

STUDII CU REFERIRE LA NOȚIUNEA DE COMPETENȚĂ

Emil FOTESCU, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

***Abstract:** In this article are analyzed some formulation of competence notion. It is analyzing the history of competence appearance. There are exposing the coefficient notions of acquiring, level of learning the indices of thinking*

***Termeni cheie:** competență, învățământ reproductiv, învățământ formativ, gândire convergentă, gândire divergentă, salt tehnic-tehnologic.*

1. Introducere.

Este cunoscut faptul că orice viziune teoretică ce se referă la procesul de formare și dezvoltare a personalității trebuie să reflecte cel puțin următoarele cinci întrebări:

I. Ce rezultate se planifică pentru a fi obținute de elev/student pe parcursul învățării?

II. Ce conținuturi se propun elevului/studentului pentru studiere în vederea obținerii rezultatelor dorite?

III. Ce posibilități are elevul/studentul din punct de vedere a obținerii rezultatelor dorite?

IV. Ce tehnologii pedagogice se aplică pentru obținerea rezultatelor dorite?

V. Ce rezultate a obținut elevul/studentul pe parcursul învățării?

Întrebarea 1 se referă la problemele principiale care vor trebui să fie rezolvate în viața profesională și cotidiană de către absolventul instituției de învățământ pentru a se integra rapid în societate.

Întrebarea a II-a se referă la materia de studiu propusă elevului/studentului pentru studiere care este reflectată în curriculumurile, manualele, sursele informaționale etc. ce se referă la disciplina de studiu respectivă.

Întrebarea a III-a se referă la particularitățile fiziologice, psihologice ale elevului/studentului (sănătatea fizică, sănătatea intelectuală, temperamentul, imaginația, gândirea etc.).

Întrebarea a IV-a se referă la tehnologii pedagogice (prin care se subînțelege ansamblu de metode, procedee, mijloace materiale de instruire) utilizate în procesul de predare-învățare-evaluare.

Întrebarea a V-a se referă la cunoștințele, aptitudinile, modelul de gândire etc. formate și dezvoltate la absolventul instituției de învățământ pe parcursul învățării.

În literatura de specialitate răspunsuri la aceste întrebări sunt reflectate pe larg în diferite moduri, de diferiți autori care au diferite viziuni teoretice și practice. Existența diferitor viziuni teoretice și practice contribuie la înțelegerea unor noțiuni utilizate frecvent în mediul pedagogic în moduri diferite. Una din aceste noțiuni este noțiunea de competență.

În acest articol sunt expuse unele raționamente referitor la esența noțiunii de competență din punct de vedere a realizării unuia din obiectivele majore ale educației - formarea și dezvoltarea elevului/studentului ca personalitate creativă, având în vedere permanent cele cinci întrebări formulate anterior, caracteristicile de bază ale

competenței în formulările lui X. Roegiers „mobilizarea unui ansamblu de resurse, caracterul finalizat, relația cu un ansamblu de situații, caracterul disciplinar, evaluabilitate” [8, p.32] caracteristica specifică a noțiunii de competență în formularea „competența nu este un concept, ci o categorie a practicii (Tanguy) [1, p.18] precum și perspectiva utilizării practice a noțiunii de competență în domeniile matematică, științe reale, tehnică, tehnologie.

2. Competența – noțiune ce ține de învățământul formativ.

Pentru a elucidă esența noțiunii de competență este necesar de evidențiat influența tehnicii asupra diverselor domenii de activitate a membrilor societății, inclusiv domeniul pedagogic.

Este cunoscut faptul, că evoluția tehnicii conține perioade de dezvoltare latentă și vertiginoasă a tehnicii. Drept exemplu de perioadă de dezvoltare vertiginoasă a tehnicii poate servi saltul tehnic-tehnologic (sec. XIX) numit Revoluția industrială cauzat de apariția motoarelor cu ardere externă și internă; aceste invenții au prezentat baza procesului de trecere de la manufactură la mașinizarea proceselor fizice (psihomotoare) deoarece motoarele funcționau în baza surselor de energie ce nu depindeau de condițiile geografice (râuri, vânt).

