

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”  
DIN CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris  
C.Z.U.: 37.091.2:373.3(043.2)

**CHIVU Andreea Gabriela**

**FUNDAMENTE PEDAGOGICE  
ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI  
A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE**

Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației

**REZUMATUL**  
tezei de doctor în științele educației

**CHIȘINĂU, 2026**

Teza a fost elaborată în cadrul Școlii Doctorale „Științe ale Educației”,  
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

**Componența Comisiei de susținere publică a tezei de doctorat:**

1. AFANAS Aliona, doctor habilitat, conferențiar universitar, președintele comisiei, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău;
2. PAPUC Ludmila, doctor, conferențiar universitar, conducător științific, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău;
3. BOROZAN Maia, doctor habilitat, profesor universitar, referent oficial, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău;
4. ȘEVCIUC Maia, doctor, profesor universitar, referent oficial, Universitatea de Stat din Moldova;
5. BEȚIVU Aurelia, doctor, conferențiar universitar, referent oficial, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți.

Susținerea va avea loc la **30 octombrie 2026, ora 12:00**  
în cadrul Universității Pedagogice de Stat „I. Creangă”,  
blocul de studii nr.2, Sala Senatului, str. I. Creangă 1, MD-2069.

Teza de doctor și rezumatul pot fi consultate pe pagina web a Universității  
Pedagogice de Stat „Ion Creangă” și pe pagina web a ANACEC.

Rezumatul a fost expediat la data de 30.09.2026

**Președintele comisiei:**

**AFANAS Aliona, doctor habilitat,  
conferențiar universitar**

**PAPUC Ludmila, doctor, conferențiar  
Universitar**

**Conducător științific:**



**CHIVU Andreea Gabriela**

**Autoare:**



© Chivu Andreea Gabriela, 2026

## CUPRINS

|                                                 |    |
|-------------------------------------------------|----|
| Reperete conceptuale ale cercetării .....       | 4  |
| Conținutul tezei .....                          | 6  |
| Concluzii generale și recomandări .....         | 23 |
| Bibliografie .....                              | 25 |
| Lista publicațiilor autoarei la tema tezei..... | 27 |
| Adnotare (română, engleză).....                 | 29 |

## LISTA ABREVIERILOR:

AS - abatere standard

CIIP - Chestionarul de evaluare a competenței pedagogice privind implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ

CÎÎ - competența de a învăța să înveți

CRCNR - Cadrul de Referință al Curriculumului Național din România

CRED - Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți

DUÎ - Designul Universal pentru Învățare / Universal Design for Learning

ESM - eroarea standard a mediei

M - medie aritmetică / scor mediu

PMCD - Principiul alternării atenției concentrate cu atenția difuză

PDCI - Principiul divizării conținuturilor de învățat

PSUM - Principiul sumarizării

PREC - Principiul recapitulării

PVER - Principiul verificării

TFPD - Testul privind frecvența practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ, raportată de elevi

## REPERELE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII

**Actualitatea temei.** Orientarea politicilor educaționale actuale spre formarea competenței de a învăța să înveți (CÎÎ) susține autonomia cognitivă, autoreglarea și adaptarea elevilor la exigențele societății cunoașterii. În învățământul primar, dezvoltarea acestei competențe presupune trecerea de la acumularea de informații la organizarea, monitorizarea și evaluarea propriei învățări, precum și reconsiderarea rolului profesorului ca facilitator al învățării autonome și reflexive [11; 20; 25].

În prezenta cercetare, sintagma „competența de a învăța să înveți” este utilizată pentru desemnarea dimensiunii referitoare la gestionarea și autoreglarea propriei învățări, integrată, în documentele normative și curriculare actuale, în competențele „competența personală, socială și de a învăța să înveți”. Utilizarea sintagmei într-un sens analitic distinct este determinată de obiectul cercetării și nu presupune considerarea acesteia drept o competență-cheie separată în actualul cadru normativ.

**Descrierea situației în domeniul de cercetare.** Literatura de specialitate evidențiază caracterul multidimensional al CÎÎ, la intersecția proceselor cognitive, metacognitive, motivaționale și sociale. La nivel internațional, cercetările privind metacogniția, autoreglarea și strategiile de învățare oferă repere pentru explicarea autonomiei cognitive [14, p. 906-911; 18, p. 33-40; 23, p. 64-70]. În Republica Moldova, contribuțiile autorilor Afanas A., Borozan M., Șevciuc M., Papuc L. și Bețivu A. evidențiază, din perspective complementare, preocuparea pentru formarea continuă a cadrelor didactice, proiectarea competențelor, dezvoltarea competenței de a învăța să înveți și schimbarea educațională [1; 3; 4; 7; 9].

În cercetare, CÎÎ este definită ca un ansamblu integrat de cunoștințe, capacități, atitudini și valori, organizat prin articularea resurselor cognitive, metacognitive, afectiv-motivaționale, sociale și reflexive, care permite elevului să-și organizeze, monitorizeze, autoregleze și evalueze propria învățare, să selecteze și să adapteze strategii, să valorifice resursele și sprijinul disponibil și să transfere achizițiile în contexte diverse, manifestând curiozitate, motivație, flexibilitate, reflecție critică și autonomie [12, p. 199-216; 13, p. 248-272; 14, p. 906-911; 18, p. 33-40; 23, p. 64-70].

Analiza teoretică și experiența pedagogică evidențiază dificultăți privind pregătirea metodologică a cadrelor didactice pentru instruirea metacognitivă, integrarea planificării, monitorizării și autoevaluării, utilizarea feedbackului formativ, diferențierea sarcinilor și transferul strategiilor între contexte. Din această perspectivă se conturează trei contradicții: între importanța CÎÎ în politicile educației și insuficiența clarificare a fundamentelor pedagogice; între prezența dimensiunii CÎÎ în profilul absolventului și operaționalizarea limitată a strategiilor didactice; între necesitatea învățării interactive și reflexive și persistența unor practici centrate pe reproducerea informației [6; 8; 15; 28; 29; 30].

**Problema cercetării:** Ce fundamente teoretice și metodologice pot întemeia conceptualizarea și dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar?

**Scopul investigației constă în** configurarea fundamentelor pedagogice, elaborarea, implementarea și validarea experimentală a Programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar.

**Ipoteza cercetării:** Dezvoltarea CÎÎ la elevii din învățământul primar va fi posibilă dacă vor fi determinate fundamentele teoretice și metodologice, clarificată esența științifică a CÎÎ și operaționalizați descriptorii Profilului de formare al absolventului în indicatori observabili relevanți pentru ciclul primar; Programul de formare profesională continuă va fi implementat și validat experimental, evidențiind dinamica pozitivă a indicatorilor asociați dezvoltării CÎÎ la elevi.

### **Obiectivele cercetării**

1. determinarea reperelor teoretice privind competența de a învăța să înveți în contextul interpretării paradigmelor pedagogiei contemporane din perspectiva actualelor politici ale educației în învățământul primar;
2. estimarea experimentală a specificului și dinamicii indicatorilor asociați dezvoltării competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar;
3. studiul experimental al competențelor pedagogice necesare profesorilor pentru valorificarea principiilor dezvoltării competenței de a învăța să înveți;
4. identificarea valorilor semnificative, elaborarea și descrierea Profilului operațional al competenței de a învăța să înveți la elevii din clasele primare;
5. conceptualizarea și implementarea Programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevi;
6. deducerea concluziilor științifice care reprezintă noi cunoștințe referitoare la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în învățământul primar.

**Metodologia cercetării.** Cercetarea se întemeiază pe teoriile constructiviste și sociocognitive ale învățării, metacogniției și autoreglării, pe pedagogia competențelor și educația centrată pe elev, precum și pe documentele europene și naționale referitoare la competențele-cheie și profilul absolventului [11; 14; 20; 22; 23; 25; 28; 29; 30].

Metodele de cercetare. Au fost utilizate analiza teoretică și sinteza bibliografică, analiza documentelor curriculare, modelizarea pedagogică, chestionarul și testul pedagogic, observația, experimentul de tip pretest–posttest, analiza comparată și metode statistico-matematice de prelucrare și interpretare a datelor.

**Noutatea și originalitatea științifică.** Acestea rezultă din conceptualizarea și operaționalizarea Profilului operațional al competenței de a învăța să înveți la elevii din clasele primare, prin indicatori și descriptori corelați cu documentele de politici educaționale, precum și din elaborarea și implementarea Programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice. Cercetarea propune astfel un cadru teoretico-metodologic și praxiologic coerent pentru dezvoltarea CÎÎ în ciclul primar.

**Semnificația teoretică.** Cercetarea contribuie la interpretarea paradigmelor pedagogiei și a teoriilor învățării autoreglate din perspectiva CÎÎ, la clarificarea dimensiunilor cognitive, metacognitive, afectiv-motivaționale, sociale și reflexive

ale competenței și la fundamentarea profilului operațional pentru elevii din învățământul primar [12; 13; 14; 20; 23].

**Valoarea praxiologică.** Este susținută de metodologia de cercetare, studiul dinamicii indicatorilor asociați CÎÎ, Profilul operațional și Programul de formare profesională continuă, cu utilizare în proiectarea învățării, formarea profesorilor și monitorizarea progresului elevilor.

**Problema științifică soluționată în cercetare constă în** fundamentarea pedagogică a dezvoltării CÎÎ prin operaționalizarea profilului, integrarea dimensiunilor cognitive, metacognitive, afectiv-motivaționale, sociale și reflexive și validarea Programului de formare profesională continuă, în vederea stimulării autonomiei cognitive a elevilor.

**Implementarea rezultatelor științifice.** Demersurile teoretice și experimentale s-au desfășurat cu profesori și elevi din Școala Gimnazială nr. 195, Școala Gimnazială nr. 200 și Școala Gimnazială nr. 116 din București, iar rezultatele au fost valorificate în activități metodice și de formare pedagogică.

**Publicațiile științifice la tema tezei:** 11 lucrări științifice și științifico-metodice: 4 articole în reviste științifice de profil [32; 33; 34; 35], 2 lucrări în materialele conferințelor științifice naționale și internaționale [36; 37] și 5 contribuții științifico-metodice [38; 39; 40; 41; 42].

**Conceptele-cheie:** competența de a învăța să înveți (CÎÎ), elevi, cadre didactice pentru învățământul primar, dezvoltare, formare profesională, principii ale dezvoltării CÎÎ, învățare autoreglată, autonomie cognitivă.

## CONȚINUTUL TEZEI

În **Introducere** este argumentată actualitatea și importanța dezvoltării competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar; sunt precizate dimensiunile cercetării competenței „a învăța să înveți” ca nucleu generator al autonomiei cognitive, al autoreglării și al adaptării școlare; sunt descrise problema, scopul și obiectivele cercetării, metodologia cercetării, noutatea științifică și semnificația teoretică, valoarea aplicativă a cercetării, conceptele-cheie și problema științifică soluționată în cercetare.

Capitolul 1. „**Repere teoretice privind competența de a învăța să înveți**” clarifică semnificația pedagogică a CÎÎ, evoluția conceptului și fundamentele cognitive, metacognitive, motivaționale și socio-afective ale autoreglării învățării. Analiza literaturii și a documentelor de politică educațională urmărește transpunerea didactică a competenței și operaționalizarea profilului de formare al absolventului pentru ciclul primar [12; 13; 14; 23].

