DIVERSITATEA ABORDĂRILOR COMPETENȚEI: RELAȚII ȘI INTERACȚIUNI

DIVERSITY OF COMPETENCE APPROACHES: RELATIONSHIPS AND INTERACTIONS

CZU: 37.042 **https://doi.org/10.59295/spd2024s.64**

Carolina ȚURCANU,
ORCID: 0000-0001-8450-3075
e-mail: carolina.turcanu@usm.md
Universitatea de Stat din Moldova

Summary. *In this article, an approach to competence is proposed from the situational/ contextual and structural perspective. We start from the concept of competence from a triple logic: the logic of contextual action, the curricular logic, the logic of learning, promoted by M.Stanciu. In this context, another structure of competence appears, dictated by the situational framework, the action framework, the resource framework and the evaluative framework. The article presents several approaches to the structure of competence, including the dynamic structure, promoted by PISA. Another aspect concerns the characterization of the relationships and interrelations between different categories of competences: competence units, discipline-specific competences, transversal/transdisciplinary competences. Emphasis is placed on the methodological description of the design of competences specific to school subjects and competence units, leveraging the taxonomic framework.*

Keywords: *disciplinary skills, situational approach, transdisciplinary skills, transversal skills, units of skills.*

INTRODUCERE

ABORDARE SITUAȚIONALĂ A COMPETENȚEI

Abordarea situaţională a conceptului de competenţă se axează pe tripla logică; a acţiunii în situaţie, a logicii curriculare şi a logicii învăţării, afirmă M.Stanciu [6]. Abordarea situaţională implică un ansamblu de situaţii prescrise în profilul de formare/ domeniul de cunoaştere şi care au un caracter complex şi pluridisciplinar. Situaţiile reprezintă „sursa şi criteriul” competenţelor. Competenţa reprezintă rezultatul interacţiunii dintre persoană-acţiune-situaţie. Tratarea unei competenţe din perspectiva situaţională ţine şi de logica curriculară (competenţa ca finalitate şi forma de manifestare) şi este un instrument curricular menit să asigure procesul de învăţare (logica învăţării).

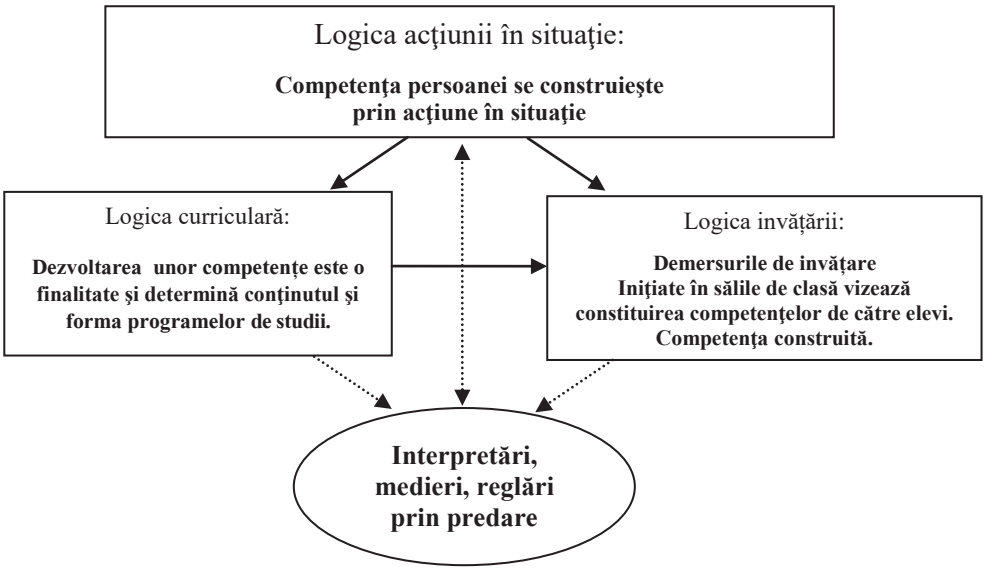


Fig.1. Conceptul de competenţă dintr-o triplă logică

Cu alte cuvinte, acest proces se organizează în jurul a patru cadre: un cadru situaţional, un cadru al acţiunilor, un cadru al resurselor şi un cadru al evaluării [6].