Alt exemplu de perioadă de dezvoltare vertiginoasă a tehnicii este saltul tehnic-tehnologic, convențional numit Revoluția informațională (sfârșitul sec. XX) cauzat de apariția semiconductoarelor; invențiile bazate pe aplicarea semiconductoarelor în practică prezintă baza procesului trecerii la mașinizarea proceselor intelectuale prin intermediul computerului. Tehnica contemporană permite îmbinarea mașinizărilor proceselor fizice (psihomotoare) precum și intelectuale.

Revoluția informațională, care a evoluat rapid, a influențat puternic sfera de producere punând-ui pe absolvenții instituțiilor profesional-tehnice în situații care se deosebeau esențial de situațiile didactice în care ei au fost învățați în cadrul instituțiilor de învățământ. Absolvenții de ieri nu puteau să rezolve eficient problemele practice din sfera de producere contemporană, adică ei nu erau destul de competenți în domeniul profesional contemporan. Aceasta se explică prin faptul că în perioada de

până la Revoluția informațională în instituțiile de învățământ se practica tehnologia pedagogică specifică învățământului reproductiv care contribuia la formarea modelului de acțiune reproductivă al elevului/studentului. Această tehnologie era suficientă, își îndeplinea bine funcțiile pentru atingerea obiectivelor educaționale preconizate pentru realizare la acel moment. În condițiile noi s-a observat că absolvenții de ieri întâlneau mari dificultăți la rezolvarea problemelor netipice ce apăreau în sfera de producere care cereau implicarea gândirii divergente.

Acest fapt arată că în perioada creșterii abundente a numărului și calității obiectelor tehnice noi în sfera de producere în procesul de învățământ se marginaliza unul din principiile pedagogice de bază numit Principiul legăturii teoriei cu practica. Acest principiu necesită includerea în procesul de învățământ nu numai a activităților cu caracter teoretic dar și a activităților practice care să corespundă necesităților reale, concrete întâlnite frecvent în viața contemporană. Principiul legăturii teoriei cu practica era dificil de respectat deoarece baza materială a instituțiilor de învățământ profesional-tehnice la începutul saltului tehnic-tehnologic Revoluție informațională nu reușea să se înnoiască cu tehnica nouă care se implementa rapid în sfera de producere.

Teoreticienii, observând că teoriile și practicile pedagogice care funcționau la acea perioadă nu făceau față cerințelor sferei de producere cu tehnică avansată au ajuns la concluzia că trebuie de efectuat careva schimbări în domeniul tehnologiilor pedagogice, adaptându-le la condițiile noi din sfera de producere. Astfel, procesul de căutare a noilor tehnologii pedagogice axate pe practica profesională de producere a contribuit la concentrarea atenției pedagogilor asupra noțiunii de competență, care, s existat și până la modificările radicale din sistemul de învățământ contemporan. De exemplu, în Dicționarul limbii române moderne editat în anul 1958, p. 171 este indicat că prin competență se subînțelege „capacitate a cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în chestiune”.

Nu întâmplător noțiunea de *competență* a fost utilizată prima dată în „învățământul profesional-tehnic, ea având misiunea să constituie o punte de legătură între educație și piața muncii, mai exact, să statueze abilitățile și atitudinile necesare

unui absolvent pentru a executa o anumită sarcină sau pentru a-și asuma anumite responsabilități” [5, p.10].

