

MODALITĂȚILE DE FORMARE ȘI DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR PROFESIONALE ÎN MEDII DIGITALE

Valeriu CABAC,
dr., prof. univ.

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract. *In communication it is analysed the issue of the competence approach of learning, the relation between goals and competencies, the possibilities for developing competencies through and in complex situations, the possibilities of information and communication technology using in forming and developing competencies.*

Keywords: *objective, competence, competence approach, forming/developing competence through situations, information and communications technology, the learning platform MOODLE*

Abstract. *În comunicare este analizată problematica abordării prin competențe a instruirii, relația obiective-competențe, posibilitățile de formare a competențelor prin și în situații complexe, posibilitățile de utilizare a tehnologiei informației și a comunicațiilor în formarea și dezvoltarea competențelor.*

Cuvinte-cheie: *obiectiv, competență, abordare prin competență, formarea/dezvoltarea competenței prin situații, tehnologia informației și a comunicațiilor, platforma de învățare MOODLE*

Introducere

Conservatismul sistemului educațional face dificilă implementarea inovațiilor pedagogice. Analiza funcționării sistemelor de învățământ din diferite țări permite de a identifica trei căi de implementare a inovațiilor:

- experiența inovațională a cadrelor didactice;
- elaborarea unor teorii psihopedagogice;
- resursa administrativă [1].

Experiența inovațională a cadrelor didactice are, de regulă, o arie de răspândire limitată, se prelungește ani sau chiar zeci de ani. Punctul forte al acestor experiențe constă în faptul că ele depășesc în timp teoriile psihologo-pedagogice, care ar trebui să le explice și să le fundamenteze.

Experiența inovațională joacă rolul principal în perioadele „normale” de evoluție a sistemelor educaționale. În perioadele ce preced nemijlocit etapele de schimbări radicale în aceste sisteme (aparitia unor noi paradigme), pe prim plan se situează elaborarea teoriilor psihopedagogice. Aceste elaborări adesea se finalizează cu susținerea tezelor de doctor sau doctor habilitat și cu implementări locale.

În cazurile fericite, anume experiența inovațională și teoriile psihopedagogice dezvoltate constituie cele două surse organice, care întrețin evoluția sistemelor educaționale, asigură devenirea unor noi paradigme de instruire. În pofida acestui fapt, atunci când evoluția lentă este înlocuită de schimbări revoluționare, crize, reforme etc., pe prim plan se plasează resursa administrativă a organelor de stat și de conducere. De exemplu, în Republica Moldova printre deciziile administrative adoptate în ultimii 15 ani pot fi amintite: aderarea sistemului de învățământ la procesul Bologna, introducerea a trei cicluri de formare în învățământul superior, implementarea curriculumului modernizat, orientat spre formarea și dezvoltarea competențelor, introducerea standardelor de eficiență în învățământul general, implementarea Cadrului Național al Calificărilor, constituirea Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare (ANACEC). În majoritatea cazurile

deciziile adoptate „țintesc” schimbarea formei și nu schimbarea conținutului învățământului. Având în vedere caracterul „conservator” al sistemului de învățământ, el „macină” ușor toate „inovațiile” cu caracter de campanie, care nu au o fundamentare teoretică solidă și nu sunt validate experimental pe un eșantion reprezentativ. În consecință, drept rezultat al deciziilor luate, calitatea învățământului nu a crescut, ci a scăzut considerabil, atât pe segmentul preuniversitar, cât și pe cel universitar.

1. Abordarea prin competențe a instruirii

Cu multiple probleme este implementată în sistemul de învățământ autohton inovația care se numește „abordarea prin competențe” (APC). Menționăm că cerința de a pregăti absolvenți competenți vine de la reprezentanții pieții muncii. Școala profesională, pentru a fi eficientă, trebuie să respecte această cerință.

