

FORMAREA COMPETENȚEI STUDENȚILOR DE PROIECTARE A PRODUSELOR VESTIMENTARE PRIN SITUAȚII DE ÎNVĂȚARE

DOI: 10.5281/zenodo.3567655
CZU: 378:687

Doctoranda **Natalia DANILA**
Agenția Națională de Asigurare a Calității
în Educație și Cercetare

FORMATION DE COMPÉTENCE DE CONCEPTION DE VÊTEMENTS PAR LE BIAIS DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Résumé: L'introduction des compétences dans l'éducation a entraîné des changements à la fois dans les politiques éducatives et dans les programmes d'études. Ces changements ont une influence directe sur le processus de formation, sur l'élaboration du programme, le matériel didactique/méthodique, etc. Ainsi, le processus de formation professionnelle est devenu un sujet très discuté et étudié dans le milieu universitaire. Nous proposons une synthèse de plusieurs modèles de développement des compétences et un modèle dédié à la formation de conception de vêtements par le biais de situations d'apprentissage.

Mots clés: compétences, formation professionnelle, compétence de conception, situations d'apprentissage.

Rezumat: Introducerea competențelor în educație a generat schimbări atât în politicile educaționale, dar și în programele de studii. Aceste schimbări influențează direct procesul de instruire, elaborarea curricula, materialului metodic etc. Astfel, procesul de formare a competențelor a devenit un subiect foarte discutat și cercetat în mediul academic. Propunem o sinteză a mai multor modele de dezvoltare a competențelor și un model dedicat formării competenței de proiectare prin situații de învățare.

Cuvinte-cheie: competențe, formare profesională, competență de proiectare, situații de învățare.

Abordarea competențelor în învățământul superior se axează pe trei dimensiuni:

- originea în sensul strict științific al competențelor;
- competențele-cheie oferite la nivel european;
- concretizarea competențelor descrise în Cadrul Național al Calificărilor (CNC) și planul de învățământ al programului de studii (Ardelean, Mândruț, 2012).

Competența este abordată la toate nivelurile de învățământ și în politicile educaționale naționale și internaționale. Spre exemplu, Strategia Educația 2020 stipulează clar în punctul 4 [...] orientare spre formarea de competențe generale și profesionale; axare pe învățare individuală; conceperea necesității de asigurare a interconexiunii dintre învățământul superior, cercetare și piața muncii". Codul Educației specifică în art. 11

că „educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică”.

Toate aceste cerințe impun modificări în planul de învățământ, curricula, suport didactic/metodic etc. Și ca să operăm modificări, ce vor duce neapărat la asigurarea calității studiilor, trebuie să avem o claritate a conceptelor/termenilor și metodelor pe care urmează să le utilizăm și să le implementăm.

Mai întâi, vom clarifica natura și structura competenței. Unii autori susțin ideea că aceasta are o „natură duală: 1. capacitate a cuiva de a se pronunța asupra unei probleme, de a face ceva; 2. aptitudine, calitate a unei autorități, a unui funcționar de a exercita anumite atribuții” (Vlașin, 2013).

Alți autori menționează: „competența este privită drept o calitate de bază a individului, un criteriu de evaluare/de apreciere a angajaților și servește pentru a măsura, a evalua gradul de pregătire profesională a angajatului” (Dumbrăveanu, Pâslaru, Cabac, 2014), dar și unul dintre conceptele-cheie ale Cadrului European al Calificărilor (EQF).

Competența, în opinia altor cercetători, mai are următoarele „caracteristici”:

- competența este *complexă*;
- competența este *relativă*;
- competența este *potențială*;
- competența este *exercitată într-o anumită situație*;
- competența este *completă și inseparabilă*;
- competența este *transferabilă*;
- competența este *conștientă*” (Burdujan, 2007 apud Henry, Cormier, 2006).

În accepțiunea lui Boterf, acțiunea este reperul decisiv pentru definirea unei competențe, reper ce marchează diferența între a fi competent și a avea competențe (tab 1.).

