

**ACTIVITĂȚI ÎN SITUAȚII CU IMPACT SEMNIFICATIV ÎN  
DEZVOLTAREA DE COMPETENȚE LA SPECIALITĂȚI DIN  
DOMENIUL EDUCAȚIEI FIZICE ȘI SPORTULUI**

**Budevici-Puiu Liliana,**

Universitatea de Educație Fizică și Sport a Republicii Moldova

**Keywords:** *competencies, learning situations, knowledge, abilities, work, “new economy”.*

**Summary.** *The creation of favorable conditions at enhancing the students involvement and acquisitions in skills training approach is essential in learning guiding with particular impact in their development. The competences open a major field of interrogations for didactic: redefining the status of studies disciplines; awareness and control from the students of their learning path, their perception of the understood learning as a very complex practice of its own becoming. The principal didactic elements should include learning situation, transversality, transfer, learning motivation and metacognition.*

*In the economy of learning, are necessary automatisms, routines, “intellectual rituals” because any heuristic approach, creator cannot advance without its opposite, the algorithm. We cannot talk about the developing skills unless, instead of returning the knowledge, the teacher asks the students the readjustment of a problem in an original and effective way.*

**Introducere.** Competențele-cheie și competențele din curriculumul academic presupun o concepție nouă a instruirii (bazată pe acestea), fapt ce impune și o abordare nouă a didacticii. Demersul didactic centrat pe competențe presupune focalizarea pe achiziția de cunoștințe sau pe formarea și consolidarea de abilități la studenți, însă un accent deosebit trebuie să cadă pe situații de învățare necesitând mobilizarea și transferul de resurse dobândite formal și informal. Astfel, este important de a se monitoriza procesele și rezultatele realizării *unit ilor de învățare* („scopuri de atins în condiții determinate”), gradul și calitatea valorizării cunoștințelor și abilităților. În cadrul procesului de

contextualizare și recontextualizare, studenții vor fi confrunțați, în mai multe rânduri și în mod progresiv, cu situații variate ca natură și condiții. O resursă poate face obiectul unei anumite învățări, însă competența se dezvoltă în situații care implică *integrarea* diferitelor resurse deja stabilizate, coordonate între ele de către structuri, scheme sau rețele operatorii. Situațiile didactice sunt, deci, subsumate unui sistem în care se combină *repetiția* (repetarea schemelor de acțiune în contexte deja cunoscute) cu *schimbarea* (crearea de „forme operatorii de cunoaștere” în contexte noi) [1, 2].

Competența este un termen des utilizat, atât în limbajul științific, cât și în cel cotidian. Astfel, literatura de specialitate anglo-saxonă relevă termenul de “competență” o preferință pentru conceptele “deprindere” și “abilitate” (prin englezescul *skill*), iar în literatura francofonă, apare definit de regulă cu termenul de “capacitate” (*capacité*) [2, 4, 6].

Etimologia conceptului de competență, dar și utilizarea acestuia în practică (în exteriorul sistemului de învățământ), îl încadrează în aceeași categorie cu termenii “cunoaștere” și “responsabilitate” [1, 6, 7].

Totodată competența mai poate fi definită ca fiind configurația specifică de cunoștințe, atitudini, deprinderi care duc la comportamente noi și care permit unui individ să realizeze o acțiune/sarcină dată, într-un context dat, într-un anumit rol și având în vedere criterii specifice [7, 8, 12].

Documentele europene de politică educațională cu relevanță pentru învățământul superior, lansate în urma Procesului de la Bologna, solicită o definiție a competențelor pentru fiecare ciclu de studii [11]: competențe de la Ciclul I (licență); competențe de la Ciclul II (nivelul masteratului); competențe de la Ciclul III (nivelul doctoratului).

În acest context, și raportat la problematica cercetării noastre, este important să fie identificate nivelurile de devenire a unei competențe pe parcursul formării profesionale a unui specialist din domeniu, absolvent al unui program de studiu specializat în educația fizică și sport, putând fi utilizate, totodată ca repere în proiectarea programului de formare respectiv.

O *unitate de competență* definește o activitate majoră circumscrisă competenței propriu-zise și care conduce la un rezultat concret (produs sau serviciu) ce poate fi evaluat [1, 9].