De ce implementarea abordării prin competențe a formării este atât de anevoioasă? Cauzele, în opinia noastră, sunt multiple. În primul rând, competența se deosebește esențial de rezultatele tradiționale ale instruirii: cunoștințe, deprinderi, atitudini. Aceasta, la rândul său, implică o metodologie nouă de instruire. Însă cadrele didactice nu au beneficiat de o formare specială referitoare la o asemenea metodologie până la implementarea APC. APC a condus la marginalizarea și chiar la eliminarea obiectivelor din documentele de politică educațională [2]. Or, activitatea de predare a profesorului, ca și activitatea de învățare a instruitului, este de neconceput fără obiective. Vom expune în continuare reprezentările proprii despre competențe, relația obiective-competențe, modalitățile de formare/dezvoltare a competențelor, reprezentări care s-a format prin integrarea informațiilor din diverse surse documentare și practica inovațională.

Omul toată viața se află, voluntar sau involuntar, în diverse situații pe care este nevoit să le rezolve, să le trateze sau, cel puțin, să transforme situația actuală în una mai favorabilă. Pentru rezolvarea/tratarea situațiilor omul folosește diferite *resurse* (cunoștințe, abilități, voință etc.). Instruirea, de fapt, a apărut cu scopul de a-l înarma pe om cu aceste resurse. Iată de ce paradigma dominantă în conceperea, proiectarea și realizarea instruirii pe parcursul mai multor secole a fost *paradigma resurselor*. În cadrul acestei paradigme s-au constituit două abordări: mai întâi, abordarea prin conținuturi, apoi – abordarea prin obiective, cunoscută drept pedagogia prin obiective (PPO). Pe lângă multiplele avantaje (orientarea valorică și asigurarea rigorii necesare a procesului de instruire, formalizarea contractului didactic între profesor și instruit, prezicerea rezultatelor învățării etc.), PPO are și un șir de limite, principala fiind „parcelizarea”/ „atomizarea” conținuturilor. Astfel, absolventul școlii, inclusiv, absolventul școlii superioare, care a fost format în spiritul PPO, este capabil să atingă obiectivele situate pe primele două nivele ale taxonomiei lui Bloom (poate expune conținutul și, adesea, îl poate explica), însă se „pierde” atunci când trebuie să trateze/rezolve situații complexe (să aplice, să analizeze, să creeze, adică să atingă obiective cognitive de nivel înalt). Și aceasta deoarece pe parcursul instruirii/formării el nu a avut ocazii de a trata astfel de situații (cadrul didactic nu a prevăzut obiective de nivelele respective). Anume calitatea absolventului de a trata/rezolva cu succes situații complexe denotă competența lui. Fenomenul globalizării, apariția pieții internaționale a muncii, schimbările rapide în domeniul tehnologiilor, automatizarea proceselor „de rutină” au condus la definirea unui nou model al specialistului. A început să fie prețuit lucrătorul care nu numai dispune de calificarea necesară (diploma), dar poate face față multiplelor situații profesionale, inclusiv celor inedite. Această calitate a specialistului de a face față situațiilor profesionale a primit denumirea de *competență*. În procesul de formare PPO a fost înlocuită cu abordarea prin competențe (APC).

Vom face aici o remarcă importantă. De regulă, schimbările care se produc în diverse domenii semnifică negarea situației precedente. În didactică schimbările se produc prin respectarea con-

tinutății în definirea conceptelor și concepțiilor de bază (menționăm încă o dată că, în virtutea conservatismului sistemului de învățământ, schimbările „revoluționare” în el nu au șanse de izbândă) [3]. Astfel, la trecerea de la abordarea prin conținuturi la PPO conținuturile nu au fost excluse, ci a fost schimbat modul de însușire a acestor conținuturi. În mod analogic, la trecerea de la PPO la APC conținuturile se păstrează, ele devenind resurse pentru formarea/dezvoltarea competențelor (modul de determinare a conținuturilor va fi descris mai jos). În APC se păstrează nu numai conținuturile (deși, după cum s-a menționat, ele își schimbă rolul), dar se păstrează și obiectivele, însă nu obiectivele definite în sens restrâns (în spiritul PPO), ci obiectivele definite în sens larg (în corespundere cu paradigma curriculumului).

