

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2024.4.01>  
CZU: 37.015:373.091

## RELEVANȚA PEDAGOGICĂ A COMPETENȚEI ȘI IDEEA INTEGRĂRII

**Tatiana CALLO,**  
*doctor habilitat, profesor universitar,*  
ANACEC, Chișinău, RM

**Rezumat.** Pornind de la întrebarea ce este competența în educație și care este resortul ei pedagogic, articolul de față abordează unele aspecte-cheie ale competenței în perspectiva ideii de integralitate, problematică mai puțin cercetată în aspectul orientării spre integrarea „componentelor” competenței, acest deziderat fiind o temă destul de presantă. În definitiv, fiind o urgență explicativă, specificul integrării cunoștințelor, capacităților, atitudinilor într-o competență este un motiv de dezbateră teoretică și, în special, demersul interogativ provocator: cât ocupă (sau trebuie să ocupe) fiecare componentă din spațiul integrat în procesul agregării? și pot fi mai multe tipuri de competență în funcție de spațiul ocupat de fiecare din componente (cunoștințe, capacități, atitudini) ca rezultat al agregării?.

**Cuvinte-cheie:** competență, integrare, capacitate, atitudine, context, rezultat.

### THE PEDAGOGICAL RELEVANCE OF COMPETENCE AND THE IDEA OF INTEGRATION

**Summary:** Starting from the question of what is competence in education and what is its pedagogical source, the present article addresses some key aspects of competence from the perspective of the idea of completeness, an issue less researched in the aspect of the orientation towards the integration of the „components” of competence, this intended being quite a pressing topic. Ultimately, being an explanatory emergency, the specifics of the integration of knowledge, capacities, attitudes in a competence is a reason for theoretical debate and, in particular, the provocative interrogative approach: How much does (or must occupy) each component in the integrated space in the aggregation process? and Can there be more types of competence depending on the space occupied by each of the components (knowledge, capabilities, attitudes) as a result of aggregation?.

**Keywords:** competence, integration, capacity, attitude, context, outcome.

**Introducere.** Este un lucru general cunoscut că, în ultimele decenii, competența a devenit un punct-cheie în dezbaterile naționale și internaționale în educația generală, promovat de organizații precum OCDE și Comisia Europeană. Astfel, există o mare variație în literatura de specialitate privind interpretarea sensului conceptului de *competență*, variind de la o descriere a competenței la alta, până la o viziune generală, ce cuprinde cunoștințe, înțelegeri, abilități, capacități, performanță, atitudini etc.

Astăzi distanța dintre cunoștințe, abilități, atitudini se reduce substanțial, prefigurând o „alianță” specifică și specială, cunoștințele neavând „dreptul” unei primordialități, fără a ține cont de contribuțiile abilităților, capacităților și ale atitudinilor în construcția competenței. Odată cu această benefică apropiere dintre aceste componente, se modifică aproape implicit perspectiva în care trebuie privite relațiile dintre ele. Cuprinderea într-o viziune integratoare poate contribui la o mai bună cunoaștere a complexității fenomenului, poate evidenția relațiile dintre componentele sale și trăsăturile sale specifi-

ce de proces dinamic. Or, pentru a ajunge la această mentalitate integratoare, este necesară, considerăm, o căutare a rațiunilor ce conduc la ipostazierea locului și rolului fiecărei componente a competenței în parte.

Deși se atestă o definiție relativ clară a conceptului la nivelul educațional al procesului de învățare, totuși este necesar ca, de fiecare dată când se folosește, să se precizeze definiția competenței utilizate în contextul respectiv, afirmă Kennedy D., Hyland A., Ryan N. [7]. Această remarcă a autorilor este importantă, deoarece contextualizează fenomenul pentru a-i conferi, investigațional, un drept existențial rezonabil.