Tab. 1. Diferența între a fi competent și a avea competențe (Boterf, 2008)

A FI COMPETENT	A AVEA COMPETENȚE
<i>A acționa cu competență (a pune în aplicare practici profesionale și combinații de resurse pertinente)</i>	<i>A avea resurse pentru a acționa cu competență</i>

Structura competenței. Cercetătoarea Dulamă, studiind structura competenței, a ajuns la concluzia că „o competență are două substructuri interdependente, care se condiționează una pe cealaltă și au caracter integrativ:

- *structura internă*, care cuprinde componentele și relațiile competenței considerată ca potențialitate a individului de a acționa competent — *cunoștințele* (declarative, procedurale, atitudinale, condiționale, meta-cognitive), *capacitățile* și *abilitățile*;
- *structura externă sau contextuală*, care cuprinde componentele și relațiile din cadrul în care se manifestă competența” (Dulamă, 2009, Dulamă, 2011).

Sub aspectul *structurii externe*, Voiculescu distinge trei componente: *sarcina, situația, contextul*. Cele două structuri sunt interdependente, se condiționează una pe cealaltă, așa încât ele trebuie tratate integrativ. Asamblate, aceste structuri alcătuiesc ceea ce se numește *modelul competenței* (fig. 1).

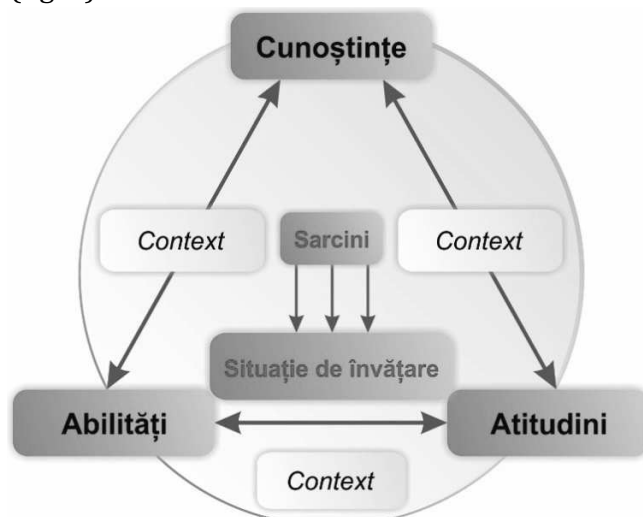


Fig. 1. Modelul integrator al competenței (Voiculescu, 2013)

Metodologia de realizare a Cadrului Național al Calificărilor din Învățământul Superior (România) și Proiectul cu privire la aprobarea Cadrului Național al Calificărilor din Republica Moldova specifică două categorii de competențe: profesionale și transversale. „Prin competență *profesională* se înțelege capacitatea dovedită de a selecta, a combina și a utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții (valori și atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, circumscrise profesiei respective, în condiții de eficacitate și eficiență” (Metodologia CNCSIS) sau „capacitatea confirmată de a folosi cunoștințele, abilitățile și atitudinile personale și sociale în situații de muncă sau de studiu, în dezvoltarea profesională și personală”, fig. 2 (CNCRM). Iată și definiția *competențelor transversale* și a *competențelor generice*:

1. „*Competențele transversale* sunt acele capacități, care transcend un anumit domeniu, respectiv program de studii, având o natură transdisciplinară. Acestea constau în abilități de lucru în echipă, abilități de comunicare orală și scrisă în limba maternă/străină, utilizarea tehnologiei informației și comunicării – tehnologia informației

și a comunicațiilor (TIC), rezolvarea de probleme și luarea deciziilor, recunoașterea și respectul diversității și multiculturalității, autonomia învățării, inițiativă și spirit antreprenorial, deschiderea către învățarea pe tot parcursul vieții, respectarea și dezvoltarea valorilor și eticii profesionale etc.” (Metodologia CNCISIS).

2. „Competențele generice (transversale) se traduc prin achiziții valorice și atitudinale a căror evaluare necesită o abordare holistică și în mare măsură calitativă. Competențele generice se află în relație de compatibilitate cu competențele-cheie, însă le exced prin elementele de conținut. Competențele generice sunt comprehensive, au o mare capacitate integratoare” (CNCRM).

