



Irina GÎNCU

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Dimensiunea valorică a competenței profesionale

Rezumat: În articol este abordat atât conceptul de competență, cât și caracteristicile competenței profesionale. Competența este cercetată din diverse perspective: perspectiva behavioristă; perspectiva generică, care explică diversificarea variațiilor performanței; perspectiva cognitivă, care redă competența profesională ca o capacitate de acțiune flexibilă și adaptabilă la diverse contexte și situații problematice.

În structura competenței, atitudinii îi revine rolul determinant, fapt datorat încărcăturii valorice a elementului respectiv. În acest context, competența este folosită într-o manieră in-

tegratoare și acționează cu eficiență doar dacă este întemeiată pe valori. Ideea suportului valoric al competenței profesionale este esențială în formarea profesională actuală, care va face față provocărilor noului mileniu, împreună cu conștientizarea importanței de a împărți valorile și de a aparține unui spațiu social și cultural comun.

Abstract: The article deals with the conceptualization of competence concept and studies the features of the professional competence. The concept of competence is studied from different perspectives: behaviourist perspective; the generic perspective which studies the characteristics of the best performers; and the cognitive dimension which express idea that the professional competence is capacity to act as a flexible and adaptable to different contexts and problematic situations.

The author supports the idea that the attitude plays the main role in achieving performance in the context of competency-based education. The idea that professional behavior integrates personality traits, including character features and motivation, is essential for the author. The article also considers the fact that professional competence is more effective when is based on values. This fact is considered very important when it comes to the question of students' moral profile.

Keywords: Competence, professional competence, professional development, attitude, competence structure, value.

Pentru prima dată conceptul de *competență* a fost folosit de Platon. Rădăcina cuvântului, în limba greacă veche, este *ikano*, un derivativ al lui *iknoumai*, ceea ce înseamnă *a sosi*, *a ajunge*. Concomitent, exista și un echivalent al cuvântului *competență* – *ikanótis* (calitatea de a fi *ikanos* (capabil); a avea abilitatea de a obține succes/rezultat; înzestrare sau aptitudine). Remarcăm faptul că *epangelmatikes ikanotita* însemna capabilitatea sau competența profesională/vocațională. În limba latină regăsim conceptul de *competens*, cu sensul de a fi în stare sau a fi autorizat de lege, derivativul *competentia* fiind perceput drept capabilitate sau permisiune.

În secolul al XVI-lea conceptul de *competență* este recunoscut în mai multe țări europene. Circulația atât de timpurie a acestuia dovedește că *a fi* sau *a tinde a fi competent* constituie o aspirație cu o istorie de secole. Totuși, folosirea instituționalizată a conceptului în formarea profesională este un fenomen recent al societății moderne și postmoderne. În ultimul deceniu, acesta este studiat foarte mult și din diverse perspective, în rezultat fiind precizată și definiția sa, inclusiv grație lansării în actualitatea pedagogică și socioeconomică a necesității de asigurare a funcționalității cunoștințelor.

După cum demonstrează cercetările, *perspectiva behavioristă* pune accentul pe importanța observării unei modalități de executare reușită a sarcinilor în comparație

cu alți performeri puși în aceleași condiții. Această abordare a fost promovată de D. McClelland, în anul 1973, care a optat mai mult pentru conceptul de *competență* decât pentru cel de *inteligență*. Caracteristicile esențiale ale perspectivei behavioriste sînt *demonstrarea*, *observarea* și *evaluarea comportamentului*. Marele avantaj al teoriei lui D. McClelland a venit tocmai din abordarea optimistă: *competențele pot fi identificate și dezvoltate* – învățăm și, prin experiență și aplicare, dobîndim abilități; ne formăm atitudini, pentru a atinge rezultatele dorite.

