



NOȚIUNEA DE COMPETENȚĂ ÎN CURSUL UNIVERSITAR „DIDACTICA INFORMATICII” (I)

THE NOTION OF COMPETENCE IN THE UNIVERSITY COURSE
DIDACTIC OF COMPUTER SCIENCE (I)

Valeriu CABAC,
conferențiar universitar, doctor în fizică și matematică,
Universitatea de Stat *Alecu Russo*, Bălți

The article touches upon the notion of competence which begins to dominate the literature of speciality devoted to the formation of specialists. The genesis of the notion of competence is tracked in linguistics, psychology, labour world and in the field of education. The analysis of the notion in the enumerated fields allows the author to suggest an original definition of competence as a dynamic structure, which organizes the person's activity.

Introducere

Dicționarul explicativ al limbii române definește noțiunea de competență drept „capacitate a cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție; capacitate a unei autorități, a unui funcționar etc. de a exercita anumite atribuții”. În definiția de mai sus pot fi reliefate două sensuri ale noțiunii respective: sensul psihosociologic și sensul juridic. În sens psihosociologic, competența conferă individului posibilitatea de a acționa (a se pronunța asupra unui lucru). În sens juridic, competența conferă acțiunii o legitimitate. Ambele sensuri se configurează la fiecare tentativă de a acționa: omul face ceea ce poate și este în drept și e obligat să facă și își revendică dreptul de a face ceea ce știe să facă [1].

Analiza literaturii de specialitate, a materialelor conferințelor

naționale și internaționale științifice în problemele educației denotă un interes crescând pentru noțiunea de competență. În ultimii ani în universitățile din Republica Moldova au fost susținute mai multe teze de doctor în pedagogie, în care competența este unul dintre conceptele - cheie. Aducem, cu titlu de exemplu, doar câteva denumiri de teze [2-6]. Se poate afirma cu certitudine că noțiunea de competență a intrat în vocabularul comunității pedagogice din țară. Se fac primele încercări (puține la număr și timide, după părerea noastră) de a introduce noțiunea de competență în practica de lucru a școlii, în primul rând - a școlii superioare.

Introducerea noțiunii de competență în procesul educațional pune un șir de întrebări: Ce este competența? Care sunt avantajele, dar și limitele abordării prin com-

petențe? Cum se dobândesc competențele? Cum se evaluează competențele? etc. După cum menționează C. Cucos, „de regulă, când se introduc noi concepte didactice, se fac simultan și referiri la vechile cadre de referință, indicându-se eventuale echivalări, diferențe specifice, comparații, neutralizării sau înlăturări ale unor termeni etc.” [7, p. 204-2005].

Vom contura, în continuare, o încercare de răspuns la întrebările formulate mai sus, făcând referințe la cursul universitar „Didactica informaticii”.

1. *Geneza noțiunii de competență*

Noțiunea de competență este utilizată în mai multe domenii de activitate umană, în fiecare dintre ele conținutul noțiunii fiind specific.

1.1. *Noțiunea de competență în lingvistică*

Lingvistica poate fi definită drept studiu științific al limbajului uman. Adjectivul „științific” presupune că studiul se bazează pe observarea faptelor, detaliu care impune, după cum afirmă E. Coșeriu, „a spune lucrurile așa cum sunt”. Deși ar părea, la prima vedere, că n-ar trebui să existe dificultăți în realizarea unui demers epistemologic privind studiul limbajului, istoricul lingvisticii demonstrează contrariul: fiind alături de matematică, una din cele mai vechi științe, lingvistica, deabia la începutul secolului al XX-lea, prin Ferdinand de Saussure, își definește obiectul de studiu și metoda de cercetare. Necesitatea