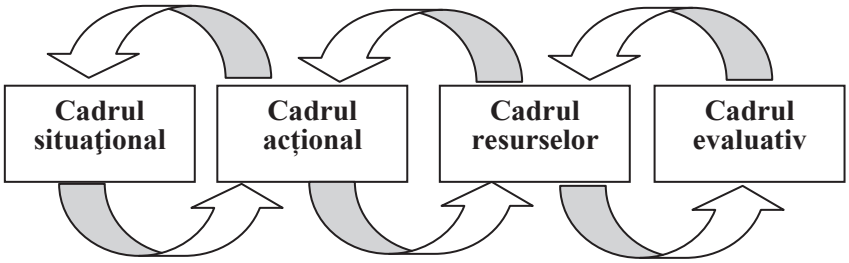


Fig.2. Interdependenţa între cele 4 cadre: *situaţional, acţional, al resurselor, al evaluării*

Această abordare în situaţie trebuie să conducă la formarea unui individ care acţionează competent. Acţiunea competentă se sprijină pe mai multe elemente: înţelegerea situaţiei ; percepţia scopurilor propriei acţiuni; are ca efect tratarea situaţiei; sa possibilité d'entrer dans la situation avec *ce qu'elle est et son déjà-là*; posibilitatea de a utiliza o pluralitate de resurse, de a le adapta si de a construi noi resurse; posibilitatea de a reflecta asupra acţiunii sale, de a o valida si conceptualiza; posibilitatea de a adapta toate construcţiile rezultate dintr-o situaţie sau dintr-o clasă de situaţii [4, p.22-23].

Experienţa *în acţiune* este „motorul dezvoltării unei persoane si a tuturor dimensiunilor sale" [2]. O competenţă „se construieşte întotdeauna prin interme-

diul unei învăţări ”în situaţie” ceea ce implică aproprierea nu numai a cunoştinţelor şi abilităţilor *(savoir-faire),* ci, de asemenea, a modurilor de interacţiune şi a instrumentelor valorizate în contextul problemei” [1]. Punerea în aplicare a unei competenţe este posibilă numai dacă cunoştinţele declarative, procedurale *(savoirs-faire)* şi condiţionale sunt *organizate ierarhizate şi integrate* într-o maniera sinergică în diverse situaţii practice.

ABORDARE STRUCTURALĂ A COMPETENȚEI

Abordarea situaţională determină în mare parte şi structura competenţei şi formele de manifestare a acesteia. Există mai multe abordări ale structurii competenţelor. Structura competenţei poate fi stabilită în raport cu una sau altă definiţie/ abordare a acestui fenomen, dar şi cu gradul de complexitate, şi formele de manifestare.

Aşadar, din definiţia competenţei ca „integrare a cunoştinţelor, capacităţilor, atitudinilor…”, putem deduce structura triadică a competenţei: cunoştinţe, capacităţi/ abilităţi, atitudini/ valori în integritatea lor.

Reieşind din modul de manifestare a competenţei ca finalitate, ea poate include următoarele componente: acţiune/ activitate reprezentată printr-un verb; indicator al timpului de finalitate (cunoaştere, aplicare, integrare/ transfer); aspectul condiţional al finalităţii (domeniul, disciplină, subiectul); indicator general privind nivelul de realizare a acţiunii sau a produsului în contextul dat de învăţare.

Tabelul 1. Structura competenţei în funcţie de finalitate

Nr. crt.	Verb: acţiune/ activitate	Domeniul/ disciplina/ subiectul	Nivelul/ modalitate/ norma	Context
1.	Utilizarea	sursele istorice primare	prin aplicarea metodologiei specifice	Pentru rezolvarea unor probleme de interpretare a fenomenului istoric

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



Fig.3. Structura competenţei în dinamică (PISA)

Avantajele acestei abordări ţin de următoarele: (1) acţiunea – este elementul-cheie al competenţei; (2) realizarea integralităţii cunoştinţelor, capacităţilor, atitudinilor în dinamică şi pe etape; (3) corelarea competenţelor globale cu cele disciplinare; (4) orientarea asupra problemelor locale, globale şi interculturale.

În Cadrul de Referinţă al Curriculumului Naţional este prevăzută următoarea variantă a structurii competenţei (*a se vedea* Tabelul 2).

Tabelul 2. Structura competenţei specifice disciplinei şcolare

Abilități	**Cunoștințe**	**Valori, atitudini implicate**
Abilităţi fundamentale exprimate acţional (prin verbe la infinitivul lung)	Cunoştinţe/ domenii ale cunoaşterii/ strategii și tehnologii specifice domeniului	Valori/ atitudini/ contexte de realizare a competenţei
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 de stabilit „locul” unităţilor de competenţe (preactivităţilor) în structura competenţelor (dinamica formării competenţei).