Analizînd *perspectiva generică* a competenței, constatăm că această direcție tinde mai mult spre **identificarea** abilităților comune, care ar explica diversificarea variațiilor performanței, sau spre **cartografierea** competențelor necesare pentru **diverse poziții** prin observarea **comportamentelor performerilor de top pe pozițiile respective**. Aceeași situație o atestăm și în cazul celor mai efectivi performeri, al analizei statistice a datelor pentru elucidarea caracteristicilor generice ale celor mai performanți, competențele stabilite în acest mod fiind aplicabile pentru mai multe domenii sau arii profesionale. Această abordare ne permite să identificăm două trăsături importante: posibilitatea de a trata competențele generice din mai multe perspective și faptul că aceste competențe sînt „sensibile” la schimbările condițiilor de muncă de pe teren. Astfel, din acest punct de vedere, competența este

un fel de elaborare sau structurare a performanței potrivite unei situații concrete.

Abordarea cognitivă a competenței presupune implicarea tuturor resurselor mentale ale individului, necesare pentru a stăpîni o situație, a dobîndi cunoștințe și performanțe, care sînt deseori asociate cu abilitățile intelectuale. În această ordine de idei, teoriile cognitive clasice includ modele psihometrice de inteligență, modele de prelucrare a informației și teoria dezvoltării cognitive a lui J. Piaget. O interpretare mai îngustă a acestei abordări se axează pe competențe cognitive speciale, care se referă la un set de *competențe cognitive necesare* pentru a avea rezultate bune într-un domeniu.

Urmărind evoluția conceptului de competență, putem constata că acesta este *polisemantic*, avînd înțelesuri care variază în funcție de domeniul și de contextul în care este folosit. În sens juridic și social, competența înseamnă dreptul unei persoane sau al unei organizații de a lua decizii în anumite domenii, în acest sens competența fiind mai apropiată de *responsabilitate*. Pe plan pedagogic, abordarea prin competențe accentuează în mod evident *latura pragmatică a învățării*, utilitatea efectelor învățării pentru individ și pentru societate.

Competenței i-au fost atribuite diverse accepțiuni:

1. **capacitate:** „capacitatea/abilitatea complexă de realizare a obiectivelor, prin stabilirea conexiunii dintre cele trei elemente definitorii ale comportamentului: *a ști, a ști să faci și a ști să fii*, presupunînd o bună cunoaștere a domeniului, abilități, motivație și atitudine pozitivă față de sfera de activitate [6, p. 14];
2. **comportamente:** „ansamblu de comportamente potențiale (afective, cognitive, psihomotorice), care permit individului să exerseze în mod eficace o activitate considerată, în general, complexă” [2, p. 27];
3. **obiective terminale de integrare**, în care se înglobează, finalmente, cele trei domenii ale instruirii. J.-M. De Kitele asociază competențele cu domeniile cognitiv, afectiv și psihomotor. Pentru acest autor, „un obiectiv terminal de integrare descrie o competență sau un ansamblu de competențe care se exercită într-o situație concretă, cuprinzînd informații esențiale și secundare, care necesită integrarea (și nu transpunerea) tuturor capacităților anterioare, considerate ca fundamentale și minimale, și care dezvoltă „știința de a fi” și „de a deveni” orientate spre finalitățile alese de sistemul educativ” [4, p. 24];
4. **integralitate de cunoștințe, capacități (în sens îngust) și atitudini**, definiție pe care o prezentăm în formula lui X. Roegiers: „ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini, exersate în mod spontan, care permit exercitarea unui rol, a

unei funcții sau a unei activități” [10 p. 19], cea mai simplă și laconică definiție a competenței, care a cucerit necondiționat și spațiul educațional al Republica Moldova.

Analiza realizată arată că sensurile termenului de *competență* s-au diversificat, uneori s-au schimbat, iar altele s-au suprapus cu semnificațiile unor termeni din aceeași zonă de referință: performanțe, cunoștințe, capacități, abilități, rezultate ale învățării.

