

Margareta CÎRLIGEANU

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău,
Republica Moldova

ABORDĂRI CONTEMPORANE PRIVIND CONCEPTELE: *COMUNICARE, COMPETENȚĂ, COMPETENȚĂ DE COMUNICARE*

Dată fiind complexitatea sa, ființa umană a fost caracterizată prin diverse formule: *homo faber* (făuritor de unelte), *homo cogitans* (cugetător, gânditor), *homo valens* (creator de valori). Una din ipostaze o reprezintă și cea de *homo loquens*, semnificând însușirea sa de ființă vorbitoare, capabilă să comunice cu semenii. Limbajul reprezintă o componentă a sistemului psihic uman de maximă importanță în devenirea sa, deoarece antrenează toate celelalte fenomene psihice și pentru că face posibil fenomenul de conștiință.

Existența societății umane nu poate fi concepută în afara comunicării, de care este, de altfel, dependentă. Este și motivul pentru care, datorită rolului său major, existențial, definirea comunicării s-a impus ca o necesitate, suscitând interesul cercetătorilor care au propus diverse rezolvări, unele extrem de simple – comunicarea considerată ca transmitere și schimb de informații, altele de o mare amploare punând în lumină imensa complexitate a actului comunicării. Astfel, în acest sens comun, „*a comunica*” înseamnă

„a face cunoscut, a da de știre, a informa, a înștiința, a spune (despre oameni, comunități sociale etc.), a se pune în legătură, în contact cu; a vorbi cu; a fi în legătură cu, în contact cu, a duce la ...” [1].

La rândul său, *Webster* definește în dicționarul său termenul de *comunicare* ca fiind

„un act/situație de transmitere; un mesaj verbal sau scris; un schimb de informații; un sistem de comunicare; un proces prin care se realizează un schimb de sensuri între indivizi cu ajutorul unui sistem comun de simboluri”[2].

Totuși, o definiție de acest gen, remarcabilă prin amploare, se poate identifica în cea oferită de Ana Bogdan Tucicov [3] atunci când comunicarea este considerată ca

„un proces, activitate umană ce constă în transmiterea și schimbul de informație (mesaje) între persoane, în împărtășirea unor stări afective, decizii raționale, judecăți de valoare, cu finalitatea expresă de a obține efecte în reprezentările și opiniile indivizilor”.

Comunicarea este

„procesul prin care un sistem este stabilit, menținut și modificat prin intermediul unor semnale comune (împărtășite) care acționează potrivit unor reguli” [4].

Schema prezintă, sub aspect formal, algoritmul unui mesaj elaborat de o sursă, codificat de un transmițător sub forma unor semnale, ce parcurg un canal, pe traseul căruia se confruntă cu zgomote, pentru a ajunge la receptor unde sunt decodificate și returnate destinatarului în forma inițială.

Însă, rațiunea unui proces de comunicare (inter)umană este schimbul de înțelesuri (gânduri, sentimente, idei, trăiri, stări de conștiință etc.) conținute în mesaje vezi [5]. Trebuie reținut faptul că nicio acțiune mentală de procesare a informației din mesaje nu poate fi sesizată nemijlocit de organele noastre de simț, de creier sau de dispozitive materiale, fie ele și cibernetice. De aceea, oamenii au încredințat transmiterea și reprezentarea semnificației sau sensului mesajului unor substitute tehnice ori semnale materiale pentru a putea fi percepute senzorial aceste produse ale psihicului nostru. Înțelesurile mesajelor, cuvintelor, simbolurilor, semnelor nu se află în creier, nu pot fi percepute de analizatori, ci pot fi produse numai de mintea și conștiința noastră. De aceea, o condiție necesară pentru ca semnalele (sonore, vizuale etc.) să ajungă la receptor pentru a fi decodificate este ca acestea să posede o natură compatibilă cu cea a canalului de transmitere. Însă, în drumul lor de la emițător la receptor întâlnesc diverse surse de blocare (bariere senzorial-perceptive, bruiaje, zgomote, obstacole, zarvă, vuiet etc.), care distorsionează mesajul prin alterarea calității semnalelor (vezi fig. 1).