Din definițiile competenței date de autorii/sursele citate rezultă următoarea definiție sinte-

tică: *competența este o capacitate conștientă, flexibilă, relativă și insecabilă care selectează, combină și utilizează adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții (valori și atitudini) pentru rezolvarea cu succes a unei situații/familii de situații de muncă sau de învățare. Competența este rezultatul unui proces temporal, complex, dinamic, dialectic și constructiv de tratare a situației.*

Următorul aspect pe care l-am cercetat este *procesul de formare a competenței*. Mai sus am argumentat că competențele se dezvoltă progresiv în situație și prin acțiuni, rămâne să fie determinat care este procesul de formare. În literatura de specialitate, identificăm mai multe modele care divizează procesul de formare a competenței în faze/etape. Propunem spre comparare cele mai reprezentative dintre aceste modele (tab.2).

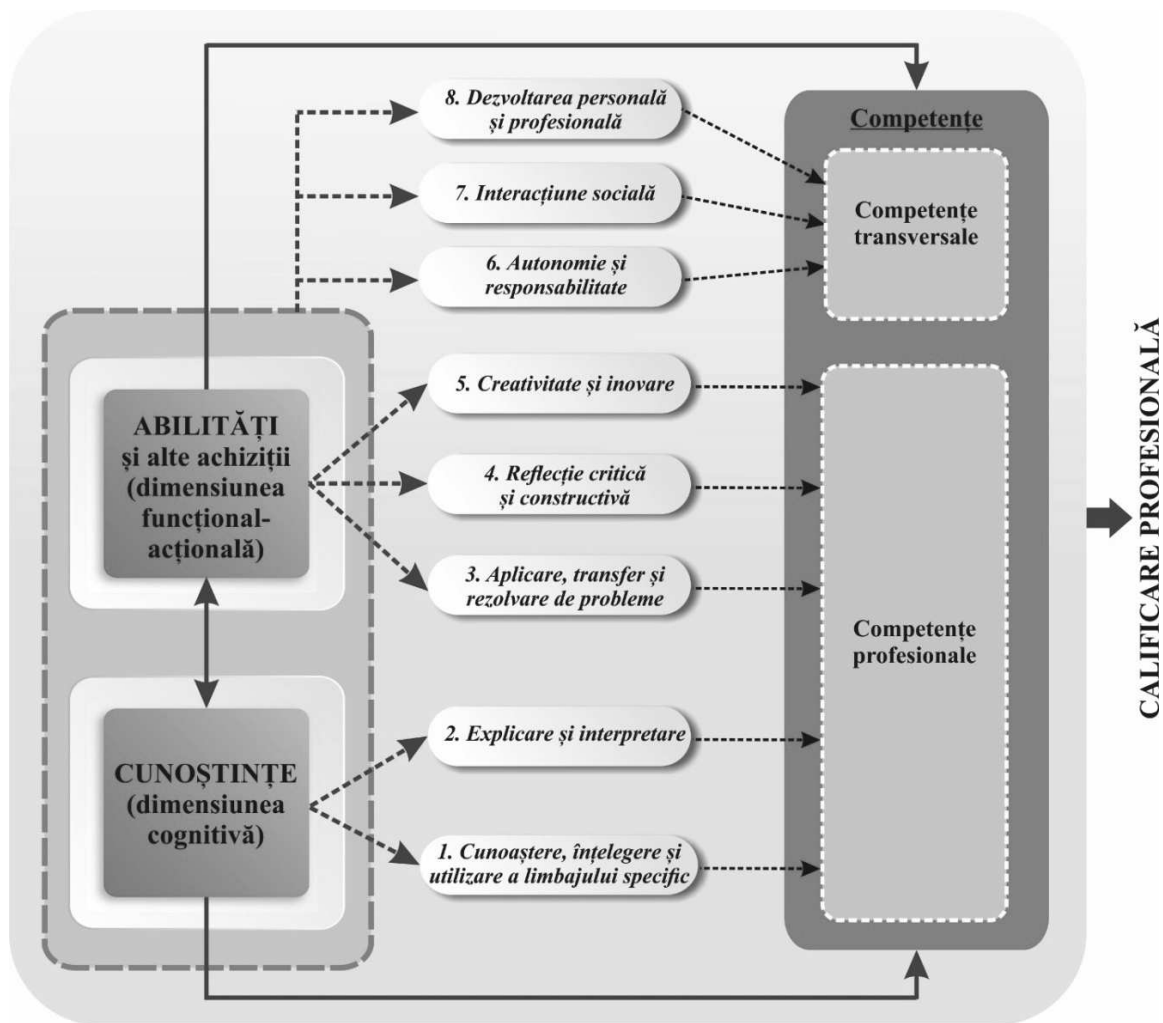


Fig. 2. Etapele de evoluție a abordării competențelor în educație (adaptare după Cabac, Voiculescu ș.a.)

