

Constantin Cucos

PEDAGOGIE

Ediția a IV-a revăzută și adăugită

Prefață de Adrian Neculau

POLIROM
2024

Cuprins

<i>Notă asupra prezentei ediții</i>	11
<i>Cuvânt-înainte</i>	13
<i>Prefață</i> (Adrian Neculau)	15

Partea I

Introducere în pedagogie

Capitolul 1. Sistemul de învățământ. Structură, funcționalitate, finalitate	21
1. Instituționalizarea educației – o necesitate?	21
2. Educația – o acțiune predeterminată și programată	27
3. Transferabilitatea competențelor între sistemele naționale de învățământ	28
4. Reînnoirea sistemului educativ – un țel și un demers fără sfârșit	30
5. Educația – raționalistă sau umanistă?	31
6. Educația ca pregătire pentru valori pe termen lung	33
7. Viitorul educației – câteva direcții și exigențe	37
<i>Note bibliografice</i>	43
Capitolul 2. Pedagogia – știință a educației	44
1. Pedagogia ca interogație asupra educației	44
2. Temeiuri epistemologice ale discursului pedagogic	46
3. Sistemul științelor educației	50
4. Cercetarea pedagogică. Relația dintre teoria și practica educațională	53
5. Dileme și sfidări ale pedagogiei	58
<i>Note bibliografice</i>	68
Capitolul 3. Educație și contemporaneitate	69
1. Concepte de bază	69
2. Fundamentele educației	73
3. Formele educației și relațiile dintre ele	75
4. Factorii educației	79
5. Comunitatea de învățare și parteneriatul în educație	81
6. Educația și provocările lumii contemporane	84
7. „Noile educații”	88
<i>Note bibliografice</i>	94
Capitolul 4. Educația în societatea cunoașterii: globalizare, internaționalizare, informatizare.	96
1. Mondializare și globalizare	96

2. Educația – vector și rezultat al globalizării	97
3. Un caz de „globalizare” secvențială: integrarea europeană	100
4. Globalizarea și dinamica diferențierii	101
5. Economia cunoașterii în era informatizării	102
6. Virtualizarea educației	105
7. Un nou referențial al învățării: cybercultura	109
8. Niveluri și ipostaze ale virtualizării școlii	112
9. Societatea cunoașterii și „piața” formării	113
10. Educația online. Oportunități și limite	116
11. Învățământul mixt sau hibrid: facilități și precarități	119
12. Contextul cibernetic necontrolat – mediu favorizant de violentare și agresivitate relațională	123
13. Inteligența artificială și educația/pedagogia	125
<i>Note bibliografice.</i>	133
Capitolul 5. Componentele educației ca proiecție a finalităților	135
1. Educația intelectuală	135
2. Educația morală	142
3. Educația estetică	146
4. Educația religioasă	168
5. Educația tehnologică	190
6. Educația fizică	192
7. Educația sexuală	194
<i>Note bibliografice.</i>	197
Capitolul 6. Noi domenii și perspective ale educației	201
1. Educația axiologică	201
2. Educația interculturală	218
3. Educația integrată	233
4. Educația copiilor supradotați	241
5. Educația permanentă	247
6. Educația deschisă la distanță	255
7. Educația de la egal la egal	263
8. Educația de dincolo de ușa clasei (<i>outdoor education</i>)	265
<i>Note bibliografice.</i>	266

Partea a II-a

Teoria și metodologia curriculumului

Capitolul 7. Curriculum. Conceptualizare și problematică	273
1. Conceptele de conținut și de curriculum	273
2. Derivații conceptuale	275
Capitolul 8. Ipostaze ale finalităților educaționale	278
1. Dimensiunea teleologică a educației	278
2. Relația dintre ideal, scopuri, obiective	282
3. Finalitățile pe cicluri curriculare	289
4. Clasificarea și operaționalizarea obiectivelor pedagogice	293
5. Noi tipologii de obiective. Legătura acestora cu cadrul tradițional	297