Conform literaturii de specialitate și a cercetărilor interdisciplinare a fost realizat un instrument menit să-i orienteze pe profesori în conceperea și derularea de secvențe didactice [9]. Acestea sunt utile în proiectarea secvențelor

didactice și în analiza situațiilor de predare-învățare. Concret, au fost reflectate zece tipuri de activități: a face față unei situații-problemă; a exploata resurse variate – personale sau puse la dispoziția elevilor; acțiunea (a-l face pe elev cât mai activ posibil); interacțiunea cu elevi, profesori, alte persoane semnificative; a reflecta asupra propriilor acțiuni, activități și rezultate; a evalua procese și produse; a structura și sintetiza noile achiziții; a integra diversele resurse personale (pentru a fixa noile achiziții și a le articula cu precedentele); a conferi sens celor învățate; a pregăti transferul (profesorul orientează activitatea spre transfer).

Plecând de la acest model de concepere și derulare a secvențelor didactice am realizat un studiu cu privire la identificarea activităților și situațiilor ce au un impact deosebit în dezvoltarea de competențe la specialiștii din domeniul educației fizice și sportului.

**Scopul cercetării** îl constituie identificarea și prezentarea activităților și situațiilor ce pot avea un impact semnificativ în dezvoltarea de competențe la specialiștii din domeniul educației fizice și sportului.

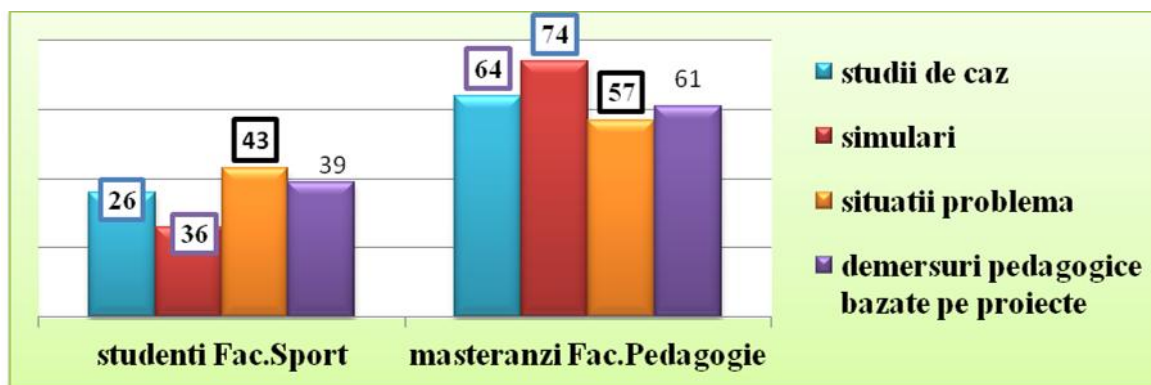
**Metodologia cercetării:** analiza literaturii de specialitate, ancheta, autoobservația, observația sistematică și metoda grafică.

Pentru realizarea scopului cercetării am efectuat un sondaj sociologic și l-am aplicat la un eșantion de participanți (studenți de la Facultatea de “Sport” și masteranzi de la Facultatea de “Pedagogie” și profesori din cadrul Universității de Stat de Educație Fizică și Sport) cuantificat la un număr de 106 de persoane (57 studenți, 49 de masteranzi).

**Analiza chestionarelor aplicate categoriilor de respondenți.** La întrebarea “În cadrul procesului de instruire sunt propuse de către cadrele didactice situații de învățare cât mai apropiate de cele din viaa sportiv /social? Dacă, răspunsul este afirmativ vă rugăm să menționați care este ponderea acestor activități”.

Din Figura 1 putem observa că cele mai multe situații de învățare conforme cu viaa sportiv /social sunt aplicate de către cadrele didactice ce asigură predarea în cadrul programelor de studii de la masterat (studiile de caz aplicate în procesul de învățare la studenți reprezintă un procent de 26% față de 64 la masterat; similarele un procent de 36% – studenți față de 74% la masterat; situațiile problemă un procent de 43% la studenți față de 57% la masterat). Referitor la demersurile pedagogice bazate pe proiecte și aici, putem

observa o diferen semnificativ , respectiv de 39% la programele de licen fa de 61% la cele de masterat.



