

CZU: 373.03:159.928.23:371.3

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6617065>

## FORMAREA DE COMPETENȚE – O DIRECȚIE DE DEZVOLTARE A EDUCAȚIEI CONTEMPORANE

*Maria HADÎRCĂ, Rodica IARVOI \**

*Institutul de Științe ale Educației*

*\*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

În articol sunt evidențiate direcțiile de dezvoltare a învățământului contemporan, inclusiv predarea bazată pe competențe, analizate abordări ale termenului „competență” în literatura de specialitate, precum și controversele legate de definirea acestui termen în diferite surse publicate. Se concluzionează că problema competențelor nu a fost încă lămurită, deși ea stă la baza documentelor educaționale, precum programele școlare, manualele, ghidurile profesorului etc.

**Cuvinte-cheie:** educație, globalizare, direcție de dezvoltare, competență, controversă, proces de schimbare, curriculă, situație educațională, proces de predare, manifestare, context transcurricular, nivel de competență.

### COMPETENCE TRAINING – A DIRECTION FOR THE DEVELOPMENT OF CONTEMPORARY EDUCATION

The article highlights the development directions of the contemporary education, including the competence-based teaching, analyzes approaches of the term *competence* in the specialty literature as well as the controversies related to the definition of this term in different published sources, and it concludes that the competence issue has not been cleared up yet, although it is the basis for the educational documents, such as the school curricula, textbooks, teacher's guides, etc.

**Keywords:** education, globalization, development direction, competence, controversy, changing process, curricula, educational situation, teaching process, manifestation, cross-curricular context, level of competence.

#### Introducere

*Educația centrată pe formarea de competențe* este una dintre tendințele cele mai semnificative care s-au înregistrat în dezvoltarea teoriei și practicii educaționale din ultimii ani. Această tendință este o consecință a globalizării educației și învățării, ca proces și produs, care se manifestă atât la nivelul educației formale, cât și al celei nonformale, precum și la nivelul formării personalului didactic, având implicații profunde la nivelul politicilor educaționale și al metodologiilor de proiectare curriculară.

Legat de această tendință, actualmente asistăm la o emergență a cercetărilor pedagogice realizate pe tema competențelor, iar, în cadrul acestora, se vehiculează tot mai insistent ideea privind necesitatea producerii unei schimbări de accent dinspre învățarea disciplinară spre abordările de tip inter- și transdisciplinar, care sunt mai deschise pentru formarea integrată de competențe-cheie, declarate drept finalități ale procesului educațional și solicitate astăzi în vederea pregătirii tinerilor pentru inserția socială.

În acest context, aflându-ne în proces de realizare a unei cercetări pe tema competențelor, ne-am propus să analizăm care sunt tendințele și direcțiile de dezvoltare a pedagogiei contemporane, cum se înscrie în aceste evoluții paradigma instruirii în bază de competențe, ce rezultate ale cercetărilor realizate la tema competenței până la acest moment sunt relevante, care sunt dezbaterile științifice purtate în jurul acestui concept educațional, astfel încât să putem lansa unele ipoteze de lucru și formula anumite concluzii.

#### 1. Tendințe în dezvoltarea educației contemporane

În societatea cunoașterii, accesul la cunoaștere prin învățare a crescut în mod surprinzător, datorită noilor tehnologii informaționale, și poate fi realizat în mai multe formate, dar și prin alte moduri, iar această înțelegere a impus în fața cercetătorilor din domeniul științelor educației, încă din ultimele decenii ale secolului trecut, problema identificării unui *nou mod de producere a cunoașterii*, implicit și a modului de *re-producere a cunoașterii* prin învățare, susține L.Ciolan [1].

Spre deosebire de modul clasic, subliniază autorul, noul mod de producere a cunoașterii provine din două mari surse – cognitivă și socială – și „se bazează nu atât pe evoluții stricte din domeniul epistemologic disciplinar, cât pe transformările și problemele majore cu care se confruntă societatea contemporană, fiind generat de *emergența transdisciplinarității, de gândirea transversală și orientat spre aplicarea cunoașterii*” în vederea soluționării problemelor cu care se confruntă oamenii. Respectiv, noul mod de producere a cunoașterii revendică și un alt tip de învățare: „una de tip integrat, care să fie puternic angajată social, orientată de contextul

aplicării și neapărat centrată pe rezolvarea de probleme”, astfel încât să asigure dobândirea de competențe transdisciplinare, care să permită oamenilor să facă față noilor provocări [1, p.35].