6. Pedagogia centrată pe competențe – între dezbateri epistemologice și dileme practice . . .	301
7. Competențele transversale și relevanța lor în învățământ	307
Capitolul 9. Conținuturile curriculare	314
1. Sursele conținutului învățământului și criterii de selecție	314
2. Transpoziția și transcodarea didactică	324
3. Posibilități de organizare a conținuturilor	327
4. Interconexiune, integrare și interdisciplinaritate în structurarea conținuturilor	331
5. Alternativitatea și flexibilizarea curriculară	333
6. Curriculumul la decizia școlii/Curriculumul la decizia elevului din oferta școlii	335
Capitolul 10. Proiectarea curriculară	342
1. Determinări și niveluri de concepere a curriculumului	342
2. Poziționarea filosofică și ideologică în proiectarea curriculară	345
3. Reguli privind proiectarea curriculumului	346
Capitolul 11. Produsele curriculare și implementarea acestora	350
1. Planul de învățământ	350
2. Programa școlară	354
3. Manualul școlar	358
4. Un nou produs curricular: manualul digital	367
5. Alte suporturi curriculare (ghiduri, caiete ale elevilor, soft educațional, auxiliare didactice, resurse educaționale deschise etc.)	370
Capitolul 12. Reforma curriculumului școlii românești. Privire retrospectivă	372
1. Repere și ipostaze ale reformării conținuturilor	372
2. Niveluri și principii diriguitoare în conceperea curriculumului	375
Capitolul 13. Evaluări privind reforma curriculară la nivelul învățământului românesc	380
1. Recorelări și sarcini de perspectivă	380
2. Ideologii și ipostaze ale conținuturilor ascunse la nivelul curriculumului	382
3. Sugestii și recomandări privind continuarea reformării curriculumului	385
4. Conținuturile educaționale – între universalizare și particularizare	387
5. Valorile de conținut – căi de conturare cultural-identitară a persoanei	389
<i>Note bibliografice</i>	391

Partea a III-a

Teoria și metodologia instruirii

Capitolul 14. Teoria generală a procesului de învățământ	397
1. Conceptul de didactică	397
2. Abordarea sistemică a procesului instructiv-educativ	403
3. Strategiile didactice	406
Capitolul 15. Metodologia și tehnologia instruirii	410
1. Delimitări conceptuale: tehnologie, metodologie, metodă, procedeu, mod de organizare a învățării	410
2. Noi tendințe în metodologia didactică	413

3. Sistemul metodelor de învățământ. Clasificare	414
4. Descrierea principalelor metode de învățământ	417
5. Mijloace de învățământ. Conținut și importanță	426
Capitolul 16. Forme de organizare a instruirii.	428
1. Organizarea pe clase și lecții	428
2. Lecția – unitate didactică fundamentală	430
3. Lecția de verificare și apreciere a rezultatelor școlare	435
Capitolul 17. Proiectarea activităților instructive	437
1. Importanța și nivelurile proiectării didactice	437
2. Etapele proiectării didactice	441
3. Rolul educatorului în realizarea și desfășurarea activității instructiv-educative	444
4. Evaluarea eficienței lecției	456
5. Proiectarea pe unități de învățare	460
6. Proiectarea temporalității școlare: pe trimestre, semestre sau module?	466
7. Proiectarea și dimensionarea temelor pentru acasă și/sau pentru vacanță	469
Capitolul 18. Relaționare și comunicare didactică	471
1. Specificul relației profesor-elev	471
2. Comunicare și informare didactică.	473
3. Educația ca practică semnificantă	475
4. Discursul didactic – între demonstrare și argumentare	478
5. Canale ale comunicării didactice. Implicații psihopedagogice.	480
6. Statutul tăcerii în comunicarea didactică	482
7. Mentoratul – ipostază a unei relaționări formative privilegiate	487
Capitolul 19. Normativitatea activității didactice	494
1. Conceptul de principiu didactic	494
2. Caracterizarea principiilor didactice.	499
<i>Note bibliografice.</i>	506