Cercetările actuale se concentrează pe formarea/dezvoltarea competențelor și pe sarcinile profesionale complexe în acest context. Cu toate acestea, integrarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, în perspectiva locului ocupat de fiecare dintre aceste entități, rămâne în mare măsură o „cutie neagră” în procesul educațional. Reieșind din acest deziderat, Baartman L.K., de exemplu, conceptualizează trei

procese de integrare, în analogie cu teoriile despre transfer. El afirmă că integrarea pe „rute joase” poate avea loc prin practică spre automatizare. Integrarea pe „rute înalte” necesită, pe lângă practică, reflecție asupra sarcinii. Integrarea pe „rute transformative” necesită (auto)reflecție critică și deschidere către schimbare. Autorul prezintă un model al diferitelor sarcini profesionale, formulând ipoteze cu privire la diferite procese de integrare, care oferă o bază pentru cercetări empirice ulterioare [1, p.125].

Căutând rațiunile ce conduc la abordarea competenței în sfera integrării și ipostazierea ei ca sistem deschis și pentru a clarifica fenomenul pedagogic al competenței ca summum integrativ, este indicat să parcurgem cel puțin câteva definiții ale acesteia, într-un proces de esențializare.

**Ce înseamnă competența?** Urmându-l pe D. Gosselin, putem menționa următoarea definiție de lucru a competenței: „O declarație generală ce descrie cunoștințele, abilitățile/capacitățile și comportamentele dorite ale unui elev care învață o temă sau absolvă un program”. Plus la aceasta, autorul atrage atenția asupra faptului că însăși competența și rezultatul învățării sunt două lucruri diferite. Rezultatul presupune o afirmație foarte specifică, ce descrie exact ceea ce un elev va putea face într-un mod măsurabil. Pot exista mai mult de un rezultat măsurabil definit pentru o anumită competență. Autorul face următoarea distincție-cheie: un adevărat rezultat al învățării este perceput astfel încât să poată fi măsurat sau evaluat și se concentrează pe ceea ce elevul este capabil să facă la sfârșitul unei activități, teme, unui program [5].

Cadrul european de calificare pentru LLL distinge, după cum remarcă Kennedy D., Hyland A., Ryan N., cunoștințe, abilități și competențe, utilizându-se următoarea definiție: „Competență înseamnă capacitatea dovedită de a utiliza cunoștințele, aptitudinile și abilitățile personale, sociale și/sau metodologice, în situații de muncă sau de studiu și în dezvoltarea profesională și personală” [7].

Deja din aceste două definiții este evidentă trăsătura de bază a competenței: competența se referă la un proces ce guvernează aplicarea cunoștințelor la un set de sarcini și este formată, de obicei, prin practică și reflecție. Ea include o gamă largă de cunoștințe, atitudini și modele observabile de comportament care împreună explică capacitatea de a furniza un produs specificat. Elevul competent poate efectua corect numeroase sarcini (dar nu neapărat toate), dintre care multe necesită cunoștințe și abilități [Apud 7].

Dacă mergem mai departe, constatăm că o competență este, în general, definită ca fiind modelată din cunoștințe, abilități și atitudini **integrate** și se presupune că este o condiție prealabilă pentru elaborarea unor produse valide [1, p.125-126].

Vitello S. și Greatorex J. elaborează un raport științific axat pe semnificația competenței, având intenția să explice și să definească acest concept într-un mod care să sprijine pe oricine lucrează la predare, învățare sau evaluare. Autorii, făcând referire la definiția din Cambridge English Dictionary, constată că acesta conține mai multe definiții ale competenței, cum ar fi „abilitatea de a face ceva bine” și „o abilitate importantă care este necesară pentru a ocupa un loc de muncă” și au decis să revină asupra definiției anume în perspectiva, după cum remarcă ei, de a sprijini predarea, învățarea și evaluarea.

La întrebarea recurentă „Ce înseamnă competență?”, autorii pun în valoare importanța competenței pentru elevii înșiși, dar și pentru societate, afirmând că, finalmente, „competența este capacitatea de a integra și de a aplica cunoștințe, abilități și factori psihosociali adecvați contextului (de exemplu, convingeri, atitudini, valori și motivații) pentru a performa în mod constant cu succes într-un domeniu specificat”.