Prin noul mod de cunoaștere autorul are în vedere *instituirea cunoașterii transdisciplinare* – o schimbare fundamentală de perspectivă și în ceea ce privește învățarea, care este asociată astăzi cu formarea de competențe necesare pentru soluționarea *problemelor lumii actuale*. Aceste probleme au influențat puternic direcțiile de dezvoltare a educației în secolul XXI, determinând apariția de noi concepte, viziuni, concepții și chiar paradigme educaționale și antrenând cele mai largi dezbateri cu privire la natura, funcțiile și, mai ales, scopurile educației în societatea contemporană.

Plasarea în actualitate a oricărui tip de demers investigațional presupune în mod obligatoriu acțiunea de căutare și de descifrare a tendințelor ce se manifestă într-un domeniu sau altul de cercetare, sugerează G.Văideanu, susținând că anume tendințele sunt „purtătoare de sugestii, de confirmări sau de răspunsuri; în funcție de forța și de relevanța lor, ele pot anunța viitorii posibili sau favorabili” unei schimbări dorite sau planificate [2, p.70].

În cele ce urmează prezentăm câteva dintre tendințele de schimbare în dezvoltarea educației, apărute la finele secolului XX, dar care s-au conturat mai ales în primele două decenii ale secolului XXI, după cum subliniază L.Ciolan, și care pot permite identificarea unor căi posibile de modernizare și eficientizare a procesului actual de învățământ din Republica Moldova:

- abordarea constructivistă a învățării ca proces și produs;
- trecerea de la pluridisciplinaritate la inter- și transdisciplinaritate;
- punerea accentului pe abilitățile de ordin înalt (în engleză *learning skills*), adică pe formarea de meta-competențe;
- integrarea conținuturilor învățării pentru formarea de competențe transdisciplinare;
- intensificarea predării-învățării prin cooperare și importanța acordată evaluării competențelor transdisciplinare ș.a. [1, p.143].

Pe de altă parte, pentru evoluția educației în secolului XXI, la nivel european, a fost dezvoltat un nou model de reconstrucție a învățării, care vizează reconfigurarea procesului educațional pe cele cinci dimensiuni ale învățării permanente evidențiate de J.Delors: *a învăța să cunoști (să știi); a învăța să faci; a învăța să trăiești împreună cu ceilalți; a învăța să fii; pentru a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea* [3] care, coroborat cu tendințele de transformare și noile exigențe față de educație, au determinat reorientarea procesului de învățare spre formarea de competențe-cheie.

Drept urmare, conceptul pedagogic de competență și orientarea procesului educațional spre formarea de competențe au fost adoptate drept linii directoare de toate sistemele europene de învățământ, inclusiv de cel din Republica Moldova, care a și folosit această schimbare de paradigmă drept bază pentru reconstrucția curriculumului școlar din perspectiva competențelor-cheie, acestea fiind stabilite în Codul Educației drept finalități ale procesului actual de învățământ și acceptate ca rezultate relevante ale învățării.

În contextul acestor evoluții, considerăm necesar a evidenția concluzia la care ajunge cercetătorul L.Ciolan, la care aderăm și noi: noul tip de economie bazată pe cunoaștere produce schimbări importante de perspectivă, atât la nivelul solicitărilor pe piața forței de muncă, precum și în ceea ce privește abordările educaționale; pedagogia bazată pe obiective și-a consumat posibilitățile teoretice și practice în modelul proiectării didactice, model focalizat pe transmiterea cunoașterii (pe activitatea profesorului) și aproape deloc pe activitatea de învățare a elevului; învățarea devine într-o măsură tot mai mare un proces social, centrat pe formarea de competențe, care să-i asigure tânărului premise cât mai solide pentru succesul personal, social și profesional [1, p.142].