Din perspectivă teoretică, CÎÎ este un construct multidimensional: elevul își planifică, monitorizează și evaluează demersul de învățare, își reglează efortul și selectează strategii adecvate. Metacogniția susține conștientizarea proceselor, autoreglarea organizează planificarea-monitorizarea-evaluarea, iar motivația și strategiile de învățare susțin persistența și transferul [14; 18; 23].

Profilul de formare al absolventului de învățământ primar oferă reperul normativ pentru CÎÎ. Descriptorii nivelului elementar vizează clarificarea sarcinii,

activarea cunoștințelor anterioare, utilizarea unor tehnici simple de învățare, organizarea informațiilor, concentrarea atenției și perseverența. Cercetarea nu propune un profil normativ alternativ, ci operaționalizează aceste repere în indicatori didactici observabili la elevii din ciclul primar [28; 30].

Analiza curriculară integrează documentele românești și din Republica Moldova. Cadrul de referință elaborat prin CRED în 2021, Profilul de formare aprobat prin Ordinul nr. 6.731/2023 și CRCNR aprobat în 2026 consolidează abordarea centrată pe competențe și coerența dintre profil, programe, standarde de învățare și evaluare. În Republica Moldova, Curriculumul național pentru învățământul primar și Cadrul de referință susțin aceeași orientare spre autonomie și învățare pe tot parcursul vieții [24; 26; 27; 28; 29; 30].

În Profilul de formare din 2023, denumirea oficială este „competența personală, socială și de a învăța să înveți”. Documentul o tratează ca una dintre cele opt competențe-cheie și o descrie integrat, prin reflecție asupra propriei persoane, managementul propriei învățări, reziliență, stare de bine, relaționare și colaborare. Aceeași denumire este menținută și de Cadrul de referință al Curriculumului Național din 2026.

Obiectivul capitolului 1 a fost determinarea reperelor teoretice, epistemologice, curriculare și de politică educațională ale CÎÎ. Metodologia a fost predominant teoretico-hermeneutică, istorico-pedagogică și comparativă, prin analiză conceptuală, interpretare critică și sinteză a cercetărilor privind metacogniția, autoreglarea și competențele-cheie. Rezultatele arată că CÎÎ nu poate fi redusă la o tehnică de studiu, ci presupune interacțiunea proceselor cognitive, metacognitive, afectiv-motivaționale, sociale și reflexive. Elevul înțelege sarcina, activează cunoștințe anterioare, alege strategii, monitorizează progresul, solicită sprijin și reflectează asupra rezultatului. Evoluția documentelor europene, de la formularea din 2006 la Recomandarea din 2018 și LifeComp, extinde conceptul de la organizarea propriei învățări spre reziliență, colaborare, empatie, gestionarea emoțiilor și adaptare. Aceste repere justifică dezvoltarea sistematică a CÎÎ încă din învățământul primar [11; 20; 25].

Caracterul transversal al competenței de a învăța să înveți determină necesitatea valorificării acesteia prin abordări interdisciplinare și transdisciplinare, întrucât formarea și manifestarea CÎÎ nu se limitează la cadrul unei singure discipline de studiu. Interdisciplinaritatea facilitează corelarea achizițiilor și transferul strategiilor de învățare între diferite domenii curriculare, iar transdisciplinaritatea extinde utilizarea acestora dincolo de granițele disciplinare, în situații autentice de învățare și de viață. În această perspectivă, transversalitatea exprimă caracterul integrator al competenței, în timp ce abordările interdisciplinară și transdisciplinară reprezintă modalități pedagogice de dezvoltare, consolidare și transfer al acesteia în contexte educaționale diverse.

În baza sintezei reperelor teoretice, psihologice, pedagogice și curriculare analizate, formulăm următoarea definiție proprie: în opinia noastră, prin competența de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar înțelegem un ansamblu integrat

de cunoștințe, capacități, atitudini și valori, organizat prin articularea resurselor cognitive, metacognitive, afectiv-motivaționale, sociale și reflexive, care permite elevului să-și organizeze, monitorizeze, autoregleze și evalueze propria învățare, să selecteze și să adapteze strategii, să valorifice resursele și sprijinul disponibil și să transfere achizițiile în contexte diverse, manifestând curiozitate, motivație, flexibilitate, reflecție critică și autonomie [12, p. 199-216; 13, p. 248-272; 14, p. 906-911; 18, p. 33-40; 23, p. 64-70]. Aceste repere susțin profilul operațional prezentat în capitolul 2.

Capitolul 2. **„Axa conceptuală a formării profesionale a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor din clasele primare”** realizează trecerea de la fundamentarea conceptuală la construcția metodologică și aplicativă, prin configurarea profilului CÎÎ, operaționalizarea indicatorilor și precizarea mecanismului de pregătire a profesorilor pentru aplicarea acesteia. Axa conceptuală corelează particularitățile elevului, exigențele curriculumului și competențele profesionale ale profesorului. Descriptorii curriculari sunt adaptați posibilităților reale ale copilului prin sprijin gradual, diferențiere și reflecție, astfel încât autonomia să se dezvolte progresiv, nu prin retragerea prematură a profesorului.

Profilul operațional al CÎÎ îndeplinește o funcție explicativă, prin corelarea dezvoltării cognitive cu manifestările autonomiei, și una proiectivă, prin orientarea sarcinilor, sprijinului și criteriilor de evaluare. Fiecare descriptor este asociat cu situații de învățare și dovezi observabile ale progresului [5; 12]. În această cercetare, Profilul de formare al absolventului de clasa a IV-a este utilizat ca ancoră normativă și descriptivă pentru configurarea profilului CÎÎ la elevii din învățământul primar. Descriptorii nivelului elementar de dobândire a competențelor-cheie, în special cei corespunzători competenței-cheie 5 – „competența personală, socială și de a învăța să înveți” –, oferă baza pentru definirea componentelor competenței, pentru operaționalizarea acestora și pentru fundamentarea instrumentelor de evaluare și a intervențiilor pedagogice integrate ulterior în Programul de formare a cadrelor didactice [33; 28; 29; 30].

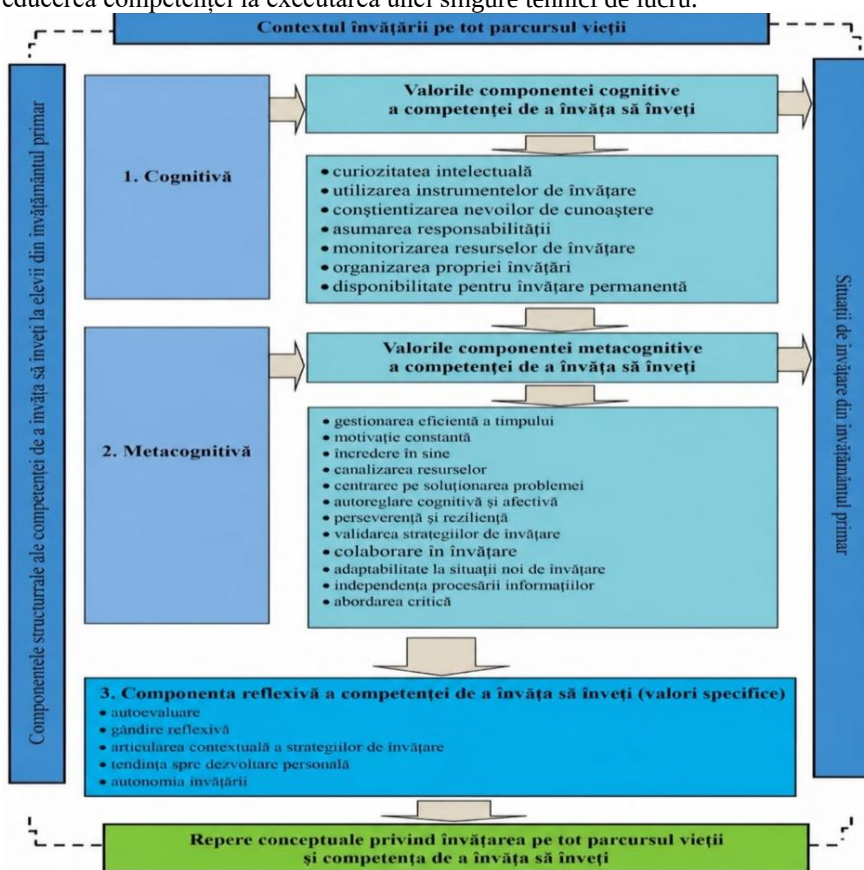
Raportarea la Profilul de formare aprobat în 2023 și la CRCNR 2026 permite corelarea CÎÎ cu descriptorii competențelor-cheie și cu atributele prioritare ale absolventului [28; 29]. Analiza teoretică a delimitat cinci dimensiuni ale CÎÎ: cognitivă, metacognitivă, afectiv-motivațională, socială și reflexivă. În Figura 1, Profilul operațional al CÎÎ este structurat în trei componente – cognitivă, metacognitivă și reflexivă –, iar dimensiunile afectiv-motivațională și socială sunt valorificate transversal. Această organizare permite transpunerea CÎÎ în indicatori observabili și adecvați elevilor din ciclul primar [14; 18; 23; 33].

În plan operațional, elevul clarifică sarcina, activează cunoștințe anterioare, selectează tehnici simple, își organizează informațiile, perseverează, verifică rezultatele, solicită sprijin și reflectează asupra progresului [2; 12; 14; 23].

Figura exprimă o arhitectură funcțională, nu o succesiune rigidă: elevul poate reveni asupra obiectivului, modifica strategia și solicita sprijin, iar reflecția poate interveni pe parcursul și la finalul sarcinii [14; 23].

Pentru evaluarea CÎÎ prin raportare la Profilul operațional, o singură manifestare nu este suficientă. Conduitele trebuie urmărite în sarcini și discipline diferite, pentru a distinge utilizarea accidentală a unei tehnici de capacitatea elevului de a o selecta și transfera conștient. Observația profesorului, explicația elevului și produsul realizat oferă împreună dovezi mai consistente asupra nivelului de dezvoltare a CÎÎ [15; 21].

Din punct de vedere didactic, cele trei componente operaționale nu funcționează separat. Înțelegerea și organizarea sarcinii activează resursele cognitive, monitorizarea și ajustarea strategiei solicită resurse metacognitive, iar evaluarea rezultatului și formularea unei explicații personale valorifică dimensiunea reflexivă. Profesorul poate urmări aceste manifestări prin observație sistematică, prin analiza produselor activității și prin explicațiile oferite de elev, evitând reducerea competenței la executarea unei singure tehnici de lucru.



**Figura 1. Profilul operațional al competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar**

Figura 1 sintetizează cele trei componente ale CÎÎ și trecerea de la organizarea propriei învățări la autoreglare, colaborare, autoevaluare și autonomie. Tabelul 1 transpune aceste repere în indicatori, produse de învățare și instrumente de evaluare utilizabile în proiectarea didactică și în formarea cadrelor didactice.