O abordare alternativă a conceptului vizat poate fi remarcată pe terenul anglo-saxon, unde termenii *competence* (pl. *competences*) și *competency* (pl. *competencies*) se suprapun, stîrnind situații confuze. Mulți cercetători – Winterton, D. McClelland, Thorston, Schippmann, Lustri, G. Le Boterf etc. – au scris despre *competence* și/sau *competency* folosind în aceeași lucrare unul sau ambii termeni, considerînd că au aceeași semnificație, moment ce a provocat numeroase discuții și dezbateri. Astfel, pentru D. McClelland, *competencies* sînt caracteristici personale care duc spre performanță; *competency* este o caracteristică colectivă a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, a comportamentului care se raportează la performanță (Thorston); capacitate individuală de a prelua o inițiativă, de a face mai mult decît se cere, de a ține sub control situații neașteptate și de a fi responsabil de decizii (Lustri); un set de comportamente cu o dimensiune relevantă pentru o poziție care necesită performanță (Woodruffe); pentru Le Boterf aceasta este o acțiune care rezultă din: *resurse personale* – cunoștințe, abilități, experiențe, emoții, capacități, aptitudini, factori de mediu [12]. Pe de altă parte, *competences* sînt deseori descrise drept standarde ale unei profesii spre care un individ trebuie să tindă pentru a realiza activitățile cerute, ele sînt percepute ca cerințe la locul de muncă, un fel de competențe generice [Idem]. Acest tip de abordare este specific pentru SUA și Marea Britanie. Astfel, în SUA este mai mult utilizat conceptul de *competency*, prin care se presupun capacități, inputuri în stil behaviorist sau caracteristici ale unei persoane. Englezii, la rîndul lor, folosesc termenul de *competence* pentru a desemna capacitatea de a acționa în conformitate cu standardele de performanță, care sînt niște puncte de plecare sau outputuri. În Germania, prin *competence* se înțelege o calitate internă a individului, care implică cunoștințe și abilități, aplicată într-o situație ocupațională.

Cercetătorul Finn face o distincție între *input*, *process* și *output*. Competențele *input* se referă la cunoaștere și înțelegere, capacitățile și abilitățile pe care un individ le posedă înainte de a-și forma o competență. Competențele *process* au de-a face cu dimensiuni comportamentale conștiente sau inconștiente ale capacității individului de a acționa, iar competențele *output* sînt capacitățile de realizare a diverselor activități la nivelul de performanță necesar în contextul ariei profesionale [16, p. 47]. Din

perspectiva celor relatate, putem concluziona că *modelul competence* reprezintă următoarele: accent pe cerințele ocupației; perspectivă sociologică; o abordare reduționistă; *modelul competency* presupune: accent pe ceea ce persoana realizează în ocupația respectivă; focalizare psihologică; abordare integratoare. Considerăm această delimitare importantă, deoarece cercetătorii pot valorifica greșit și incoerent semnificația conceptelor date.

Definirea și precizarea competențelor în contextul învățământului superior este un demers care reclamă o cunoaștere foarte bună atât a domeniului de formare profesională, cât și a specificului psihopedagogic al conceptului de competență profesională.

Sintagma *competență profesională* corespunde unor acțiuni complexe axate pe mobilizarea și utilizarea eficiente a unei game variate de resurse. Competența profesională nu este un algoritm memorizat și practicat în mai multe reprize, ci o capacitate de acțiune mult mai flexibilă și adaptabilă la diverse contexte și situații problematice. Acest concept este foarte apropiat de cel de potențial, prin care se subînțelege capacitatea potențială a individului în relație cu o anumită situație-problemă, capacitatea de a integra cunoștințe și abilități.

Referindu-se la competențele profesionale, Le Boterf [8, pp. 15-18] consideră că evoluțiile contextelor și a organizațiilor de muncă, dezvoltarea noilor tehnologii de informare și comunicare, precum și avansul cercetărilor asupra proceselor învățării și funcționării cognitive conduc la un concept de competență: 1) care nu se limitează la *deprinderi punctuale*, ci ia în calcul capacitatea de a gestiona situații profesionale din ce în ce mai complexe; 2) care *răspunde la întrebarea: Ce înseamnă a acționa cu competență?* A acționa cu competență nu constă doar în a dispune de „resurse” (cunoștințe, deprinderi, cultură, calități profesionale, resurse psihologice etc.), ci și de știința de a le combina și a le mobiliza în situații lucrative. Poți fi „savant”, dar nu și competent; 3) care *să facă diferența între „a reuși” și „a înțelege”*. A fi competent nu înseamnă doar a fi capabil de a reuși într-o activitate, ci și a fi capabil de a înțelege de ce și cum ai reușit (sau ai eșuat); 4) care să ia în calcul că a fi competent nu înseamnă doar a fi capabil de a acționa într-un singur context, ci și de a fi capabil de a *transfera sau de a transpune competența în alte contexte*.