După cum vedem, capacitatea de a integra componentele competenței este una determinantă, dar apare întrebarea firească, la care nu am găsit deocamdată răspuns în lucrările specialiștilor, și anume „Cât ocupă (sau trebuie să ocupe) fiecare componentă din spațiul integrat în procesul agregării ca să constituie o competență?”. Această întrebare poate fi formulată și altfel: „Dacă admitem că competența, ca entitate, constituie o sută de procente, atunci câte procente revin fiecărei componente din cele trei principale ca această entitate să reprezinte o competență?”

Lăsând întrebarea deschisă, revenim la ideile și interpretările cercetătorilor nominalizați pentru a vedea cum explică aceștia cunoașterea, abilitățile, atitudinile, credințele, valorile, motivațiile, contextul. Astfel, *cunoașterea* se referă la corpul de informații despre un anumit domeniu de studiu (sau de muncă), ce este compus din fapte, concepte, practici și teorii; *abilitățile* se referă la acțiuni (de exemplu, fizice, cognitive), ce implică aplicarea cunoștințelor ce pot fi tacite sau explicite; *valorile* se referă la evaluarea unui individ cu privire la importanța, valoarea sau utilitatea a ceva sau a cuiva; *domeniul*, la rândul său, se referă la aria largă de studiu, gân-

dire sau activitate din care face parte competența, de exemplu, o zonă largă de cunoștințe, disciplină academică, ocupație sau viața socială; *atitudinile* sunt modele coerente de tendințe despre ceva sau despre cineva care modelează un comportament; *credințele* sunt afirmații pe care un individ le acceptă ca fiind adevărate și le susține cu încredere; *motivațiile* inițiază, ghidează și mențin comportamente orientate spre obiective; *contextul* stabilește condițiile pentru ca o competență să fie demonstrată și subliniind competența ca fiind o demonstrație continuă a performanței, se referă la situații, sarcini și setări în care este utilizată competența. Aici trebuie menționat că competența nu este doar un atribut al individului, ea *nu poate fi separată de context* [11, p.11-12].

În spațiul analitic al competenței o importanță deosebită o au cele *șase principii* care explică trăsăturile fundamentale ale competenței și care sunt relevante pentru procesul educațional. Aceste principii sunt formulate de Vitello S., Greatorex J. într-o conexiune de fundal cognitiv. Exprimându-se asupra principiilor, autorii accceptă un statut de egalitate cu ceea ce explică pentru a asigura înțelegerea acestora [11, p. 13].

*Principiul 1: Competența este legată de un domeniu și depinde de context.* Spre deosebire de domeniu, contextul se referă la setările, situațiile și condițiile care vizează o demonstrație de competență. Contextul este crucial pentru ca o competență să fie observabilă (și potențial măsurată), deoarece, după cum am menționat mai sus, competența nu poate fi observată în afara contextului. Este important ca, în temei, contextul să fie gândit atât în funcție de caracteristicile sarcinii sau activității în sine, cât și de circumstanțele înconjurătoare. Rolul fundamental al contextului în demonstrațiile de competență înseamnă că trebuie luat în considerare cu atenție gradul de specificitate a contextului care se atașează competenței performante [Ibidem, p.13].

*Principiul 2: Competența este un concept holistic.* Competența este privită ca parte a unui sistem complex; ea cuprinde factorii interni ai individului (de exemplu, cunoștințe, abilități, atitudini, valori) precum și factorii contextuali care stau la baza performanțelor competente. Această viziune holistică evidențiază trei aspecte interconectate ale competenței: persoana, contextul și acțiunea. Performanța (acțiunea) este un aspect central al acestui sistem. Luarea în considerare a performanței ajută la ancorarea considerării celorlalte aspecte ale sistemului de competențe [11, p. 14].

O altă valoare a adoptării unei abordări integrale este că aceasta concentrează atenția asupra interconectării diferitor factori implicați în competență. Aceasta înseamnă că competența poate să nu se realizeze dacă există inadecvare în oricare dintre acești factori. Atunci este posibil ca factorii necesari contextului să *nu fie integrați corespunzător* atunci când este necesar, ceea ce poate împiedica formarea/manifestarea competenței. În consecință, o viziune integrativă semnalează că la constatarea competenței ar trebui să se țină cont întotdeauna de *contribuțiile fiecărei părți a sistemului, precum și modul în care interacționează între ele*. Acest lucru are importanță pentru proiectarea programelor educaționale.