*Fig. 1. Reflectarea grafic a r spunsurilor cu privire la situa iile de înv are create de c tre profesor*

Putem men iona c în general, profesorul organizeaz demersuri pedagogice bazate pe proiecte, iar studen ii sunt angaja i în rezolvarea de probleme. Pentru rezolvarea problemei, studen ii enun i testeaz ipoteze, iar cadrul didactic furnizeaz instrumente i creeaz condi ii pentru derularea activit ilor de rezolvare a problemelor.

Din Figura 2 putem observa ce reprezint munca în “noua economie”. Studen ii din cadrul institu iilor superioare de profil trebuie s poat avea acces la o educa ie i formare de calitate, putând participa la activit i concrete i situa ii diverse de înv are pe parcursul întregii vie i pentru a- i putea dezvolta competen ele i pentru a dobânda unele noi când e nevoie. Acest lucru e valabil atât în cazul competen elor specifice unei ocupa ii/loc de munc , cât i în cazul acelor competen e necesare pentru a func iona eficient în contextul familiei, comunit ii, locului de munc i pentru a duce o via social activ [12].

Mai mult, pentru pentru a promova profesionalismul într-o meserie, fiecare individ trebuie:

- ✓ s fie la curent cu domeniul s u de activitate;
- ✓ s planifice i s se ocupe de propria dezvoltare profesional ;
- ✓ s fie capabil s identifice unde/cu ce poate s contribuie dezvoltarea domeniului;
- ✓ s aib ceva ‘original’ de spus care s fie de interes pentru ‘confrat i’ (peers) i/sau s aduc o contribu ie la cunoa tere (‘create new knowledge’);

- ✓ s stapâneasc tehnicile-metodele potrivite de lucru i de chestionare/cercetare a muncii/domeniului lui i s fie con tient de limit rile acestora;
- ✓ s poat comunica eficient în interiorul i în afara institu iei în care activeaz ;
- ✓ s acorde aten ie clien ilor.

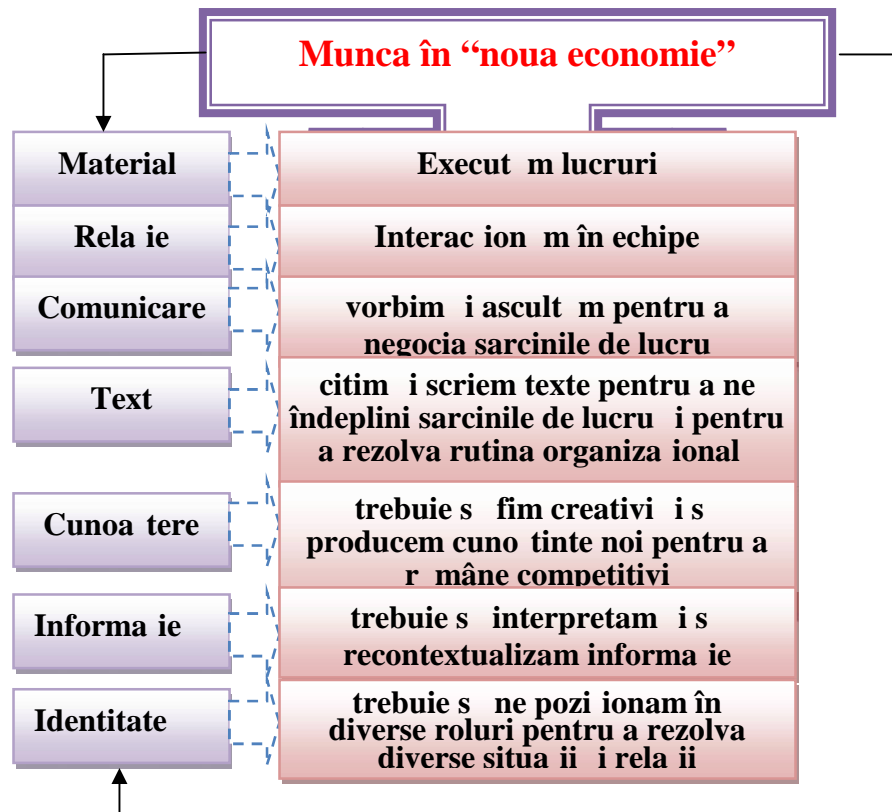
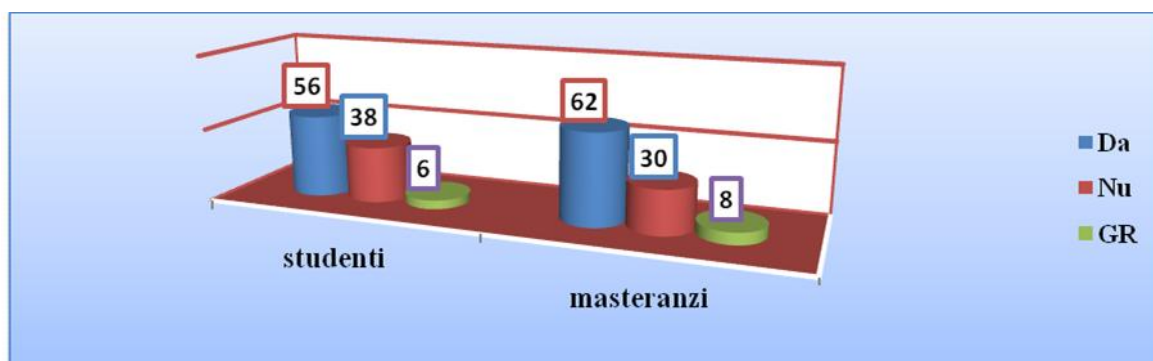