Este util de a analiza schimbările descrise mai sus de pe poziția preocupărilor cadrului didactic:

- la centrarea instruirii pe conținuturi cadrul didactic este preocupat de ameliorarea predării; el trebuie să devină un specialist în conținuturi, pentru a le structura și a le prezenta instruiților într-o manieră activă;
- în PPO cadrul didactic este preocupat mai mult de însușirea conținutului de către instruit (conținutul este divizat în fragmente, asimilarea fiecărui fragment constituie un obiectiv, instruirea se finalizează cu o evaluare pentru a determina dacă toate obiectivele au fost atinse). Altfel spus, profesorul era preocupat nu numai de „umplerea capului” instruitului, dar și de structurarea „umpluturii”;
- în APC cadrul didactic este preocupat de utilizarea conținuturilor asimilate și a experienței instruitului în situații complexe reale (profesionale, sociale, personale).

Vorbind despre definiția competenței, vom menționa, mai întâi, că în limba engleză (dar și în limba rusă) există doi termeni pentru a o denumi: *competence* și *competency* [4]. Competența apare drept un *Ianus bifrons* (zeu roman cu două fețe). Termenul *competence* semnifică potențialul de a realiza o performanță, iar termenul *competency* semnifică performanța propriu-zisă. Ambele aspecte ale competenței (potențialul și realizarea potențialului) sunt importante: fără potențialul necesar instruitul nu va reuși performanța; dacă instruitul nu dispune de calitatea de a utiliza potențialul, ultimul se transformă într-un balast. În definițiile existente ale competenței accentul este pus fie pe potențial, fie pe realizarea lui. Este îndreptățită existența a două tipuri de definiții a competenței? Răspunsul la această întrebare este pozitiv și se explică prin utilizarea noțiunii de competență în mai multe domenii. În domeniul *resurselor umane* la descrierea standardelor ocupaționale, cât și la angajarea în bază de portofoliu este utilizat termenul *competence* (potențialul de acțiune al persoanei). La angajarea în baza de probe este utilizat termenul *competency*. În domeniul formării sunt necesare ambele aspecte/„fețe” ale competenței. Și aceasta deoarece situațiile de învățare nu sunt identice cu situațiile profesionale/din activitatea socială/din viața personală. De aceea absolventul este nevoit să selecteze combinații noi de resurse (adică să-și majoreze potențialul) sau să creeze proceduri noi de rezolvare/tratare a situațiilor cu care el se confruntă (adică să-și realizeze potențialul) [5]. În cele ce urmează termenul „competență” va include ambele aspecte: competența ca potențial de acțiune și competența ca performanță demonstrată. Vom utiliza următoarea definiție: *competența* este punerea în aplicare de către o persoană plasată într-o situație complexă a unui set diversificat de resurse. Această punere în aplicare constă în selectarea, mobilizarea și integrarea resurselor necesare, realizarea în baza acestor resurse a unor acțiuni pertinente, care se finalizează cu tratarea/rezolvarea cu succes a situației.

Apariția noțiunii de competență în învățământ a semnat schimbarea paradigmei instruirii: paradigma resurselor a fost înlocuită cu *paradigma situațiilor*. Cauza constă în legătura strânsă a competenței cu situația: persoana poate demonstra competența numai dacă este plasată într-o

situație complexă (situația este sursa competenței); persoana este declarată competentă numai dacă ea a tratat cu succes situația (situația este criteriul competenței). Tratatul situației se face prin realizarea unor *acțiuni* pertinente, fiecare acțiune fiind sprijinită de diverse resurse. Orice acțiune se bazează pe niște resurse (cunoștințe, abilități, atitudini) și se finalizează cu un rezultat/produs. Altfel spus, în orice acțiune poate fi identificat aspectul „resurse” și aspectul „produs”. Anume prezența la subiect a competenței determină transformarea resursei în produs.

Competența este rezultatul procesului de tratare a situației; persoana va fi în stare să explice cum ea a tratat situația numai după finalizarea tratamentului. De aici rezultă o consecință, la prima vedere, neplăcută: competența nu este predictibilă, ea nu poate fi definită *a priori*. Aici ne vine în ajutor legătura anunțată mai sus între competență și situație. S-a dovedit că competența poate fi definită prin situații, mai precis, printr-o *familie de situații*. Situațiile dintr-o familie au caracteristici comune, dar se pot deosebi prin 1-3 caracteristici.