Noțiunea de competență este legată de altă noțiune pedagogică apărută de asemenea în rezultatul saltului tehnic-tehnologic Revoluție informațională numită *învățământ formativ*. Dacă noțiunea de competență este legată, în primul rând, de cunoștințele, abilitățile de utilizare a cunoștințelor în practică, atunci, noțiunea de *învățământ formativ* este legată, în primul rând, de formarea modelului de acțiune a elevului/studentului. Apariția ambelor noțiuni în aceeași perioadă sunt legate de fenomenul „dezvoltarea vertiginoasă a tehnicii”, ceea ce înseamnă că : timpul dintre apariția primului obiect tehnic experimental și producere a lui în serie în perioada saltului Revoluție informațională este cu mult mai mic decât în perioada care anticipa saltul Revoluție informațională. Tendința de dezvoltare vertiginoasă a tehnicii a fost permanent în vizorul cercetătorilor. De exemplu, cercetătorul Robert Young de la Institutul de cercetări Stanford, SUA a stabilit că:

- înainte de anul 1920 pentru grupul de aparate electrice casnice intervalul de timp dintre apariția primului obiect tehnic experimental și producerea lui în serie constituia circa 34 ani;
- în anii 1939-1950 pentru acest grup de obiecte tehnice modernizate intervalul de timp a fost 8 ani.

La aceste date se mai poate adăuga că la începutul saltului tehnic-tehnologic Revoluție informațională pentru obiecte tehnice, construcția cărora se bazează pe semiconductori intervalul de timp menționat anterior a constituit doar câțiva ani. La cele menționate se mai poate de adăugat următoarele fenomene ce se referă la *învățământ*:

- în perioada care anticipa saltul tehnic-tehnologic Revoluție informațională specialistul pregătit în domeniul profesional-tehnic utiliza în producere o perioadă destul de lungă (exprimată în zeci de ani) obiectele tehnice studiate în instituțiile de învățământ; cunoștințele, aptitudinile, modelul de acțiune reproductivă formate în cadrul instituției de învățământ îl satisfăceau toată viața;

- în perioada saltului Revoluție informațională specialistul pregătit în domeniul profesional-tehnic este pus frecvent în situații să utilizeze în sfera de producere obiecte tehnice noi care nu au fost studiate în cadrul instituției de învățământ; în noile condiții de la specialist se cer cunoștințe și aptitudini noi, alt model de acțiune care se deosebește de modelul de acțiune reproductivă.

Din compararea acestor două situații se vede explicit necesitatea modificării și adaptării la noile condiții de viață a tehnologiilor pedagogice. Dacă în perioada care anticipa Revoluția informațională tehnologia pedagogică specifică învățământului reproductiv își îndeplinește bine misiunea, în cazul al doilea apar multe semne de întrebare. Din acest motiv au apărut tehnologiile pedagogice noi ce stau la baza învățământului formativ.

Esența tehnologiilor pedagogice formative constă în aceea că prin ele se formează modelul de acțiune creativă; elevul/studentul este pregătit pentru a se descurca de sine stătător în situațiile din viață (profesională și cotidiană) care se vor deosebi esențial de cele în care el învață în instituțiile de învățământ; absolventul instituției de învățământ educat (format) prin tehnologii pedagogice formative va ține piept schimbărilor emergente caracteristice societăților post-industrializate cu tehnică avansată. Tehnologiile pedagogice formative pun accentul pe formarea la elev/student al modelului de acțiune creativă care se deosebește radical de modelul de acțiune reproductivă (model care predomină în învățământul reproductiv).

Pentru a preciza esența noțiunii de competență din punct de vedere a perspectivei formării și dezvoltării personalității creative apelăm la conceptul *acțional* elaborat de profesorul V. P. Bepalko [10].

Conceptul elaborat V. P. Bepalko se bazează pe următoarele aspecte genetice ale activității elevului/studentului pe parcursul învățării:

- activitatea reproductivă;
- activitatea productivă;

Prin activitate reproductivă se subînțelege acea activitate când elevul/studentul doar reproduce informația însușită (cunoscută) conform modelului de acțiune impus

de către educator. Prin activitate productivă se subînțelege acea activitate când elevul/studentul se abate de la modelul acțiunii impus de educator creând modele proprii de acțiuni care se deosebesc total sau parțial de modelul impus de către educator. Activitatea productivă include situații când elevul/studentul creează pentru sine informații noi fără ajutorul altei persoane, studiind de sine stătător sursele necesare.