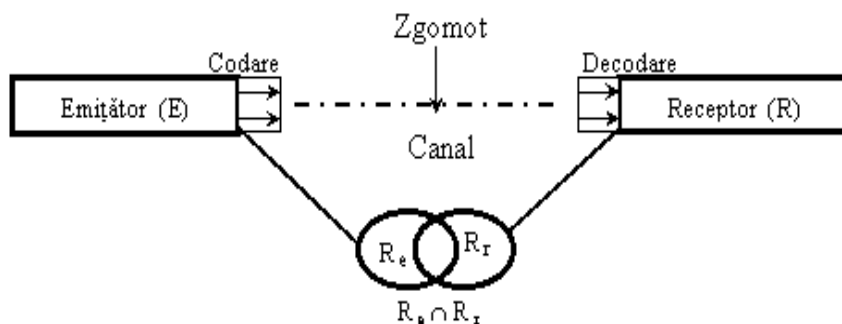


Figura 1. Schema comunicării interumane, după W. Meyer – Eppler (1983)

Abraham A. Moles [6] definește comunicarea ca o

„acțiune prin care un individ sau sistem situat într-un punct dat este făcut să participe la stimuli și la experiențe ale mediului de către un alt individ sau sistem situat într-un alt loc sau epocă, utilizând elemente ale cunoașterii pe care le posedă deopotrivă ambii parteneri”.

Se stabilește astfel o corespondență univocă între un anumit univers spațio-temporal și un altul dat.

Referindu-se tot la definirea comunicării, R. Adler și G. Rodman [7] o consideră „un proces ce implică răspunsul ființelor umane la comportamentul simbolic (inter-personal) al altor indivizi”. Definiția introduce de această dată relația „proces-interacțiune comportamentală” ca fiind prezentă în actul de comunicare. În mod asemănător, Gh. Dumitriu [8] definește procesul de comunicare ca fiind o modalitate fundamentală de interacțiune psihosocială, un schimb continuu de diferite mesaje între interlocutori, menit să realizeze o relație interumană durabilă pentru a influența menținerea sau modificarea comportamentului individual sau de grup. Aflată la baza coordonării, comunicarea este un proces de transformare a informațiilor, sub forma mesajelor simbolice, între două sau mai multe persoane, unele cu statut de emițător altele cu statut de receptor, prin intermediul unor canale specifice.

Ceea ce se impune atenției în toate aceste definiții ce au ca studiu comunicarea interumană este faptul că ne aflăm în fața unui fenomen complex, de o mare amplitudine care face anevoioasă o definire completă, cuprinzătoare. Totodată, procesul de comunicare apare ca fiind definit în moduri extrem de nuanțate, explicația fiind faptul că în cele mai multe cazuri comunicarea este privită dintr-o anumită perspectivă de cercetare: filosofică, sociologică, psihologică, pedagogică, de psihologie socială, a teoriei informației, lingvistică, etc.

L. Iacob [9] subliniază caracteristicile de bază în legătură cu procesul de comunicare interumană:

- actul comunicării este văzut ca o unitate a informației cu dimensiunea relațională (aceasta din urmă fiind purtătoare de informații);
- absența intenției comunicative nu anulează comunicarea;
- diversitatea codurilor utilizate (verbal, nonverbal și paraverbal) și a canalelor multiple de comunicare (vizual, auditiv, tactil, olfactiv etc.);
- modelul circular al comunicării dintre emițător și receptor, care își pot schimba rolurile;
- a comunica presupune câștigarea și activarea *competenței comunicative*.

Cert este că trăim într-o societate dependentă de comunicare, proces ce se impune ca o necesitate a existenței societății, pe care, de altfel, o condiționează. Încercând un demers de compatibilizare și sintetizare a diverselor definiții, evidențierea câtorva note definitorii ale acestui fenomen este posibilă și oportună: comunicarea presupune transmitere de informații, existente unui mesaj emis și primit prin utilizarea unor simboluri incluse, interrelație umană și influențare reciprocă, fiind în acest fel un proces complex și totodată de o mare amplitudine.

