metodologii ca răspuns la dorințele și nevoile umane. Competența include și înțelegerea schimbărilor determinate de activitatea umană, precum și responsabilitatea ca cetățean față de acestea;

➤ **competența digitală** – aceasta vizează utilizarea pe scară largă, dar și critică, a noilor tehnologii la locul de muncă, în timpul liber și

pentru comunicare. Implică următoarele: utilizarea calculatorului pentru a accesa, a evalua, a stoca, a produce, a prezenta, a schimba informația, precum și comunicarea și participarea în rețele prin intermediul internetului;

➤ **a învăța să înveți** – urmărește perseverarea și persistența în cadrul învățării, organizarea propriei învățări, inclusiv managementul timpului și al informației, atât la nivel individual, cât și de grup. Implică și conștientizarea procesului și a nevoilor de învățare, identificarea oportunităților, precum și depășirea obstacolelor pentru a avea succes în învățare. Competența presupune achiziția și procesarea de noi cunoștințe și deprinderi, precum și căutarea și valorificarea sprijinului exterior pentru învățare; construirea cunoașterii pe baza a ceea ce este deja învățat și pe experiențe de viață, pentru a putea aplica apoi noile achiziții acasă, la locul de muncă, la școală și în formarea profesională. Motivația și încrederea sunt cruciale pentru această competență;

➤ **competențe sociale și civice** – vizează participarea efectivă și constructivă la viața socială și profesională, cu precădere în societăți tot mai diverse, inclusiv rezolvarea conflictelor, când este necesar. Competența civică conduce la participarea în viața civică pe baza cunoașterii conceptelor, a structurilor sociale și politice și a implicării în participarea activă și democratică; ➤ **spirit de inițiativă și antreprenoriat** – vizează

transformarea ideilor în acțiune. Competența include creativitate, inovație, asumarea riscurilor, precum și dezvoltarea și managementul proiectelor. Această competență îi sprijină pe subiecți în viața cotidiană, precum și la locul de muncă, pentru a profita de oportunități. Reprezintă un fundament pentru abilități și cunoștințe mai specifice pentru acei care contribuie la dezvoltarea de activități comerciale și sociale. Include și conștientizarea valorilor etice și promovarea bunei guvernante;

➤ **sensibilizare și exprimare culturală** – vizează aprecierea importanței exprimării creative a ideilor, a experiențelor și a emoțiilor printr-un registru de mijloace care includ muzica, artele spectacolului, literatura, artele vizuale.

Competențele-cheie sunt prezentate ca rezultate ale învățării, fiind ansambluri de cunoștințe, abilități și atitudini care urmează să fie formate tuturor tinerilor, ca instrumente culturale pentru învățarea pe parcursul întregii vieți. Observăm că domeniile decupate indică atât perspective academice – recunoaștem câteva discipline din curriculumul tradițional (limbă maternă, limbi străine, matematică, științe și tehnologii), o „noutate” devenită aproape un loc comun – TIC, regroupări ale disciplinelor „clasice” (studii sociale, civică, cultură), precum și dimensiuni inovative în structurarea curriculară: metacogniția și antreprenoriatul. Structurarea celor opt competențe-cheie se realizează la intersecția mai multor paradigme educative, altfel spus,

setul combină decupaje academice, domenii noi, perspective inter- și transdisciplinare.

Provocări didactice. La prima vedere, competențele-cheie par a fi greu de aplicat la lecție, mai ales într-un sistem în care sunt predate discipline școlare clasice de către profesori formați monodisciplinar. DAR, în spiritul recomandării europene, disciplinele tradiționale pot deveni instrumentele de lucru, bază de operare pentru formarea competențelor-cheie. Astfel, ca profesor, îmi pot pune întrebări de tipul: „Cum pot eu, în cadrul disciplinei mele, să contribui la dezvoltarea fiecărei competențe-cheie? Aș putea facilita învățare dincolo de manual, dincolo de exemplul standard, dincolo de taxonomie, către instrumentalizarea disciplinei mele, astfel încât să fie funcțională pentru nevoile elevului acasă, la școală, la un viitor loc de muncă, în timpul liber? Ca profesor format monodisciplinar, aș putea să transfer „predarea disciplinei” într-un set de contexte, concepte și metodologii care îl sprijină pe elev să-și formeze competențele-cheie?”. Trebuie doar să ne punem întrebarea „De ce fac ceea ce fac la clasă?” și apoi să încercăm să răspundem, folosind ca țintă a învățării chiar competențele-cheie: „ Pentru a dezvolta competența de comunicare astfel: ..., competența digitală astfel..., antreprenoriatul astfel...” și așa mai departe. Prin urmare, ca profesori formați monodisciplinar, învățăm să facem progresiv deschideri transdisciplinare inspirate de setul de competențe-cheie. „Ce altceva mai pot învăța?” (N.B. – în contact cu

setul competențelor-cheie, și elevii, și profesorii au beneficii!)

➤ Profesorul învață să valorizeze o serie de contexte reale, care, prin caracterul lor integrat, apropie disciplina predată de perspectiva pragmatică a competențelor-cheie („Organizez învățarea în cadrul unui context semnificativ pentru elevi – nu între copertile unei cărți!”).

➤ Profesorul învață să conecteze demersul didactic la alte discipline școlare și la experiențele de învățare ale elevilor.