Activitățile reproductive pun accentul pe însușirea noțiunilor propuse pentru studiere printr-un model de acțiune stabilit de către educator. Activitatea reproductivă a elevului/studentului prezintă copia activității altei persoane (a educatorului). Succesul învățării depinde de gradul de însușire a modelului de acțiune după care se orientează educatul. Aplicarea cunoștințelor în baza acestui model de acțiune este relativ ușoară în cazul când elevul/studentul activează în situații asemănătoare cu cele din instituția de învățământ. În cazul când elevul/studentul, care a fost învățat prin tehnologii pedagogice reproductive, este pus în situații nestandarde ce diferă mult de situațiile tipice din instituția de învățământ, atunci apar mari dificultăți la rezolvarea problemelor apărute pe neașteptate în viață; elevul/studentul se teme, nu încearcă să rezolve probleme apărute în situații neprevăzute.

Activitățile productive presupun modificarea de către elev/student a modelului de acțiune impus de către educator, utilizarea altui model de acțiune ce diferă total (sau parțial) de modelul impus și care este elaborat în baza analizei situației concrete la care se referă problema ce trebuie rezolvată. Evident, că activitatea productivă necesită efort volitiv destul de mare, energie mentală semnificativă. Pentru a exemplifica diferența dintre activitățile reproductive și productive prezentăm câteva activități în tabelul nr.1.

Tabelul nr.1. Activități reproductive și productive.

Activități reproductive	Activități productive
1.Rezolvarea problemelor tipice din domeniul fizicii conform modelului de rezolvare a problemelor însușit în clasă.	1.Rezolvarea problemelor netipice din domeniul fizicii care necesită analiza tuturor factorilor ce țin de problema abordată, studierea surselor informaționale suplimentare
2. Rezolvarea problemelor tipice din domeniul tehnicii conform schemei de rezolvare însușite (cunoscute) la lecții..	2. Rezolvarea problemelor netipice din domeniul tehnicii, rezolvarea cărora necesită analiza situației care se referă la problemă, căutarea informației noi care nu a fost studiată în cadrul lecțiilor.
3.Determinarea defectelor motorului cu ardere internă în situații tipice cu aparate tradiționale conform algoritmului de căutare a defectelor însușit la lecții.	3.Determinarea defectelor motorului cu ardere internă în situații netipice cu aparate tradiționale și alte aparate modernizate conform unei scheme proprii elaborată în baza analizei tuturor condițiilor în care funcționează motorul.

În concept V. P. Bospalko utilizează noțiunea de *coeficient de însușire* a materiei de studiu, evidențiind următoarele nivele de însușire, care reflectă procesul de dezvoltare a elevului/studentului în timpul studierii disciplinei de studiu respective:

- nivelul I (numit recunoaștere);
- nivelul II (reproducere);
- nivelul III (priceperi și deprinderi);
- nivelul IV (creație).

Dacă elevul/studentul poate să demonstreze de sine stătător cunoașterea (însușirea) materiei de studiu doar în cazul când percepe semnele exterioare ale materiei studiate se consideră că elevul/studentul a atins doar nivelul I. Dacă elevul/studentul poate să demonstreze de sine stătător cunoașterea materiei de studiu

în lipsa semnelor exterioare, poate să rezolve probleme în situații tipice se consideră că elevul/studentul a atins nivelul II. În cazurile când elevul/studentul poate să rezolve probleme și în situații netipice se consideră că elevul/studentul a atins nivelul III. În cazurile când elevul/studentul e capabil să rezolve și probleme cu caracter inventiv se consideră că elevul studentul a atins nivelul IV. Noțiunile coeficient de însușire, nivel de însușire pot fi utile la realizarea practică a uneia din caracteristicile de bază a competenței numită *evaluabilitate* în formularea lui X. Roegiers. Tehnologia determinării nivelului de însușire reflectată în conceptul acțional elaborat de V. P. Bepalko poate fi aplicată efectiv pentru a evalua competențele elevului/studentului în domeniul de studiu respectiv.