Conceptul de *competență* este unul pe cât de contestat, pe atât de divers în definițiile care i-au fost date din diferite perspective, de diverși autori. Dintr-o perspectivă largă, generală, competența este înțeleasă ca „rezultat cumulativ al istoriei personale a unui individ și al interacțiunilor sale cu lumea exterioară. Ea este capacitatea unei persoane de a exercita o responsabilitate sau de a executa o sarcină” [10]. Potrivit unei definiții asemănătoare, competența înseamnă

„abilitatea, capacitatea care permite reușita în exercitarea unei funcții sau în executarea unei sarcini”. Astfel, prin competență se înțelege o „abilitate însușită, grație asimilării de cunoștințe pertinente și experienței, care consistă în circumscrierea și rezolvarea unor probleme specifice” [11].

Competența nu poate fi limitată doar la luarea unor decizii bune, ea înseamnă și capacitatea de a traduce deciziile în acțiuni, în fapte. Astfel, competența desemnează capacitatea de a realiza ceva corect, bine, util. Ea capătă o conotație de optimal, de lucru bine gândit și bine făcut [12].

„Competența este adesea descrisă drept o capacitate intelectuală ce dispune de variate posibilități de transfer (capacitatea de a comunica, decide, detecta, selecta, evalua date, informații, relații), capacitate care-și asociază componente afective și atitudinale, de motivare a acțiunii”.

Competența implică „complexe integrate de cunoștințe, abilități, capacități și atitudini (competențe construite pe atitudini)” [13]. De asemenea, Legendre [14] definește competența ca fiind un „ansamblu de cunoștințe și de abilități care permite îndeplinirea unei sarcini sau a mai multor sarcini”. În concepția lui Ph. Perrenoud [15], *competența* reprezintă

„o capacitate de a acționa eficient într-un timp definit de situație/sau situație bine definită, capacitate care se sprijină pe cunoștințe, dar nu se reduce la acestea”.

În cadrul psihologiei, se operează distincția între aptitudini, capacități, competențe. După P. Popescu-Neveanu [16], competența se demonstrează nu prin îndelungate reflexii și calcule, ci prin adaptări rapide la schimbările intervenite în context. Automatismele intervenite diminuează apelul la funcțiile intelectuale, dând loc aptitudinilor specifice și acumulate. Aceasta înseamnă că aptitudinile vor fi mereu reînnoite, făcându-se apel permanent la procesele cognitive și la aptitudinile mentale. Având rol important pentru formarea competențelor, aptitudinile își dovedesc utilitatea, în primul rând, prin calități intelectuale și cognitive. Astfel, noțiunea de competență se diferențiază de cea de *aptitudine* (sisteme operaționale, superioare dezvoltate, ce conduc la rezultate situate peste medie în activitate, fiind însușiri potențiale ce urmează a fi puse în valoare) și de noțiunea de *capacitate* (aptitudine împlinită, care s-a consolidat prin experiență, exercițiu, asimilare de cunoștințe și formare de deprinderi). Rolul aptitudinilor în dobândirea competențelor se manifestă cu deosebire în perioada școlarității, în activitatea de învățare, cu condiția ca aceasta să fie axată pe realizarea unor sarcini bine precizate și a unor situații-problemă.

În învățământ, prin *competență* se înțelege concordanța optimă dintre capacitățile individului, condițiile de lucru și rezultatul activității sale. După I. Neacșu [17], competența este apreciată nu numai după numărul (volumul) de informații asimilate într-un timp dat, ci și de gradul de înțelegere a acestora, după ușurința integrării lor în sistemul anterior de cunoștințe și, mai ales, după priceperea de a opera cu acestea (în practică, în rezolvarea unor probleme, în producerea materialului).

În țările francofone se folosesc termenii de „savoir”, „savoir- faire”, „savoir-être”, în sensul unei pedagogii a acțiunii, pentru a desemna trecerea progresivă de la „a ști” la „a ști să faci” și „a ști să fii”. Competența presupune a ști, a ști să faci (să reușești într-o situație profesională concretă), dar și a ști să fii, a avea atitudini care să susțină atât acțiunea prezentă, cât și devenirea, evoluția competenței în timp. Astfel, Gh. Dumitriu [18] precizează că ideea de competență semnifică o comutare a accentului de pe informativ („ce?”, „cât?”) pe formativ („cum?”) și presupune intervale mai lungi de timp pentru formare și dezvoltare. L. Șoitu [19] evidențiază aceleași modificări, afirmând că noțiunea de competență vizează o nouă categorie a caracteristicilor individuale, care necesită o analiză multidimensională pentru a integra imaginile competențelor proprii, posibilitățile de identificare și cele de dezvoltare urmărite la nivel individual, instituțional, organizațional.