Deși analiza teoretică delimitează cinci dimensiuni ale CÎÎ – cognitivă, metacognitivă, afectiv-motivațională, socială și reflexivă –, Profilul operațional le sintetizează în trei componente: cognitivă, metacognitivă și reflexivă. Alegerea are rol metodologic, deoarece aceste componente pot fi transpuse mai direct în conduite observabile și indicatori evaluabili la elevii din ciclul primar. Dimensiunile afectiv-motivațională și socială nu sunt eliminate, ci sunt valorificate transversal prin motivație, perseverență, colaborare, comunicare și solicitarea sprijinului. Astfel, trecerea de la cinci dimensiuni la trei componente reprezintă o simplificare funcțională pentru evaluare și intervenție didactică, nu o reducere a structurii teoretice a CÎÎ.

Compararea documentelor curriculare din România și Republica Moldova evidențiază accente complementare privind solicitarea sprijinului, organizarea informațiilor, autoevaluarea, clarificarea sarcinii, activarea cunoștințelor anterioare și perseverența. Reunirea lor susține progresul de la acțiunea realizată cu sprijin la alegerea autonomă și argumentată a unei strategii [27; 28; 29].

**Tabelul 1. Operaționalizarea descriptorilor Profilului de formare al absolventului clasei a IV-a în cadrul Profilului operațional al CÎÎ [30; 28]**

| Componentă din Figura 1 / dimensiune operațională                                       | Indicatori operaționali observabili și cuantificabili                                                                                                           | Produse de învățare / instrumente de evaluare                                                                         | Valorificare în intervenția pedagogică și în formarea cadrelor didactice                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cognitivă - clarificarea sarcinii și organizarea propriei învățări                      | Elevul reformulează cerința în cuvinte proprii; stabilește pași de lucru; identifică materialele necesare; ordonează informațiile după criterii simple.         | Fișă de analiză a sarcinii; listă de pași; organizator grafic; grilă de observare cu niveluri 0-3.                    | Profesorul modelează lectura cerinței, împărțirea sarcinii în etape și formularea obiectivelor simple; formarea cadrelor didactice include exersarea rutinelor de planificare a învățării. |
| Cognitivă - utilizarea instrumentelor de învățare și activarea cunoștințelor anterioare | Elevul spune ce știe deja despre temă; selectează cuvinte-cheie; folosește sublinieri, scheme, tabele, hărți conceptuale sau resurse digitale adecvate vârstei. | Organizator K-W-L; portofoliu cu scheme și tabele; fișă de strategie; răspunsuri orale sau scrise.                    | Profesorul proiectează momente de anticipare cognitivă și demonstrează utilizarea instrumentelor simple de învățare în contexte disciplinare diferite.                                     |
| Cognitivă - monitorizarea resurselor și asumarea responsabilității pentru învățare      | Elevul identifică resursele disponibile; cere clarificări; alege sprijinul potrivit; finalizează sarcina asumată și formulează ce resursă l-a ajutat.           | Jurnal de învățare; fișă „Am nevoie de ajutor pentru...”; portofoliu cu resurse; observarea solicitărilor de sprijin. | Profesorul dezvoltă rutine de sprijin gradual, autonomie și responsabilizare; programul de formare include strategii de <i>scaffolding</i> și <i>feedback</i> orientat spre proces.        |

| Componentă din Figura 1 / dimensiune operațională                               | Indicatori operaționali observabili și cuantificabili                                                                                                                                | Produse de învățare / instrumente de evaluare                                                                | Valorificare în intervenția pedagogică și în formarea cadrelor didactice                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Metacognitivă - gestionarea timpului, monitorizarea progresului și autoreglarea | Elevul urmărește timpul de lucru; verifică pașii parcurși; revine asupra sarcinii după o dificultate; ajustează strategia când constată că nu funcționează.                          | Listă de verificare; semaforul învățării; jurnal metacognitiv; fișă de automonitorizare.                     | Profesorul introduce criterii explicite de reușită și momente scurte de reflecție; formarea cadrelor didactice pune accent pe planificare-monitorizare-evaluare.              |
| Metacognitivă - perseverență, motivație, încredere în sine și adaptabilitate    | Elevul rămâne implicat în activitate; încearcă o soluție alternativă; acceptă <i>feedbackul</i> ; formulează o dificultate și o posibilă îmbunătățire.                               | Scală de perseverență 0-3; jurnal al dificultăților; produs final revizuit; rubrică pentru efort și progres. | Profesorul utilizează sarcini gradate, <i>feedback</i> formativ și încurajarea strategiilor personale de depășire a obstacolelor.                                             |
| Metacognitivă - colaborare, soluționarea problemelor și abordare critică        | Elevul își asumă un rol în grup; ascultă opinia colegilor; compară soluții; justifică alegerea unei strategii; oferă <i>feedback</i> simplu și respectuos.                           | Rubrică de colaborare; interevaluare; fișă de lucru în echipă; portofoliu cu produse de grup.                | Profesorul creează contexte de învățare cooperativă, dialog argumentativ și rezolvare de probleme; formarea accentuează comunicarea și <i>feedbackul</i> colegial.            |
| Reflexivă - autoevaluare și gândire reflexivă asupra progresului                | Elevul compară produsul cu criteriile date; identifică o reușită și o dificultate; corectează erori simple; răspunde la întrebări de tipul „Ce am învățat?” și „Ce pot îmbunătăți?”. | Grilă de autoevaluare; jurnal reflexiv; bilețel de ieșire; analiza versiunilor succesive ale produsului.     | Profesorul transformă evaluarea într-un proces formativ și reflexiv; programul de formare include proiectarea întrebărilor metacognitive și a <i>feedbackului</i> de progres. |
| Reflexivă - contextualizarea strategiilor, transferul și autonomia învățării    | Elevul aplică o strategie într-o disciplină nouă; explică utilitatea strategiei; adaptează pașii de lucru; formulează un obiectiv personal de învățare.                              | Sarcini inter/transdisciplinare; fișă de transfer; portofoliu comparativ; evaluare prin proiect.             | Profesorul proiectează activități integrate și solicită verbalizarea strategiei; formarea susține transferul între discipline și autonomia progresivă a elevului.             |

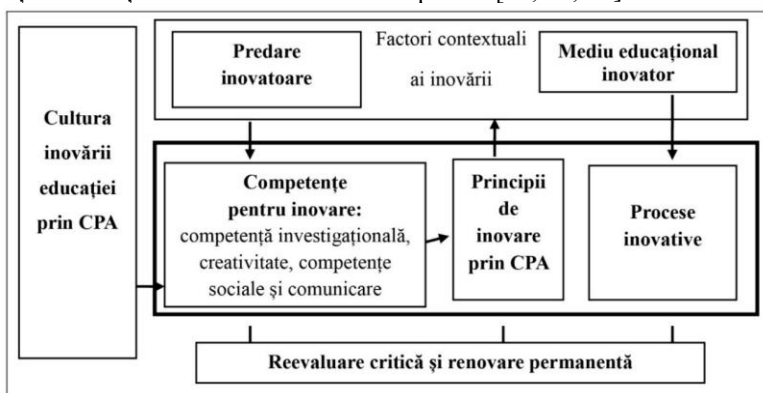
Profilul operațional al CÎÎ, elaborat în cadrul cercetării, valorifică descriptorii și reperle curriculare ale Profilului de formare al absolventului prin transpunerea acestora în indicatori operaționali adecvați elevilor din învățământul primar și corelați cu Figura 1. Dimensiunea cognitivă este urmărită prin indicatori de înțelegere și organizare, dimensiunea metacognitivă prin indicatori de monitorizare și autoreglare, iar dimensiunea reflexivă prin indicatori de autoevaluare și autonomie. Operaționalizarea prezentată în tabel oferă o bază metodologică pentru investigarea nivelului de dezvoltare a CÎÎ la elevi, dar și pentru formarea cadrelor didactice în vederea proiectării unor situații reale de învățare.

Indicatorii și descriptorii au fost formulați pentru a putea fi recunoscuți în conduite școlare concrete: elevul clarifică cerința, își activează cunoștințele

anterioare, selectează resurse, își planifică pașii, verifică rezultatul și explică modul în care a învățat. Utilizarea lor în discipline și sarcini diferite permite distingerea aplicării ocazionale a unei tehnici de transferul conștient al strategiei. În acest fel, operaționalizarea profilului devine atât reper de evaluare, cât și suport pentru proiectarea intervenției didactice și pentru formarea cadrelor didactice [15; 21].

În plan pedagogic, utilizarea Profilului operațional presupune interpretarea indicatorilor în raport cu gradul de autonomie manifestat de elev și cu sprijinul necesar pentru realizarea sarcinii. Evaluarea nu urmărește doar prezența unui comportament, ci și stabilitatea acestuia, capacitatea de adaptare la cerințe noi și posibilitatea transferului într-un alt context de învățare. Progresul se exprimă astfel prin trecerea graduală de la sprijin extern la control tot mai autonom al propriei activități [14; 18; 23].

Profilul operațional oferă cadrului didactic un reper pentru proiectarea situațiilor în care aceste conduite pot deveni vizibile. El nu funcționează ca o grilă rigidă de clasificare, ci ca reper pedagogic pentru observarea progresului, formularea feedbackului și ajustarea sprijinului oferit elevului, în acord cu particularitățile de vârstă și cu cerințele curriculare ale ciclului primar [28; 30; 33].

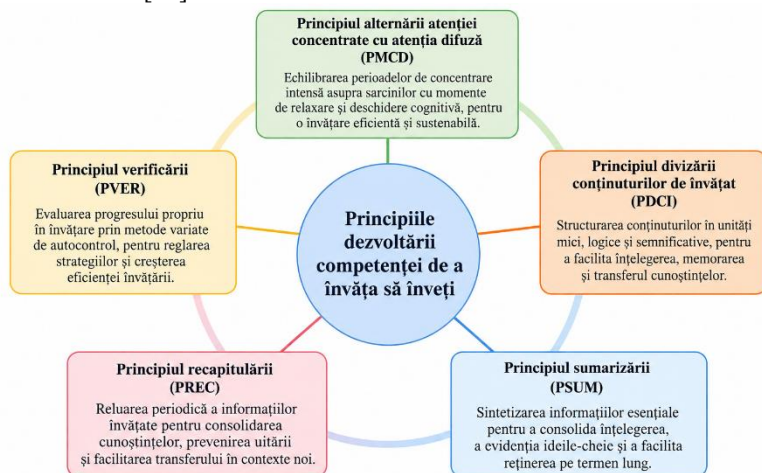


**Figura 2. Cultura cadrelor didactice prin cercetare pedagogică acțională pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți (CPA)**  
[36, p. 158-162; 38, p. 1864-1866]

Figura 2 clarifică locul cercetării pedagogice acționale în arhitectura formării cadrelor didactice, arătând că inovarea educațională devine relevantă pentru CÎI atunci când profesorul își examinează propria practică, formulează ipoteze de intervenție, testează soluții didactice și revine critic asupra rezultatelor obținute. În acest sens, schema marchează trecerea de la profilul CÎI, definit teoretic și operaționalizat curricular, la acțiuni pedagogice observabile, ajustate în funcție de răspunsurile elevilor și de dinamica reală a clasei.