Vom descrie în continuare modul în care sunt legate obiectivele și competențele. Orice activitate se finalizează cu un rezultat, cu un produs al activității. La începutul activității subiectul (cel care realizează activitatea) își face o reprezentare/un model/o descriere a rezultatului. Această reprezentare/model/descriere este *obiectivul* activității. Deoarece competența este rezultatul activității de învățare, ea trebuie definită printr-un obiectiv. În PPO obiectivele sunt descrise în sens restrâns, în termeni de comportamente observabile ale instruitului, realizabile pe tot parcursul lecției/orei, evaluate la sfârșitul ei pe baza unor criterii cantitative și calitative. Punearea accentului pe performanțe imediate, observabile, evaluabile la finele lecției/orei conduce la fărâmițarea/„parcelizarea” conținutului. În APC obiectivul trebuie definit în sens larg, la nivel de *concept pedagogic fundamental* [6]. În acest scop, trebuie asigurată interdependența între dimensiunea psihologică – exprimată în termeni de competențe – și dimensiunea socială, exprimată în termeni de conținuturi de bază, recunoscute de societate și realizate didactic prin performanțe. Noțiunea de competență, afirmă psihologul cilian Victor Molina [7, p. 51], provine din dinamica între procesele de dezvoltare și învățare, dinamică care a avut mult timp tendința de a rămâne invizibilă.

Din perspectiva curriculumului, obiectivul este o construcție binară în care

- dimensiunea psihologică vizează dobândirea unor competențe pe termen mediu și lung;
- dimensiunea didactică vizează dobândirea unor conținuturi de bază, validate social istoric.

Se poate observa că definiția obiectivului, propusă mai sus, este în concordanță cu existența la competență a două fețe: potențial de acțiune și performanță. Potențialul de acțiune se sprijină pe dimensiunea didactică a obiectivului – conținuturile de bază, care sunt, de fapt, resurse pentru formarea și dezvoltarea competenței; performanța este rezultatul punerii în aplicare a resurselor (iar punerea în aplicare a resurselor și este competența).

Definiția obiectivului drept concept pedagogic fundamental integrează cerințele societății (dimensiunea didactică a obiectivului) cu cerințele instruitului (dimensiunea psihologică a obiectivului).

În taxonomia revăzută a obiectivelor cognitive, care este o variantă modernă a cunoscutei taxonomii a lui B. Bloom, descoperim, de asemenea, două dimensiuni:

- cunoștințe (patru nivele);
- procese cognitive (șase nivele de complexitate).

La proiectarea instruirii vom reieși din aceea că obiectivele pot fi generale, specifice și concrete. Structura bidimensională a *obiectivelor generale* este constituită din competențele-cheie, definite în „Cadrul european de referință al competențelor-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții” și în Codul Educației al Republicii Moldova, și conținuturile de bază determinate, proiectate ca structuri integrate, de tip interdisciplinar la nivel de arii curriculare. Competențele-cheie și conținuturile de

bază (la nivel de arii curriculare) orientează valoric și susțin tehnologic unitatea planului-cadru de învățământ [2]. Aceste obiective apar în cadrul proiectelor de lungă durată. *Obiectivele specifice* au, de asemenea, o structură bidimensională: competențele specifice disciplinei, angajate pe termen lung și mediu (dimensiunea psihologică) și conținuturile disciplinare (dimensiunea socială) [8]. Obiectivele respective apar la proiectarea instruirii pe unități de învățare. *Obiectivele concrete* ale instruirii sunt proiectate prin acțiunea de operaționalizare a obiectivelor specifice. *Operaționalizarea* semnifică deducerea obiectivelor concrete din obiectivele specifice, definite în termeni de competențe specifice și de conținuturi de bază [9]. Obiectivele concrete/operaționale apar în cadrul proiectelor de lecție.

Acțiunea de operaționalizare poate fi realizată, utilizând un instrument special numit *matricea acțiunii competente*. Competența specifică, preluată din curriculumul disciplinei, în literatura de specialitate este numită *competență virtuală* [10]. Competența virtuală poate fi „tradusă” într-o competență reală prin definirea ei cu ajutorul unei situații complexe. În continuare, profesorul care proiectează instruirea răspunde la întrebarea: „Cum o persoană competentă ar trata această situație?”, identificând acțiunile ce trebuie întreprinse și resursele pe care aceste acțiuni se sprijină (tab. 1).