Asemenea conceptului de *competență*, sintagma *competența profesională* nu are o definiție unanim acceptată, dar și aceasta este percepută drept „capacitate/abilitate de a realiza diverse sarcini determinate de obiectivele activității profesionale, capacitatea de a rezolva situații-problemă prin transferul și conexiunea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor” [6, p. 28].

După cum se poate observa, cercetătorii identifică competența profesională cu capacitatea. Sintetizând mai multe definiții date competenței, J. Aubret și P.

Gilbert desprind patru trăsături comune ale noțiunii de competență profesională [Apud 11, p. 17]: *referința la sarcini*, la activități umane sau la probleme de rezolvat în circumstanțe identificabile; este vorba, cel mai frecvent, despre activități profesionale; *eficacitatea așteptată* de la persoane sau de la grupuri atunci când aceste sarcini, activități sau probleme sînt de executat sau de rezolvat; *caracterul structurat* al proceselor de mobilizare a cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor comportamentale care asigură eficacitatea; *posibilitatea de a se face predicții* asupra acestei eficacități.

În consens cu cele expuse, menționăm că a fi competent într-o ocupație presupune: a utiliza cunoștințele de specialitate în situații practice variate; a folosi deprinderi specifice; a analiza și a lua decizii; a manifesta creativitate în acțiuni; a colabora cu alți membri ai echipei; a comunica eficient; a se adapta la mediul de muncă specific, a face față situațiilor neprevăzute. Prin urmare, competența desemnează o realitate complexă, multifactorială și multidimensională.

Analizînd competența, F. Voiculescu delimitează două substructuri interdependente:

- *structura internă*, care cuprinde componentele și relațiile ce alcătuiesc competența privită ca potențialitate sau ca disponibilitate a individului sau a grupului de a acționa independent;
- *structura externă sau contextuală*, care cuprinde componentele și relațiile ce alcătuiesc cadrul real în care se manifestă competența, în care se desfășoară acțiunea competentă [11, p.18].

Cercetătorii D. Potolea și S. Toma identifică următoarele elemente externe care definesc o competență: sarcina sau situația, care este solidară cu câmpul problematic al domeniului respectiv; standardele de performanță, care presupun realizarea unei sarcini la un anumit nivel; cunoștințele care asigură baza teoretică a competenței [17, p. 49].

Sintetizînd, competența este folosită într-o manieră integratoare, ca expresie a abilităților unei persoane de a combina în mod autonom, într-un anumit context, diferite capacități de cunoaștere și deprinderi, ceea ce evidențiază o idee majoră – *competența ca ansamblu integrator*. Pornind de la caracterul integrator al competenței, putem afirma că aceasta constituie un proiect, o *finalitate* observabilă doar în timpul activității, o *finalitate fără sfârșit*. Înscriindu-se într-un continuum de la simplu la complex, competența se ridică la un nivel susținut de generalitate și este percepută ca un orizont de lucru fără sfârșit.

Dacă e să revenim la structură, menționăm acordul, aproape unanim, al cercetătorilor: competența este un sistem funcțional integrativ ce cuprinde trei elemente: **cunoștințe, abilități și atitudini**. Din definițiile prezentate anterior, se pare că abilitățile au cea mai puternică legătură cu competențele, deoarece ambele sînt atribuite direct acțiunii și performanței. Totuși, și cunoștințele

sînt implicate în acest sistem integrativ, deși accentul a fost transferat de pe *a avea cunoștințe* pe *a fi în stare de a le aplica*.

În opinia cercetătorilor Mulder, Kupper și V.W. Palthe, competența se egalează cu totalitatea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor [16, p. 51]. Bontius, Den Boogert & Huisman accentuează aplicarea integrată a cunoștințelor și abilităților și rolul separat al atitudinilor în atingerea performanței, afirmînd că suma părților este mai mare și mai importantă decît componentele sale luate aparte [Idem].