Partea a IV-a

Teoria și metodologia evaluării

Capitolul 20. Evaluarea randamentului școlar – componentă a demersului didactic	513
1. Precizări terminologice.	513
2. Statutul și importanța evaluării	516
3. Niveluri și ipostaze ale evaluării	519
4. Funcțiile evaluării.	521
5. Evaluarea/testarea inițială.	524
6. Evaluarea internă și evaluarea externă	525
7. Ipostaze ale rezultatelor școlare	526
8. Putem evalua competența?	528
9. Noi perspective de vizare și realizare a evaluării elevilor	530
Capitolul 21. Strategii de evaluare și notare	533
1. Modele și forme de realizare a evaluării	533
2. Metode de evaluare	536

3. Metode complementare de evaluare	539
4. Notarea școlară	550
5. Descriptorii de performanță	552
6. Proiectarea evaluării	557
Capitolul 22. Factori ai variabilității aprecierii și notării	558
1. Subiectivismul în practica evaluativă	558
2. Servituțiile evaluării	560
3. Puterea predicției în educație	562
4. Efecte perturbatoare în apreciere și notare	564
Capitolul 23. Testul docimologic – instrument de măsurare a rezultatelor școlare	567
1. Delimitare conceptuală și clasificare	567
2. Etape în elaborare și aplicare	569
3. Tipologia itemilor	570
<i>Note bibliografice</i>	577

Addenda

Deschideri posibile

Capitolul 24. Îndoctrinarea în învățământ	581
1. Educația și condiționarea	581
2. Sloganul pedagogic	582
3. Trăsături ale sloganului pedagogic	583
4. Situații de îndoctrinare în învățământ	585
5. Șansele dezideologizării învățământului	588
Capitolul 25. Pentru o filosofie a educației	592
1. Filosofia educației – vector și predictor al acțiunii formative	592
2. Componente ale filosofiei educației	595
3. Antecedente și puncte de plecare în reflecția filosofică asupra educației	599
4. Căutări și tematizări contemporane	602
5. Specificări ale interogațiilor legate de filosofia educației în contextul experienței învățământului online	607
Capitolul 26. Formarea formatorilor. Experiințe prezente și deschideri posibile	612
1. Pregătirea profesorilor	613
2. Noi repere normative privind pregătirea viitorilor profesori	622
3. Statutul profesional al formatorului contemporan – un inventar de competențe posibile	624
4. Referențialul de competențe pentru profesia didactică	628
5. Mentoratul didactic – strategie de formare și asumare profesorală	630
6. Schiță pentru o deontologie a cadrelor didactice	637
<i>Note bibliografice</i>	646
<i>Bibliografie generală</i>	649

5. Noi tipologii de obiective. Legătura acestora cu cadrul tradițional

Finalitățile educației au fost redefinite de actualele documente care reglează reforma învățământului. Sesizăm o relativă ruptură între carcasa conceptuală clasică și cea livrată recent în gesticulațiile de politică educațională. Fenomenul nu trebuie să ne sperie, ci trebuie să-l luăm ca atare. În prezentele acte normative nu se mai face referire la scopuri și obiective operaționale. În același timp, nici operarea unor echivalări între aparatul conceptual clasic și cel propus de forurile de decizie nu este prea ușor de realizat. Dar iată cum apar definite noile concepte (*Curriculum național...*, 1998).

Finalitățile se prezintă pe niveluri de școlaritate (primar, gimnazial și liceal) și constituie o concretizare a finalităților sistemului de învățământ pentru diversele niveluri ale acestuia. Ele descriu specificul fiecărui nivel de școlaritate din perspectiva politicii educaționale. Totodată reprezintă un sistem de referință atât pentru elaborarea programelor școlare, cât și pentru orientarea demersului didactic la clasă. Obiectivele invocate sunt numite obiective-cadru și obiective de referință.