➤ Profesorul învață să proiecteze activități „în mozaic”, care combină într-o manieră articulată componente din mai multe competențe-cheie, realizând astfel deschideri transdisciplinare în cadrul unui demers didactic ce aparține, de fapt, disciplinei în care este specializat.

➤ Profesorul învață să-și pună întrebări referitoare la utilitatea unor conținuturi, identificând treptat clișee metodologice nocive și aspecte irelevante.

Conceptul de „competență” deschide un câmp problematic complex, autori consacrați ai domeniului încercând să o definească în sine, totodată, să o diferențieze de alte concepte, cu care se intersectează sau chiar pare că se suprapune. Astfel, competența se detașează de prestanță, de performanță, de capacitate, ca obiectiv general. Pentru definirea competențelor, unii autori le raportează la alte concepte cu care

interferează, reprezentând însă atât similitudini, cât și note diferențiatore.

Prestanță-performanță-competență

Unii autori, printre care J. Ardoino și G. Berger [1], D. Ungureanu [5], consideră prestața, performanța și competența elevului ca fiind trei concepte diferite, ierarhizate gradual. Prestanța elevului este „cel mai simplu rezultat școlar”, „o manifestare de moment, un hic et nunc”, un act elementar, „o minisevență acțională decupată din activitate”. Ca rezultat școlar, ea poate fi corelată imediat cu obiectivul excesiv operaționalizat.

Performanța este un rezultat școlar complex și semnificativ, care se constată și se evaluează tot contextual, dar pe o durată de timp mai mare. Performanța școlară reprezintă, practic, o suită logic articulată de prestațe compatibile și complementare, integrate organic în cadrul aceleiași acțiuni/activități și corelată sintetic cu alte seturi acționale. Performanța este însoțită de rezolvarea unor sarcini mai dificile. Reprezintă, în principiu, expresia „a ști să faci”. Din perspectiva evaluării, performanța este o categorie evident mai relevantă decât prestața. Ca dovadă, stau tipurile de evaluare „tradiționale”, ca manieră specifică de definire a obiectivelor educaționale – cum este cea concepută de B. Bloom, centrată pe performanțe.

Competența, ca rezultat sintetic-educational, este greu de obținut, dar și de evaluat. Se obține prin predare-învățare intens

formativă și se evaluează, de asemenea, formativ. Competența adaugă comportamente și niveluri de performanță în viitorul acțional imediat, pe un domeniu dat (competență specifică) sau în general (grupuri de competență). Noile programe-cadru propun realizarea și, respectiv, evaluarea în activitatea școlară a ceea ce a fost denumit de sociologul francez Ph. Perrenoud „soclu de competență”.

Capacitate-competență

În același context problematic privind conceptele utilizate în aria fenomenelor discutate, este necesar să fie explicat și conceptul de „capacitate”, care, în cadrul analizei prin obiective, este parte constitutivă a competenței. J. Cardinet face următoarea distincție: „[...] o capacitate este o țintă a formării generale, comună pentru numeroase situații”, o competență, din contră, este o țintă de formare globală, care pune în joc numeroase capacități, într-o aceeași situație” [2, p. 133]. Plasează capacitatea undeva între „a ști să faci” și „a ști să fii” sau chiar spre capătul lanțului, între „a ști să fii” și „a ști să devii”, în cazul competențelor mai ample sau, dimpotrivă, mai speciale. Conceptele de „capacitate” și de „competență” sunt dialectic legate și dificil de distins. Unii autori admit că o capacitate este o abilitate cognitivă transversală, ceea ce înseamnă că ea poate fi reutilizată la infinit în context diferite. Alții, dimpotrivă, o consideră o abilitate cognitivă puternic contextualizată, ceea ce înseamnă că

este greu să fie transferată în contexte noi, dacă acestea nu au fost și ele învățate.

Rezumând punctele de vedere prezentate supra, menționăm că pentru ca profesorul să poată forma capacități metodologice comune, trebuie să rezolve problema „transferului”, ceea ce înseamnă, din punct de vedere ideal, să construiască în permanență situații de contextualizare-decontextualizare-recontextualizare, pentru a ajunge să activeze la nivelul educabilului un potențial de genul „a ști să facă abstract”, „acontextual”, adică să fie dezvoltate „capacități”. Gradul de transferabilitate al unei capacități depinde, deci, de numărul situațiilor contextualizate pe care cel care învață le întâlnește în cursul formării, accesul la generalizare făcându-se prin „prize de conștiință” asupra numeroșilor invarianți operatori ai conduitei într-o clasă de situații.

Se susține, oarecum metaforic, faptul că singura competență pe care școala trebuie să o ofere elevilor săi ar trebui să fie „competența de a ști fiecare ce știe și ce nu știe încă”.

Bibliografie

1. ARDOINO, J., BERGER, G. D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des université (1989).
2. CARDINET, J. Capacité, compétences et indicateurs/quel statut scientifique? In: Evaluation scolaire et pratique. Bruxelles: De Boeck, 1988.
3. MODULUL I – Un nou Curriculum național pentru învățământul primar și gimnazial – conceptualizări necesare, Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți” – CRED. Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman, 2014-2020.
4. POTOLEA, D. Conceptualizarea curriculumului, O abordare multidimensională. În: Pedagogia. Fundamente teoretice și demersuri aplicative, Păun, E.; Potolea, D. (coord.). Iași: Polirom, 2002.
5. UNGUREANU, D. Teroarea creionului roșu. Timișoara: Editura Universității de Vest, 2002.