Un aspect esențial al competenței este capacitatea individului de a monitoriza și a direcționa aplicarea cunoștințelor și abilităților, iar întrebarea *Ce se află cu adevărat la baza unei performanțe?* presupune mai mult decît suma componentelor din modelul clasic. Alți factori sînt personalitatea individului, motivația și contextul.

În încercarea de a explica competența și variabilele cu impact asupra performanței sau randamentului, întrebarea *Oare factorii de personalitate trebuie să devină parte structurală a competenței?* a stîrmit discuții. Astfel, D. Potolea și S. Toma scot în evidență ideea că factorii personalității, de rînd cu alte variabile, au impact asupra randamentului; că unele competențe solicită anumiți factori de personalitate, în timp ce alte competențe revendică alte trăsături.

H. A. Rosencratz și B. J. Biddler concretizează că variabilele care pun în evidență competența profesională sînt motivele, cunoștințele, trăirile afective, experiența, trăsăturile de personalitate, capacitatea de relaționare [15, p. 3]. Această definiție poate fi înțeleasă ca o sinteză, o combinație specifică și integrativă de capacități, cunoștințe, aptitudini și atitudini. Pe de altă parte, cercetătoarea F. Voiculescu optează pentru menținerea elementului *atitudini* în structura competenței, nu pentru înlocuirea acestuia cu caracteristicile de personalitate.

Potrivit celor mai multe abordări, atitudinile sînt structuri sintetice de personalitate care înglobează procese cognitive, afective, volitive și comportamentale, orientate *axiologic*, configurînd *profilul caracterial* al personalității.

În opinia noastră, dacă vorbim despre structura competenței, *atitudinii îi revine rolul determinant* [6, p. 28], ținîndu-se cont de încărcătura valorică a acestui element. Analizată în ansamblul ei, *atitudinea* este:

- 1) o construcție psihică și complexă internă care cuprinde diverse elemente – intelectuale, afective, volitive. În această privință, atitudinile sînt superioare cunoștințelor, care reprezintă o asimilare de informații;
- 2) o modalitate internă de raportare la diferite laturi ale vieții sociale, devenind rezultatul interacțiunii subiectului cu lumea, este un răspuns la stimulii

sociali;

- 3) expresia personalității în ansamblu este integrală, deoarece întotdeauna vizează personalitatea;
- 4) un fapt al conștiinței, dar și o reacție comportamentală, tendința și impulsul spre acțiune;
- 5) o predispoziție a individului care, spre deosebire de *cunoștințe* și *abilități*, se exprimă printr-o evaluare favorabilă sau nefavorabilă și se concentrează pe stări emoționale, cogniție sau dispoziție comportamentală;
- 6) o modalitate de raportare relativ stabilă, iar dinamica schimbărilor atitudinilor se înscrie într-o anumită continuitate a evoluției personalității, pe fondul unei identități caracteriale persistente, care nu se modifică.

Astfel, nu mai încape nici o îndoială, *atitudinea* este acea stare de pregătire în care se află un individ pentru a da un răspuns observabil și evaluabil; este cheia rezultatului dorit, care orientează, motivează și potențează performanța. Pe de altă parte, întrucît atitudinea este o structură psihică internă, deducem imposibilitatea observării și măsurării directe a atitudinilor, fapt menționat de Spencer & Spencer, care consideră că abilitățile și cunoștințele sînt vizibile, măsurabile și deci pot fi ușor predate și asimilate. Autorii au propus așa-numitul model *aisberg*: cunoștințele și abilitățile sînt la suprafață (deasupra apei) și pot fi măsurate, iar atitudinile – la nivelul de jos al icebergului și rămîn neobservabile [16, p. 49].