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

Pre-achiziţia (unitatea de competență) înseamnă cunoaşterea anterioară pe care trebuie s-o posede cel ce învaţă pentru a aborda cu bune şanse de reuşită o nouă învăţare [5, p.77].

Pre-achiziţiile (unitățile de competențe) sunt constituente ale competențelor. Ele facilitează formarea competenţelor specifice, reprezentând etape în achiziţionarea acestora. Unitățile de competențe reprezintă achizițiile pe care trebuie să le dobândească elevul pentru a-și forma competențele, nu doar a celor specifice disciplinei. Una și aceeași pre-achiziție poate fi semnificativă pentru toate categoriile de competențe formate la elevi. Preachiziția este „cadrul asimilator” al noului element cognitiv [5].

Pre-achiziţiile (unităţile de competenţe) sunt structurate şi dezvoltate pe parcursul unui an şcolar fiind pietre de temelie în construcția competențelor. În comparaţie cu competenţele specifice, ele sunt sisteme mai specifice (analitice), integrând, la rândul lor, cunoştinţe, abilităţi şi atitudini/ valori. Prin gradul lor de concreteţe, sunt sugestive pentru selectarea conţinuturilor învăţării pentru diferitele discipline şcolare.

Pre-achiziţiile (unităţile de competenţe) subsumate competenţelor specifice pe discipline şcolare se definesc în curriculumul disciplinar.

RELAȚII ȘI INTERACȚIUNI DINTRE DIFERITE CATEGORII DE COMPETENȚE

De menţionat, că dintre diferite categorii şi tipuri de competenţe există o mare diversitate de conexiuni/ interconexiuni care asigură o abordare sistemică a acestora. Această diversitate de conexiuni/ interconexiuni dintre diferite tipuri şi categorii de competenţe poate fi prezentată grafic (*a se vedea* Figura 4).

Conexiunile/ interconexiunile dintre diferite categorii de competenţe din figura dată sunt prezentate arbitrar. De menţionat că una şi aceeaşi competenţă specifică la o disciplină poate „contribui” la formarea uneia sau a mai multor competenţe transversale şi invers, mai multe competenţe specifice disciplinei pot „contribui” la formarea a unei competenţe transversale. Această diversitate de conexiuni/ interconexiuni dintre diferite categorii de competenţe depinde de „substanţa” disciplinei studiate, conţinutul şi complexitatea formării competenţei specifice, gradul de corelare dintre acestea etc. Practic după aceeaşi logică se stabilesc conexiunile/ interconexiunile dintre competenţele specifice disciplinei şi unităţi de competenţe.

Totodată, şi conceptorii de curricula şi cadrele didactice, trebuie să ţină cont de gradualitatea manifestării competenţelor la diferite trepte de învăţământ.

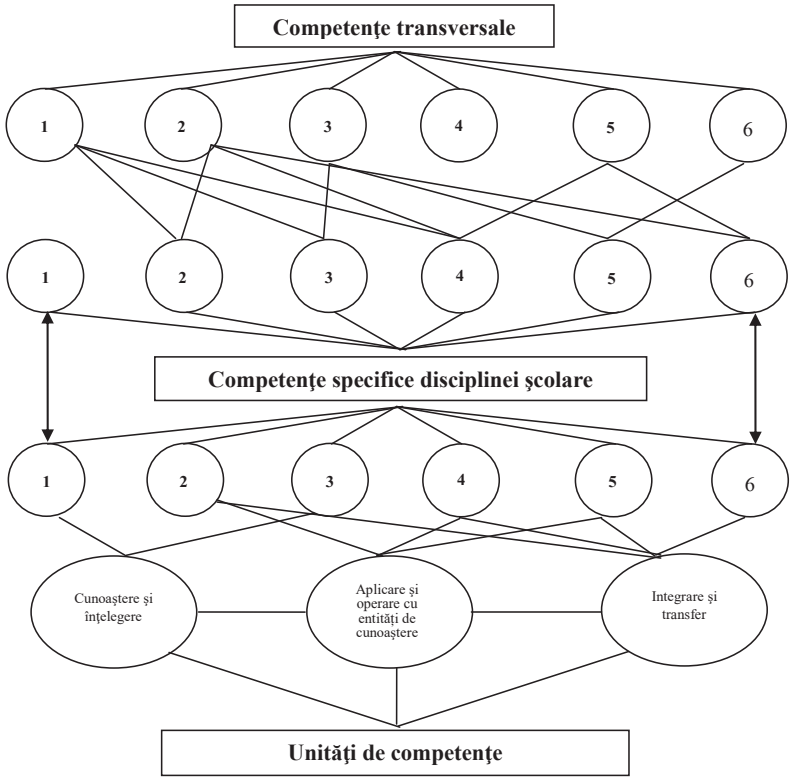


Fig.4. Conexiuni/ interconexiuni dintre diferite categorii și tipuri de competenţe