Tab. 1. Matricea acțiunii competente

Situația	Acțiunile	Resursele
Situația complexă X	Acțiunea X ₁	Cunoștințe (factice, conceptuale, procedurale). Priceperi, deprinderi
	Acțiunea X ₂	Cunoștințe (factice, conceptuale, procedurale). Priceperi, deprinderi

	Acțiunea X _k	Cunoștințe (factice, conceptuale, procedurale). Priceperi, deprinderi

Informația, care se conține în coloana a doua și a treia reprezintă conținutul obiectivelor operaționale pentru mai multe lecții.

2. Posibilități de formare și dezvoltare a competențelor în medii digitale

În afara sistemelor de instruire/formare competențele se construiesc, de regulă, în mod spontan. Persoana este plasată într-o situație complexă și este nevoită să analizeze situația, să o interpreteze, să selecteze sau să caute resursele necesare, apoi, prin metoda probelor și greșelilor să rezolve/trateze situația.

În procesul de instruire/formare competențele pot fi dobândite prin parcurgerea mai multor etape. Pentru a face mai eficientă parcurgerea etapelor, se recomandă a motiva instruiții prin prezentarea câtorva situații complexe din familia de situații prin care este definită competența ce urmează a fi formată.

În cadrul primei etape instruiții își construiesc resursele pentru tratarea ulterioară a situațiilor. Etapa respectivă poartă denumirea *etapă de structurare a conținuturilor*. Lecțiile respective după structura lor se aseamănă cu lecțiile tradiționale. Deosebirea de bază constă în modul de selectare a conținuturilor; sunt predate și propuse pentru învățare numai acele conținuturi care sunt necesare pentru tratarea situațiilor din familie/necesare pentru demonstrarea competenței. Astfel este preîntâmpinată apariția „balastului” (cunoștințelor nefuncționale/ „moarte”).

Etapa a doua, numită *etapă de integrare*, nu se întâlnește în cadrul instruirii tradiționale. La această etapă instruiții învață a utiliza resursele dobândite în cadrul primei etape la tratarea situațiilor complexe. La tratarea primei situații din familia de situații rolul principal îi revine cadrului didactic. El analizează și interpretează situația, propune acțiuni pentru tratarea ei cu succes, selectează resursele pe care se sprijină aceste acțiuni. Pe cât e posibil, în această activitate sunt implicați și instruiții. Dificultatea tratării primei situații complexe constă în noutatea ei (se presupune că instruiții dispun de resursele necesare pentru tratare). În continuare, instruiților li se propune pentru tratare a doua situație din familie. Datorită faptului că situațiile dintr-o familie au caracteristici comune, gradul de noutate a celei de a doua situații pentru instruiți scade. Drept consecință, ei se pot implica mai activ în tratarea ei, iar cadrul didactic poate ocupa o poziție mai rezervată. Propunând instruiților situații noi din aceeași familie, cadrul didactic se retrage treptat din procesul de tratare. „Exersarea” competenței este realizată până la momentul în care marea majoritate a instruiților pot trata independent situația propusă. Momentul apariției *armoniei* între instruit și situație și este momentul „nașterii” competenței [11, p. 29].

Etapa a treia este etapa de *evaluare* a competenței. În literatura de specialitate ea mai este numită etapa de *adaptare la situații noi*. Explicația acestei denumiri este următoarea. Instruitul este plasat într-o situație nouă, care nu a fost tratată la etapa a doua. Deoarece la etapa de evaluare cadrul didactic ocupă poziția de observator, instruitul este nevoit să trateze independent situația, adică să-și adapteze resursele (bagajul experimental) la situația nouă. Etapa a treia este o etapă cu o eficiență dublă: dintr-o parte, instruitul *învață*, încercând să trateze o situație complexă nouă; din altă parte, el *este evaluat*, deoarece cadrul didactic nu se implică în tratarea situației. Este una din puținele secvențe de instruire în care învățarea și evaluarea sunt *integrate*. Dacă evaluarea competenței este realizată numai prin plasarea instruitului într-o situație complexă, atunci, în cazul când situația nu a fost tratată, pot apare dubii: situația nu a fost tratată deoarece instruitul nu dispune de resursele necesare sau situația nu a fost tratată deoarece instruitul nu este în stare să selecteze, să mobilizeze și să integreze resursele pe care le deține? Pentru a evita asemenea împrejurări, se recomandă ca evaluarea competenței să fie realizată în doi pași; la primul pas se verifică prezența resurselor necesare (acest lucru poate fi realizat cu ajutorul unui *test*); la pasul al doilea se verifică competența propriu-zisă (prin plasarea instruitului într-o *situație complexă*).