*Principiul 3: Competența se referă la performanța consecventă în contextele dintr-un domeniu.* Consecvența performanței într-un domeniu (larg sau restrâns) este parte integrantă a conceptului de competență. Competența nu înseamnă doar a fi capabil să performeze cu succes în cadrul unui domeniul specificat, dar este vorba de a fi capabili să *performeze în mod constant cu succes*. Consecvență este o trăsătură explicită a descrierilor de competență în cadrul diferitelor calificări și cadre bazate pe competențe. A face față unor contexte noi și nefamiliare, în special, este o parte importantă a ființei competente. Acesta este punctul central al conceptualizării OCDE a competenței, care subliniază faptul că competența le permite oamenilor să facă față provocărilor complexe [11, p. 15].

*Principiul 4: Competența implică aplicarea adecvată contextual a cunoștințelor și abilităților.* Se subliniază tot mai mult faptul că competența implică utilizarea atât a cunoștințelor, cât și a abilităților [6; 10; 13; 12]. Competența în mod specific implică capacitatea de a identifica și a aplica cunoștințele și abilitățile care sunt adecvate pentru contextul în care este utilizată competența. Competența, ca un concept holistic, desemnează un sistem de acțiune complex care cuprinde cunoștințe, abilități cognitive, atitudini și alte componente noncognitive [11, p. 15].

Aici trebuie să remarcăm că definiția vitelliană a competenței plasează în mod intenționat *cunoașterea* înaintea *abilităților* din două motive: pentru a sublinia importanța cunoștințelor în competență și pentru că abilitățile sunt susținute de cunoștințe (tactice și explicite). A deține cunoștințe complete într-o zonă este recunoscut ca fiind un element esențial de competență în orice domeniu. Cunoașterea este, de

asemenea, o resursă în dezvoltarea abilităților. *Întrucât interacțiunea și integrarea cunoștințelor și abilităților este un aspect fundamental al competenței, acest lucru sugerează că dezvoltarea competenței poate fi facilitată de oportunități de integrare a cunoștințelor și abilităților.* Astfel, autorii pun accent pe integrarea a două componente ale competenței, ca fiind fundamentale pentru competență. Aici apare întrebarea unde au rămas atitudinile, ce loc ocupă ele în modelarea competenței?

*Principiul 5: Competența implică factori psihosociali, care afectează performanța și influențează învățarea.* Factorii psihosociali includ credințele, atitudinile, valorile și motivațiile [11, p.16]. Diferite definiții ale competenței din peisajul educațional includ exemple de factori psihosociali, inclusiv în învățământul general. De exemplu, educația columbiană dezvoltă valori specifice ca parte a competenței, inclusiv eficiența, productivitatea, fericirea, unitatea, echilibrul și justiția [9, p.76]. Factorii psihosociali specifici domeniului fac adesea parte din constructul competenței, alături de cunoștințe și abilități [11, p.17].

*Principiul 6: Competența este legată de un anumit nivel de învățare sau abilitate.* Multe abordări ale competenței se concentrează pe nivelul de performanță așteptat. În mod tradițional, în cadrul educației și formării, competența este privită ca un concept binar în care elevii sunt fie competenți, fie (deocamdată) nu. În cadrele binare, competența este în mod obișnuit conectată la un nivel minim viabil sau standard de performanță. Dar competența poate fi privită și în raport cu un continuum de învățare (sau competență), are implicații importante pentru predare, învățare și evaluare, în toate sectoarele educației [Ibidem, p. 18].