Esența noțiunii de competență iese la suprafață dacă în seria de raționamente expuse anterior includem și noțiunea de *model de gândire*. După cum menționează J. Dewey „baza genetică a gândirii trebuie căutată în acțiune, gândirea izvorând din acțiune și finalizându-se în ea” [9, p.238].

Noțiunea de model de gândire este legată de noțiunile *gândire convergentă* și *gândire divergentă*, deosebirea dintre care a fost evidențiată pentru prima dată de J. Guilford [9].

Gândirea convergentă se referă la rezolvarea problemelor ce au numai o soluție pe când gândirea divergentă se referă la căutarea și găsirea mai multor soluții corecte a uneia și aceleiași probleme. Gândirea convergentă se asociază cu noțiunea de învățământ reproductiv, pe parcursul căreia elevul/studentul activează în baza modelului de acțiune reproductivă impus de către educator. Modelul de acțiune reproductivă se axează pe operațiile intelectuale de reproducere a celor învățate, pe găsirea numai a unei soluții corecte a problemei abordate.

Gândirea divergentă se referă la căutarea și găsirea mai multor soluții corecte a unei și aceiași probleme. Gândirea divergentă se asociază cu situații neprevăzute, cu creativitatea, fiind baza apariției ideilor neobișnuite. E. P. Ilin menționează că „creativitatea (de la lat. *creatio* – a crea) prezintă capacitatea omului de a genera idei neordinare, a se abate de la scheme tradiționale de gândire [11, p.25]. Gândirea

divergentă se asociază cu noțiunea de învățământ formativ, pe parcursul căreia elevul/studentul activează în baza modelului de acțiune propriu, construit în baza analizei tuturor factorilor care se referă la problema abordată.

Din punct de vedere al formării și dezvoltării competențelor în cadrul disciplinelor de studiu este cazul de subliniat că gândirea convergentă prezintă un instrument cognitiv destul de important, îndeosebi la studiul noțiunilor care cer o exactitate deosebită (aceasta se referă la orice disciplină de studiu). În asemenea cazuri educatorul utilizează tehnologiile pedagogice caracteristice învățământului reproductiv formând la elev/student modelul de gândire convergentă. Însă, evidențiem și aspectul al doilea: elevul/studentul, la care prevalează totalmente modelul gândirii convergente, după ce a găsit o soluție la problema abordată se va mulțumi cu aceasta și nu va continua procesul de căutare a altor soluții existente. Din acest motiv în procesul de formare a competențelor în cadrul disciplinelor de studiu acestor două modele de gândire trebuie să se acorde atenție cel puțin în aceeași măsură.

Comparând esențele noțiunilor gândire convergentă, gândire divergentă, învățământ reproductiv, învățământ formativ constatăm că tehnologiile pedagogice caracteristice învățământului reproductiv pun accentul pe gândirea convergentă iar tehnologiile pedagogice caracteristice învățământului formativ pun accentul pe gândirea divergentă. Totodată, condițiile noi caracteristice saltului tehnic-tehnologic Revoluție informațională necesită implicarea intensivă a gândirii divergente în procesul de rezolvare a problemelor netipice. De aceea învățământul contemporan trebuie să contribuie la formarea modelelor de gândire divergentă și convergentă cel puțin în aceeași măsură și să le considere ca un tot întreg.

Revenind la formulările (definițiile) noțiunii de competență menționăm următoarele:

- deși noțiunea de competență a apărut aproape cu 50 ani în urmă, însă până acum această noțiune rămâne o noțiune „nomadă” [4, p.100]
- în anii 1970-1990 au fost formulate circa 40 de competențe: capacitatea de învățare independentă, autocontrolul, independența și originalitatea gândirii,

gândirea critică, insistența, utilizarea resurselor, responsabilitatea personală, capacitatea de a ameliora conflictele, tendința de a controla activitatea proprie, adaptivitatea, capacitățile de a lua decizii și a. [5, p.10];

- competențele prezentate anterior arată cât de diferite sunt punctele de vedere ale autorilor referitor la tratarea noțiunii de competență.