Fig. 2. Munca în "noua economie" [12]

Cu privire la întrebarea "Sunte i ajutat în procesul de înv are s considera i cuno tin ele acumulate de Dvs., ca fiind resurse continue de exploatat"? – Figura 3. Referitor la acest aspect putem men iona c profesorul îi ajut pe studen i i masteranzi s - i considere cuno tin ele *resurse de exploatat*, respectiv eviden iindu-se un procent mai semnificativ la această problem (56% dintre r spunsuri afirmative date de c tre studen i i 62% dintre masteranzi). Acest fapt determin studen ii i masteranzii s - i pun o serie de alte întreb ri, precum: Ce doresc s fac cu resursele acestea? Când i cum s le utilizeze? În ce fel de context i în care condi ii? Ce trebuie s afle în scopul rezolv rii temei?

În acest context, studen ii/masteranzii utilizeaz materialul care li se propune de c tre cadrul didactic, completat i de sugestii ale pistelor de explorat în acest sens i a modurilor de fructificare a materialului. Studen ii propun i ei materiale i exemple provenite din via a sportiv sau social , din experien a proprie. Ei caut informa iile pertinente reie ite din diferite surse, fiind sprijini i în acest sens de profesor. De asemenea, studen ii au de realizat *sarcini semnificative i utile*, cercetând, comparând, analizând i formulând concluzii. Astfel, pentru modul în care vor proceda, profesorul le las studen ilor ini iativa lu rii deciziilor cu privire la rezolvarea problemei i comunicarea rezultatelor. În vederea comunic rii a ceea ce au realizat, studen ii exerseaz arta dezbaterii, iar cadrul didactic adapteaz activit ile la nivelul de complexitate pe care diferi i studen i i-l pot asuma.



**Fig. 3. R spunsurile cu privire la considerarea cuno tin elor ca fiind resurse continue de exploatat**

În ceea ce privesc r spunsurile la întrebarea “Considera i c profesorul v ajut i v stimuleaz doar penru a atinge scopuri de reu it sau i pentru a da sens activit ii de înv are?” – Figura 4. Putem remarca din reprezentarea grafic a r punsurilor date de studen i i masteranzi c în majoritatea situa iilor de înv are create (68% au fost r spunsuri afirmative date de masteranzi i 59% de c tre studen i) profesorul, d sugestii studen ilor de a evoc *situa ii de via* în care î i pot mobiliza resursele.