Dacă ne referim interpretativ la integrare, atunci trebuie să precizăm că accepțiunea actuală a integralității converge spre ajustarea reciprocă a elementelor constituente ale unui sistem, permițându-i acestuia să formeze un nou echilibru. Sistemul poate să preia caracteristicile elementelor constitutive sau poate să-și formeze caracteristici complet autonome. Structura nou creată poate fi considerată drept integrată numai atunci când relațiile ce se stabilesc între elementele care o compun sunt stabile pe o perioadă concretă și generează efecte perceptibile la nivelul fiecărei unități componente [15, p.11].

Când vorbim de integralitate, trebuie să avem în vedere faptul că, pentru a se produce aceasta, este nevoie de manifestarea următorilor factori: un me-

diu integrator, ca un construct totalizator, care oferă posibilitatea unirii a două sau mai multe elemente într-un tot; sistemul integrator, în care se produce integrarea; sistemul integrativ, acele elemente care se integrează; un stimulent al integralizării/elementul integrator, un factor stimulator, care face posibilă unirea elementelor și care aparține aceluiași mediu; agentul care integrează; elementele comune care fac posibilă unirea ca atare; potențialul integralizator – relațiile dintre elementele componente. Integralitatea, ca atare, nu comportă o încărcătură atât de categorică pentru valoarea întregului, deoarece elementele componente își mențin independența și pot să se dezintegreze din componența întregului [Apud 15, p.12]. Prin urmare, integrarea componentelor competenței se produce doar dacă există un mediu integrator, adică, să zicem o sarcină care generează contribuția competenței în integralitatea componentelor sale. În cazul în care se integrează doar două componente, de exemplu, cunoștințele și abilitățile, nu putem vorbi de o competență, în accepțiunea actuală a competenței. Important este și faptul că fiecare component are statut independent. De exemplu, cunoștințele pot contribui, într-un fel, la configurarea mai multor competențe în funcție de context. Într-o competență aplicabilă la rezolvarea unei sarcini de creație, de pildă, cunoștințele pot ocupa circa 30% din totalul integrat al competenței.

Reieșind din această accepțiune a integralității, apare ca specific faptul că, în construcția competenței, relațiile dintre cunoștințe, abilități (capacități), atitudini trebuie să genereze efecte sesizabile la nivelul fiecărei componente în parte. Plus la aceasta, apare și întrebarea dacă în funcție de procentajul ocupat de una sau de altă componentă, putem vorbi de o tipologie a competenței: competența A (în care prevalează procentual abilitatea, peste 50%); competența B (în care prevalează procentual atitudinea, peste 50%); competența C (în care prevalează procentual cunoștințele, peste 50%).

Un aspect problematic în abordarea competenței este cel al atitudinilor. Problema atitudinilor în domeniul educațional apare, tot mai insistent în ultimul timp, în cadrul abordărilor pedagogiei competențelor. Referitor la acest delicat raport dintre competență și atitudine, apare întrebarea, după cum menționam într-o altă publicație, dacă „întâlnește” competența atitudinea și și-o asumă sau nu. Atunci am ajuns la concluzia că nu poate competența să însușească atitudinea, deoarece aceste două valori educaționale au ca determinări de bază

câte trei caracteristici-cheie diferite: relație, comportament, valori pentru atitudine și modalitate, acțiune, eficiență pentru competență [14, p.9]. Aici doar amintim acest fapt, fără a intra în detalii explicative, problema rămânând deschisă discuțiilor.

*Ce înseamnă de fapt această integrare între cunoștințe, abilități și atitudini și cum se realizează?* Ideile privind dezvoltarea competențelor subliniază faptul că elevii trebuie nu numai să dobândească, ci și să integreze cunoștințe, abilități și atitudini pentru a atinge competența. O noțiune comună a majorității definițiilor de competență este aceea că ea constă în piese integrate de cunoștințe, abilități și atitudini care pot fi utilizate pentru a îndeplini cu succes o anumită sarcină. În timp ce unii cercetători definesc competența ca întregul integrat de cunoștințe, abilități și atitudini, alții postulează că integrarea ar trebui măsurată ca un proces de învățare și competența ca un produs de învățare. Atunci când evaluăm competența, putem evalua nivelul acestor cunoștințe, abilități și atitudini pe măsură ce sunt aplicate împreună pentru a îndeplini o anumită sarcină. Cunoștințele, abilitățile și atitudinile ar trebui evaluate împreună (adică, în același timp, în aceeași sarcină profesională). Rămâne deschisă, în această perspectivă, întrebarea: *Dar cum poate elevul să integreze aceste trei componente?* Răspuns la această întrebare nu-l găsim în debaterile științifice și nici în cele metodologice, acest lucru necesitând investigații practice de durată și complexe. De asemenea, ce variante există în evaluarea competenței ca integrare? *Dacă elevul, să zicem, demonstrează 40% cunoștințe, 30% abilități și 30% atitudini, cum se evaluează acest lucru? Are rezultate bune sau nu? Pot fi considerate rezultatele mai bune atunci când demonstrează, să zicem, 70 % atitudini, 20 % abilități și 10 % cunoștințe?*