Tab. 2. Procesul de formare a competenței

nr. etapei/ fazei	Autorul				
	1	2	3	4	5
	Callo, Paniș, Andrițchii (2010)	Goraș-Postică (2013)	Botgros, Franțuzan (2010)	Cabac, Scutelnic (2013)	Dulamă (2011)
I	Cunoștințe fundamentale	Incompetența neconștientizată	Etapă cunoștințelor fundamentale	Explorarea	Conștientizare și analiză
II	Funcționalitate	Incompetența conștientizată	Etapă cunoștințelor funcționale	Structurarea	Efectuarea sarcinii/ rezolvarea problemelor
III	Conștientizare		Etapă cunoștințelor interiorizate		Autoevaluarea rezultatului
IV	Aplicabilitate	Competența conștientizată	Etapă cunoștințelor exteriorizate	Integrarea resurselor Adaptarea la situații noi	Refacerea procesului rezolutiv
V	Atitudini/ comportament	Competența neconștientizată			Autoevaluarea rezultatului și a procesului rezolutiv

În general, se observă că 2 modele conțin câte 4 etape/faze, iar celelalte 2 - câte 3-5 etape. Această deosebire nu este foarte semnificativă, deoarece la unele modele aceeași etapă a fost divizată sau dimpotrivă - comasate două etape în una. În urma analizei tuturor modelelor, am optat pentru modelul nr.1(Callo, Paniș, Andrițchii, 2010) care, în viziunea noastră, corespunde specificului instruirii la domeniul general de studii 021 Arte.

Și totuși, procesul de formare a competenței nu poate fi separat de *situația de învățare (SÎ)* în care se dezvoltă/exersează această competență. Situația este „ansamblul circumstanțelor în care se află o persoană și al relațiilor acesteia cu mediul. Situația este *sursa* competenței: competența poate fi demonstrată numai în situații. Totodată, situația este *criteriul* competenței: persoana este recunoscută competentă dacă ea a tratat cu succes situația” (Cabac, Schreurs, Petcu, 2012).

Considerăm în proiectarea, organizarea și evaluarea situațiilor de învățare, cea mai importantă — clasificarea SÎ. Dulamă, analizând mai multe categorii de SÎ le-a grupat după cum urmează:

1. Categoriile de SÎ după forma de organizare a activității (FOA) — *învățare individuală, în grup, frontală*;
2. Categoriile de SÎ după modul de intervenție a profesorului în timpul învățării (IPTÎ) — *învățare dirijată direct și permanent de către profesor, indirect sau de către altă sursă, dirijată episodic de către profesor și învățare autonomă*;
3. Categoriile de SÎ după modul de producere a învățării (MPÎ) — SÎ *algoritmă* (prin exercitare, prin simulare) și SÎ *euristică/creativă* (conversație euristică, problematizare, învățare experiențială);
4. Categoriile de SÎ după procesele psihice predominante utilizate (PPU) — SÎ ce implică *reprezentarea* (receptare, memorare, citire, observare, studiu individual, explorare) și SÎ care implică *calcul* (rezolvare de exerciții, probleme);
5. Categoriile de SÎ după tipul de cunoștințe dobândite (TCD) — *cunoștințe declarative* (punctuale, conceptuale, factuale), *cunoștin-*

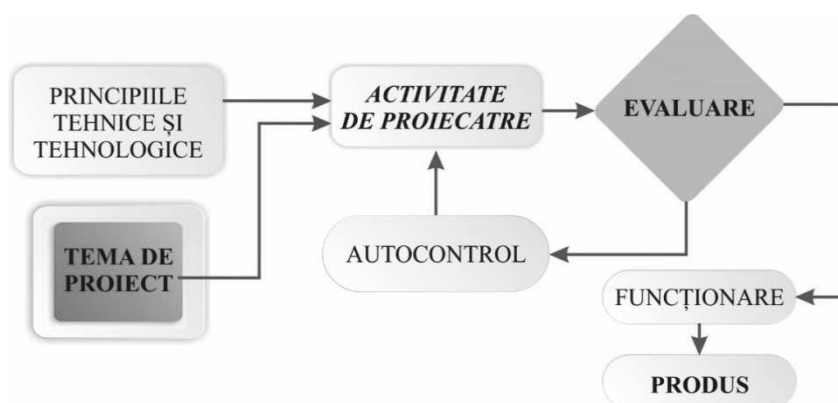


Fig. 3. Procesul de proiectare (Dolga, 2007).