Noțiunea de *competență*, ca finalitate concretă a procesului educațional, în general, și a educației lingvistice și literare, în particular, a fost lansată la începutul anilor 80 ai secolului trecut, când a fost recunoscută generalizarea crizei în învățământ, la nivel mondial și când în fața științelor educației s-a pus problema efectuării unor cercetări de anvergură în vederea identificării unor soluții viabile de scoatere a educației din impas. În acest sens, cercetările fundamentale în domeniul științelor educației au fost canalizate spre:

- identificarea unui nou ideal educațional, adecvat societății postindustriale;
- redefinirea valorilor și finalităților educației;
- fundamentarea, în această bază, a unui nou tip de învățământ, preponderent formativ;
- centrarea actului educațional pe domeniile de bază ale educației: cognitiv (*savoir* = a ști), formativ (*savoir-faire* = a ști să faci) și afectiv-atitudinal (*savoir-etre* = a ști să fii);
- integrarea domeniilor de învățare și axarea acestora pe formarea de competențe funcționale;
- adoptarea unor strategii moderne și eficiente de predare-învățare-evaluare ș. a.

În această perioadă, mai exact în 1982, un grup de cercetători din Franța (de la centrul CEPEC) au lansat, în cadrul unei conferințe internaționale asupra evaluării, pentru uzul internațional, termenul de *competență*, acesta fiind utilizat cu referire la achizițiile școlare și desemnând *o cunoștință procedurală, ceea ce poate să facă elevul*, în rezultatul parcurgerii unui segment/an/ciclu de învățare, efectele finale ale învățării. Tot atunci, în scopul unificării terminologiei din domeniul evaluării rezultatelor școlare, s-a propus utilizarea de către toți evaluatorii a trei termeni generici pentru desemnarea obiectului evaluării: *capacități, competențe și performanțe școlare*. Dintre aceștia, doar primul termen a intrat imediat în uzul general al evaluatorilor europeni, grație unor puternice tradiții ale unui învățământ academic, capacitățile deținând primatul în toate activitățile de proiectare și realizare a procesului educațional, care se încheia, de obicei, cu o evaluare finală de tip *examen de capacitate*.

În urma realizării unor studii longitudinale pe eșantioane de elevi și de studenți, Gh. Dumitriu [20] a evidențiat următoarele categorii de competențe și strategii:

- **competențe cognitive:** capacitatea de înțelegere a noțiunilor, de prelucrare a informației, de analiză sistematică, de definire și explicare, de aplicare, de rezolvare a problemelor;
- **competențe metacognitive:** de anticipare, planificare, organizare, monitorizare, evaluare și reglare conștientă;

- **strategii de mobilizare și conducere a resurselor:** motivație, efort voluntar, gestionarea timpului, controlul stresului, anxietății și frustrării;
- **strategii de comunicare și relaționare:** capacitatea de a lucra în echipă, de a participa la dezbateri în grup, de cooperare în activități sociale, de rezolvare a conflictelor/problemelor, de dezvoltare personală.

Prin sintetizarea elementelor de bază ale noțiunii în cauză, vom adopta, pentru uzul cercetării noastre, o proprie definiție a conceptului de competență școlară/disciplinară: *competența este o finalitate educațională, care solicită mobilizarea, în anumite situații școlare, a unui ansamblu structurat de cunoștințe, capacități și atitudini, dezvoltate pe parcursul învățării-formării în vederea rezolvării unor probleme puse de aceste situații și care se materializează în final într-un produs școlar ce poate fi supus evaluării.*

Pentru dezvoltarea calității în învățământ și pentru obținerea reușitei școlare, sociale, profesionale, se va pune accent pe formarea și dezvoltarea la elevi a unui set de competențe cu funcții generale și specifice. După Ph. Perrenoud [21], a dezvolta competențele în școală nu înseamnă a renunța la disciplinele de învățământ în favoarea unei formări pluridisciplinare, interdisciplinare sau transdisciplinare. Competențele mobilizează cunoștințele care în mare parte vor rămâne de ordin disciplinar încă mult timp, fiecare preluând în schimb un nivel sau o componentă a realității. Mulți elevi învață greu, deoarece toate cunoștințele ce le sunt predate sunt decontextualizate, rupte de istoria lor, precum și de toate practicile sociale. Este necesar să-i învățăm pe copii cum să gândească, să rezolve probleme, să analizeze, să descopere, să proceseze informația.