Obiectivele-cadru sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate și complexitate. Ele se referă la formarea unor capacități și atitudini generate de specificul disciplinei și sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu. Obiectivele-cadru au o structură comună pentru toate disciplinele aparținând unei arii curriculare și au rolul de a asigura coerența în cadrul acesteia.

Obiectivele de referință sunt obiective care specifică rezultatele așteptate ale învățării la finalul unui an de studiu și urmăresc progresia în formarea de capacități și achiziția de cunoștințe ale elevului de la un an de studiu la altul.

Acest mod de a concepe obiectivele menționate în programă par a avea următoarele avantaje:

- oferă o imagine sintetică asupra domeniului de cunoaștere modelat prin intermediul didacticii obiectului de învățământ avut în vedere;
- asigură evidențierea unei dezvoltări progresive în achiziția de competențe de la un an de studiu la altul;
- reprezintă un instrument conceptual care, utilizat corect la nivelul evaluării, oferă o hartă clară a evoluției capacităților copilului și posibilitatea stimulării acelor deprinderi insuficient formate și dezvoltate;
- creează premisele pentru deplasarea accentelor în activitatea didactică de pe transmiterea de informații pe aspectele formative ale predării-învățării.

Alături de obiective, în calitate de finalități, sunt explicitate și alte rezultate ale învățării, alte tipuri de achiziții ca traduceri în fapte (conduite intelectuale, deprinderi,

atitudini etc.) ale obiectivelor. Astfel, apare termenul „competențe” în calitate de nou sistem de referință pentru stabilirea finalităților la nivelul ciclului liceal.

Competențele reprezintă ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare; acestea apar ca structuri operante cu ajutorul cărora se pot identifica și rezolvă, în contexte diverse, probleme caracteristice unui anumit domeniu. Competențele sunt de două feluri: competențe generale și competențe specifice.

Competențele generale se definesc la nivelul unei discipline de studiu și se formează pe durata unui ciclu de învățământ. Ele au un grad ridicat de generalitate și complexitate și au rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale dobândite de elev prin învățare.

Competențele specifice se definesc pe obiect de studiu și se formează pe parcursul unui an școlar. Ele sunt derivate din competențele generale, reprezentând etape în dobândirea acestora. Competențelor specifice li se asociază prin programă unități de conținut.

În demersul de stabilire a competențelor s-a considerat că soluția se află la intersecția dintre domeniul didactic (vizând ariile curriculare), domeniul socioeconomic (vizând pregătirea pentru piața muncii) și domeniul de cunoaștere concretizat în școală printr-un obiect de studiu (descriș psihologic prin modul de gândire specific expertului, în sensul cognitivist al termenului).

Dacă primele două aspecte sunt relativ ușor de acceptat, cel de-al treilea necesită câteva precizări: nu este vorba despre a dobândi acele cunoștințe de care dispune expertul, ci de a *utiliza și mobiliza, în contexte adaptate vârstei elevului și nivelului de informații al acestuia, abilități similare celor ale specialistului*. Este vorba despre a manifesta un *comportament cognitiv specific unui domeniu*, și nu de a acumula insule de informații din cadrul domeniului.

Pentru a asigura o marjă cât mai largă de acoperire a obiectelor de studiu, s-a pornit de la o diferențiere cât mai fină a etapelor unui proces de învățare. Astfel, s-au avut în vedere următoarele șase etape vizând structurarea operațiilor mentale: *percepție, interiorizare, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă*.