Baartman L.K.J. menționează trei tipuri de procese de integrare ce implică construirea de relații între cunoștințe, abilități și atitudini [1, p.128]. Autorul vorbește, după cum am menționat mai sus, de integrarea pe „rute joase”, „rute înalte” și „rute transformatoare”. Astfel, integrarea pe rute joase poate fi conceptualizată ca un proces în care cunoștințele și abilitățile sunt conectate din ce în ce mai mult prin practică spre performanța automată. În acest proces este probabil ca cunoștințele și abilitățile să devină din ce în ce mai implicite pe măsură ce sunt interiorizate de către elev. În integrarea pe rute joase, acela care învață cu greu construiește conexiuni cu cunoștințele și abilitățile deja existente, ceea

ce implică faptul că, deși cunoașterea și acțiunea sunt conectate în a cunoaște, acela care învață nu poate oferi o rațiune pentru acțiunile sale, cum ar fi înțelegerea sau cunoașterea de ce. Integrarea pe rute înalte între cunoștințe și abilități necesită reflecție/acțiune în afară de practică, elevii fiind capabili să abstragă și să detașeze informațiile din contextul lor original și să le aplice în contexte noi. Legătura dintre cunoștințe și abilități are loc prin intermediul reflecției: un elev trebuie să se gândească în mod conștient la ceea ce face. Gândirea și acțiunea sunt astfel combinate pentru a avea ca rezultat cunoașterea. Integrarea transformativă depinde de reflecție, reflecția critică necesită timp pentru a-și reevalua perspectivele și, dacă este necesar, a le transforma. Procesele de învățare care sunt implicate în integrarea transformativă includ ceea ce se numește revizuire sau acomodare [1, p.130].

În felul acesta, constatăm că abordarea integrată a competenței este susținută de logica conceptului de competență. Implicarea unei concepții integrate a competenței conduce la perceperea în termeni de cunoștințe, abilități, și atitudini afișate în contextul unui set atent ales de sarcini realiste, care sunt de un nivel adecvat de generalitate [6; 2; 3; 8]. O caracteristică notabilă a acestei abordări integrate este că evită problema unei multitudini de sarcini prin selectarea sarcinilor-cheie sau a elementelor care sunt esențiale. Sunt apoi identificate principalele atribute care sunt necesare pentru îndeplinirea competenței a acestor sarcini sau elemente cheie. Atributele includ abilități cognitive (cunoștințe, gândire critică, strategii de rezolvare a problemelor), abilități interpersonale, atribute afective și abilități tehnico-psiho-motorii [6, p.15].

Este cazul să ne referim în mod special la atitudini, deoarece, după cum vedem din cele expuse mai sus, relația integrativă dintre cunoștințe și abilități este una mai evidentă în raport cu relația integrativă a atitudinilor. Atitudinile sunt în general considerate a fi o componentă importantă a competenței, deosebindu-se de „simple” cunoștințe și aptitudini. Literatura în științele educației nu oferă totuși o elaborare clară a modului în care se dezvoltă atitudinile, separat și în raport cu cunoștințele și abilitățile. În perspectiva dezvoltării competențelor, Baartman și coautori pledează pentru studierea atitudinilor cu privire la sarcini mai specifice, când sunt construite pe loc. Aceasta implică studierea atitudinilor explicite în loc de atitudinile implicite. În același timp, totuși aceste atitudini specifice