Opiniile specialiștilor referitor la posibilitățile utilizării tehnologiei informației și a comunicațiilor la formarea și dezvoltarea competențelor s-au împărțit. O parte din cercetători consideră că competențele pot fi formate la instruiți numai în procesul interacțiunii lor directe (așa-numitul regim „față-în-față”). Altă parte din cercetători consideră că competențele pot fi formate prin interacțiune la distanță (regimul virtual de lucru). Adevărul, în opinia noastră, se află undeva la mijloc. Unele din etapele de formare a competențelor, descrise mai sus, pot fi realizate online, altele – numai în regim „față-în-față”. Aducem, în continuare, câteva exemple.

La etapa de structurare a cunoștințelor (formare a resurselor) cadrul didactic poate folosi un șir de aplicații:

- Padlet (un „avizier”/perete virtual pe care cadrul didactic poate plasa link-uri la resurse didactice sau chiar surse de volum relativ mic);
- Symbaloo (o masă de lucru online a cadrului didactic, care conține grile de plăci, fiecare placă prezentând un link spre o sursă Web);
- Blogul cadrului didactic pe care pot fi publicate diverse surse (texte, prezentări electronice, secvențe video sau audio).

Sursele necesare pentru formarea dezvoltarea competențelor pot fi sistematizate într-un curs

electronic, plasat pe o platformă de învățare (în Republica Moldova cel mai frecvent este utilizată în acest scop platforma MOODLE).

Etapă de integrare, în opinia noastră, impune o interacțiune nemijlocită a cadrului didactic și a instruitului.

La etapa de evaluare a competențelor instrumentul cel mai potrivit este portofoliul electronic. În acest scop poate fi utilizată platforma de elaborare a portofoliilor electronice Mahara, care se integrează ușor cu platforma de învățare MOODLE [12]. S-a menționat că evaluarea competențelor se face în doi pași. La realizarea primului pas (evaluarea resurselor) poate fi utilizată aplicația de elaborare și administrare a testelor Hot Potatoes.

Începând cu versiunea 3.1 (apărută în anul 2016), cadrele didactice, care utilizează platforma de învățare MOODLE, au posibilitatea de a o utiliza pentru a forma/dezvolta și a evalua competențele studenților [13]. Vom descrie, în linii mari, această posibilitate.

În versiunea amintită pot fi create repozitoriile ale competențelor (competency frameworks) și șabloane ale planurilor de învățământ (learning plan templates). Repozitoriul de competențe poate fi creat prin enumerarea competențelor nemijlocit în platforma de învățare MOODLE sau poate fi importat cu ajutorul unui plugin special. Repozitoriul de competențe poate fi unul *local*, vizibil din unitatea de curs pentru care el a fost format, cât și *global*, care este vizibil din toate cursurile. În ultimul caz, autorii de cursuri pot face referințe la competențele din repozitoriul global, care vor fi formate/dezvoltate în unitatea de curs dată. Drept consecință, unele competențe vor fi dezvoltate prin mijloacele a mai multor cursuri. În repozitoriu se indică regulile de confirmare a prezenței la instruit a fiecărei competențe. Confirmarea se realizează fie prin fișierele cu documente atașate, fie prin link-urile la documentele plasate în Web. Fiecare instruit are două opțiuni:

- de a confirma competențele formate/dezvoltate în cadrul altor unități de curs/la alte cicluri/trepte de instruire (pentru a fi admis la studierea cursului);
- a trata situațiile care definesc competențele enumerate în repozitoriu pentru a-și dezvolta propriile competențe sau a se autoevalua.