Competența de comunicare poate fi înțeleasă drept cea mai importantă funcție a comunicării [22]. *Competența lingvistică* nu este pur și simplu abilitatea de a reproduce enunțuri pe care vorbitorul le-a auzit, ci aceea de a produce și înțelege multe enunțuri noi, neobișnuite, menționează [23]. Competența lingvistică este o abilitate cu finalități neașteptate, aceea de a genera enunțuri pe care alți vorbitori le vor recunoaște ca fiind corect formulate și vor fi capabili să le înțeleagă. În accepțiunea lui W. Earle, *competența lingvistică* poate fi dobândită prin învățarea cum trebuie să fie folosit cuvântul, deoarece semnificația sau importanța cuvântului rezidă în întrebuintărea lui.

M. Devitt și K. Sterelny consideră că acest tip de competență este o stare mentală a unei persoane, postulată pentru a explica din punct de vedere lingvistic comportamentul; ea joacă un rol-cheie, deși, desigur, nu singurul rol, în producerea comportamentului. Un alt aspect al competenței lingvistice, abordat de către M. Devitt și K. Sterelny [25], este acela al rolului regulii în manifestarea competenței. Competența într-un limbaj, susțin M. Devitt și K. Sterelny, nu constă în cunoștințele propoziționale semantice ale vorbitorului sau în reprezentarea regulilor. Este vorba despre o mulțime de deprinderi sau abilități, unele dintre ele

întemeiate în lumea exterioară. Ea constă în capacitatea vorbitorului de a manipula un limbaj, nu de a avea gânduri despre el. Deci competența într-un limbaj cere o anumită competență conceptuală, competența de a avea gânduri cu semnificații exprimabile în limbaj. Competența este abilitatea de a traduce propoziții între Mentalese (limbajul gândirii) și sunetele limbajului sau *a gândi propoziții în Mentalese* cu semnificații exprimabile în limbaj. Teoria competenței este teoria abilității de a produce asemenea propoziții, abilitatea de a gândi. Competența lingvistică și nucleul ei Mentalese sunt complexe. O parte este competența sintactică, altă parte este competența lexicală. Este de notat ideea că anume competența cu privire la folosirea unui limbaj poate fi mediată de deprinderi care nu sunt specific lingvistice.

Competența lingvistică este definită și ca o abilitate de a traduce propoziții între Mentalese și sunetele limbajului sau a gândi propoziții în Mentalese cu semnificații exprimabile în limbaj [26]. Prin urmare, educația lingvistică urmează să se realizeze prin corelarea, în procesul de formare a competențelor, a regulii de structură cu regula de producere în Mentalese. Competența lingvistică este o abilitate a elevului de a utiliza cuvântul în diversele lui semnificații; de a crea limba producând și înțelegând enunțuri; de a manipula un limbaj în baza cunoașterii lingvistice.

Competența de comunicare este un termen distinct la etnografii comunicării, care consideră necesară depășirea competenței lingvistice. Astfel, dacă aceasta desemnează cunoașterea limbii, a sistemului lingvistic, acest lucru nu este suficient pentru a comunica. Trebuie să ne folosim și de context, deoarece nu vorbim în același mod cu toți interlocutorii pe care îi întâlnim. Pentru Joseph DeVito [27] (1988, p. 6), competența de comunicare se referă la „propriile cunoștințe asupra mai multor aspecte sociale ale comunicării”. Pentru înțelegerea termenului, autorul face referire la o comparație utilă: învățăm competența de comunicare în mod asemănător cu învățarea felului în care se mănâncă cu furculița și cuțitul: observându-i pe ceilalți, prin instrucțiuni oferite explicit, prin încercare și eroare etc. După Parks [28], competența de comunicare reprezintă „gradul în care indivizii satisfac scopurile pe care și le-au propus în interiorul limitelor situației sociale, fără să-și riște abilitățile ori oportunitățile de a urmări alte scopuri mai importante din punct de vedere individual”.