Pornind de la aceste repere, analiza continuă prin examinarea dimensiunilor contextuale care influențează dezvoltarea CÎI în mediul școlar. Învățarea eficientă este ancorată într-un mediu educațional inovator, în care sunt promovate predarea

inovativă, prin metode active, centrate pe elev, care cultivă gândirea critică și creativă, cultura cercetării pedagogice acționale (CPA), prin reevaluarea permanentă a practicilor, învățare reflexivă și adaptabilitate și competențele pentru inovație, care cuprind competența investigațională, creativitatea aplicată, competențe sociale și comunicarea asertivă [10].



**Figura 3. Principiile dezvoltării competenței de a învăța să înveți [16; 17]**

Figura 3 sintetizează cele cinci principii ale dezvoltării CÎ valorificate în cadrul cercetării, prin adaptarea reperelor formulate de Barbara Oakley la particularitățile învățării școlare din ciclul primar: alternarea atenției concentrate cu atenția difuză, divizarea conținuturilor de învățat, sumarizarea, recapitularea și verificarea. Articularea acestora urmărește susținerea progresivă a proceselor de organizare, monitorizare și reglare a propriei învățări, prin gestionarea efortului cognitiv, structurarea accesibilă a conținuturilor, selectarea ideilor esențiale, consolidarea achizițiilor și verificarea nivelului de înțelegere. În această perspectivă, principiile nu sunt valorificate ca proceduri izolate, ci ca repere pedagogice complementare, integrate în situații de învățare care favorizează reflecția, transferul și dezvoltarea graduală a autonomiei cognitive a elevilor.

Obiectivul capitolului 2 a fost structurarea axei conceptuale și metodologice a CÎ și formularea unui profil adaptat vârstei școlare mici, prin corelarea dimensiunilor competenței cu particularitățile cognitive, metacognitive, afectiv-motivaționale și socio-emoționale ale elevilor.

Concluzia capitolului este că dezvoltarea CÎ trebuie proiectată conștient, gradual și sistematic. Profesorul mediază autonomia prin situații de învățare care solicită observarea, formularea de întrebări, alegerea strategiilor, colaborarea și reflecția; profilul operațional devine astfel bază pentru programul de formare și pentru demersul experimental.

### **3. Contextul pedagogic al dezvoltării competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar**

Programul de formare profesională continuă a fost conceput ca intervenție formativă și instrument de cercetare, orientat spre dezvoltarea competențelor profesorilor de a proiecta, aplica și evalua strategii pentru CÎÎ. El a corelat formarea cadrelor didactice cu aplicarea la clasă și cu evaluarea modificărilor observate la profesori și elevi. Principiile formulate de Barbara Oakley au fost valorificate în principiile dezvoltării CÎÎ, prin adaptare la specificul ciclului primar [16; 17]: alternarea atenției concentrate cu atenția difuză, divizarea conținuturilor, sumarizarea, recapitularea și verificarea. Acestea au fost integrate în activități care solicită planificare, monitorizare, reflecție și transfer, fără a fi tratate ca proceduri rigide sau izolate. Programul a inclus diagnoza nevoilor, sesiuni de formare, lecții demonstrative, proiectarea unor activități, reflecție pedagogică și schimburi de bune practici. Profesorii au analizat situații concrete de clasă și au adaptat strategiile la particularitățile elevilor și la obiectivele curriculare.

Intervenția s-a desfășurat în trei etape: inițierea și stabilirea cadrului de lucru, intervenția prin module tematice și etapa de feedback, destinată analizei experiențelor de aplicare și stabilirii direcțiilor de transfer în activitatea curentă.

Arhitectura programului a urmărit relația dintre cunoaștere, exersare și transfer. Informațiile teoretice au fost asociate cu analiza unor situații concrete de clasă, cu proiectarea de activități și cu reflecția asupra efectelor observate. Această succesiune este necesară deoarece simpla familiarizare terminologică nu garantează schimbarea practicilor, iar competența profesională se consolidează prin aplicare repetată și examinare critică a deciziilor didactice.

În această logică, Programul de formare a urmărit complementar dezvoltarea cunoașterii și înțelegerii referitoare la CÎÎ, exersarea principiilor și transferul acestora în practica didactică. În cadrul evaluării experimentale, CIIP a vizat componenta aplicativă a demersului, prin surprinderea frecvenței declarate a practicilor asociate principiilor dezvoltării CÎÎ, în timp ce cunoașterea și înțelegerea au fost valorificate prin obiectivele, conținuturile și activitățile formative ale programului. Instrumentul cuprinde 25 de itemi, câte cinci pentru fiecare dintre cele cinci principii, cu răspunsuri pe o scală Likert în cinci trepte. Datele obținute descriu astfel practici declarate de cadrele didactice și sunt interpretate în raport cu limitele instrumentului. Competențele profesionale vizate au inclus utilizarea limbajului specific CÎÎ, explicarea manifestărilor competenței, proiectarea activităților adecvate ciclului primar, aplicarea strategiilor și analiza reflexivă a efectelor asupra elevilor.

Competențele transversale urmărite au vizat autonomia și responsabilitatea în analiza CÎÎ, independența în căutarea informațiilor relevante, comunicarea profesională și lucrul în echipă. Programul a acordat atenție și capacității de analiză reflexivă a propriei activități, deoarece aplicarea unei strategii devine formativă atunci când profesorul poate explica alegerea făcută, poate aprecia efectele asupra elevilor și poate decide ce trebuie păstrat sau modificat. Aceste achiziții susțin dezvoltarea profesională continuă și colaborarea dintre cadrele didactice în comunitatea școlară.

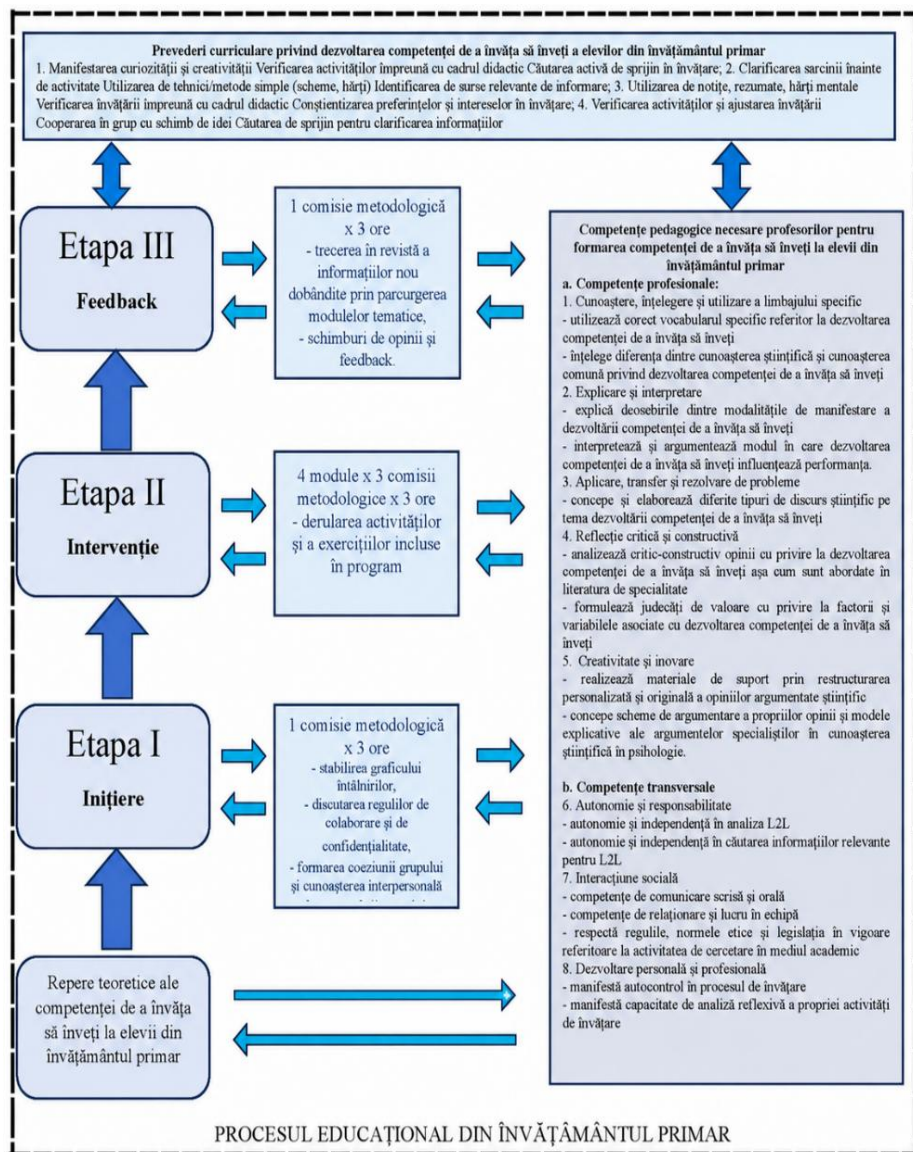
Reflecția realizată la finalul fiecărei etape a urmărit diferența dintre intenția didactică și efectul observat. Profesorii au analizat reacțiile elevilor, dificultățile care au persistat și modificările necesare pentru o nouă aplicare. Această buclă de proiectare, acțiune, observare și reglare apropie programul de logica cercetării pedagogice acționale și sprijină dezvoltarea unei practici bazate pe dovezi. În acest cadru, experiența profesională nu este valorificată doar ca vechime, ci ca resursă pentru interpretarea situațiilor de învățare și pentru justificarea deciziilor pedagogice.

Formarea continuă a fost concepută ca un proces participativ, în care experiența profesională a cadrelor didactice devine resursă de învățare și de reglare a intervenției. Schimbul de soluții, analiza dificultăților întâlnite și reflecția asupra propriei activități permit adaptarea principiilor dezvoltării CÎI la contexte școlare diferite. În această perspectivă, profesorul nu preia mecanic o tehnică, ci o raportează la obiectivele lecției, la particularitățile elevilor și la efectele observate în activitatea de clasă. Evaluarea programului a fost corelată cu obiectivele formării și nu s-a limitat la participarea formală a cadrelor didactice. Compararea rezultatelor inițiale și finale, analiza răspunsurilor pentru fiecare principiu și raportarea la experiența profesională permit surprinderea direcției schimbării. Aceste date sunt completate de răspunsurile elevilor privind frecvența practicilor didactice, ceea ce susține o interpretare mai prudentă a transferului strategiilor în activitatea curentă.

Transferul la clasă a fost susținut prin sarcini în care profesorii au reformulat obiective, au construit secvențe de lucru și au anticipat răspunsurile elevilor. Accentul a fost pus pe justificarea deciziilor didactice: de ce este necesară o pauză cognitivă, după ce criteriu se realizează divizarea conținutului, cum este verificată înțelegerea și în ce moment sprijinul oferit elevului trebuie diminuat. Prin această argumentare, tehnica utilizată este transformată într-o decizie profesională conștientă și adaptată dinamicii reale a clasei.

Totodată, programul urmărește evitarea aplicării rigide a principiilor dezvoltării CÎI. Frecvența și forma strategiilor sunt adaptate conținutului, ritmului clasei și nivelului de autonomie al elevilor, păstrându-se funcția pedagogică a acestora: orientarea atenției, reducerea supraîncărcării cognitive, consolidarea ideilor esențiale, recapitularea și verificarea înțelegerii. Raportarea activităților la indicatorii Profilului operațional al CÎI asigură coerența dintre obiective, intervenția didactică și evaluarea progresului elevilor. Programul de formare asigură astfel trecerea de la Profilul operațional al CÎI la practica didactică și menține coerența dintre obiective, strategiile aplicate și evaluarea progresului elevilor.