contextului sunt influențate de atitudini mai stabile legate de persoană [1, p.131]. Privind atitudinile ca asocieri în memorie, Fazio R.H. afirmă că atitudinile evidente pot „exista”. Adică, dacă individul a format o astfel de asociere evaluativă, atunci atitudinea este reprezentată în memorie. Atitudinile sunt atunci o formă de cunoaștere – cunoașterea evaluativă, mai precis, și sunt reprezentate în memorie la fel cum este reprezentată orice altă cunoaștere [4, p.606]. Există o serie de dovezi empirice că atitudinile sunt reprezentate în memorie și capabile de activare automată la prezentarea obiectului de atitudine. În timpul unei sarcini sau într-o situație în care elevilor li se prezintă obiecte de atitudine, dar nu au niciun motiv să ia în considerare în mod activ atitudinile lor față de obiecte, performanța lor este afectată de atitudini. Astfel, prezentarea acestor obiecte trebuie să fi evocat atitudinile, în contrast cu irelevanței acestora față de cerințele imediate ale sarcinii, afirmă cercetătorul [Ibidem, p.608]. Atitudinea este poziția internă pe care o adoptă elevul față de o situație socială sau față de o persoană și ea este cea care determină modul în care va răspunde sau va acționa acesta. Atitudinea necesită o permanentă ajustare, de aceea este bine ca ea să fie în permanență în vizorul profesorului. Atitudinea nu este altceva decât obișnuințe ale gândirii, iar obișnuințele se pot dobândi. O acțiune de gândire repetată devine o atitudine realizată. Atitudinile manifeste devin relații, iar relațiile interiorizate, în timp, devin atitudini [14, p.5]. Astfel, atitudinea are partea sa de valoare în componența competenței, spațiul ocupat de aceasta urmează să fie cercetat în perspectiva volumului.

**Concluzii.** Conceptul de competență este unul destul de problematic. Acesta a fost introdus de mulți autori ca o nouă entitate de explicat anumite comportamente în anumite situații. Cu toate acestea, legea cauzală ce referă competența la performanța competentă, reprezintă o propoziție tautologică ipsită de orice putere explicativă. Prin urmare, competența nu este mai mult decât o neclară etichetă, care nu mărește cunoștințele și înțelegerea noastră despre lume. Prin definiție, competențele sunt asociate cu comportamente de succes în non-situații standardizate; o astfel de definiție pare să intre

în conflict cu utilizarea competențele ca standarde educaționale. În consecință, evaluarea competenței și valoarea sa predictivă pentru performanțe viitoare este foarte discutabilă.

Aceasta se referă, de asemenea, la presupusa instabilitate a conceptului de competență și la puterea sa dependentă de valoare. În ceea ce privește diferențele dintre competențe și abilități, am demonstrat că acestea nu pot servi drept factor discriminator. De asemenea, am văzut că ideea de complexitate pare să indice acest lucru - competențele sunt mai degrabă o subclasă de aptitudini decât o categorie de coordonare.

În total, concluzionăm că există două probleme majore privind conceptul de competență. În primul rând, conceptul de competență încearcă să stabilească standarde cognitive pentru comportamente care în esență nu pot fi standardizate. În al doilea rând, din punct de vedere științific, competențele trebuie considerate o subcategorie de aptitudini. Referirea la integrarea componentelor competenței trebuie să fie una activă, pornind nu doar de la ideea că acestea se integrează, ci și de la faptul că spațiul ocupă fiecare în această integralitate, care este tipul și rezultatul integrării.