Alte conceptualizări ale competenței de comunicare se concentrează asupra abilității de a manifesta comportamente de comunicare potrivite în situațiile date. Una dintre cele mai cunoscute abordări aparține lui Spitzberg și Cupach (1984), conform căreia competența de comunicare se referă la abilitatea de a demonstra comunicarea potrivită într-un context dat. Habermas [29] a stabilit că fiecare act de comunicare competent se bazează pe următoarele elemente: prezentarea unei exprimări care să poată fi înțeleasă; afirmarea unor propoziții de

cunoaștere; stabilirea unor relații sociale corecte și relevarea experienței vorbitorului.

În contrast cu aceste conceptualizări, unii autori abordează competența de comunicare ca fiind distinctă de comportament/performanță. Chomsky sublinia că prin competența de comunicare se înțelege posibilitatea de a construi și interpreta fraze, de a le identifica pe cele ambigue. Începând cu N. Chomsky și exegeții lui, se analizează în mai multe rânduri distincția limbă/vorbire cu opoziția dintre *competență lingvistică* și *performanță lingvistică* [30]. Competența unui subiect vorbitor este dată de ansamblul posibilităților puse exclusiv în seama faptului că subiectul stăpânește limba respectivă, ceea ce presupune capacitatea lui de a construi și a recunoaște infinitatea frazelor corecte din punct de vedere gramatical, de a le interpreta pe cele înzestrate cu sens. Aceste posibilități, care constituie, după N. Chomsky *competența comună* tuturor subiecților vorbitori ai unei limbi, se deosebesc prin excesul sau absența performanțelor de care sunt capabili subiecții vorbitori. O mare parte din performanțele subiecților vorbitori nu țin de competența lingvistică, ci pun în joc cunoștințele subiectului cu privire la lume și la ceilalți, cât și o anume *practică de gestiune a relațiilor interumane*, care pot părea independente de activitatea lingvistică. Pe lângă cunoașterea lumii și a vieții, este implicată și capacitatea de interrelaționare cu oamenii, ca unul din semnele competenței sau performanței lingvistice. Performanța este tocmai competența în act, dovedită în diferite situații concrete de comunicare [31]. McCroskey ș.a. [32] precizează că acest tip de competență necesită

„nu doar abilitatea de a performa în mod adecvat comportamente corecte de comunicare, în același timp, ea necesită înțelegerea acelor comportamente și abilități cognitive care fac posibilă alegerea între comportamente”.

Ph. Perrenoud [33] consideră că performanța este de ordinul activității, al muncii, al acțiunii de moment, în timp ce competența este de ordinul dispozițiilor mai stabile care permit și susțin această acțiune. Competențele nu sunt direct observabile și sunt deduse pornind de la o serie de acte sau de performanțe. O încercare de a reuni aceste perspective este oferită și de Jablin (1994), care caracterizează competența de comunicare ca un set de abilități, resurse primare cu care un comunicator este capabil să utilizeze procesul de comunicare. Aceste resurse includ cunoștințe strategice (despre regulile și normele de comunicare potrivite) și capacități (caracteristici și abilități, cum ar fi, în general, abilitățile de codare și de decodare).

În general, atunci când este conceptualizată competența de comunicare, se poate face distincție între două perspective: comportament și cogniție. Studiile comportamentale identifică specificul comportamentelor de comunicare și abilitățile necesare în acest sens, asociate cu competența, punând accentul pe

„comportamentul potrivit”. Cercetările cognitive examinează tipuri variate de cunoaștere socială și abilități cognitive asociate competenței de comunicare, punând accentul pe astfel de „resurse”. În ceea ce privește „mobilizarea resurselor”, mecanismul nu este pe deplin descifrat, rămânând în continuare „un teren necunoscut”[34]. De exemplu, formarea competențelor lingvistice se realizează prin aplicații practice, prin multiplicarea situațiilor de interacțiune, prin repetiție și variație, prin implicare personală în schimbările ce urmează, cu dorința de a înțelege și de a se face înțeles. Astfel de exerciții consolidează cunoștințele de sintaxă și lexicale, dar, mai ales, dezvoltă scheme ce permit contextualizarea lor ținând cont de nivelul limbii, de subiectul conversației, de interlocutori, de situația de comunicare. Pentru L. Ionescu-Ruxăndoiu [35], competența comunicativă presupune o relație precis reglementată între datele situației de comunicare și modul de efectuare a selecției materialului lingvistic actualizat cu menținerea distinctă a codurilor recunoscute.