### 1. Controverse în jurul conceptului educațional de competență școlară

Analiza mai multor surse bibliografice privind *competența* ne permite să constatăm că apariția și evoluția fulminantă a conceptului respectiv în istoria recentă a dezvoltării pedagogiei îi pune în gardă pe mai mulți cercetători, care pun la îndoială nu doar adecvanța utilizării acestui termen în pedagogia școlară, ci mai ales necesitatea formării de competențe prin învățământul general, în locul culturii generale și a capacităților de muncă intelectuale, solicitând mai multe clarificări în legătură cu definirea conceptului, pentru a nu se crea confuzii între finalitățile învățământului general și cele ale învățământului profesional.

Astfel, deși instruirea în bază de competențe constituie astăzi componenta-cheie a dezvoltării curriculumului școlar, multe dintre sursele bibliografice consultate [2,4,5,8] demonstrează că acest termen nu ține de

științele educației, el vine din lumea afacerilor, fapt ce îi determină pe cercetători să-l analizeze mai amănunțit, ca apoi să vadă dacă poate fi adoptat sau nu și de pedagogie. Or, constată aceștia, în pedagogie se observă astăzi o adevărată invazie de termeni din cele mai diverse domenii de activitate.

După cum menționează Andrei Colman, importul termenului de *competență* în pedagogie a avut loc prin filiera chomshiană. Acest termen a început să-și construiască propriul statut în lexicul de specialitate semnificând „*capacitatea, deprinderea sau abilitatea de a face ceva corect sau eficient, sau scopul abilității sau cunoașterii personale sau de grup*” [4, p.149].

În schimb, Adrian Lesenciuc afirmă: „*În cadrul instituționalizat de educare se formează mai degrabă aptitudini decât competențe, dat fiind faptul că acele competențe vizate constituie țeluri care pot fi verificate în contextul producerii lor ulterioare, în contexte profesionale*” [5, p.70].

În general, Vasile Flueraș este de părere că diverse culturi și epoci istorice diferite produc episteme de competență destul de importante cu un conținut variat și criterii variate de analiză. Autorul aduce următorul exemplu: după Sf. Augustin, pentru a fi un bun creștin, trebuiau depășite patru stadii de dezvoltare. Primul stadiu era *catehemenatul*, care punea accent pe studiu în scopul însușirii cunoștințelor necesare pentru a fi considerat un bun creștin; în stadiul al doilea se punea accent pe *aplicarea* de către *creștini* a celor învățate; stadiul al treilea era cel al *competenților*; iar prin parcurgerea ultimului stadiu, *botezul*, creștinul obținea drepturi depline în comunitate [6].

Totuși, subliniază autorul, azi, din perspectiva educațională, printr-o raportare la variabilele procesului de învățământ, competența este o finalitate a unui curs, precedată de autoritate epistemică potențială, deținută de *competentes* și validată în contexte reale, variabilă a educației permanente marcată de desăvârșire, fiind realizată după mulți ani de studii. Iar prezența competenței în curriculumurile școlare impune distincția dintre competență ca autoritate epistemică: a) ca principiu de organizare a *curriculumului* și b) ca competență manifestată de o persoană ce acționează într-un anumit context [*Ibidem*].

În aceste condiții, ne punem întrebarea legitimă dacă se poate vorbi de autoritate epistemică la nivelul elevilor din clasele primare, dar și al celor din învățământul gimnazial, în condițiile când semnificația termenului de competență ne duce cu gândul la *omul competent, expert* în ceva. Credem că nu. Mai degrabă am putea vorbi la acest nivel de învățământ de formarea unor *deprinderi intelectuale de bază*, care să servească apoi drept fundament pentru formarea competențelor. Altfel spus, diluarea autorității epistemică și a conceptului de competență nu e favorabilă nici elevului și nici societății prezente și viitoare.

Marin Manolescu recunoaște, la rândul său, că „*este foarte greu de definit termenul de competență din cauza complexității sale*”. El consideră competența o noțiune dinamică ce presupune un proces de construire care nu poate fi învățată la școală sau facultate, dar ia forme și greutate doar în situații concrete de viață profesională [7, p.53-66]. La rândul său, Laurențiu Șoitu definește termenul de competență prin „*dimensiunile personalității după procesul de formare*” [8, p.327]. Din cele definite mai sus înțelegem că o competență ia forme după trecerea unui parcurs școlar, adică se formează prin ani.