Tab. 3. Proiectarea situațiilor de învățare pentru formarea competenței de proiectare (adaptare după Dumbrăveanu, Huet, Papuc, Grosu, 2011)

Unitatea specifică de competență	Cadrul situațional sau câmpul de acțiune a tratării competenței		Tratarea competență		RESURSE (materiale, procedurale, de timp, de spațiu, umane, ideatice)
	(1) Familii de situații	(2) Exemple de situații	A acțiunea		
			(3) Categoriile de acțiuni	(4) Exemple de acțiuni/	
Proiectarea constructivă a noilor modele de produse vestimentare	Proiectarea constructivă a tiparelor/reperelor	Cunoașterea metodelor de realizare a măsurătorilor antropometrice a corpului uman și utilizarea lor pentru elaborarea construcției modelelor de îmbrăcăminte	Măsoară, notează	Acțiunea 1: stabilirea dimensiunilor tiparului de bază în funcție de măsurile anatomice și adaosurile utilizate	Model, schiță de produs, panglică centimetrică caiet, creioane, rigle, masă de proiectat, foi milimetrice, calc sau PC+soft, imprimantă. Învățare dirijată direct și permanent de către profesor (ore de contact direct) Timpul de realizare a sarcinii: 8-10 ore
		Efectuarea calculelor necesare pentru proiectarea tiparului de bază a produsului vestimentar	Calculează	Acțiunea 2: calcularea dimensiunilor tiparului	
		Proiectarea tiparului de bază a produsului vestimentar și transformarea lui în funcție de model și conformație (modelarea constructivă)	Proiectează, modelează	Acțiunea 3: proiectarea tiparului de bază și transformarea lui în funcție de model și conformație	
		Elaborarea documentației tehnice	Marchează	Acțiunea 4: marcarea corectă a semnelor	
		Multiplicarea tiparului de model	Multiplică	Acțiunea 5: aplicarea corectă a metodelor de multiplicare	
		Pregătirea șabloanelor	Pregătește, verifică	Acțiunea 6: pregătirea șabloanelor de lucru și a șabloanelor de model	

te procedurale (abilități), cunoștințe atitudinale (cooperare, competiție, acțiune) (Dulămă, 2011).

Deci, alegând un model de formare a competenței și stabilind ce competență urmează să formăm sau să dezvoltăm, rămâne să elaborăm acele situații de învățare, care urmează să fie tratate de student pentru a demonstra că este competent.

În studiul nostru punem accent pe *competența de proiectare*. În structura competenței de proiectare identificăm următoarele componente: *componenta cognitivă* (cunoașterea domeniului academic, abilitatea de a cunoaște și de a înțelege); *componenta motivațională* (valorile personale și motivația de a rezolva problemele profesionale); *componenta funcțional-acțională* (aplicarea practică și operațională a cunoștințelor într-o situație specifică). Iar procesul de proiectare în sine este construit pe o structură similară cu cea din fig. 3, care:

- satisface niște specificații funcționale date;
- se conformează cu limitările impuse de mediu;
- presupune implicit sau explicit cerințe de performanță (timp, spațiu, putere, cost etc.) și structură (stil, claritate etc.);

- satisface niște restricții impuse de procesul de proiectare însuși (Dolga, 2007).

Sintetizând cele enumerate mai sus, propunem următorul model de proiectare a situațiilor de învățare (SÎ) pentru formarea și dezvoltarea competenței de proiectare a studenților la specialitatea *Design vestimentar* (tab. 3).