precizării domeniului de studii al lingvisticii (ca știință axiologică), pe care F. de Saussure „îl vede” integral și concret, l-a condus pe savantul elvețian la instituirea distincției limbă / vorbire. Limbajul fiind multiform, iar vorbirea individuală și eterogenă, obiectul de studiu al lingvisticii poate fi, în opinia lui F. de Saussure, doar limba – realitate psihică, supraindividuală, socială, dar concretă, și nu abstractă. În felul acesta, limba, ca întreg în sine, ca sistem de semne, se opune vorbirii, adică actelor individuale de comunicare, ce se caracterizează prin două componente: psihică și psihofiziologică. Latura psihică constă în faptul că, pentru a vorbi, orice persoană alege dintre formele lingvare cunoscute, pe cele care corespund intenției sale comunicative, iar baza psihofiziologică reprezintă comenzile date de centrul nervos și organelor articulatorii.

Reformulând dihotomia limbă / vorbire, N. Chomsky impune conceptul de *competență*, definită drept ansamblu de aptitudini lingvistice și reguli generative care admit producerea și interpretarea enunțurilor lingvistice. Enunțurile obținute prin aplicarea regulilor alcătuiesc *performanța lingvistică* [8].

Enunțurile concrete, pe măsură ce au fost produse (înțelese) sunt, de obicei, uitate dacă reținerea/memorarea lor nu este motivată extralingvistic. Spre deosebire de ele, competența lingvistică se înmagazinează în memoria vorbitorului, fapt care îi permite să

aprecieze (implicit sau explicit) competența lingvistică a interlocutorului, prin raportare la propria competență lingvistică. N. Chomsky a dezvoltat ideea fundamentală, conform căreia învățarea unei limbi poate fi simulată cu ajutorul unui ansamblu de reguli formale și principii explicite, care constituie o gramatică „generativă”, care enumără și analizează toate enunțurile bine formate ale limbii studiate și nimic mai mult. Disocierea întreprinsă de N. Chomsky este calificată drept tentativă de a răspunde la întrebările: (1) cum poate fi caracterizată „cunoașterea lingvistică” (savoir linguistique)? și (2) cum este achiziționată această competență?

Achiziția unui limbaj presupune prezența anumitor capacități psihologice, dar și a unor competențe cognitive complexe. Psihologul J. Piaget considera că copilul se naște cu anumite dispoziții, însă capacitățile lui cognitive se dezvoltă datorită experienței. Lingvistul N. Chomsky, dimpotrivă, dezvoltă ideea conform căreia „competența lingvistică” este în-născută. Chiar dacă limbile sunt achiziționate, structurile, care permit organizarea limbajului, sunt deja înscrise în creierul copilului.

Menționăm că ilustrul lingvist E. Coșeriu a definit limbajul drept o activitate, care se bazează pe „știința” de a face (competența), produsul (performanța) fiind textul la nivel individual. Pornind de la acesta, E. Coșeriu consideră că limbajul trebuie studiat por-

nind de la „vorbire” ca „activitate” umană creatoare, și nu de la „limbă” ca „sistem abstract” (contrar poziției lui F. de Saussure) [9].

În anul 2002, un grup de lucru al Comisiei Europene a definit opt competențe - cheie necesare pentru învățarea de-a lungul întregii vieți. Una dintre aceste competențe este considerată competența comunicativă. Pentru comunicare, cunoașterea limbii și a sistemului lingvistic (competența lingvistică) nu este suficientă. Subiectul trebuie să știe să se servească de acestea în funcție de contextul social. Limbajul este un instrument, fără de care este imposibilă o comunicare veritabilă între oameni. Limbajul nu poate fi „redus” la melodia frazelor de care fac schimb interlocutorii: el se dezvoltă în situații și este inseparabil de schimbarea acestor situații.

Prin urmare, în lingvistică, noțiunea de competență este legată de noțiunea de „acțiune” (vorbire) și de noțiunea de „situație” (circumstanțele în care se produce vorbirea). Competența (cunoașterea unor reguli) este ceea ce face posibilă acțiunea (vorbirea).

1.2. *Noțiunea de competență în psihologie*

Orice activitate, inclusiv activitatea de învățare, poate fi apreciată și reglată din două puncte de vedere:

- a) din perspectiva reușitei ei în atingerea obiectivelor preconizate (performanța demonstrată);
- b) din perspectiva aprecierii ei morale [10, p. 219].