Programul a fost organizat în cadrul activităților de formare continuă din școli și a inclus sesiuni de lucru, lecții demonstrative, reflecție pedagogică și schimburi de bune practici. Au fost urmărite patru direcții: diagnoza nevoilor de formare; desfășurarea activităților de instruire; aplicarea strategiilor la clasă; monitorizarea efectelor asupra predării și asupra elevilor. În consecință, programul devine o intervenție pedagogică validată prin cercetare, nu doar o activitate de aplicare.



**Figura 4. Programul de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii din clasele primare**

Figura 4 evidențiază succesiunea etapelor programului de formare, de la formarea profesorilor la aplicarea strategiilor CÎÎ în activitatea didactică și la evaluarea efectelor asupra elevilor. Programul este organizat ca intervenție formativă cu rol de cercetare: profesorii sunt formați, aplică strategiile la clasă, iar

rezultatele sunt măsurate prin instrumente *pretest–posttest*. Astfel, figura leagă modelul teoretic din capitolul 1 de operaționalizarea curriculară realizată în capitolul 2.

Designul cercetării a fost cvasiexperimental, cu măsurători pretest și posttest și cu două categorii de participanți: cadre didactice și elevi. Pentru profesori a fost analizată aplicarea declarată a principiilor dezvoltării CÎI, iar pentru elevi frecvența practicilor didactice asociate acestora și dinamica percepției de sine. Analizele statistice au inclus comparații de medii, testul t pentru eșantioane perechi, corelații și analiza de moderare.

Obiectivele studiului:

O1. Determinarea nivelului inițial declarat de aplicare a principiilor dezvoltării CÎI de către cadrele didactice la clasele primare;

O2. Elaborarea programului de instruire adresat cadrelor didactice, având ca scop îmbunătățirea nivelului de cunoaștere privind CÎI;

O3. Determinarea nivelului declarat de aplicare a principiilor dezvoltării CÎI de către cadrele didactice la clasele primare, după participarea acestora la programul de formare;

O4. Formularea concluziilor științifice privind modificările în aplicarea declarată a principiilor dezvoltării CÎI de către cadrele didactice din învățământul primar.

În vederea atingerii obiectivelor propuse, cercetarea experimentală s-a realizat în perioada 1 octombrie 2023 – 31 august 2024, după cum urmează:

În etapa referitoare la cadrele didactice, datele pretest și posttest au fost comparate prin testul t pentru eșantioane perechi. M indică media, AS abaterea standard, ESM eroarea standard a mediei, iar PMCD, PDCI, PSUM, PREC și PVER desemnează cele cinci principii analizate.

**Tabelul 2. Scorurile medii obținute de cadrele didactice privind aplicarea principiilor dezvoltării CÎI înainte și după participarea la programul de formare**

|           |          | M     | N  | AS   | ESM |
|-----------|----------|-------|----|------|-----|
| Pereche 1 | PMCD     | 18.43 | 65 | 2.91 | .36 |
|           | PMCDpost | 21.03 | 65 | 1.83 | .23 |
| Pereche 2 | PDCI     | 23.22 | 65 | 1.93 | .24 |
|           | PDCIpost | 23.72 | 65 | 1.33 | .17 |
| Pereche 3 | PSUM     | 20.46 | 65 | 3.62 | .45 |
|           | PSUMpost | 22.15 | 65 | 2.06 | .26 |
| Pereche 4 | PREC     | 21.35 | 65 | 2.53 | .31 |
|           | PRECpost | 22.43 | 65 | 1.91 | .24 |
| Pereche 5 | PVER     | 22.00 | 65 | 2.82 | .35 |
|           | PVERpost | 22.71 | 65 | 1.94 | .24 |

Tabelul 2 indică o creștere posttest la toate cele cinci principii, ceea ce arată o frecvență declarată mai mare a aplicării strategiilor după participarea la program.

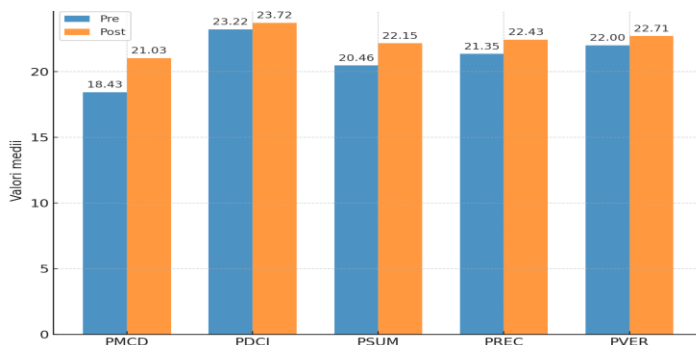
**Tabelul 3. Testul t pentru eșantioane perechi privind aplicarea principiilor dezvoltării CÎÎ de către cadrele didactice din învățământul primar, înainte și după participarea la programul de formare**

|           |                 | M     | AS   | ESM | 95% Interval de Încredere |       | t     | df | p      |
|-----------|-----------------|-------|------|-----|---------------------------|-------|-------|----|--------|
|           |                 |       |      |     | Min.                      | Max.  |       |    |        |
| Pereche 1 | PMCD - PMCDpost | -2.60 | 2.44 | .30 | -3.21                     | -1.99 | -8.59 | 64 | < .001 |
| Pereche 2 | PDCI - PDCIpost | -.51  | 1.02 | .13 | -.76                      | -.26  | -4.02 | 64 | < .001 |
| Pereche 3 | PSUM - PSUMpost | -1.69 | 2.38 | .30 | -2.28                     | -1.10 | -5.74 | 64 | < .001 |
| Pereche 4 | PREC - PRECpost | -1.08 | 1.20 | .15 | -1.38                     | -.78  | -7.22 | 64 | < .001 |
| Pereche 5 | PVER - PVERpost | -.71  | 1.38 | .17 | -1.05                     | -.37  | -4.14 | 64 | < .001 |

Testele t confirmă faptul că diferențele dintre *pretest* și *posttest* sunt semnificative statistic pentru toate principiile dezvoltării CÎÎ. Prin urmare, rezultatele nu exprimă doar o variație descriptivă a mediilor, ci susțin inferențial efectul intervenției formative asupra practicilor declarate de cadrele didactice, în limitele eșantionului și ale instrumentului utilizat.

Diferențele sunt semnificative pentru toate principiile. Creșterile mai pronunțate la alternarea atenției, sumarizare și verificare sugerează că activitățile de formare au facilitat în special strategiile ușor de integrat în rutine didactice și în feedbackul imediat.

Figura 5 confirmă vizual creșterea scorurilor posttest pentru toate cele cinci principii și coerența dintre rezultatele descriptive și testele de semnificație statistică.



**Figura 5. Scorurile *pretest* și *posttest* la cadrele didactice pentru implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ**

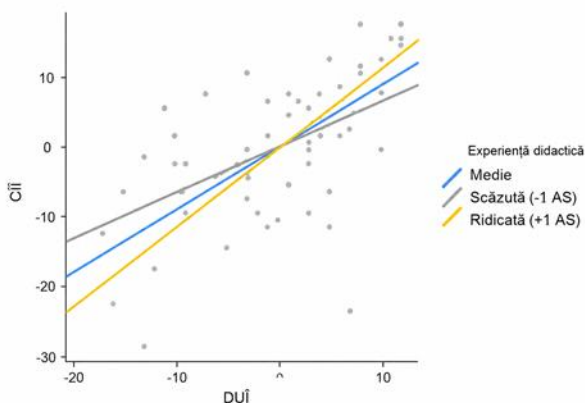
Interpretarea pedagogică arată că formarea continuă este eficientă atunci când combină informația cu exersarea, reflecția și transferul la clasă. Programul a

funcționat ca spațiu de analiză și ajustare a practicilor, nu doar ca transmitere de conținut teoretic.

*11. Nivelul de experiență al profesorilor moderează raportul dintre aplicarea principiilor DUÎ și implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ în clasele primare.*

Pentru testarea acestei ipoteze, s-a efectuat o analiză de moderare, având ca predictor aplicarea principiilor DUÎ, ca variabilă dependentă, strategiile specifice principiilor dezvoltării CÎÎ și, ca variabilă moderatoare, nivelul de experiență al profesorilor.

Analiza de moderare arată că experiența didactică are rol moderator, deoarece interacțiunea  $DUÎ \times$  experiență este semnificativă statistic. Acest rezultat sugerează că experiența profesională nu acționează doar ca vechime în sistem, ci ca resursă de interpretare și adaptare a strategiilor, profesorii cu experiență reușind să transfere mai eficient principiile incluzive spre implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ.



**Figura 6. Analiza de moderare a relației DUÎ–CÎÎ în funcție de experiența cadrelor didactice**

Reprezentarea grafică este concordantă cu interacțiunea pozitivă  $DUÎ \times$  experiență ( $b = .19$ ,  $p = .02$ ), indicând intensificarea asocierii dintre DUÎ și implementarea CÎÎ odată cu creșterea experienței didactice.

Interpretarea moderării trebuie realizată cu prudență. Rezultatul nu indică faptul că experiența profesională determină singură aplicarea principiilor DUÎ sau dezvoltarea CÎÎ, ci arată că intensitatea relației dintre aceste variabile diferă în funcție de experiența didactică. Profesorii cu experiență pot dispune de un repertoriu mai larg de exemple, rutine și modalități de ajustare, ceea ce facilitează transferul principiilor incluzive spre planificarea, monitorizarea și autoreglarea învățării.

Având în vedere acest rezultat, putem afirma că ipoteza II este susținută de datele analizate.

Analiza elevilor urmărește dinamica pretest–posttest a răspunsurilor privind frecvența practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ și modificările

percepției de sine. TFPD cuprinde 15 itemi, câte trei pentru fiecare principiu; eventualele neclarități au fost explicate oral, fără sugerarea unei variante de răspuns.

Rezultatele sunt interpretate prin medii, abateri standard, testul t și mărimea efectului. În absența unui grup de control, diferențele sunt tratate ca asocieri cu perioada de intervenție, fără atribuirea unei cauzalități exclusive programului.

Eșantionul cercetării a fost alcătuit din elevi înscriși în clasa a II-a la trei școli din sectorul 3, București, respectiv Școala Gimnazială nr. 195, Școala Gimnazială nr. 200 și Școala Gimnazială nr. 116. Din totalul de 68 de participanți, 38 sunt de gen masculin și 30 sunt de gen feminin.

Datele elevilor au fost comparate pretest–posttest prin testul t pentru eșantioane perechi; aceleași abrevieri PMCD, PDCI, PSUM, PREC și PVER sunt utilizate pentru cele cinci principii ale dezvoltării CÎÎ.