Acestora le corespund categorii de competențe organizate în jurul câtorva verbe definitorii, ce exprimă complexe de operații mentale:

- a) *Receptare*, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:
 - identificarea de termeni, relații, procese;
 - observarea unor fenomene, procese;
 - perceperea unor relații, conexiuni;
 - nominalizarea unor concepte;
 - culegerea de date din surse variate;
 - definirea unor concepte.
- b) *Prelucrare primară* (a datelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:

- compararea unor date, stabilirea unor relații;
 - calcularea unor rezultate parțiale;
 - clasificări de date;
 - reprezentarea unor date;
 - sortarea, discriminarea;
 - investigarea, descoperirea, explorarea;
 - experimentarea.
- c) *Algoritmizare*, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:
- reducerea la o schemă sau model;
 - anticiparea unor rezultate;
 - reprezentarea datelor;
 - remarcarea unor invarianți;
 - rezolvarea de probleme prin modelare și algoritmizare.
- d) *Exprimare*, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:
- descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene;
 - generarea de idei;
 - argumentarea unor enunțuri;
 - demonstrarea.
- e) *Prelucrare secundară* (a rezultatelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:
- compararea unor rezultate, date de ieșire, concluzii;
 - calcularea, evaluarea unor rezultate;
 - interpretarea rezultatelor;
 - analiza de situații;
 - elaborarea de strategii;
 - relaționări între diferite tipuri de reprezentări, între reprezentare și obiect.
- f) *Transfer*, care poate fi concretizat prin următoarele concepte operaționale:
- aplicarea în alte domenii;
 - generalizarea și particularizarea;
 - integrarea unor domenii;
 - verificarea unor rezultate;
 - optimizarea unor rezultate;
 - transpunerea într-o altă sferă;
 - negocierea;
 - realizarea de conexiuni între rezultate;
 - adaptarea și adecvarea la context.

Competențele generale ce se urmăresc a fi formate la elevi pe parcursul treptei liceale de școlaritate, precum și competențele specifice fiecărui an de studiu, derivate din acestea, se stabilesc pornind de la modelul de generare prin gruparea categoriilor de concepte operaționale în funcție de dominantele avute în vedere.

Schimbarea cadrului conceptual este benefică și se justifică. Este nevoie, din când în când să mai „scuturăm” conceptele, să le supunem la proba adevărului și a faptelor. Schimbarea paradigmei de politică școlară antrenează și o modificare a termenilor, a

„numirii” unor realități – de fapt aceleași realități didactice (aici apare o problemă: este oare suficient să schimbăm etichetele pentru a schimba realitatea? Desigur, nu!).

Acceptăm noua realitate ca un fapt pozitiv. Ne permitem însă și unele remarce. Ele pornesc nu din răutate, ci din dorința de a (ne) clarifica sau a-i pune și pe alții în situația de a medita. Constatăm că aceste orizonturi de aspirații (obiective-cadru, obiective de referință) au un caracter metadisciplinar, ele nu mai sunt legate de specificitatea obiectelor de studiu, că ființează ca repere integriste, globaliste, unificând, într-un fel, concretețea conținuturilor care se livrează la diferite discipline. Ne putem întreba cât de pertinente sunt aceste finalități, în măsura în care realizează doar o unificare „simbolică”, pe linia aspirațiilor, a „liniilor de fugă” care sunt greu reperabile, evanescente, de durată. Eu, ca dascăl, sunt interesat de conduite concrete, ușor identificabile, și nu de conformații comportamentale „vapoaze”, de altfel acceptabile, onorabile, dar care „sună” ca vechi lozinci, sloganuri, proiecții vagi (iată și exemple: „elevii să cunoască și să valorifice...”).

Obiectivul-cadru nu poate fi echivalat cu scopul (obiectivul fundamental) al unei discipline din cauza câmpurilor diferite de generalitate purtate de cele două concepte. Unul și același obiectiv-cadru poate fi promulgat la două sau mai multe discipline. Este rău? De bună seamă că nu, dar cum mai poate fi etalată particularitatea finalistă a unei discipline? Contează numai ținta către care tindem, nu și calea concretă de a ajunge la ea?