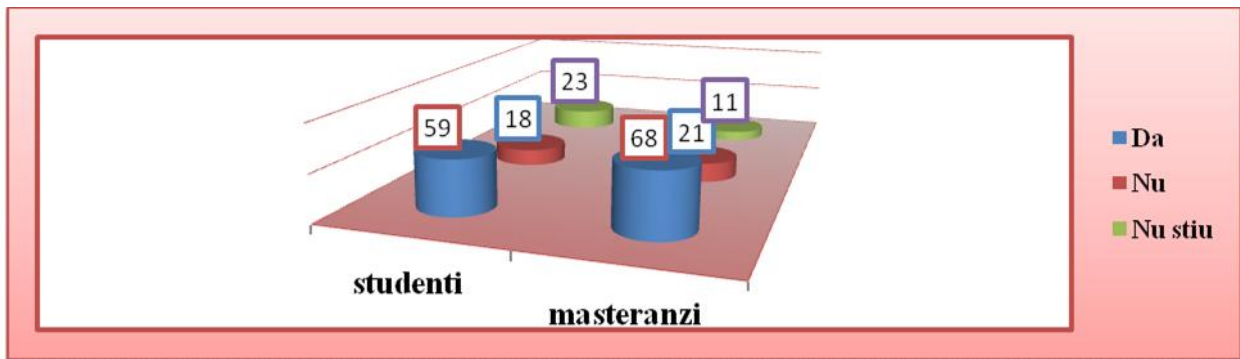


Fig. 4. R spunsurile cu privire la atingerea reu itei i a sensul activit ii de înv are

Astfel, ei analizeaz caracteristicile situa iei de transfer, pârghiile i obstacolele asociate mobiliz rii la noua sarcin . Cadrul didactic creeaz contextual necesar analizei noii situa ii i reactiv rii achizi iilor studen ilor, punându-le întreb ri de genul: Ce ve i face în noua situa ie? Cu ce instrumente? Care sunt piedicile pe care le întreve de i? mai mult, studen ii vor fi stimula i s - i exerseze pe mai departe competen ele în situa ii de acest gen.

Berta Martini [4, 10] ine s sublinieze ideea principal : *în situa iile de transfer, conteaz mai mult subiectul însu i i inten ia sa de a- i angaja resursele în procesul de recontextualizare decât contextele sau condi iile obiective*. Astfel, individual în calitatea sa de elev/student se poate instala în realizarea sarcinii pentru c o consider o activitate legitim , pe care o poate utiliza pentru el însu i. Într-o astfel de împrejurare intervine rolul profesorului („puterea exemplului”): el arat c lumea poate primi alte sensuri decât cele pe care studentul i le ata eaz spontan, c inten ia e un mod de a vedea realul, pe care îl transform în obiect de cunoa tere i ac iune [1, 4, 10].

**Concluzionând** putem afirma c este important ca în procesul de înv are al studen ilor s fie abordate de c tre cadrul didactic cât mai multe situa ii concrete ce pot contribui la dezvoltarea competen elor la viitorii speciali ti din domeniul educa iei fizice i sportului. De asemenea, se impune s încadr m competen ele în categoria numit *a ti s ac ionezi*, întrucât factorii motiva ionali i metacognitivi, al turi de valori, credin e, imaginea de sine i atitudinea de rela ionare, reprezint dispozitive cu rol în *declan area i orientarea ac iunii*. Primele dou dispozitive in de logica îns i a înv mântului bazat pe competen e.

### **Bibliografie**

1. Ardelean, A., Mândru, O. *Didactica formării competențelor*. Arad: Editura „University Press”, 2012, 212 p.
2. Budevici, Puiu L., Amelicichin, E. *Competențele managerilor care susțin și promovează învățarea în zona informală la locul de muncă al specialiștilor din domeniul*. În: Problemele acmeologice în domeniul culturii fizice: Mater. Conf. științ. Internațională. Chișinău: S.n., 2015 (Tipogr. "Valinex" SRL), p. 13-20.
3. Boterf le Guy. *Le management des competences*: Conference au CIFP d’Aix-en Provence, 1998.
4. Martini, B. *Riflessioni critiche sul concetto di competenza*. În: Pedagogia più didattica, 0, 2007.
5. Cerghit, I. *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom, 2006.
6. Cucoș, C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 1996.
7. Joița, E. *Management educațional*. Iași: Editura Polirom, 2000.
8. Niculescu, M. *Competențe manageriale – modalități de abordare*, apărut în Revista de Cercetare științifică Educației. Timisoara, 2007, disponibil la: <http://www.rcsedu.info>.
9. Parmentier, Ph., Paquay. *En quoi les situations d’enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences?* Développement d’un outil d’analyse: le Comp. A. S., Version 3 – février 2002.
10. Rey, B. *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF éditeur, 1996.
11. *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului privind stabilirea Cadrului european al calificărilor*, prezentat în Jurnalul Oficial al Uniunii Europene C008/C 111/01, Anexa 1 – definiții.
12. *Competențe transversale/soft/schimbabile*. Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013 Axa prioritară 1 „Educația și formarea profesională în sprijinul creșterii economice și dezvoltării societății bazate pe cunoaștere”.