**Tabelul 4. Scorurile medii pretest și posttest privind frecvența practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ, raportată de elevi**

|           |          | M     | N  | AS   | ESM |
|-----------|----------|-------|----|------|-----|
| Pereche 1 | PMCD     | 13.72 | 68 | 1.13 | .14 |
|           | PMCDpost | 14.06 | 68 | .84  | .10 |
| Pereche 2 | PDCI     | 10.97 | 68 | 1.75 | .21 |
|           | PDCIpost | 12.35 | 68 | 1.16 | .14 |
| Pereche 3 | PSUM     | 10.12 | 68 | 1.87 | .23 |
|           | PSUMpost | 12.51 | 68 | 1.03 | .13 |
| Pereche 4 | PREC     | 13.32 | 68 | 1.67 | .20 |
|           | PRECpost | 13.81 | 68 | 1.08 | .13 |
| Pereche 5 | PVER     | 11.87 | 68 | 3.02 | .37 |
|           | PVERpost | 13.15 | 68 | 1.68 | .20 |

În Tabelul 4, mediile cresc pentru toate cele cinci principii. Diferența cea mai mare apare la sumarizare (10,12–12,51; +2,39 puncte), urmată de divizarea conținuturilor (10,97–12,35; +1,38), verificare (11,87–13,15; +1,28), recapitulare (13,32–13,81; +0,49) și alternarea atenției concentrate cu atenția difuză (13,72–14,06; +0,34). Abaterile standard sunt mai mici la posttest pentru fiecare principiu, ceea ce arată o dispersie mai redusă a răspunsurilor elevilor.

Pentru testarea diferențelor *pretest–posttest* privind frecvența practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ, raportată de elevi, M indică media scorurilor, AS abaterea standard, iar ESM eroarea standard a mediei; PMCD, PDCI, PSUM, PREC și PVER desemnează cele cinci principii ale dezvoltării CÎÎ analizate în intervenția pedagogică.

Datele descriptive indică, la posttest, o frecvență raportată mai mare a practicilor didactice asociate dezvoltării CÎÎ și o mai mare omogenitate a răspunsurilor elevilor. Deoarece studiul nu a inclus un grup de control, diferențele sunt interpretate ca fiind asociate perioadei de intervenție, fără a afirma că programul este singura lor cauză.

**Tabelul 5. Testul t pentru eșantioane perechi privind frecvența practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ, raportată de elevi, la pretest și posttest**

|           |                             | M     | AS   | ESM | 95% Interval de Încredere |       | t      | df | p      |
|-----------|-----------------------------|-------|------|-----|---------------------------|-------|--------|----|--------|
|           |                             |       |      |     | Min.                      | Max.  |        |    |        |
| Pereche 1 | PMCD - PMCD <sub>post</sub> | -.34  | .75  | .09 | -.52                      | -.16  | -3.74  | 67 | < .001 |
| Pereche 2 | PDCI - PDCI <sub>post</sub> | -1.38 | 1.51 | .18 | -1.75                     | -1.02 | -7.57  | 67 | < .001 |
| Pereche 3 | PSUM - PSUM <sub>post</sub> | -2.39 | 1.27 | .15 | -2.71                     | -2.09 | -15.55 | 67 | < .001 |
| Pereche 4 | PREC - PREC <sub>post</sub> | -.49  | 1.06 | .13 | -.74                      | -.23  | -3.78  | 67 | < .001 |
| Pereche 5 | PVER - PVER <sub>post</sub> | -1.28 | 2.14 | .26 | -1.79                     | -.76  | -4.92  | 67 | < .001 |

Tabelul 5 arată diferențe semnificative pentru toate cele cinci perechi ( $df = 67$ ;  $p < .001$ ). Cea mai mare diferență medie este la sumarizare ( $DM = -2,39$ ;  $t = -15,55$ ), urmată de divizarea conținuturilor ( $DM = -1,38$ ;  $t = -7,57$ ) și verificare ( $DM = -1,28$ ;  $t = -4,92$ ). Diferențele sunt mai mici la recapitulare ( $DM = -0,49$ ;  $t = -3,78$ ) și la alternarea atenției ( $DM = -0,34$ ;  $t = -3,74$ ), dar rămân semnificative statistic. Semnul negativ al diferenței reflectă ordinea calculului pretest minus posttest.

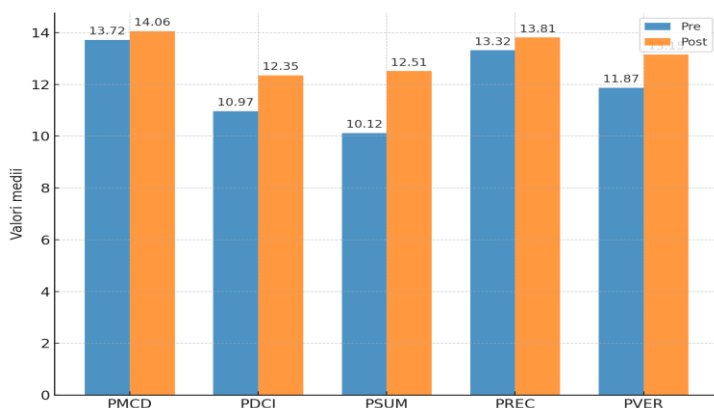
Elevii au raportat la posttest o frecvență mai mare a practicilor didactice asociate tuturor celor cinci principii analizate. Rezultatul completează autoevaluările profesorilor cu date bazate pe experiența directă a elevilor la clasă; răspunsurile acestora nu reprezintă o evaluare a nivelului de implementare a principiilor, ci frecvențe declarate ale unor practici didactice concrete.

Contribuția proprie constă în adaptarea itemilor pentru elevii de vârstă școlară mică, în corelarea acestora cu principiile dezvoltării CÎÎ și în interpretarea comparativă a datelor obținute, astfel încât analiza statistică să susțină concluzii pedagogice, nu doar descriptive.

Graficul următor prezintă comparativ scorurile elevilor la cele cinci principii ale dezvoltării CÎÎ înainte și după programul de predare.

În reprezentarea grafică a rezultatelor elevilor, PMCD, PDCI, PSUM, PREC și PVER indică, în aceeași ordine, alternarea atenției concentrate cu atenția difuză, divizarea conținuturilor, sumarizarea, recapitularea și verificarea, ceea ce permite compararea vizuală a evoluției fiecărui principiu al dezvoltării CÎÎ.

Concordanța dintre creșterea mediilor și valorile testului  $t$  susține consistența diferențelor observate. Totuși, amplitudinea nu este identică: progresul este mai pronunțat la sumarizare, divizarea conținuturilor și verificare și mai redus la recapitulare și alternarea atenției. Figura 7 redă vizual aceste diferențe.



**Figura 7. Scorurile pretest și posttest privind frecvența practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ, raportată de elevi**

Figura 7 prezintă mediile mai ridicate la posttest pentru fiecare principiu. Graficul confirmă vizual ordinea diferențelor din Tabelele 4 și 5, fără a adăuga o relație cauzală nouă datelor statistice. Datele profesorilor și ale elevilor au aceeași direcție generală: profesorii raportează o utilizare mai sistematică a principiilor, iar elevii o frecvență mai mare a practicilor didactice asociate acestora. Convergența surselor întărește interpretarea, fără a elimina limitele datelor auto-raportate și ale designului pretest–posttest.

Datele capitolului 3 indică diferențe pretest–posttest atât la profesori, cât și la elevi. Pentru elevi, scorurile asociate practicilor grupate în cele cinci principii sunt mai mari la posttest ( $p < .001$ ), iar mai multe componente ale percepției de sine înregistrează creșteri semnificative. Rezultatele susțin utilitatea programului ca resursă de formare și oferă argumente pentru continuarea activităților de proiectare, feedback, recapitulare și autoevaluare. Generalizarea lor trebuie făcută cu prudență, având în vedere eșantionul de 68 de elevi, durata intervenției și lipsa grupului de control. În studiul profesorilor, corelațiile și analiza de moderare indică o asociere între strategiile dezvoltării CÎÎ, principiile DUÎ și experiența profesională. Aceste rezultate nu arată că experiența determină singură aplicarea practicilor, ci că intensitatea raportului diferă în funcție de nivelul acesteia.

Pentru percepția de sine, diferențele sunt semnificative la competența școlară ( $t = -7,90$ ;  $p < .001$ ;  $d = -0,96$ ), competența socială ( $t = -7,51$ ;  $p < .001$ ;  $d = -0,91$ ), competența athletică ( $t = -3,26$ ;  $p = .002$ ;  $d = -0,40$ ), conduită ( $t = -5,74$ ;  $p < .001$ ;  $d = -0,70$ ) și stima de sine ( $t = -3,02$ ;  $p = .004$ ;  $d = -0,37$ ). Pentru aspectul fizic, diferența nu este semnificativă ( $t = -0,30$ ;  $p = .765$ ;  $d = -0,04$ ).

Contribuția capitolului constă în corelarea formării profesorilor cu practicile raportate de cadrele didactice și cu răspunsurile elevilor privind frecvența practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ, rezultatele descriind o asociere temporală cu intervenția, nu o cauzalitate exclusivă.

## CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea pedagogică realizată, prin valorile teoretice și practice elaborate, întemeiate pe sinteza unor idei din pedagogia competențelor, psihologia educației, teoria curriculumului, modelele învățării autoreglate și paradigma educației centrate pe elevi, aduce contribuții științifice la consolidarea fundamentelor pedagogice ale dezvoltării competenței de a învăța să înveți (CÎÎ) la elevii din învățământul primar. Configurând un cadru teoretico-conceptual coerent, demersul cercetării explică natura, structura și mecanismele dezvoltării competenței de a învăța să înveți și fundamentează proiectarea metodologiei de formare a CÎÎ și a studiului experimental, dezvoltate în etapele ulterioare ale cercetării pentru formarea elevului autonom, reflexiv și capabil să-și gestioneze propriul demers de învățare, oferind premise teoretice pentru optimizarea practicilor pedagogice din învățământul primar.

Analiza teoretică a evidențiat că competența de a învăța să înveți constituie un construct pedagogic complex, de natură transversală, ce fundamentează învățarea autonomă, autoreglată și permanentă, fiind integrată, în cadrul normativ actual, în competența-cheie „competența personală, socială și de a învăța să înveți” și contribuind la formarea personalității în societatea cunoașterii. Analiza critică a paradigmelor pedagogice contemporane – constructivistă, socioconstructivistă, cognitivă, metacognitivă, umanistă și paradigma învățării pe tot parcursul vieții – a evidențiat faptul că dezvoltarea competenței de a învăța să înveți presupune integrarea proceselor cognitive, metacognitive, motivaționale, afective și sociale într-un demers educațional centrat pe elevi, pe autonomia în învățare și pe reflecția asupra experienței de învățare.

Interpretarea documentelor de politică educațională naționale și internaționale a confirmat convergența acestora în direcția valorizării CÎÎ ca dimensiune transversală a formării și a evidențiat că dezvoltarea CÎÎ reprezintă o direcție strategică a modernizării educației, fiind promovată ca premisă a dezvoltării competențelor necesare în secolul XXI. În acest context, au fost sistematizate reperele conceptuale, principiile, dimensiunile și descriptorii competenței de a învăța să înveți, fiind argumentată necesitatea abordării acesteia ca finalitate prioritară a procesului educațional din învățământul primar. Recomandările europene privind competențele-cheie, documentele curriculare din România și Republica Moldova și inițiativele de modernizare curriculară analizate susțin necesitatea dezvoltării timpurii a autonomiei cognitive, a responsabilității față de propria învățare și a capacității de transfer a strategiilor în contexte diferite.