Dorind să găsească cei mai relevanți predictorii ai performanțelor superioare în activitate, cercetătorii, de rând cu latura cognitivă a vieții psihice, au început să ia în considerație latura motivațională, emoțională, volitivă și relațională. Mult timp în calitate de predictor al performanței era folosită inteligența. Termenul de inteligență provine de la latinescul <intelligere>, care înseamnă a *relaționa*, a *organiza* sau de la <interlegere>, care înseamnă *stabilirea de relații între relații*. Numărul de definiții ale inteligenței este foarte mare. Sintetizând mai multe puncte de vedere, inteligența poate fi definită drept o aptitudine generală care determină succesul într-o serie de situații, în măsura în care acest succes depinde de cunoștințe, stăpânirea conceptelor și abilitatea de a le aplica.

De la apariția sa, conceptul de inteligență a fost considerat un obiect de studiu al psihologiei. Mai mult ca atât, inteligența era considerată o aptitudine umană măsurabilă. Faptul existenței măsurii fundamentale existența inteligenței. Multiplele definiții ale inteligenței atenuau, de fapt, nivelul scăzut al cunoștințelor psihologice referitoare la ansamblul proceselor complexe implicate în tratamentul situațiilor [11]. În cercul specialiștilor, preocupați de problematica inteligenței, a luat naștere o definiție sarcastică a conceptului: inteligența este ceea ce măsoară testele de inteligență.

În anul 1950, matematicianul englez Alan Turing a publicat un articol cu denumirea „Mașinile de calcul și inteligența”. Cu 14 ani mai înainte A. Turing a propus conceptul unei „mașini universale” (mașina lui Turing) – un model matematic al unui sistem de calcul universal, capabil să prelucraze informația simbolică. Mașina de calcul poate egala sau chiar depăși performanțele de calcul ale unei ființe umane. Demonstrarea performanței de către mașină poate fi explicată prin prezența la ea a unei „inteligențe”. În articolul din 1950, A. Turing a propus un test care permite a decide, dacă un sistem de calcul este inteligent sau nu. În varianta cea mai simplă testul Turing prezintă următoarea situație. Un grup de experți comunică cu o ființă necunoscută. Ei nu pot vedea ființa și comunică cu ea prin intermediul unui teledispozitiv (de exemplu, o tastatură). Experții pot adresa interlocutorului orice întrebări, pot propune orice teme pentru discuție. Dacă la finele experimentului experții nu pot determina, au comunicat ei cu un om sau cu o mașină, și dacă, de fapt, ei au comunicat cu o mașină, atunci se poate considera că această mașină a trecut testul Turing.

Abordarea propusă de A. Turing a condus la apariția curentului de Inteligență Artificială în informatică și a curentului cognitivist în psihologie.

Urmându-l pe A. Turing, cognitiștii consideră că cogniția

umană poate fi descrisă drept rezultatul prelucrării informației simbolice de către un sistem de calcul. Creierul uman reprezintă, în acest caz, calculatorul (echipamentul); rațiunea sau sistemul cognitiv uman reprezintă programul calculatorului; reprezentările mentale constituie informația simbolică ce urmează a fi prelucrată. Inteligența, în calitate de obiect ce poate explica diferența dintre indivizi în prelucrarea informației, nu este utilizată de cognitiști.

Dificultățile ce țin de definiție, apariția curentului cognitivist, cât și criticile aduse instrumentelor de măsurare ale inteligenței au condus treptat la dispariția ei, ca obiect de studiu, din tematica multor cercetători, începând cu anii '70 ai secolului trecut. Abia în ultimele două decenii noțiunea de inteligență revine în atenția cercetătorilor.