Un alt aspect pe care îl considerăm important în contextul atitudine-competență este *intensitatea atitudinii* – caracteristică ce implică trăirea subiectivă, care este direct proporțională cu gradul de polarizare. Pragul minim al intensității unei atitudini este cel necesar pentru orientarea, declanșarea și susținerea comportamentelor specifice. Distingem atitudini *temporare*, *întîmplătoare*, *nestatornice* și atitudini *stabile* și *bine înrădăcinate*, pe care V. N. Measiscev le numește *atitudini dominante* [1, p. 90]. Cu referire la acest aspect, constatăm o problemă de natură psihopedagogică: De ce lipsește corelația așteptată dintre atitudine și comportament, adică de ce uneori nu putem ajunge la modelul de comportament spre care ne orientăm prin formarea competențelor?

Analiza literaturii de specialitate [3, 5, 6, 13, 14] ne-a oferit posibilitatea să identificăm cîțiva dintre parametrii atitudinali care intervin în realizarea unui anumit comportament: intensitatea unei atitudini depinde de cît de importantă este această atitudine în sistemul atitudinal al personalității, de calitatea și cantitatea informației pe care se bazează, de experiența personală prin care se însușește; atitudinile bazate pe informații mai sărace devin nestatornice, iar predicția comportamentului – mai slabă; atitudinea depinde de influența excesivă a normelor de grup în care se află individul; numai atitudinile solicitate în mod frecvent de situație ajung să se stabilizeze prin a

constitui o reprezentare cognitivă la care individul poate accede nemijlocit; nu orice raportare la diferite laturi ale vieții produce o atitudine, „ci doar orientarea conștientă, deliberată, susținută de o funcție interpretativă, generalizată, justificativă, valorizatoare, stabilă, proprie subiectului și întemeiată pe convingerile lui puternice” [13, p. 289]. Prin urmare, omul este o ființă care se raportează *atitudinal* la lumea din jurul său, avînd un sistem de ghidare a acțiunilor individuale și sociale.

În contextul celor relatate, ar trebui să ne întrebăm ce se întîmplă în urma interacțiunii atitudinilor, deoarece, evident, lucrurile nu se termină aici. Cu siguranță, atitudinile nu se manifestă în comportament în sine, ci în funcție de *valoarea lor morală*. Atunci cînd intră în contact cu legile societății, *atitudinile interiorizate, stabile și valorizatoare* devin **valori**. Totalitatea mobilurilor individuale interiorizate de către subiect constituie, de fapt, o valorizare, o cristalizare a spațiului axiologic. Astfel, atitudinile sînt *ghidate de valori*, iar sistemul atitudinal reprezintă o structurare subiectivă a sistemului de valori împărtășite și promovate de o persoană. Valorile se asimilează prin experiență, prin relație cu mediul, prin educație, în funcție de sistemul de valori al societății, dar, constituite ca factori atitudinali, acestea *acționează din interior spre exterior*.

Nu mai încapă nici o îndoială că, în *structura competenței, atitudinii îi revine rolul principal în relaționarea cu realitățile exterioare și anume atitudinile se transpun în configurarea orientării axiologice a individului*.

După cum am menționat anterior, competența profesională nu constituie un ansamblu de acțiuni similare care pot fi reproduse în orice context. Din contra, sintagma respectivă delimitează o capacitate de acțiune flexibilă și mobilizatoare în diverse contexte și situații profesionale problematice, care nici nu sînt descrise în programe sau curricula. A ști să acționezi în situații inedite și imprevizibile, într-un context particular presupune, în opinia noastră, mai mult decît cunoștințe-abilități-atitudini.

Astfel, după Spencer&Spencer, la nivelul de jos al aisbergului, care este neobservabil, se află conceptul despre sine, atitudinile, valorile și alte caracteristici de personalitate. Autorii menționează că anume aceștia sînt factorii ce dirijează acțiunile complexe care duc cu adevărat spre un comportament profesional [16, p. 49].

Din păcate, competența profesională este încă percepută drept acțiuni care pot fi aplicate repetat, iar conceptul de competență profesională deseori se asociază cu *ceea ce știe și poate să facă o persoană într-un anumit domeniu profesional*. Se poate constata că în această accepțiune sînt acoperite numai două dintre cele trei dimensiuni ale competenței: cunoștințe și abilități. Datorită flexibilității și dinamicii situațiilor profesionale, gradului de imprecizie, individul, prin intermediul atitudinilor, va trebui

să opereze cu combinații noi și să creeze modalități noi de rezolvare a problemelor cu care se confruntă.