În continuare sunt:

- prezentate unele formulări (definiții) a noțiunii de competență;
- analizate părțile comune și particulare pentru formulările (definițiile) noțiunii de competență prezentate și comparate cu nivelele de însușire (conceptul V. P. Bepalko);
- evidențiată o formulare (definiție) care pare a fi cea mai potrivită din punct de vedere a perspectivei formării și dezvoltării personalității creative;

Prezentarea unor formulări (definiții) a noțiunii de competență.

Formulările (definițiile) sunt prezentate în ordinea alfabetică care reflectă anii în care au fost editate sursele informaționale respective din care au fost extrase.

1. Competența este considerată drept o contextualizare a achizițiilor (cunoștințe, priceperi și deprinderi), acestea fiind utilizate într-un context anumit [8, p.29].
2. Competența prezintă cunoștințe funcționale, capacități aplicative, comportamente constructive [3, p.154].
3. Competența este o cunoaștere dinamică, adică niște cunoștințe potențiale mobilizate într-un mare număr de situații diferite de același tip [6, p.26].
4. Competența este aptitudinea unei persoane de a mobiliza și integra un set coerent de resurse în vederea rezolvării într-un anumit context a unei situații-problemă, care face parte dintr-o familie de situații asemănătoare [7, p.18].
5. Competența este o combinație complexă de cunoștințe, înțelegeri, deprinderi/priceperi, valori, atitudini care conduc la acțiuni umane eficiente, într-un anumit domeniu [4, p.21].

6. Competency (engl.) – cunoștințe, aptitudini, idei, modele de gândire, utilizate separat sau în diferite combinații pentru a realiza o performanță [4, p.104].

Analiza părților comune și particulare a formulărilor (definițiilor) prezentate.

Analiza părților comune și particulare a formulărilor (definițiilor) prezentate anterior o efectuăm cu referire la competența cheie „competența matematică și competențe de bază în știință și tehnologii” ce face parte din cele 8 competențe-cheie recomandate de Uniunea Europeană (comunicarea în limba maternă, comunicarea în limbi străine, competența matematică și competențe de bază în științe și tehnologii, competența digitală, competența de a învăța să înveți, competențe sociale și civice, spiritul de inițiativă și antreprenoriat, conștiința și expresia culturală) [5, p.11].

După cum se vede:

- în formulările (definițiile) 3,4 se conțin situațiile în care apar probleme („mare număr de situații diferite de același tip”, „situație care face parte dintr-o familie de situații asemănătoare”); aceste formulări corespund nivelului II de însușire (conceptul V. P. Bepalko), când elevul/studentul poate să rezolve probleme în situații tipice;
- în formulările (definițiile) 5,1 se conțin „acțiuni umane eficiente într-un anumit domeniu”, „într-un context anumit”; aceste formulări se pot atribui nivelului III de însușire (conceptul V. P. Bepalko); deoarece nu sunt precizările „situații de același tip, situații asemănătoare” regăsite în formulările 3, 4, formulările (definițiile) 5, 1 pot fi atribuite situațiilor netipice;
- în formularea (definiția) 2 se poate de subînțeles și „mare număr de situații diferite de același tip”, și „situație care face parte dintr-o familie de situații asemănătoare”, și „acțiuni umane eficiente într-un anumit domeniu”, și „cunoștințe, priceperi, deprinderi fiind utilizate într-un context anumit”;
- în formularea (definiția) 6 se conțin noțiunile „model de gândire”, „performanțe”; această formulare poate fi atribuită nivelului IV de însușire (conceptul V. P. Bepalko) deoarece conține termenul performanță prin care se subînțelege „realizare *deosebită* într-un domeniu de activitate practică” [2,

p.543]; termenul *performanță* sugerează ideea că persoana care realizează o performanță e capabilă să rezolve probleme cu caracter inventiv, să manifeste capacități creative.