RELAȚII DINTRE DIFERITE COMPONENTE ALE COMPETENȚELOR ȘI FORME DE MANIFESTARE

În contextul definiţiilor ale competenţei şi a caracteristicilor de bază ale acesteia putem desprinde/ deduce următoarele concretizări terminologice:

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

În acest sens „obiectivul" este privit ca şi finalitate.

Competenţa reprezintă o achiziţie comportamentală (abordare psihologică a competenţei). În acest sens competenţa este una complexă, nesecabilă, indivizibilă, neoperaţionabilă.

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

Important este şi delimitarea noţiunilor „competenţă" – „capacitate".

J.Cardinet afirmă că conceptele de capacitate şi competenţă nu sunt sinonime. Capacitatea reprezintă o finalitate a unei formări generale comune mai multor situaţii, pe când competenţa este o finalitate a unei formări globale care pune în joc mai multe capacităţi într-o singură situaţie.

Ph.Meirieu, F.Raynal, B.Ray definesc capacitatea ca pe „o activitate mintală transdisciplinară „*stabilizată şi reproductivă*" în diverse domenii de cunoaştere", care trebuie utilizată pentru a mobiliza o competenţă, iar competenţa este „o acţiune concretă manifestată, o cunoştinţă dinamică identificată, punând în joc una sau mai multe capacităţi într-un câmp naţional sau disciplinar determinat.

ASPECTE METODOLOGICE ALE PROIECTĂRII COMPETENȚELOR SPECIFICE DISCIPLINELOR ȘCOLARE

Proiectarea competenţelor specifice disciplinei şcolare este o procedură complexă, dificilă, creativă şi responsabilă. Conceptori ai sistemului de competenţe (sau şi conceptori de curricula) vor putea utiliza următorul algoritm de acţiuni şi paşi:

Pentru competenţe specifice disciplinei şcolare:

- ✓ identificarea unei sau altei taxonomii ale competenţelor în calitate de instrumentar de proiectare a acestora;
- ✓ Identificarea structurii competenţelor: verb, în formă activă, domeniul/ subiectul, nivel/ modalitate/ normă, context/ rezultat;

- ✓ stabilirea valenţelor formative a disciplinei date a cadrului acţional/ tipologiei acţiunilor specifice; de exemplu: disciplina „Limba română” dispune de valenţele de formare a audierii, citirii, scrierii, vorbirii, iar disciplina „Educaţia muzicală” – de formare a percepţiei operei muzicale, reproducerii operei muzicale, creării operei muzicale etc.;
- ✓ stabilirea oportunităţilor de derivare a competenţelor specifice disciplinei din cele transversale în raport cu nivelul lor de corelare şi interconexiune;
- ✓ realizarea procedurii de formulare a competenţelor specifice disciplinei aplicând cadrul taxonomic şi/ sau cadrul acţional, specific disciplinei şcolare.

Dacă în prim plan se pune cadrul taxonomic (de exemplu: cunoaştere şi înţelegere, aplicare şi operare cu entități de cunoaștere, integrare și transfer) privind formularea competenţelor, atunci cadrul acţional preia substanţa conţinutală a competenţei şi invers, dacă în primul plan se pune cadrul acţional în proiectarea competenţelor, atunci cadrul taxonomic preia funcţia respectivă. Acest concept poate fi prezentat grafic prin matricea respectivă, de exemplu: în baza „Limbii române”.

Tabelul 3. Cadrul taxonomic al proiectării competenţelor specifice disciplinei şcolare (*varianta 1*)

	Audiere	**Citire**	**Scriere**	**Vorbire**
Cunoaştere şi înţelegere	↓ →	↓ →	↓ →	↓ →
Aplicare şi operare	↓ →	↓ →	↓ →	↓ →
Integrare şi transfer	↓ →	↓ →	↓ →	↓ →

Tabelul 4. Cadrul taxonomic al proiectării competenţelor specifice disciplinei şcolare (*varianta 2*)

	Cunoaştere/ înţelegere	**Aplicare/ operare**	**Integrare/ transfer**
Audiere	↓ →	↓ →	↓ →
Citire	↓ →	↓ →	↓ →
Scriere	↓ →	↓ →	↓ →
Vorbire	↓ →	↓ →	↓ →

Important este de menţionat că ambele abordări duc la aceeaşi finalitate – realizarea unei acţiuni/ activităţi, însă prin diferite căi. În primul caz, accentul se pune pe componenta cognitivă în formarea competenţelor respective, în cazul al doilea accentul se pune pe componenta acţională iar competenţa cognitivă preia funcţia de mijloc/ instrument.