O altă perspectivă este oferită de modelul ecologic, conform căruia competența de comunicare este un rezultat al interacțiunii dinamice dintre mediu și dezvoltarea persoanei/grupului/organizației. Dezvoltarea competenței de comunicare la nivel de analiză individual, de grup sau organizațional este influențată și influențează la rândul ei mediul în fiecare proces care se produce.

Concepute ca scheme, cunoștințe mobilizate, deprinderi etc., competențele de comunicare pot deveni mize majore ale formării, ele putând răspunde multor cerințe sociale vizând adaptarea la piața muncii și la schimbările sociale. De asemenea, ele pot să abilitizeze elevii cu mijloacele de a stăpâni realitatea și de a relaționa eficient. Evoluția sistemului educativ către dezvoltarea competențelor de comunicare devine un mod de „a da sens școlii”. Această evoluție implică transformări importante ale programelor, didacticilor, ale modului de evaluare, ale profesiei de dascăl și ale responsabilităților elevilor.

În concluzie, prin implicarea opiniilor examinate anterior, putem afirma că o *competență comunicativă* este abilitatea elevului de a realiza comportamente verbale în relația intențională de comunicare situațională, influențând interlocutorul și implicând un ansamblu de abilități personale.

NOTE:

- [1]. *Dicționarul explicativ al limbii române*, 1979, p. 179.
- [2]. *Webster's Third International Dictionary of the English Language*, 1981, p. 460.
- [3]. Ana Bogdan Tucicov et al., *Dicționar de psihologie socială*, 1981, p. 56.
- [4]. L. Forsdale, 1981, p. 12-13, *apud* Dumitriu, Gh., Dumitriu, C., 2003, p. 144.
- [5]. Vezi Dumitriu, Gh., 1998; Iacob, L., 1998; Șoitu, L., 1997 ș.a.
- [6]. Abraham A. Moles, *Théorie structurale de la communication et société*, 1988, p. 25.

- [7]. R. Adler și G. Rodman, *Understanding Human Communication*, 1991, p. 41.
- [8]. Gh. Dumitriu, *Comunicare și învățare*, 1998, p. 86.
- [9]. L. Iacob, „Comunicarea didactică”, în Cucuș C., coord., *Psihopedagogie*, 1998, p. 223-224.
- [10]. White, R. W., 1963, *apud* Dumitriu, Gh., 2004, p. 190.
- [11]. N. Dobrotă, *Dicționar de economie*, 1999, p. 544.
- [12]. P. Golu, 1974, N. Mitrofan, 1988.
- [13]. Popescu-Neveanu, P., *Psihologie*, 1994.
- [14]. Legendre *apud* Gh. Dumitriu, *Sistemul cognitiv și dezvoltarea competențelor*, 2004, p. 162.
- [15]. Ph. Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, 1997, p. 7.
- [16]. P. Popescu-Neveanu, *Psihologie*, 1994.
- [17]. I. Neacșu, *Motivație și învățare*, 1990, p. 340.
- [18]. Gh. Dumitriu, *Sistemul cognitiv și dezvoltarea competențelor*, 2004, p. 191.
- [19]. L. Șoitu, *Pedagogia comunicării*, 1997.
- [20]. Gh. Dumitriu, *Sistemul cognitiv și dezvoltarea competențelor*, 2004, p. 173.
- [21]. Ph. Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, 1997.
- [22]. I. O. Pânișoară, *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*, 2004, p. 37.
- [23]. W. Earle, 1999.
- [24]. *Ibidem*, p.163.
- [25]. M. Devitt și K. Sterelny, 2000, p. 167.
- [26]. *Ibidem*, p.180-182.
- [27]. Joseph DeVito, 1988, p. 6.
- [28]. Parks, 1994, *apud* Jablin, F. M., Putnam, L. L., 2001, p. 820.
- [29]. Jablin, F. M., Putnam, L. L., 2001.
- [30]. O. Ducrot, J.-M. Schaeffer, 1996, p. 192.
- [31]. O. Ducrot, J.-M. Schaeffer, 1996, p. 192-193.
- [32]. McCroskey 1984, *apud* Jablin, F. M., Putnam, L. L., 2001, p. 820.
- [33]. Ph. Perrenoud *apud* Dumitriu, Gh. 2004, p. 205.
- [34]. Ph. Perrenoud, „*Construire des compétences dès l'école*, 1997, p. 192.
- [35]. L. Ionescu-Ruxăndoiu, *Conversația. Structuri și strategii. Sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite*, 1999, p. 25.