Prin frecvența și extinsa sa utilizare în variate contexte, competența a devenit obiectul reprezentărilor sociale, care o așază la vîrfurile ierarhiei *valorilor sociale*. A devenit tot mai evident că „a fi competent” este echivalent cu „a avea valoare”, cu a dispune de un avantaj competitiv pe piața calificărilor, cu a avea succes pe plan social și profesional. Această extindere a conceptului de competență i-a oferit o *conotație axiologică*, fără clarificarea semnificațiilor conferite acestui concept.

Putem concluziona că *triada cunoștințe-abilități-atitudini este insuficientă pentru atingerea performanței dorite; variabilele care vin cu impact și energizează afectiv și motivațional competența, o orientează axiologic sînt valorile*. Sfera conceptului de competență poate fi mult extinsă, i.e. *acțiunea competentă va fi cu adevărat competentă dacă resursele mobilizate de individ se vor raporta la ceea ce este stabil în spațiu și timp, la eternul din noi*. Astfel, *dimensiunea integratoare a competenței profesionale se datorează suportului valoric, se întemeiază pe dimensiunea axiologică a umanului și funcționează eficient datorită acestei dimensiuni*.

Premisele care ne-au permis să delimităm *suportul valoric al competenței* sînt:

- *Intersectarea semnificațiilor termenului de competență cu alți termeni din aceeași zonă de referință: performanțe, cunoștințe, deprinderi, abilități, capacități, rezultate. Sensurile conceptului de competență s-au diversificat, s-au intersectat, uneori s-au suprapus, extinzîndu-se în psihologie, psiholingvistică, psihologia cognitivă, sociologie și pedagogie. Această multitudine de sensuri nu va contribui la o claritate conceptuală, dacă nu se va face referire la suportul valoric al competenței ca și concept transversal/interdisciplinar.*
- *Riscul de a segmenta și de a atomiza procesul de învățare, care în urma descrierii asidue a competențelor, riscă să devină prea îngust și tehnicist, neglijîndu-se astfel de capacități necesare viitorului specialist: comunicarea, creativitatea, inițiativa, operarea independentă, gîndirea analitică, negocierea etc.*
- *Calificarea obținută prin asimilarea competențelor care nu iau în considerație dimensiunea valorică, va duce la „vocaționalizarea” formării profesionale în învățămîntul superior. Funcția de trimitere la acțiune a competenței poate să îl facă pe student să învețe doar din acțiune și să neglijeze fundamentele epistemologice și valorizarea acțiunilor sale, adică a ști să faci va fi la egal cu a ști să acționezi.*
- *Competențele care nu iau în considerație dimensiunea valorică nu vor duce la nivelul de performanță așteptat deoarece nu lasă spațiu*

pentru potențialitate. A fi competent în acest sens înseamnă a conștientiza factorul complexității crescînde, imprevizibilității, ineditului, flexibilității și inovației. În această privință, cercetătorul Moodly (2000) a menționat că „tradiția behavioristă de achiziționare a competenței nu permite individului să gestioneze o situație într-o manieră inovativă și deci nu există loc pentru indicatorii alternativi ai performanței” [16, p. 61].

- *Competența nu poate fi limitată la cunoștințe-abilități-atiudini, ci trebuie să se ia în calcul caracteristicile de personalitate și cadrul real în care se desfășoară acțiunea competentă.* Astfel, manifestarea behavioristă a competenței ar putea deveni mai fenomenologică prin încrustarea laturilor cognitive și constructiviste ale învățării.
- *Una dintre cele trei funcții prioritare ale învățămîntului superior este funcția de educație* – formarea personalității cu un anumit nivel al culturii comportamentale, formarea sistemului de valori, iar competențele cultural-comunicative se vor manifesta în primul rînd.
- *Comportamentul profesional al viitorului specialist este exprimat în competențe profesionale.* Acesta va îndeplini funcția socială de cetățean prin valorile și convingerile care îi conturează profilul moral, devenind, astfel, un formator și promotor al idealurilor societății.