Reieșind din principiul doi al competenței, constatăm că cele trei componente intră într-un proces de integrare specifică într-o competență. Partea ocupată de fiecare depinde, conform principiului unu, de context. De aici deducem că doar reieșind din situații concrete, putem atribui un anume „procentaj” fiecărei componente a competenței. De exemplu, într-o situație educațională în care se valorifică un text literar, atitudinea va ocupa mai mult spațiul comparativ cu celelalte componente. Prezentând o interpretare unificată a competenței pentru a sprijini procesul educațional, constatăm că înțelegerea competenței este vitală pentru a asigura ca programele educaționale ce vizează dezvoltarea competențelor să răspundă nevoilor elevilor, ale societății și ale pieței muncii, la nivel național și pe plan internațional. Înțelegem că ideile prezentate aici trebuie să fie supuse revizuirii în perspectiva găsirii răspunsurilor la întrebările formulate, pentru a spori capacitatea de sprijin a elevilor în dezvoltarea și evaluarea competențelor.

### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. BAARTMAN L.K.J., BRUIJN E. Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competens. În: *Educational research review*, 2011, vol.6 (1), pp.125-134. ISSN 1747-938X.

2. BROCKMANN, M., CLARKE, L., WINCH, C. Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET)—the English, German and Dutch cases. În: *Oxford Review of Education*, 2008, nr. 34(5), pp. 547-567. ISSN 0305-4985.
3. CHILD, S. F., SHAW, S. D. A purpose-led approach towards the development of competency frameworks. *Journal of Further and Higher Education*, 2019, nr. 44(8), pp.1143-1156. ISSN 1469-9486.
4. FAZIO, R. H. Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. În: *Social Cognition*, 2007, nr.25, pp. 603–637.
5. GOSELIN D. Competencies and Learning Outcomes. Universitatea din Nebraska-Lincoln. În: *Physics studies Student-Centred Learning Competences and Learning Outcomes. Support to strengthening the higher education system in Azerbaijan*. Twinning project ENI/2018/395-401. Disponibil: [https://serc.carleton.edu/integrate/programs/workforceprep/competencies\\_and\\_LO.html#:~:text=Competency%3A%20A%20general%20statement%20that,educational%2C%20and%20other%20life%20contexts](https://serc.carleton.edu/integrate/programs/workforceprep/competencies_and_LO.html#:~:text=Competency%3A%20A%20general%20statement%20that,educational%2C%20and%20other%20life%20contexts).
6. HAGER, P., GONCZI, A. What is competence? În: *Medical Teacher*, 1996, vol.18, nr.1, pp.15-18. ISSN 1466-187X
7. KEHHEDY D., HYLAND A., RYAN N. *Learning Outcomes and Competences*. Disponibil: [https://www.researchgate.net/publication/285264101\\_Learning\\_outcomes\\_and\\_competencies](https://www.researchgate.net/publication/285264101_Learning_outcomes_and_competencies)
8. KROSNICK, J. A., JUDD, C. M., & WITTENBRINK, B. The measurement of attitudes. In: D. Albarracín, B. T. Johnson, & B. T. Zanna (Eds.), *The handbook of Attitudes*, 2005, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 21–79, ISBN 978-14106-1282-3.
9. LARRAÑAGA, S. R. On competences and values: from the desire to educate to educating the desire of being. În: *International Journal of Lifelong Education*, 2015, vol 34, nr.1, pp.76- 88. ISSN 0260-1370.
10. MULDER, M. Competence-based education and training. În: *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 2012, nr. 18(3), pp. 305-314. ISSN 1750-8622.
11. VITELLO S., GREATOR J. What is competence? *A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment*. Research Report, Cambridge University Press, 2021. 22 p.
12. WESTERA W. Competences in education: A confusion of tongues. În: *Journal of Curriculum Studies*, 2001, nr. 33, pp. 75–88. ISSN 2690-2788.
13. WONG SH-CH. Competency Definitions, Development and Assessment: A Brief Review. În: *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2020, vol.9, nr.3, pp05-114. ISBN 2226-6348.
14. CALLO, T. Atitudinea – o „nouă forță” a educației. În: *Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie „Univers Pedagogic”*, 2013, nr 4, pp.3-9. ISSN 1811-5470.
15. CALLO, T. Valoarea integrității prin prismă hermeneutică: repere filosofice și pedagogice. În: *Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie „Univers Pedagogic”*, 2011, nr 2, pp.10-18. ISSN 1811-5470