În anul 1883, H. Gardner, în rezultatul studiului îndelungat al profilurilor cognitive ale studenților, elevilor, cadrelor didactice, savanților, propune *Teoria Inteligențelor Multiple* (TIM) [12]. Concluziile la care a ajuns H. Gardner sunt următoarele:

§ inteligența nu este o trăsătură înăscută care domină celelalte abilități pe care le posedă ființa umană;

§ nu există un factor integrator, care ar conferi inteligenței o valoare unitară; mai degrabă există câteva capacități mentale esențiale independente, pe

care H. Gardner le numește inteligențe;

§ inteligența este localizată pe diferite zone ale creierului care sunt conectate între ele, se susțin una pe alta, dar pot funcționa și independent;

§ inteligențele se pot dezvolta în condiții optime de lucru.

H. Gardner definește o *intelligență* ca fiind: (a) calea prin care un individ poate să își rezolve problemele de viață reală; (b) abilitatea de a crea un produs sau de a oferi un serviciu care este de valoare în cel puțin o cultură; (c) potențialul de a găsi sau de a crea soluții care să faciliteze achiziția de cunoștințe noi.

Se consideră că fiecare om dispune de cel puțin opt inteligențe: verbal-lingvistică, logico-matematică, vizual-spațială, muzical-ritmică, corporal-kinestezică, interpersonală, intrapersonală, naturalistă, însă unele inteligențe sunt mai dezvoltate, iar altele se află în stare „embrională”. Specialiștii au menționat, în mod special, rolul inteligenței interpersonale (sociale) în conceptul propus de H. Gardner.

De cele mai multe ori, inteligențele se utilizează concomitent și se completează una pe alta. De exemplu, o balerină poate atinge anumite culmi în profesia sa dacă ea posedă:

§ o inteligență muzical-ritmică dezvoltată;

§ o inteligență interpersonală deosebită;

§ o inteligență corporal-kinestezică remarcabilă.

În cercetarea inteligenței pot fi evidențiate două abordări [13]:

- a) abordarea testologică, care reduce inteligența la totalitatea aptitudinilor care pot fi măsurate;
- b) abordarea experimental-psihologică, care dezvoltă ideea explicației genetice a inteligenței și analizează procesele cognitive care sprijină inteligența.

În cadrul abordării testologice a fost introdusă noțiunea de *coeficient de inteligență* IQ (Intelligence Quotient), care reprezintă raportul dintre vârsta mentală și vârsta cronologică (după pașaport) a individului, exprimată în procente. Vârsta mentală reprezintă un număr, căpătat în urma prelucrării matematice a rezultatelor realizării de către individ a sarcinilor unui test de inteligență și arată la ce nivel de dezvoltare intelectuală (determinat, a priori, în mod empiric, prin metode statistice) se află aceste rezultate.

Inteligența măsurată cu ajutorul testelor de inteligență a primit denumirea de *inteligență psihometrică*. Anume inteligența psihometrică a servit mult timp (și mai servește) drept predictor la selecția personalului. Multiplele măsurări ale inteligenței psihometrice, efectuate pentru a explica succesul profesional, au demonstrat că această inteligență explică numai o parte a succesului profesional (diferiți cercetători estimează

această parte ca fiind cuprinsă între 10 și 25%). Prin ce se explică cealaltă parte a succesului? Ce poate servi, de rând cu inteligența psihometrică, drept predictor al unor performanțe profesionale remarcabile? Tentativele de a da un răspuns la aceste întrebări i-au condus pe cercetătorii din S.U.A. Peter Salovey și John Mayer la elaborarea unui construct psihologic, numit *inteligență emoțională*. S-a demonstrat că inteligența emoțională poate fi *măsurată*. Conform autorilor conceptului, inteligența emoțională prezintă o grupă de aptitudini mentale care contribuie la conștientizarea și înțelegerea propriilor emoții și ale persoanelor din propriul anturaj. Conform reprezentărilor moderne inteligența emoțională comportă următoarele aptitudini mentale:

- § înțelegerea (conștientizarea) emoțiilor;
- § reglarea conștientă a emoțiilor;
- § facilitarea emoțională a gândirii (utilizarea emoțiilor pentru sporirea calității activității de gândire);
- § discriminarea și exprimarea emoțiilor [14].