BIBLIOGRAFIE:

- Adler, R., Rodman, G., (1991). *Understanding Human Communication*, N.Y., Holt, Rinehart & Winston.
- *** (1979). *Dicționar explicativ al limbii române*, Editura Academiei, București.
- DeVito, J. (1988). *Human Communication, The Basic Course*, Harper&Row, Inc., New York.
- Devitt, M., Sterelny, K. (2000). *Limbaj și realitate. O introducere în filosofia limbajului*, Editura Polirom, Iași.
- Dobrotă, N. (1999). *Dicționar de economie*, Editura Economică, București.
- Dumitriu, Gh. (1998). *Comunicare și învățare*, E.D.P., R.A., București.
- Dumitriu, Gh., Dumitriu, C. (2003). *Psihopedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

- Dumitriu, Gh. (2004). *Sistemul cognitiv și dezvoltarea competențelor*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Ducrot O., Schaeffer J.-M. (1996). *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*, Editura Babel, București.
- Earle, W. (1999). *Introducere în filosofie*, Editura All Educațional, București.
- Golu, P. (1974). *Psihologie socială*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Iacob, M. L. (1998). „Comunicarea didactică”, în Cucuș C., coord., *Psihopedagogie*, Polirom, Iași.
- Ionescu-Ruxăndoiu, L. (1999). *Conversația. Structuri și strategii. Sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite*, Editura ALL Educational, București.
- Jablin, F. M., Putnam, L. L., (2001). *The New Handbook of Organizational Communication*, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks.
- Mitrofan, N., (1988). *Aptitudinea pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Moles, A. A. (1988). *Théorie structurale de la communication et société*, Masson, Paris, Milan, Barcelone, Mexico.
- Neacșu, I. (1990). *Motivație și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Pănișoară, I. O. (2004), *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*, Editura Polirom, Iași.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris.
- Popescu-Neveanu, P (1994). *Psihologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Tucicov, B. Ana et al. (1981). *Dicționar de psihologie socială*, Editura științifică și enciclopedică, București.
- Șoitu, L. (1997). *Pedagogia comunicării*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- *** (1981). *Webster's Third International Dictionary of the English Language*, Springfield Mass: Merram-Webster.

Contemporary Approaches to the Concepts of Communication, Competence and Communication Competence

Abstract: *Given its complexity, the human being was characterized by different formulas: homo faber (creator of tools), homo cogitans (thinker, thinker), homo Valens (creator of values). One of the instances is that of homo loquens signifying its acquisition of speaking being able to communicate with others. Language is a component of the human psychic in his becoming of paramount importance because all other psychic phenomena and drives because it makes possible the phenomenon of consciousness. We live in a society dependent on communication process that is a necessity of the existence of society, and, moreover, a condition. Trying an approach compatibility and synthesizing various definitions highlight some common characteristics of this phenomenon is possible and desirable: communication involves transmission of information existing message delivered and received by using symbols included interrelated human and mutual influence, being this as a complex process and also of great amplitude. The main directions of research addressed communication generally, particularly communication skills, aimed at training communicative behavior through various strategies of educational interaction. This leads to research what the problem is to address the*

concepts of communication, competence and communication skills in the context of modern educational concept of school education reform and benchmarks theoretical and experimental training communicative competence. Among the main objectives of the research we include: determining the theoretical concepts of communication, competence and communication skills; communicative competence development model and purposes of forming communicative competence. Research methodology will include pedagogical methods (documentation, observation, comparison).

Key words: *communication, competence, pedagogical methods.*