Analizată în ansamblul ei, educația profesională cuprinde însușirea cunoștințelor teoretice, formarea abilităților și configurarea sistemului de valori al tînărului specialist. Din această perspectivă, *competența este un ansamblu integrat de cunoștințe, abilități și atitudini care interacționează și se dezvoltă progresiv prin exercitarea eficientă a unei situații-problemă, dezvoltînd-o din perspectiva raționalității axiologice.*

Prin raționalitate axiologică înțelegem un comportament fundamentat pe valori bine instituite cultural, justificate rațional, încadrate în parametrul dezirabilului social. Cu acest prilej, în opinia lui V. Mîndîcanu, este necesar a fi determinată și acceptată riguros o anumită configurație de valori ce ar semnifica „o reunire de valori într-un ideal educativ”, ea desemnînd perspectiva axiologică, filozofică, pedagogică, psihologică, teologică, culturală, estetică, sociologică, etnologică și comunicativă a formării profesionale și continue [9].

Această realitate se identifică cu domeniul formării inițiale profesionale în context european, unde aspectul axiologic a fost stipulat în Declarația de la Bologna (1999), semnată de către miniștrii educației din 29 de țări. Astfel, în acest document se menționează că acest proces de armonizare trebuie să devină o realitate concretă și relevantă pentru toți într-o Europă a cunoașterii. Prin declarație este unanim recunoscută necesitatea

de a oferi cetățenilor europeni competențele necesare pentru a face față provocărilor noului mileniu, împreună cu conștientizarea ideii de a împărtăși valorile și de a aparține unui spațiu social și cultural comun.

Astfel, prin formarea *competențelor bazate pe valori* se va asigura formarea ansamblului de competențe profesionale necesare pentru constituirea profesiogramei tînărului specialist, care va fi fundamentată pe dimensiunea axiologică a educației.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Calancea A. Psihologia personalității: Suport de curs. Chișinău: Tipografia Centrală, 2006.
2. Cepec G.P. (dir.). Construire en formation. Paris: ESF editeur, 1991. 98 p.
3. Chelcea S. Psihosociologie: Teorii, cercetări, aplicații. Iași: Polirom, 2008.
4. De Kitele J.-M. (dir.) Docimologie. Introduction aux concept et aux pratiques. Louvain-La-Neuve, Cabay, 2 ed., 1985. 248 p.
5. Golu M. Dinamica personalității. București: Geneze, 1993.
6. Guțu Vl., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățămîntul universitar. Ghid metodologic. Chișinău: CE USM. 2003.
7. Iluț P. Structurile axiologice: Din perspectiva psihosocială. București: EDP, 1995.
8. Le Boterf G. De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin?. În: Quel avenir pour les compétences. Series Pédagogies en développement. Bruxelles: De Boeck, 2000.
9. Mîndîcanu V. Etica pedagogică. Chișinău: Liceum, 2001.
10. Roegiers X. Manuel scolaire de développement de compétences dans l'enseignement. BIEF, Département de science de l'éducation de l'URL, 1998, 220 p.
11. Voiculescu F. Paradigma abordării prin competențe. Suport pentru dezbateri. Alba Iulia, 2011.
12. Shaikhah A., Sarmad N. AlShawi, Wafi Al-Karaghoul. The effect of education and training on competency, European and Mediterranean Conference on Information Systems 2010, April 12-13 2009, Abu Dhabi, UAE.
13. Zlate M. Fundamentele psihologiei. Iași: Polirom, 2009.
14. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Polirom, 2006.
15. Metodologia de realizare a Cadrului Național al Calificărilor din învățămîntul superior. Ghid de aplicare. Pe: www.docis.acpart.ro
16. On competence, competencies and competence-based education. Pe: www.projects.gw.utwente.nl/crc/
17. Materialele Conferinței Naționale de Educație a Adulților, Timișoara, 2010. Pe: www.irea.ro/ro/images