Interesul față de noțiunea de inteligență emoțională este susținut de numeroasele declarații despre importanța practică a acestei noțiuni în diferite domenii de activitate umană. Se afirmă [15] că inteligența emoțională este extrem de importantă în profesiile din domeniile dreptului, medicinei, pedagogiei, ingineriei. Există argu-

mente că inteligența emoțională poate fi utilă în cercetarea interacțiunii omului cu calculatorul.

În același timp, teoria inteligenței emoționale nu are o fundamentare solidă. Teoriile existente descriu, de regulă, funcțiile inteligenței emoționale, dar nu și procesele care asigură aceste funcții. Unii autori opun aspectul rațional și cel emoțional al psihicului uman, afirmând că omul dispune de sisteme cognitive și emoționale separate.

Inteligența emoțională este privită în prezent tot mai mult drept un potențial, o resursă a individului. Prezența acestui potențial încă nu asigură individului performanțe profesionale deosebite. Mult mai important este ca individul să fie capabil să pună în practică inteligența emoțională de care dispune. Această capacitate a individului – de a identifica emoțiile și sentimentele, a le discrimina și a folosi informația căpătată pentru a ghida acțiunile sale în diferite situații – poate fi numită **competență emoțională**. Ca și în cazul competenței lingvistice, competența emoțională ține de noțiunile de „acțiune” și „situație”.

1.3. **Noțiunea de competență în lumea muncii**

În lumea muncii noțiunea de competență a apărut în opoziție cu noțiunea de calificare. Mult timp, ocuparea unui post într-o întreprindere era condiționată de posesia unei calificări, adică a unui set de cunoștințe și deprinderi pe care persoana le-a dobân-

dit și este capabilă să le demonstreze după finalizarea procesului de învățare. Acest set reprezintă obiectul unei formări recunoscute și sancționate oficial prin obținerea unei diplome (în țările subdezvoltate o asemenea modalitate de ocupare a unui post de lucru se păstrează și în prezent). Atât timp cât tehnologiile de lucru evoluau lent și cerințele față de ocuparea unui post la întreprindere se păstrau intacte pe parcursul a zeci de ani, calificarea (diploma) era considerată drept o dovadă suficientă pentru încadrare. Școala profesională, în acea vreme, multiplica fără probleme generații noi de specialiști. Schimbări de fond într-o asemenea derulare a lucrurilor au intervenit după cel de - al doilea război mondial. Managerii întreprinderilor au început să determine prezența unui ecart dintre formarea instituțională (și, prin urmare, a calificării) și realitățile locului de muncă ocupat. Acest ecart avea tendința de a crește odată cu creșterea vitezei de schimbare a tehnologiilor.

S-a convenit ca, paralel cu calificarea atestată într-o formare standardizată, să fie valorizate calitățile particulare, care au fost formate la individ fie în rezultatul instruirii, fie în rezultatul experienței. Acest ansamblu de capacități particulare, care îi permit individului de a face față unor situații de lucru inedite, a primit denumirea de **competență**. În consecință, în lumea muncii, competența este concepută drept faptul de „a ști să

dirijezi o situație profesională complexă” [16].

Noțiunea de competență, definită mai sus, posedă următoarele caracteristici:

§ **adaptabilitatea**: individul cu adevărat competent într-un domeniu poate face față unor situații neașteptate;

§ **singularitatea**: competența aparține unui singur individ; ea nu poate fi separată de personalitatea și de istoria lui;

§ competența nu poate fi „văzută”; pot fi observate doar efectele sale;

§ la formarea competențelor, accentul nu se pune pe achiziția cunoștințelor, deprinderilor, tehnicilor etc., ci pe capacitatea de a le mobiliza și a le combina pentru a face față unei situații (relativ) noi.