Iar în ce privește obiectivele de referință, acestea sunt corelative cu timpul (o dimensiune importantă, dar irelevantă față de tipologia și conținutul concret presupuse de obiective). Un obiectiv ar trebui să descrie o suită de conduite specifice, așteptate de la elevi în urma integrării acestora într-o situație de învățare. Apoi, pentru a deveni folosite, operaționale, ele ar trebui să fie coextensive cu sarcini concrete de învățare, cu rezultate detectabile în comportamentele intelectuale și afective ale elevilor. Numai că aceste obiective de referință planează la un nivel înalt de generalitate, presupun o specificare ambiguă, deschisă, relativ indeterminată. Cum să operezi, în predarea unei teme concrete, cu așa ceva? Este clar că obiectivul de referință nu-i tot una cu obiectivul operațional. Excluderea explicită a conceptului din urmă (a obiectivului operațional) conduce la mari aporii: prin ce concepte mai sunt surprinse achizițiile concrete, efective, măsurabile ale elevilor? Ori nu mai este nevoie de reperat așa ceva? Putem exclude din practica unității didactice (lecția) aceste repere de la care se pleacă în proiectarea conținuturilor particulare? Care vor mai fi sistemele de referință în realizarea aprecierilor, evaluărilor, notărilor? Nu cumva, din dorința de a ne centra pe procesul achizitiv, uităm rezultatul învățării în chip definitiv? Asimetria pe linia gradului de generalitate (conținuturi concrete – obiective generale) nu generează confuzie și perplexitate atunci când se ajunge la proiectarea didactică a lecției? Sau renunțăm definitiv la aceasta?

Mai poate interveni, la nivelul percepției dascălilor, și confuzia dintre unele ipostaze ale obiectivelor (obiectivele operaționale) și competențele specifice. De regulă, când se introduc noi concepte didactice, se fac simultan și referiri la vechile cadre de referință, indicându-se eventuale echivalări, diferențe specifice, comparări, neutralizări sau înlăturări ale unor termeni etc. Se generează o relativă confuzie din cauza „coexistenței” unor seturi conceptuale care pe alocuri se dovedesc fie incompatibile, fie identice din punctul de vedere al conținuturilor purtate. Dificultatea constă în aceea că nu se spune nimic despre cadrul conceptual care a existat până la un moment dat. Oricât am dori să credem,

acesta nu poate fi desființat prin hotărâri sau decrete de politică educațională. Conceptele cele mai pertinente din punct de vedere epistemologic rămân inerte și neatinse de noile poziționări ideologice.

6. Pedagogia centrată pe competențe – între dezbateri epistemologice și dileme practice

Problematica finalităților educației suscită în continuare multe dispute și poziționări. Și asta din cauză că acest caracter finalist al intervenției educative favorizează intruziuni din afara sistemului de învățământ, manifestarea unor influențe ideologice, politice sau pur și simplu subiective, voluntariste. Prin intermediul finalităților, învățământul poate fi direcționat, perturbat, utilizat ca un instrument de „formatare” a persoanelor în sensul dorit de putere la un moment dat. Un învățământ devine „orientat” atunci când țintele sale devin pernicioase și excedează perimetrul didactic, alții fiind cei care le prefigurează în consens cu interese nespecifice, și nu actorii „din interior” (corpul profesoral, părinții, elevii), în cunoștință de cauză, deontologic și profesionist.

Asistăm, în ultimul timp, la nivel discursiv, dar și în gesticulațiile de politică educațională, la o retorică asupra competențelor, în jurul cărora s-ar centra învățământul modern, în contrasens cu cel tradițional, centrat pe cunoștințe. Pe scurt, marea „descoperire” constă în ideea că educația școlară nu ar trebui să se mai bazeze pe îngurgitarea de cunoștințe, pe memorarea mecanică a unor idei, ci pe formarea unor deprinderi, a unor comportamente vizibile în plan pragmatic. Ideea în sine nu este rea, după cum nici nouă nu este, dacă nu am asista la o confuzie de planuri în ceea ce privește finalitățile educației și la o demonizare a cunoștințelor, a educației ca efort, ca demers responsabil și autoconștient.