Studiul teoretic a permis delimitarea principalelor dimensiuni valorificate în fundamentarea profilului CÎÎ la elevii din învățământul primar: dimensiunea cognitivă, orientată spre utilizarea strategiilor de organizare și procesare a informației; dimensiunea metacognitivă, exprimată prin planificare, monitorizare și autoevaluare; dimensiunea afectiv-motivațională, asociată curiozității, perseverenței și autoeficacității; dimensiunea socială, reflectată în colaborare și comunicare; și dimensiunea reflexivă, care susține raportarea critică la propriul progres. În plan

operațional, aceste cinci dimensiuni sunt integrate în trei componente complementare – cognitivă, metacognitivă și reflexivă –, dimensiunile afectiv-motivațională și socială având caracter transversal și fiind urmărite prin indicatori de motivație, perseverență, autoeficacitate, colaborare și comunicare. Operaționalizarea Profilului CÎ a permis transformarea descriptorilor generali ai competenței în indicatori operaționali observabili la nivelul elevului din ciclul primar și oferă un cadru pentru proiectarea activităților didactice, construirea instrumentelor de evaluare și orientarea intervențiilor pedagogice spre dezvoltarea autonomiei în învățare.

Estimarea experimentală a arătat că planificarea, monitorizarea, verificarea și autoevaluarea necesită sprijin didactic sistematic în eșantionul analizat. Datele nu demonstrează o nevoie identică pentru toți elevii, dar indică domenii în care intervenția profesorului poate fi utilă.

Datele obținute de la cadrele didactice indică nevoi de formare privind strategiile metacognitive și pedagogia reflexivă. Rolul profesorului este analizat prin proiectarea sarcinilor, crearea contextelor de reflecție, oferirea feedbackului și sprijinirea transferului strategiilor de învățare.

În cadrul eșantionului au fost identificate diferențe de pregătire pentru instruirea metacognitivă, utilizarea unor practici centrate pe transmiterea informației, timpul redus acordat reflecției și operaționalizarea insuficientă a strategiilor de autoreglare. Aceste constatări susțin dezvoltarea unor resurse de formare adaptate vârstei elevilor, fără a permite generalizarea automată la toate cadrele didactice.

După implementarea Programului de formare, scorurile profesorilor privind aplicarea principiilor dezvoltării CÎ au crescut. Diferențele susțin utilitatea programului în contextul cercetat; stabilirea eficacității sale în alte contexte necesită replicarea studiului.

Cele cinci principii analizate – alternarea atenției concentrate cu atenția difuză, divizarea conținuturilor, sumarizarea, recapitularea și verificarea – au oferit structura activităților formative. DUÎ a fost utilizat ca reper complementar pentru accesibilizarea situațiilor de învățare. Datele cercetării susțin această utilizare în contextul analizat, fără a permite afirmații generale despre toate stilurile sau nevoile educaționale.

La elevi, scorurile privind practicile didactice și cinci dintre cele șase componente ale percepției de sine au crescut semnificativ. Rezultatele sugerează o asociere între participarea la activități și evoluția percepției de sine, dar performanța academică nu a fost măsurată direct.

Valoarea praxiologică a cercetării constă în posibilitatea utilizării Programului de formare, a profilului operațional al CÎ și a instrumentelor de evaluare pentru proiectarea unor activități de instruire metacognitivă, feedback, autoevaluare, cooperare și transfer. Adaptarea lor trebuie realizată în funcție de disciplina școlară, vârsta elevilor și contextul clasei.

În limitele cercetării, rezultatele susțin dezvoltarea intenționată și graduală a CÎ prin formarea profesorilor și prin strategii didactice orientate spre reflecție,

cooperare și responsabilizarea elevului. Menținerea și generalizarea efectelor rămân direcții pentru cercetări ulterioare.

Problema științifică soluționată în cercetare constă în fundamentarea pedagogică a dezvoltării CÎÎ la elevii din învățământul primar, prin definirea și operaționalizarea profilului competenței, identificarea dimensiunilor cognitive, metacognitive, afectiv-motivaționale, sociale și reflexive și validarea experimentală a Programului de formare profesională continuă, în vederea stimulării autonomiei cognitive a elevilor.

### **RECOMANDĂRI**

#### **Cadrelor didactice din învățământul primar:**

- Integrarea sistematică a strategiilor de planificare, monitorizare, recapitulare, verificare și autoevaluare în activitățile curente de învățare.

#### **Formatorilor implicați în formarea profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul primar:**

- Valorificarea Programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar ca reper flexibil pentru proiectarea atelierelor aplicative centrate pe dezvoltarea CÎÎ și pe adaptarea intervențiilor la particularitățile elevilor.

#### **Managerilor instituțiilor de învățământ:**

- Susținerea unor activități metodice dedicate metacogniției, autoreglării și Designului Universal pentru Învățare, prin comunități de practică și schimburi de experiență între cadre didactice.

#### **Autorilor de curriculum și decidenților educaționali:**

- Includerea explicită a indicatorilor observabili ai CÎÎ în documentele curriculare, standardele de evaluare și resursele metodologice destinate ciclului primar.

#### **Cercetătorilor din domeniul științelor educației:**

- Extinderea investigațiilor asupra CÎÎ prin studii longitudinale și prin aplicarea modelului propus în contexte educaționale diverse.

### **BIBLIOGRAFIE**

1. AFANAS, A. Teoria și praxiologia formării profesionale continue a cadrelor didactice. Rezumatul tezei de doctor habilitat. Chișinău, 2022.
2. BERCU, N.; CĂPIȚĂ, L. E. Despre a învăța elevul să învețe. Revista de Pedagogie, 2010, 58, p. 3-7.
3. BEȚIVU, A. Educația incluzivă - dimensiune instrumentală a schimbării. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 2016.
4. BOROZAN, M.; ȚURCAN-BALȚAT, L. Considerații teoretice privind axiologia formării profesionale a cadrelor didactice. În: Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare. Chișinău, 2022, p. 294-301.
5. CRISTEA, S. Teoria generală a educației. București: Didactica Publishing House, 2022.

6. FRANȚUZAN, L. Formarea competenței-cheie de a învăța să înveți în contextul noilor provocări societale. Chișinău: Fundația Soros Moldova, 2021.
7. GUȚU, V.; ȘEVCIUC, M. Metodologia proiectării competențelor specifice disciplinei școlare: concept și instrumentar. În: Dezvoltarea continuă și ciclică a curriculumului educațional. Chișinău, 2025, p. 165-183.
8. JOIȚA, E. Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Polirom, 2002.
9. PAPUC, L.; BALABAN, L. M. Dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” la treapta de liceu. În: Cultura Cercetării Pedagogice: Provocări și Tendințe Contemporane, vol. 4, Chișinău, 2021, p. 212-225.
10. ȘOVA, T.; RUSOV, V.; COTOȘ, L. Managementul inovațiilor în educație: ghid metodic pentru cadrele manageriale și didactice. Bălți, 2019.
11. CAENA, F.; PUNIE, Y. Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifeComp). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019.
12. CAENA, F.; STRINGHER, C. Towards a new conceptualization of Learning to Learn. *Aula Abierta*, 2020, 49(3), p. 199-216.
13. DEAKIN CRICK, R.; BROADFOOT, P.; CLAXTON, G. Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: The ELLI Project. *Assessment in Education*, 2006, 11(3), p. 248-272.
14. FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 1979, 34(10), p. 906-911.
15. HATTIE, J. Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori. București: Editura Trei, 2014.
16. OAKLEY, B. A Mind for Numbers: How to Excel at Math and Science. Los Angeles: TarcherPerigee, 2014.
17. OAKLEY, B.; SEJNOWSKI, T.; MCCONVILLE, A. Învăță să înveți. Cum să ai rezultate la școală în mod eficient. București: Curtea Veche Publishing, 2022.
18. PINTRICH, P. R.; DE GROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 1990, 82(1), p. 33-40.
19. ROEDIGER, H. L.; BUTLER, A. C. The critical role of retrieval practice in long-term retention. *Trends in Cognitive Sciences*, 2011, 15(1), p. 20-27.
20. SALA, A.; PUNIE, Y.; GARKOV, V.; CABRERA GIRALDEZ, M. LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020.
21. STRINGHER, C. et al. Learning to learn and assessment: Complementary concepts or different worlds. *Educational Research*, 2021, 63(1), p. 26-42.
22. VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
23. ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 2002, 41(2), p. 64-70.

24. CADRUL de referință al Curriculumului Național. Chișinău: Editura Lyceum, 2017.
25. CONSILIUL EUROPEAN. Recomandarea privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții. Bruxelles, 2018.
26. ROMÂNIA. Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 613/5 iulie 2023.
27. MECC. Curriculum național pentru învățământul primar. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2018.
28. MINISTERUL EDUCAȚIEI. Ordinul nr. 6.731/28.11.2023 privind aprobarea Profilului de formare al absolventului. Monitorul Oficial al României, nr. 1099/6.12.2023.
29. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII. Cadrul de Referință al Curriculumului Național din România. Aprobare prin Ordinul nr. 4.137/16.06.2026.
30. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național. București: Ministerul Educației, 2021.
31. IBM Corp. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0. Armonk, NY: IBM Corp., 2016.

#### **LISTA PUBLICAȚIILOR AUTOAREI LA TEMA TEZEI**

##### **Articole în reviste științifice de profil**

32. CHIVU, A. G.; BOROZAN, M. Învățarea modului de a învăța îi poate ajuta pe copii să aibă o percepție de sine mai bună – Learning how to learn may help children have a better self-perception. În: Studia Doctoralia. Psychology and Educational Science, 2024, vol. 15, nr. 2, p. 81-92. DOI: <https://doi.org/10.47040/sdpsych.v15i2.176>. Disponibil: <https://journals.unibuc.ro/index.php/sd/article/view/687>.
33. CHIVU, A. G. Profilul competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar. În: Acta et Commentationes. Sciences of Education, 2026, vol. 44, nr. 2, p. 106-113. DOI: <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v44i2.106-113>. Disponibil: [https://revistaust.upsc.md/index.php/acta\\_educatie/article/view/1235/1207](https://revistaust.upsc.md/index.php/acta_educatie/article/view/1235/1207).
34. CHIVU, A. G. Programul de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor din învățământul primar. În: Acta et Commentationes. Sciences of Education, 2026, vol. 45, nr. 2.
35. CHIVU, A. G.; BOROZAN, M. Learning how to learn and universal design for learning. A study about new teaching strategies. In: Review of Psychopedagogy. 2024, vol. 13, nr. 1, p. 42-57. DOI: <https://doi.org/10.56663/rop.v13i1.73>. Disponibil: <https://psychopedagogy.unibuc.ro/index.php/RoP/article/view/73>.

##### **Lucrări în materialele conferințelor științifice naționale și internaționale**

36. CHIVU, A. G. Abordări conceptuale ale competenței de a învăța să înveți. În: Conferința „Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de

dezvoltare”, Chișinău, Moldova, 3–4 noiembrie 2023, ediția a 1-a, p. 158-162. DOI: <https://doi.org/10.46727/c.03-04-11-2023.p158-162>. ISBN 978-9975-46-867-1 (PDF). Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/6105/Conf-03-04-11-2023-p.158-162.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

37. CHIVU, A. G. Creativitatea - factor principal în dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. În: „Materialele conferinței științifice studențești cu participare internațională”, ed. 70, vol. 2, Chișinău, Moldova, 28 aprilie 2021. Tipografia Universității de Stat din Tiraspol. p. 77-85. ISBN 978-9975-76-337-0. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/2p-77-85.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/2p-77-85.pdf).