1.4. **Noțiunea de competență în învățământ**

În domeniul educației, noțiunea de competență a apărut ca o reacție la axarea domeniului productiv, în special al managementului, pe această noțiune. Apariția acestei noțiuni a multiplicat întrebările ce țin de proiectarea, realizarea și evaluarea procesului de formare a specialistului. Întrebarea de bază este următoarea: cum trebuie format specialistul pentru ca la ieșire să căpătăm un profesionist competent? Căutarea răspunsului la această întrebare a condus la formularea unor întrebări noi: Pot fi învățate competențele? Competența poate fi formată numai în condițiile activi-

tății profesionale? Există diferențe între competențele unui proaspăt absolvent al universității și al unui profesionist experimentat? Există în prezent o alternativă a abordării prin competențe în formarea specialiștilor? Răspunsurile la aceste întrebări, în mare parte, depind de definiția competenței. Menționăm că în sistemele educaționale (probabil, din lipsă de timp) se discută mai mult *cum* pot fi învățate competențele și nu *care* competențe trebuie formate la studenți.

Competența poate fi abordată drept un construct teoretic și drept o judecată [17]. Dacă competența este considerată un *construct*, pornind de la care se elaborează un program de formare, atunci prin aceasta se presupune implicit că competența poate fi predată/învățată/evaluată. Analiza multiplexelor definiții ale noțiunii de competență în domeniul educației permite de a evidenția mai multe aspecte ale acestei noțiuni. Foarte frecvent, ideea competenței este echivalată cu ideea cunoștințelor care conduc la acțiune. Competența este privită, de asemenea, drept un ansamblu de abilități care permit de a acționa într-un mod coerent și adaptat la diferite situații într-un domeniu de intervenție. Dintr-o altă perspectivă, competența reprezintă un sistem interiorizat și organizat de cunoștințe conceptuale și procedurale care se manifestă prin acțiuni eficiente ale persoanei. Competența mai este definită drept un ansamblu de cunoștințe,

capacități și atitudini care pot fi mobilizate și traduse în performanțe.

Implicit sau explicit, pentru majoritatea autorilor, competența reprezintă **capacitatea** de adaptare a individului la o varietate de situații de învățare și profesionale. Deși noțiunile de capacitate și competență sunt apropiate, ele sunt noțiuni diferite. O competență înglobează, în mod necesar, mai multe capacități. În același timp, nici o capacitate nu poate îngloba o competență. Cauza este evidentă: capacitatea este decontextualizată, iar competența poate fi demonstrată numai într-o situație concretă, într-un context [18, p. 52-53].

Noțiunea de competență este utilizată, de asemenea, drept un standard de realizare. A spune despre o persoană că este competentă înseamnă, în acest caz, a formula o **judecată** despre ea, pornind de la un standard recunoscut în mediul în care persoana activează sau urmează să activeze. A declara, de exemplu, că un cadru didactic este competent în domeniul său, înseamnă a utiliza noțiunea de competență drept un atribut al persoanei respective, pornind de la judecata bazată pe un standard de performanță mai mult sau mai puțin explicit.

O competență nu este o descriere simplă a unei acțiuni sau a unui comportament așteptat; ea înseamnă cu mult mai mult. Unii cercetători [19] consideră competența drept „o structură organiza-

torică a activității”. Din această perspectivă, a fi competent nu înseamnă numai a fi apt de a selecta, mobiliza și aplica un ansamblu de cunoștințe într-o situație; a fi competent mai înseamnă a-și organiza activitatea pentru a se adapta la caracteristicile situației.

2. Definiția noțiunii de competență

Sintetizând mai multe puncte de vedere asupra noțiunii de competență, propunem următoarea definiție:

Competența este o structură dinamică, formată în rezultatul învățării, activității profesionale și practicii trăite, care organizează activitatea unei persoane, plasate într-o situație, într-un context determinat, prin alegerea, mobilizarea și coordonarea unui ansamblu diversificat de resurse pentru tratarea reușită a situației.

Vom realiza o scurtă analiza a definiției de mai sus, reliefând succesiv momentele care le considerăm mai importante.