Evidențierea celei mai potrivite formulări (definiție) a noțiunii de competență din punct de vedere a perspectivei formării și dezvoltării personalității creative.

În baza informației prezentată anterior, inclusiv a informației despre gândire divergentă și convergentă, formularea (definiția) 6 ar putea fi înțeleasă în modul următor: *competență* – cunoștințe, aptitudini, idei, modele de gândire divergentă și convergentă (considerate ca un tot întreg) utilizate în diferite combinații pentru a rezolva probleme practice cu caracter inventiv.

Utilizarea noțiunilor de gândire divergentă și gândire convergentă (considerate ca un tot întreg) la tratarea noțiunii de competență necesită luarea în vedere a corelației gândirilor divergentă și convergentă caracterizată prin indicele de corelație a gândirilor $I_{d.c.}$ care se poate de determinat prin formula :

$I_{d.c.} = N_d - N_c$, unde : N_d – numărul de operații intelectuale esențiale cu caracter divergent efectuate de elev/student la rezolvarea problemei ce corespunde situației netipice; N_c - numărul de operații intelectuale esențiale cu caracter convergent efectuate de elev/student pentru rezolvarea problemei ce corespunde situației netipice.

În cazurile când:

- $I_{d.c.}$ are valoare pozitivă, se consideră că la elev/student în timpul testării predomină gândirea divergentă;
- $I_{d.c.}$ are valoare negativă, se consideră că la elev/student în timpul testării predomină gândirea convergentă.

3.Concluzii

În rezultatul studierii problemei abordate s-a constatat că:

- noțiunea de *competență* a apărut în rezultatul saltului tehnic-tehnologic numit Revoluție informațională;
- noțiunea de competență este legată de noțiunea *învățământ formativ* apărută în aceeași perioadă;

- până la ziua de azi nu s-a stabilit o definiție unică a noțiunii de competență acceptată unanim în mediul pedagogic;
- la evaluarea competențelor pot fi luate în considerație noțiunile de: nivel de însușire, coeficient de însușire, indice de corelație a gândirilor.

Bibliografie

1. COJOCARU, V. *Competență. Performanță. Calitate: concepte și aplicații în educație*. Chișinău: S.n., 2016.
2. COMȘULEA, V., ȘERBAN, V., TEIUȘ, S. *Dicționar explicativ și practic al limbii române de azi*. Chișinău: Litera, 2004.
3. COPILU, D., COPILU, V., DĂRĂBĂNEANU, I. *Predarea–Învățarea–Evaluarea pe bază de obiective curriculare de formare. Noua paradigmă pedagogică a începutului de mileniu. Inițiere în metodologia și didactica predării-învățării-evaluării pe bază de obiective curriculare de formare cu aplicații*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, R.,A., 2002.
4. DUMBRAVEANU, R., PÂSLARU, V., CABAC, V. *Competențe ale pedagogilor: Interpretări*. Chișinău: Continental Grup, 2014.
5. GREMALSCHI, A. *Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri. Studiu de politici educaționale*. Chișinău: S.n., 2015.
6. MINDER, M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Trad. din fr. de Onofrei. Chișinău: Cartier, 2003.
7. POPA, E. *Competențe de comunicare – soluție eficientă în dezvoltarea armonioasă a personalității micului școlar*. In: *Pledoarie pentru educație–cheia creativității și inovării*. Chișinău, 2011, p.18.
8. ROEGIERS, X. *Manualul școlar în formarea competențelor în învățământ*. In: *Didactica Pro*, 2001, nr.2(6) apr., p.29-37.
9. ZLATE, M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Polirom, 2004.
10. БЕСПАЛЬКО, В. П. *Природообразная педагогика. Nature conformably pedagogy*. М.: Народное образование, 2008.
11. ИЛЬИН, Е. П. *Психология творчества, креативности, одаренности*. СПб: Питер, 2009.