Philippe Jonnaert, însă, definește competența prin „*combinația unui ansamblu de resurse, care, coordonate între ele, permit înțelegerea unei situații și demonstrează o reacție mai mult sau mai puțin pertinentă la această situație*” [9, p.67]. De aici desprindem ideea că pentru o competență sunt necesare a fi mobilizate și combinate într-un anumit mod cunoștințele și alte resurse de care dispunem pentru a genera rezolvări de probleme și situații dificile.

La rândul său, J.Leplat definește competența drept „*sistem de cunoștințe care permit unei persoane să ia în considerare activitatea care răspunde exigențelor unor sarcini într-o clasă de situații*” [10, p.105]. Deci, și la acest autor pe primul loc stau cunoștințele care, dacă sunt mobilizate, pot să permită realizarea de sarcini.

P.Gillet are, însă, o altă definiție pentru termenul de competență: „*Sistem de cunoștințe conceptuale și procedurale, organizate în scheme operaționale care permit, în cadrul unei familii de situații, identificarea unei situații-problemă și rezolvarea acesteia prin acțiune eficace*” [11, p.153]. Din această definiție reiese că tot cunoștințele teoretice sunt cele mai importante în constructul de competență. Fără de cunoștințe nu poți rezolva o sarcină decât pe dibuite. Apoi urmează aplicarea cunoștințelor, care ține de capacitate, și acestea vor duce la rezolvarea eficientă a diverselor probleme.

Francois Lasnier afirmă că prin competență se înțelege „*... o știință complexă de a acționa care rezultă din integrarea, mobilizarea și înlănțuirea unui ansamblu de capacități, abilități și cunoștințe utilizate eficient*”

[12, p.420]. Jacques Tardiff numește *competența* „Știința complexă de a acționa care se bazează pe mobilizarea și combinarea eficientă a unei varietăți de resurse interne și externe în cadrul unor situații asemănătoare” [13, p.18]. Este adevărat, deoarece pentru a acționa este necesar de a mobiliza resursele interne și externe de care dispunem deja.

Din perspectiva lui Marin Manolescu, competența presupune „integrarea și adaptarea, mobilizarea și transferul de cunoștințe la diverse situații, reglarea resurselor și strategiilor de gândire și acțiune căpătând tot mai multă finețe în raport cu pluralitatea experiențelor acumulate [7, p.203]. Ideea lansată de Manolescu privitor la definiția de competență este validă, deoarece cine reușește să se integreze într-un colectiv, să se adapteze la o situație concretă într-un context sau altul, să-și mobilizeze cunoștințele, priceperile pentru a face transfer, dă dovadă de competență în acel domeniu.

Profesorul Miron Ionescu a definit competența ca „ansamblu integrat de capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea eficientă a unei activități, utilizarea în mod funcțional a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor dobândite, în diferite contexte formale și informale” [14, p.57]. Această definiție ne oferă cea mai largă înțelegere a conceptului, deoarece competența se manifestă numai atunci când cel care o deține reușește să asigure desfășurarea eficientă a unei activități, după ce a reușit să-și integreze toate capacitățile și abilitățile de care dispune pentru a face transferul lor anume acolo unde acum este nevoie.

*Competența* este un termen de o maximă generalitate, susține Vasile Flueraș, care se exprimă și evaluează mereu în contexte particulare și cumulative, *performanța* fiind o manifestare a competenței. Într-adevăr, prin intermediul competenței putem verifica ce performanțe s-au obținut, adică produse, și cum se manipulează cu ele în diverse contexte pentru a se obține noi rezultate.

Autorul continuă: „*Competența este un produs al minții, nu unul al lumii reale. E rezultatul unui proces îndelungat de internalizare a structurilor realității, prin care devine capital cultural deținut de o societate sau de un individ*” [15, p.38]. Anume capitalul cultural al societății sau al individului este acel produs al minții dobândit fiind printr-un proces îndelungat de internalizare și care este numit competență.