1. Cuvintele - cheie în definiția noțiunii de competență sunt: activitate (acțiune), situație, resurse.
2. Caracterul dinamic al competenței indică faptul că ea poate fi utilizată nu numai în situația dată, dar și în alte situații **asemănătoare** (familie de situații) și că o competență poate fi dezvoltată pe parcursul întregii vieți.
3. O competență poate fi formată în rezultatul învățării, dar și în procesul activității profesionale și cotidiene.

4. Situația este sursa și criteriul competenței. Individul își poate dezvolta competența numai într-o situație concretă, într-un context determinant. Tratarea eficientă a situației este criteriul de evaluare: persoana este declarată, în acest caz, competentă.
5. Competența organizează activitatea persoanei prin selecția, mobilizarea și coordonarea unui ansamblu de resurse.
6. Resursele folosite de o persoană pot fi de origine internă, dar și de origine externă.
7. Două persoane, care posedă aceleași resurse, vor demonstra, în una și aceeași situație, competențe, în general, diferite; totul depinde de faptul care din aceste resurse vor fi selectate, mobilizate și coordonate.

BIBLIOGRAFIE

1. Perrenoud, Ph. *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences* (sursă electronică). Calea de acces: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_07.html
2. Grădinari, G. *Formarea competențelor comunicative ale studenților prin studiul de caz*. Teză de doctorat, specialitatea 13.00.02 – Teoria și metodologia instruirii (pe discipline), 2006.
3. Oroșan, D. *Comunicarea didactică – model de formare a competențelor comunicative la elevii ciclului primar*. Teză de doctorat, specialitatea 13.00.01 – Pedagogie generală, 2006.
4. Pascari, V. *Continuitatea în formarea competențelor de învățare la copiii de 6-8 ani*. Teză de doctorat, specialitatea 13.00.01 – Pedagogie generală, 2006.
5. Hadârcă, M. *Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor*. Teză de doctorat, specialitatea 13.00.02 – Pedagogie generală, 2006.
6. Lupu, M. *Formarea competențelor economice la elevii de vârstă școlară mică*. Teză de doctorat, specialitatea 13.00.02 – Pedagogie generală, 2006.
7. Cucuș, C. *Pedagogie* / Constantin Cucuș. – ed. A II-a, rev. și adăug. – Iași: Polirom, 2002. – 464 p.
8. Chomsky, N. *Aspects de la théorie syntaxique*. – Paris: Edition du Seuil, 1971. – 284 p.
9. Coșeriu, E. *Lecții de lingvistică generală*. Traducere din spaniolă de Eugenia Bojoga. – Chișinău: ARC, 2000. – 404 p.
10. Братусь Б. С. *Общепсихологическая теория деятельности и проблема единицы анализа личности* // А. Н. Леонтьев и современная психология / Под ред. А. В. Запорожца и др. – Москва: Изд-во МГУ, 1983.
11. Tricot, A. *Problèmes et actualité du concept d'intelligence* (resursă electronică). Calea de acces: http://www.bretagne.uifm.fr/ress-peda/ssh/concept_intell/pr.htm

12. Gardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. – New York: Basic, 1983.
13. Холодная М.А. *Существует ли интеллект как психическая реальность?* // Вопросы психологии, № 5, 1990.
14. Андреева И. Н. *Эмоциональный интеллект: исследование феномена* // Вопросы психологии, № 3, 2006.
15. Робертс Р.Д., Мэтгьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. *Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике* // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. Т.1, № 4, 2004.
16. Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S. *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation. 2ème édition*. – Bruxelles: Université de Boek, 2006.
17. Louis, R., Jutras, F., Hensler, H. *Des objectifs aux compétences: implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres* // Revue canadienne de l'éducation, 21/4, 1996.
18. Jonnaert, Ph. *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. – Bruxelles: De Boek Université, 2002.
19. Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M. *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de «l'agir compétent»*. – Genève: Bureau international de l'éducation, BIE/UNESCO, 2006.