Șabloanele planurilor de învățământ permit, folosind planul de învățământ-tip și opțiunile studenților, de a construi un plan pe un semestru sau pentru an de studiu. Planul poate fi individual (elaborat pentru un student concret) sau destinat unui grup de studenți. Fiecărui plan i se pune în corespondență un set de competențe, dezvoltate în cadrul unităților de curs incluse în plan. Studentul poate propune variante proprii de planuri (de fapt, traiectorii de învățare), care sunt coordonate cu titularii de curs.

Utilizarea repozitoriului de competențe modifică procedurile de certificare a studenților și presupune o activitate coordonată a cadrelor didactice care realizează planul de învățământ. Concomitent, utilizarea repertoriului de competențe permite de a optimiza planurile de învățământ, prin eliminarea unităților de curs care fie dublează (prin competențele formate/dezvoltate) alte unități de curs, fie nu contribuie la formarea/dezvoltarea competențelor din repertoriu.

Concluzii

Implementarea reală a APC în învățământ ar trebui să conducă la schimbări esențiale în calitatea instruirii și formării. „Inertia” sistemului de învățământ nu permite de a realiza aceste schimbări într-un termen scurt. Este necesar un proces îndelungat de conștientizare a problemelor, de cercetare și luare a deciziilor fundamentate științific. Proiectul „Profadapt”, realizat de echipa USARB, reprezintă o tentativă (reușită, în opinia noastră) de a fundamenta teoretic și a valida practic un model de formare, care va contribui la ameliorarea calității formării prin dezvoltarea la studenți a competențelor profesionale.

Bibliografie

1. ВЕРБИЦКИЙ, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара (6 сентября 2004 г.). Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004, 84 с.
2. CRISTEA, S. Definirea competențelor la nivel de obiective generale. În: Tribuna învățământului, 25 octombrie 2017.
3. LUPU, I., CABAC, V. Schimbarea preocupărilor în didactică: continuitate sau discontinuitate? În: Acta et Commentationes. Științe ale Educației, nr. 1 (8), 2016. p. 18-25.
4. DUMBRĂVEANU, R. Competențe ale pedagogilor: interpretări / Roza Dumbrăveanu, Vlad Pâslaru, Valeriu Cabac. Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p.
5. POTOLEA, D., TOMA, S. Competența: concept și implicații pentru programele de formare a adulților. În: A III-a Conferință Națională de educație a adulților „10 ani de dezvoltare europeană de educație a adulților”/coord. S. Sava. 19-20 martie 2010. Timișoara: Editura Eurostampa, 2010.
6. CRISTEA, S. Opoziția nefirească dintre obiective și competențe. În: Tribuna învățământului, 19 octombrie 2017.
7. MOLINA, V. The curriculum, competences and the notion of teaching-learning. În: PRELAC Journal, nr. 3/December, 2016.
8. CRISTEA, S. Definirea competențelor la nivel de obiective specifice. În: Tribuna învățământului, 1 noiembrie 2017.
9. CRISTEA, S. Valorificarea competențelor la nivel de obiective concrete. În: Tribuna învățământului, 8 noiembrie 2017.
10. JONNAERT, PH., VANDER BORTGH, C. Créer des conditions d'apprentissage. 3-e édition. Bruxelles: De Boek Université, 2009. 431 p.
11. JONNAERT, PH., FURTUNA, D., AYOTTE-BEAUDET, J.-PH., SAMBOTE, J. Vers un re-problématisation de la notion de compétence. În: CUDC/UQAM. Cahier 34, Décembre 2015.
12. CABAC, V., CABAC, E., DUMBRĂVEANU, E., VOVNENCIUC, O., CABAC, GH. The using of Electronic Portfolio Mahara in Learning Platform MOODLE. În: International Conference „Advanced Learning Technologies ALTA'2011”. Conference Proceedings. Kaunas: Kaunas University of Technology, 2011.
13. ЩЕРБИНА, О. А. Нові засоби для оцінювання компетентностей в MOODLE. În: Інформаційні технології і засоби навчання, Том 55, № 5, 2016.