Concluzii. Procesul de formare a competențelor prin situații de învățare a determinat clarificarea conceptuală a următorilor termeni: proces de formare a competenței, competență de proiectare, situație de învățare, proces de proiectare. Scopul proiectării situațiilor de învățare este de a facilita (pentru student) transformarea informațiilor din conținutul unui curs în cunoștințe și competențe (Cabac, Schreurs și Petcu), iar proiectarea corectă a situațiilor didactice/de învățare asigură formarea/dezvoltarea competenței la un nivel înalt (a studenților în cazul nostru, a viitorilor proiectanți de produse vestimentare). Important este ca familiile de situații/exemplele de situații să reproducă cât mai fidel condițiile similare situației profesionale reale (de muncă), să solicite din partea studentului mobilizarea, integrarea și transferul cunoștințelor, abilităților și atitudinilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ARDELEAN A., MÂNDRUȚ O., *Didactica formării competențelor, cercetare –dezvoltare – inovare – formare*, Online ARAD: University Press Vasile Goldiș, 2012. Disponibil: http://terec.usarb.md/files/5113/8554/1912/Instruirea_centrata_pe_competente.pdf.
2. LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Eyrolles, Editions d'Organisation, 2008.
3. BOTGROS I., FRANȚUZAN L., *Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare*, Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2010.
4. BURDUJAN R., *Conceptul de competență și de dezvoltare a competențelor*. În: Revista *Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională. Nr. 5-6(46), Chișinău.
5. CABAC V., SCHREURS J., PETCU G., *Design-ul procesului de învățare bazat pe abordarea centrată pe student: Curs de formare pentru cadrele didactice universitare*, Proiect European Tempus, Rețea educațională a profesorilor Vest-Est, Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți, 2012, Tipografia Continental Grup SRL.
6. CABAC V., SCUTELNIC O., *Formarea competențelor prin procesele de contextualizare – decontextualizare – recontextualizare*. În: Studia Universitatis, 2013, nr. 9 (69), pp. 10-13. Disponibil: file:///C:/

- Users/user/Desktop/Formarea%20competentelor%20prin%20procesele%20de%20contextualizare.pdf.
7. *Codul Educației al Republicii Moldova*, 2014, Online, Disponibil: <http://lex.justice.md/md/355156/>.
 8. DOLGA V., *Proiectarea sistemelor mecatronice*. Timișoara, Editura Politehnica, 2007.
 9. DULAMĂ M. E., ILOVAN O. R., *Știință, creativitate și abilități practice: Teorie și aplicații*. În: Conferința Națională, Cluj-Napoca, 2009.
 10. DULAMĂ M. E., *Despre competențe: teorie și practică*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 2011.
 11. DUMBRĂVEANU R., HUET I., PAPUC L., GROSU M., *Proiectarea curriculară în învățământul superior. Curs pentru cadrele didactice universitare*, Chișinău, Continental Grup, 2011.
 12. *EDUCAȚIA – 2020. Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2012 – 2020*, Ministerul Educației, 2012, Online. Disponibil: http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_427_Proiectul-Strategiei-Sectoriale-de-Dezvoltare-Educatia-2020.pdf.
 13. GORAȘ-POSTICĂ V., *Formarea de competențe profesionale în contextul actual al învățământului superior*. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, Revistă Științifică a Universității de Stat din Moldova, 2013, nr. 5 (65), p.33. [cit. 02.08.2019]. Disponibil: <http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/05.-p.31-36.pdf>.
 14. *Metodologia de realizare a Cadrului Național al Calificărilor din Învățământul Superior*. Online, 2019. Disponibil: <http://www.invatamant-superior.ro/wp-content/uploads/2013/08/Metodologie-CNCIS.pdf>.
 15. *Proiect cu privire la aprobarea Cadrului Național al Calificărilor din Republica Moldova*, 2016. Online. Disponibil: http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_3527_HGCNC.pdf.
 16. *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul întregii vieți*, în: Jurnalul Oficial al Uniunii Europene C 111 din 6.05.2008 (2008/C 111/01), anexa 1 – Definiții, p. 4.
 17. VLAȘIN I., *Competența - participare de calitate la îndemânarea oricui*, Alba-Iulia, Editura Unirea, 2013.
 18. VOICULESCU F., *Paradigma abordării prin competențe, Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior*. Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013. Online. Disponibil: <http://portal.didacticieni.ro/documents/41587/41625/Support+curs+1.pdf>.