Pentru unităţi de competenţe

Ca şi în cazul competenţelor specifice pentru disciplinele de studiu proiectarea unităţilor de competenţe este o procedură complexă şi dificilă.

Dacă în procesul de proiectare a competenţelor generale specifice disciplinei a fost aplicat cadrul taxonomic axat pe dimensiunile: cunoaştere şi înţelegere, aplicare şi operare, integrare şi transfer, atunci acelaşi cadru taxonomic se aplică şi în procesul de proiectare a unităţilor de competenţă. În cazul al doilea, când se aplică cadrul acţional în proiectarea competenţelor generale specifice disciplinei, acestea se „disimilează" în derivatele respective.

Unităţile de competenţe (pre-achiziţii) de regulă se asociază cu conţinuturi concrete/ unităţi de conţinuturi. Unităţile de competenţe asigură formarea graduală a competenţelor specifice disciplinei pe clase şi pe ani de studii.

Pentru valorificarea învăţării depline a cadrului taxonomic şi acţional poate fi aplicat conceptul de unitate de competenţă dominantă pentru o unitate de învăţare şi alta – pentru altă unitate de învăţare. De exemplu, într-un caz în calitate de dominantă va fi „compararea diferitor abordări", iar în alt caz „analizarea fenomenelor". Acest concept presupune că în procesul studierii unităţilor de învăţare se va aplica pe parcursul unui an (a unei perioade de timp) anume acea diversitate de operaţii de învăţare/ tipuri de acţiuni care va asigura dezvoltarea eficientă și graduală a competenţelor specifice disciplinei date.

De menţionat că unităţile de competenţe pot fi privite şi ca modalităţi de a contribui la formarea (directă sau indirectă) a competenţelor transversale.

Totodată, important este de precizat că teoria competenţelor nu anulează *obiectivele operaţionale* ale unei lecţii. Dimpotrivă. Ele sunt în interdependenţă. Formularea lor corectă – trebuie să fie în concordanţă cu competenţele şi unităţile de competenţe specifice disciplinei date. Anume prin atingerea obiectivelor operaţionale în cadrul lecţiei elevii îşi asimilează preachiziţii iniţiale, constituiente ale competenţelor.

CONCLUZII

Centrarea pe competenţe este argumentată prin necesitatea de a dezvolta abilităţile complexe la elevi, care să le permită o mai bună adaptare la schimbările mediului socio-economic şi cultural. Competenţa – înseamnă a acţiona mobilizând şi utilizând eficace un ansamblu de resurse de care dispune individ la un moment dat şi într-un context dat.

Abordarea conceptului de „competenţă” în acestă lucrare nu pretinde să fie exhaustivă. Totodată, s-a încercat de a reconceptualiza şi de a argumenta o abordare situaţională a competenţelor privită din perspectiva logicii acţiunii în situaţii concrete, din perspectiva logicii curriculare şi din perspectiva logicii învăţării.

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

REFERINȚE

1. ALLAL, L. *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*. In: Dolz J. Ollagnier E.Éds, 2002.
2. DOMENICO, M. *L'expérience en action: la clé d'une approche dite située*. In: Domenico M. Fidèle Medzo et Philippe Jonnaert (D\r). Vers une approche s:„ée en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards. Cahiers scientifiques de l'ACFAS. Cahiers 111, 2010.
3. GUȚU, Vl. (coord.), DANDARA. O., DARII, L., ȘEVCIUC, M., TOMA, N., VICOL, M. Iu. *Curriculum Național: concept, structură și orientări strategice de dezvoltare*. Universitatea de Stat din Moldova, UNICEF Moldova, Chișinău: CEP USM, 2018, 138 p. ISBN 978-9975-142-41-0.
4. 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.
5. MINDER, M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier, 2003.
6. STANCIU, M. *Teoria instruirii şi a evaluării*. Iaşi: Editura „Ion Ionescu de la Brad”, 2015.

***** Articolul este realizat în cadrul Subprogramului (2024-2027) ”*Teoria și metodologia monitorizării și dezvoltării continue și ciclice a curriculumului școlar*”, cifrul 01.14.01.