Discuțiile asupra acestor probleme nu trebuie desconsiderate. Miza dezbaterii ar putea fi triplă:

- epistemologică, de clarificare conceptuală, de statornicire a unui cadru teoretic mai rafinat, mai apropiat de chemările prezentului;
- praxiologică, metodologică, de reformare a practicii educaționale în perspectiva calității, pornind de la noi modalități de generare a finalităților educative;
- ocazie și referențial pentru regândirea politicilor educaționale pe termen lung sau mediu (apare și un risc: alunecarea într-o retorică sau modă pernicioasă).

6.1. *Competența – concept integrator*

Competența a devenit un termen de referință în dezvoltarea programelor de formare, educaționale și profesionale sau de reconversie profesională, în evaluarea produselor și serviciilor educaționale, în explicarea și aprecierea unui registru variat de activități sociale, inclusiv a rezultatelor sistemului de învățământ. Aproape tot ce înseamnă acțiune de formare a fost „rescris” din perspectiva noului concept.

S-ar putea identifica trei ipostaze ale „competenței”: a) instrument al calității și performanței în activitatea profesională, socială etc.; b) obiectiv al programelor de formare; c) rezultat al învățării.

6.1.1. Competența ca instrument al calității și performanței

Schimbările care s-au produs în conținutul muncii, în dinamica profesiunilor pretind noi tipuri de abordări profesionale. Cunoștințele, deprinderile sau capacitățile izolate nu mai pot face față provocărilor vieții sau unei anumite profesii, fiind nevoie de o învățare la nivel de competență. Tocmai această dinamică a schimbărilor socioprofesionale determină și dinamica/modificarea competențelor, continua reconsiderare a acestora. Pe de altă parte, schimbări se produc și în aria învățării; elevul este confruntat cu o varietate de tipuri de probleme, de situații de învățare care, de asemenea, presupun construcția și valorificarea de competențe. Această reorientare în tabela de valori a educației pretinde, o dată în plus, centrarea curriculumului școlar pe competențe. Importanța „competenței” derivă și din documentele europene care sunt elaborate tocmai pentru a susține interesul și pentru a justifica importanța competențelor. Ca atare, competențele devin sistem referențial pentru programele educaționale și un principiu fundamental al politicilor educaționale.

6.1.2. Competența ca obiectiv al programelor de formare

Majoritatea programelor de formare inițială și continuă din diferite țări se orientează tot mai mult spre construcții centrate pe competențe. În condițiile în care programele de formare profesională se axează pe competențe, este necesar ca toate programele educaționale să fie consonante cu această orientare și să-și asume responsabilitatea dezvoltării competențelor.

6.1.3. Competența ca rezultat al învățării

Competența este o țintă a formării, un obiectiv, dar și un rezultat așteptat sau un produs al învățării. Centrarea competenței pe rezultat are consecințe semnificative:

- este o focalizare a procesului de formare pe output-uri, nu pe input-uri;
- pot fi admise trasee diferite de formare care conduc la rezultatul intenționat;
- timpul de instruire nu mai este în mod obligatoriu standard, ci variabil în funcție de potențialul individului.

Conceptul de competență prezintă unele avantaje cu valoare euristică: integralitate și integrativitate (în sensul că înglobează și unifică ipostaze diverse, chiar complementare, ale finalităților educaționale), progresivitate și caracter cumulativ (pentru că evocă o realitate în curs de facere, se referă la un proces dinamic de adăugare a noi conduite și performări ale persoanei) și transversabilitate, caracter transdisciplinar (în ideea că o astfel de stare sau trăsătură a personalității este o consecință a unui demers multiplu, din direcții diferite, care se metamorfozează continuu, generând noi și inedite transformări