De aceea, consideră autorul, exprimarea potrivită într-un cadru formal privitor la formarea competenței în învățământul general ar fi: „punerea bazelor” unei competențe spre deosebire de „dezvoltarea competenței” care este improprie, fiindcă presupune că există deja competență, dar aceasta nu e corect, deoarece competența nu are grade: mai mult, mai puțin, tot atât de competent. Competența se instalează în urma procesării și validării achizițiilor în afara acestui cadru și după o perioadă de timp îndelungată [*Ibidem*].

*Instalarea competenței* este un proces parțial monitorizabil, mai afirmă Vasile Flueraș. Observabile sunt manifestările constructului de competență în diverse contexte. Deci, competența este observabilă într-un anumit context. În afara contextului nu putem vorbi despre manifestări de competență. Deci, aici apare necesitatea unor formulări precise, clare ale competenței, lipsite de ambiguități, care să evidențieze funcțiile competenței, variabilele, constantele și conținuturile specifice. Așa precum ordinea socială poate fi dedusă din „legile sociale”, fiind parte componentă a ei, așa și competența poate fi dedusă din context particular.

Într-un câmp de competențe, motivația psihologică a punerii bazelor unei competențe noi este implicită și explicită în același timp. *Implicită*, adică dedusă din performanța personală, în urma implicării în sarcina respectivă și *explicită*, adică motivațiile explicite, autoatribuite. Impulsul inițial spre o competență totdeauna este marcat obiectiv, însă procesul creării competenței în mare parte este inconștient, jalonat de variabile, constante și cunoștințe sau conținuturi [*Ibidem*, p.57].

La acest repertoriu mai adăugăm și afirmația lui Philippe Jonnaert, care susține că procesul de dobândire a competenței, tradus din latină, este: să înveți pentru tine pentru a putea învăța pe alții. Competența este un atribut al experților și expertizei în mai multe domenii sau într-un singur domeniu, susține acest autor, precizând că o competență este caracterizată de mai mulți factori: *înțelegerea* manifestată de persoană într-o situație creată; *gradul de implicare* în situația creată pentru a realiza scopurile propuse; *resursele interne* care se folosesc vizavi de situația creată. Finalmente, competențele sunt *posibilități de acțiune*, de care dispune persoana pentru a se implica în rezolvarea sarcinilor, *reflecția critică* fiind necesară pentru analiza lucrurilor [9, p.107].

În concluzie, după cum reiese din cele expuse mai sus, definițiile propuse de cercetători pentru înțelegerea conceptului de competență sunt foarte diverse, ceea ce îi face pe unii autori să pună sub semnul îndoielii ideea de formare a competențelor prin învățământul de bază, iar dezbaterile și controversele în jurul competenței continuă și în prezent.

Cu toate acestea, termenul respectiv a pătruns deja în toate documentele europene și naționale de politici educaționale, iar Cadrul de referință pentru curriculumul național din Republica Moldova, pentru o înțelegere unitară a conceptului, prezintă următoarea definiție a competenței: „Un sistem integrat de cunoștințe, capacități, atitudini și valori dobândite / formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitelor probleme în diverse contexte și situații de viață” [16, p.19], cu precizarea: ea 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*.

## 2. Competențele-cheie: finalitățile învățământului general la etapa actuală

În societatea cunoașterii, finalitățile educației trebuie reconstruite la nivelul unui *model conceptual*, care îndeplinește o dublă funcție: a) de proiectare curriculară *eficientă* în perspectiva educației permanente, auto-educației, valorificării depline a educabilității; b) de determinare a unui *nou sistem de învățământ* cu caracter deschis spre toate conținuturile și formele generale ale educației, care include toate tipurile de organizații școlare, dar și unele instituții specializate în educația nonformală, precum și unii actori sociali angajați contractual, susține S.Cristea [17].

Modelul educativ stabilit pentru societatea cunoașterii de la care pornim are la bază paradigma curriculumului, afirmată în contextul societății bazate pe cunoaștere, și urmărește reconfigurarea, *în scop de eficientizare*, a procesului actual de învățământ. Vom preciza că anume în contextul acestei paradigme s-au conturat și tendințele de reconfigurare a procesului educațional din perspectiva competențelor-cheie, care au impulsionat puternic cercetarea pedagogică din țările europene, inclusiv cea din Republica Moldova, și au determinat apariția unor noi concepte și viziuni privind învățarea, cum ar fi, de exemplu: *învățarea eficientă, învățarea de tip integrat, temele cross-curriculare*, ca mod de integrare a învățării, *competențele-cheie*, ca finalități ale procesului de învățământ etc., care au sugerat, într-un fel, posibilitatea „tregerii de la logica exhaustivității (a obiectivelor) la o logică a relevanței și pertinentei (a competențelor)” [*Ibidem*].