### **Contribuții științifico-metodice**

38. CHIVU, A. G. Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. Ghid Metodologic Multidisciplinar în revista „Nediscriminare și incluziune în sistemul educațional românesc”. Buftea, 2023, p. 1864-1866. ISBN 978-973-0-38752-0. Disponibil: <https://revistaeducatie.ro/wp-content/uploads/simple-file-list/NEDISCRIMINARE-SI-INCLUZIUNE-IN-SISTEMUL-EDUCATIONAL-ROMANESC.GHID-METODOLOGIC.pdf>.
39. CHIVU, A. G. A învăța să înveți: competență-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. În: Ghidul metodologic multidisciplinar „Fiecare copil este o comoară – inițiative pentru educație incluzivă”. Buftea, 2024, p. 1588-1591. ISBN 978-973-0-40449-4.
40. CHIVU, A. G. Învățarea pe tot parcursul vieții - cadrul conceptual-practic de abordare a Learn to learn. În: Revista națională „Provocări și soluții în educație”, nr. 7, vol. 3, în cadrul Proiectului Educațional internațional „Educație fără limite”. București, iulie 2024, p. 514-518. ISSN 2972-2012; ISSN-L 2972-2012. Disponibil: <https://eueducenter.ro/descarca/revista%20provocari%20si%20solutii%20in%20educatie%20editia%207%20vol%203.pdf>.
41. CHIVU, A. G. Model de Program de Formare Profesională pentru Profesori: Dezvoltarea Competenței de a Învăța să Înveți la Elevii Claselor Primare. În: Revista națională „Provocări și soluții în educație”, nr. 7, vol. 3, în cadrul Proiectului Educațional internațional „Educație fără limite”. București, iulie 2024, p. 508-513. ISSN 2972-2012; ISSN-L 2972-2012. Disponibil: <https://eueducenter.ro/descarca/revista%20provocari%20si%20solutii%20in%20educatie%20editia%207%20vol%203.pdf>.
42. CHIVU, A. G. Zece metode interactive pentru a dezvolta competența de a învăța să înveți la elevii claselor primare. În: Lucrările Proiectului Național „Educăm cu Bucurie”. Buftea, 2023, p. 5-9. ISBN 978-973-0-38310-2.

## ADNOTARE

CHIVU Andreea Gabriela

**„Fundamente pedagogice ale dezvoltării competenței de a învăța să înveți a elevilor din clasele primare”,  
Teză de doctor în științele educației, Chișinău, 2026**

**Structura tezei:** introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 297 de surse, adnotare (română, engleză), cuvinte-cheie (română, engleză), lista abrevierilor, 155 pagini text de bază, 32 tabele, 7 figuri, 10 anexe.

**Publicații la tema tezei:** 11 lucrări științifice.

**Cuvinte-cheie:** competența de a învăța să înveți (CÎÎ), elevi, cadre didactice pentru învățământul primar, dezvoltare, formare profesională, principii ale dezvoltării competenței de a învăța să înveți a elevilor, învățare autoreglată, autonomie cognitivă.

**Domeniul de studiu:** Teoria generală a educației.

**Scopul investigației** constă în configurarea fundamentelor pedagogice, elaborarea, implementarea și validarea experimentală a Programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar.

**Obiectivele cercetării:** determinarea reperelor teoretice privind competența de a învăța să înveți în contextul interpretării paradigmelor pedagogiei contemporane din perspectiva actualelor politici ale educației în învățământul primar; estimarea experimentală a specificului și dinamicii indicatorilor asociați dezvoltării competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar; studiul experimental al competențelor pedagogice necesare profesorilor pentru valorificarea principiilor dezvoltării competenței de a învăța să înveți; identificarea valorilor semnificative, elaborarea și descrierea Profilului operațional al competenței de a învăța să înveți la elevii din clasele primare; conceptualizarea și implementarea Programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevi; deducerea concluziilor științifice care reprezintă noi cunoștințe referitoare la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în învățământul primar.

**Noutatea și originalitatea științifică a cercetării** rezultă din conceptualizarea și operaționalizarea Profilului operațional al competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar, prin definirea indicatorilor și descriptorilor, în acord cu cerințele documentelor de politici ale educației; elaborarea și implementarea Programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar, din perspectiva provocărilor secolului al XXI-lea și a evoluțiilor paradigmatic sustinute de teoria curriculumului, afirmate în contexte pedagogice, psihologice și sociale. Prin aceste contribuții, cercetarea propune un cadru teoretico-metodologic și praxiologic coerent pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în ciclul primar.

**Rezultatele științifice obținute, care au contribuit la soluționarea unei probleme științifice importante în domeniu,** constau în reconsiderarea și actualizarea științifică a fundamentelor pedagogice ale dezvoltării competenței de a învăța să înveți prin conceptualizarea Profilului operațional al competenței de a învăța să înveți la elevii din clasele primare și formarea profesională continuă a cadrelor didactice pentru valorificarea praxiologică a principiilor dezvoltării competenței de a învăța să înveți a elevilor din învățământul primar.

**Significația teoretică a cercetării** este confirmată de: interpretarea științifică și reconsiderarea teoretică a paradigmelor pedagogiei, a teoriilor învățării autoreglate din care rezultă valorile transversale și transdisciplinare ale competenței de a învăța să înveți, definită prin *eficiență metacognitivă*, *autonomie cognitivă* și *autoreglarea învățării*; interpretarea nivelurilor și a specificului dezvoltării competenței de a învăța să înveți a elevilor, care determină optimizarea strategiilor didactice centrate pe elevi ca premisă a învățării permanente prin practici reflexive, indispensabile educației contemporane; interpretarea datelor experimentale și deducerea concluziilor științifice reprezentând noi cunoștințe referitoare la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în învățământul primar.

**Valoarea praxiologică a cercetării** constă în identificarea metodologiei de cercetare și studiul experimental al specificului și dinamicii indicatorilor asociați dezvoltării competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar; identificarea problemelor cognitive ale elevilor din clasele primare; studiul experimental al competențelor pedagogice necesare profesorilor pentru valorificarea principiilor dezvoltării competenței de a învăța să înveți; posibilitatea valorificării Profilului, a indicatorilor, a descriptorilor și a valorilor CÎÎ în proiectarea și implementarea Programului de formare a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar.

**Implementarea rezultatelor științifice** s-a realizat prin cercetări teoretice și demersuri experimentale, desfășurate cu profesorii și elevii care au participat la Programul de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar în cadrul școlilor gimnaziale nr. 195, nr. 200 și nr. 116 din București.

ANNOTATION  
CHIVU Andreea Gabriela

**“Pedagogical Foundations for the Development of Learning-to-Learn Competence in Primary School Pupils”, Doctoral thesis in Educational Sciences. Chisinau, 2026**

**Thesis structure:** introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, a bibliography comprising 297 sources, annotations in Romanian and English, keywords in Romanian and English, a list of abbreviations, 155 pages of main text, 32 tables, 7 figures and 10 annexes.

**Publications on the thesis topic:** 11 scientific papers.

**Keywords:** learning-to-learn competence, pupils, primary school teachers, development, professional training, principles for developing pupils' learning-to-learn competence, self-regulated learning, cognitive autonomy.

**Field of study:** General Theory of Education.

**Purpose of the investigation:** to establish the pedagogical foundations and to develop, implement and experimentally validate the Continuing Professional Development Programme for Primary School Teachers aimed at developing learning-to-learn competence in primary school pupils.

**Research objectives:** to identify the theoretical reference points for learning-to-learn competence by interpreting contemporary pedagogical paradigms from the perspective of current education policies in primary education; to experimentally assess the specific characteristics and dynamics of indicators associated with the development of learning-to-learn competence in primary school pupils; to experimentally investigate the pedagogical competences required by teachers to apply the principles for developing learning-to-learn competence; to identify the relevant values and to develop and describe the Operational Profile of Learning-to-Learn Competence in Primary School Pupils; to conceptualise and implement the Continuing Professional Development Programme for Primary School Teachers aimed at developing learning-to-learn competence in pupils; and to draw scientific conclusions representing new knowledge concerning the development of learning-to-learn competence in primary education.

**Scientific novelty and originality of the research** derive from the conceptualisation and operationalisation of the Operational Profile of Learning-to-Learn Competence in Primary School Pupils, through the definition of indicators and descriptors in accordance with the requirements of education policy documents; and from the development and implementation of the Continuing Professional Development Programme for Primary School Teachers aimed at developing learning-to-learn competence in primary school pupils, in response to the challenges of the twenty-first century and to paradigmatic developments underpinned by curriculum theory and manifested in pedagogical, psychological and social contexts. Through these contributions, the research proposes a coherent theoretical, methodological and praxiological framework for developing learning-to-learn competence in primary education.

**The scientific results that contributed to solving an important scientific problem in the field** consist of the reconsideration and scientific updating of the pedagogical foundations for developing learning-to-learn competence through the conceptualisation of the Operational Profile of Learning-to-Learn Competence in Primary School Pupils and the continuing professional development of teachers for the praxiological application of the principles for developing pupils' learning-to-learn competence in primary education.

**The theoretical significance of the research** is confirmed by: the scientific interpretation and theoretical reconsideration of pedagogical paradigms and theories of self-regulated learning, from which the transversal and transdisciplinary values of learning-to-learn competence are derived, the competence being defined in terms of *metacognitive efficiency, cognitive autonomy and self-regulation of learning*; the interpretation of the levels and specific characteristics of the development of pupils' learning-to-learn competence, which underpins the optimisation of pupil-centred teaching strategies as a prerequisite for lifelong learning through reflective practices indispensable to contemporary education; and the interpretation of experimental data and the drawing of scientific conclusions representing new knowledge concerning the development of learning-to-learn competence in primary education.

**The praxiological value of the research** lies in the identification of the research methodology and the experimental study of the specific characteristics and dynamics of indicators associated with the development of learning-to-learn competence in primary school pupils; the identification of the cognitive difficulties of primary school pupils; the experimental study of the pedagogical competences required by teachers to apply the principles for developing learning-to-learn competence; and the possibility of using the Profile, indicators, descriptors and values of learning-to-learn competence in designing and implementing the Teacher Training Programme for the Development of Learning-to-Learn Competence in Primary School Pupils.

**The implementation of the scientific results** was achieved through theoretical research and experimental activities conducted with the teachers and pupils who participated in the Continuing Professional Development Programme for Primary School Teachers aimed at developing learning-to-learn competence in primary school pupils at Schools Nos. 195, 200 and 116 in Bucharest.

**CHIVU Andreea Gabriela**

**„Fundamente pedagogice ale dezvoltării competenței de a învăța să înveți  
a elevilor din clasele primare”,**

**Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației**

**REZUMATUL  
tezei de doctor în științe ale educației**

**Chișinău, 2026**

---

Aprobat spre tipar 24.08.2026

Formatul hârtiei 60 x 84 1/16

Hârtie offset. Tipar offset

Tiraj: 30 ex.

Coli de tipar: 2.0

---

Tipografia UPSC, str. I. Creangă, 1  
Chișinău, MD-2069