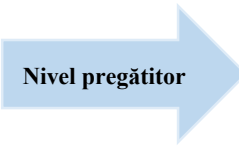
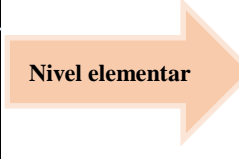


Trebuie de menționat că schimbările de reformă curriculară realizate în Republica Moldova în primele două decenii ale secolului XXI au avut drept scop re-conceptualizarea educației din perspectiva modelului educativ solicitat, mai ales, de contextul sociocultural al postmodernității, deci ele pot fi considerate drept *etape de pregătire* pentru o nouă reconfigurare a procesului de învățare.

Totodată, trebuie de menționat și faptul că, la nivelul învățământului secundar din Republica Moldova, curriculumul școlar, în baza căruia este proiectat și se realizează, prin disciplinele de studiu, procesul de predare-învățare-evaluare, a fost supus periodic unui proces de analiză și de evaluare, reactualizarea și renovarea acestui document ocupând o poziție de importanță strategică în acțiunile de reformare a învățământului național și având ca țintă asigurarea creșterii calității educației.

Taxonomia competențelor-cheie transpusă în Cadrul de referință se referă la: competențe de comunicare în limba română; competențe de comunicare în limba maternă (pentru minoritățile etnice); competențe de comunicare în limbi străine; competențe de bază în matematică, științe și tehnologii; competențe digitale; competența de a învăța să înveți; competențe sociale și civice; competențe de antreprenoriat, precum și competențe de exprimare culturală [16, p.21].

De menționat că pentru educația formală, la nivel european, a fost elaborat și pus în aplicare **Standardul Internațional de Clasificare în Educație (ISCED)**, aprobat de UNESCO, care reprezintă un sistem de „scară în trepte” utilizat în proiectarea și realizarea activităților de formare-evaluare a competențelor-cheie. Prin urmare, noua abordare a învățării – instruirea în bază de competențe – își întărește pozițiile atât în ceea ce privește proiectarea pe nou a educației, cât și în ceea ce privește măsurarea-aprecierea competențelor-cheie ca rezultate relevante ale învățării, acestea fiind urmărite atât prin evaluările internaționale, cât și prin cele organizate la nivel național.

În scop de racordare a rezultatelor învățământului secundar din Republica Moldova la Clasificarea Internațională Standard a Educației (ISCED – 2011), prezentăm în Figura 1 *un posibil model* de structurare a finalităților procesului de învățământ, formulate în termeni de competențe, care este corelat cu nivelurile și ciclurile școlare ale sistemului nostru de învățământ. Modelul poate servi drept bază în proiectarea globală a nivelurilor de competențe-cheie necesare de format și de evaluat la finalul fiecărei trepte a învățământului secundar.

	ISCED 0	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
<b>Niveluri de învățământ</b>	<b>Nivelul 0 Învățământ preșcolar</b>	<b>Nivelul 1 Învățământ primar</b>	<b>Nivelul 2 Învățământ gimnazial</b>	<b>Nivelul 3 Învățământ liceal</b>
<b>Niveluri de formare a competențelor-cheie</b>	 Nivel pregătitor	 Nivel elementar	 Nivel funcțional	 Nivel dezvoltat
<b>Profiluri de formare</b>	<b>Profilul de formare a preșcolarului</b>	<b>Profilul de formare a elevului din învățământul primar</b>	<b>Profilul / Livretul de competențe ale absolventului din învățământul gimnazial</b>	<b>Profilul / Livretul de competențe ale absolventului din învățământul liceal</b>

**Fig.1.** Model de structurare a finalităților procesului de învățământ prin raportare la ISCED.

Conform acestui model, la etapa învățământului primar ar trebui asigurată formarea *nivelului elementar* de competențe-cheie, la etapa învățământului gimnazial – formarea *nivelului funcțional* de stăpânire a competențelor-cheie, iar la etapa liceală – *nivelul dezvoltat* al competențelor-cheie. Astfel, așa cum se stipulează în toate documentele europene, bazele formării competențelor-cheie se pun în școală, iar acestea urmează a fi dezvoltate apoi pe tot parcursul vieții prin învățare și formare continuă.

Prin urmare, odată ce am preluat și transpus în curriculumul școlar sistemul de competențe-cheie europene, nu doar curriculumul național, ci și standardele educaționale ar trebui să fie corelate cu standardele ISCED privind nivelurile de formare a competențelor-cheie, pentru armonizarea cerințelor privind măsurarea și aprecierea rezultatelor învățării și asigurarea aceluiași profil european de formare a absolvenților din învățământul secundar general.

### Concluzii

Analiza evoluțiilor și a tendințelor de transformare a educației înregistrate în primele două decenii ale secolului XXI ne permit să conchidem: adoptarea termenului de competență în învățământul general s-a produs în contextul procesului de globalizare a educației. Implementarea conceptului în curriculumul școlar este legată direct de problema eficientizării învățământului și are în vedere creșterea gradului de relevanță a învățării, prin înzestrarea elevilor / tinerilor cu sisteme de competențe necesare în viață.

Sistemul de competențe-cheie reprezintă astăzi *noul sistem de referință* al finalităților educaționale. Paradigma instruirii în bază de competențe stă la baza curriculumului școlar modernizat. Cadrele didactice trebuie să traducă în practică dezideratul de formare a competențelor-cheie, menite să asigure pregătirea pentru viață a celui care învață, iar procesul de învățământ realizat în această bază la toate treptele trebuie să conducă la formarea-evaluarea acestor finalități.

Așadar, ne mișcăm către o nouă semnificație a învățării, mai bine zis, către un alt mod de înțelegere și apreciere a rezultatelor învățării, care sunt formulate astăzi în termeni de competențe-cheie, iar dinamica și complexitatea lumii contemporane impun tot mai mult conceptualizarea învățării ca pe un proces permanent și continuu, necesar pe toată durata vieții și orientat spre achiziționarea de competențe-cheie necesare în toate aspectele vieții (personală, socială și profesională).

### Referințe:

1. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008.
2. VĂIDEANU, G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988.

3. DELORS, J. *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Iași: Polirom, 2000.
4. COLMAN, A. *Dictionary of Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2014.
5. LESENCIUC, A. *Teorii ale comunicării*. Brașov: Editura Academiei Forțelor Aeriene „Henri Coandă”, 2017.
6. FLUERAȘ, V. *Prolegomene la o posibilă teorie a competenței*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2014.
7. MANOLESCU, M. *Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației*. În: *Revista de pedagogie*, (București), 2010, nr.58(3).
8. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. Iași: Institutul European, 2001.
9. JONNAERT, PH., ETTAYEBI M., DEFISE, R. *Curriculum și competențe: un cadru operațional*. Cluj-Napoca: ASCRED, 2010.
10. LEPLAT, J., MONTOMLLIN, M. *Le competences en ergonomie*. Editions Ocreres, 2001.
11. GILLET, P. *Construire la formation*. Paris: ESF, 1997.
12. LASNIER, F. *Reussir la formation par competences*. Monreal: Guerin, 2005.
13. TARDIF, J. *L'evaluation des competences*. Monreal: Cheneliere Education, 2006.
14. IONESCU, M. *Instrucție și educație*. Cluj-Napoca: ERICON, 2011.
15. FLUERAȘ, V. *Competența – un concept la modă? În: Univers Pedagogic*, 2017, nr.2(54).
16. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. *Cadrul de referință al curriculumului național*. Chișinău: Liceum, 2017.
17. CRISTEA, S. *Finalitățile educației*. Vol.3. Didactica Publishing House, 2016.

**Date despre autori:**

**Maria HADÎRCĂ**, doctor, conferențiar universitar, Institutul de Științe ale Educației.

**Rodica IAROVoi**, doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”.

**E-mail:** rod.iarovoi@mail.ru

**ORCID:** 0000-0001-7835-6224

*Prezentat la 14.02.2022*