

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

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.:37.091.2:373.3(043.3)

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

Teză de doctor în științele educației

Conducător științific:

Ludmila Papuc,
doctor, conferențiar universitar



Autoare:

Andreea Gabriela CHIVU



CHIȘINĂU, 2026

© Andreea Gabriela CHIVU

CUPRINS

ADNOTARE.....	5
LISTA ABREVIERILOR	7
LISTA TABELELOR	8
LISTA FIGURILOR	9
INTRODUCERE	10
1. REPERE TEORETICE PRIVIND COMPETENȚA DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI.....	19
1.1. Evoluția conceptului de a învăța să înveți	22
1.2. Competența de a învăța să înveți în contextul politicilor educației	42
1.3. Abordări interdisciplinare și transdisciplinare ale competenței de a învăța să înveți	54
1.4. Concluzii la capitolul 1.....	56
2. AXA CONCEPTUALĂ A FORMĂRII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE	59
2.1. Particularitățile dezvoltării cognitive a elevilor din învățământul primar	61
2.2. Dimensiuni ale formării profesorilor pentru abordarea curriculară a competenței de a învăța să înveți la elevii claselor primare	70
2.3. Profilul operațional al competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar ..	90
2.4. Concluzii la capitolul 2.....	105
3. CONTEXTUL PEDAGOGIC AL DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR.....	107
3.1. Programul de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii din clasele primare.....	107
3.2. Studiul experimental al aplicării principiilor dezvoltării competenței de a învăța să înveți de către cadrele didactice pentru învățământul primar.....	112
3.3. Valori statistice comparate privind dinamica indicatorilor asociați dezvoltării competenței de a învăța să înveți la elevii claselor primare.....	136
3.4. Concluzii la capitolul 3.....	152
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	153
RECOMANDĂRI	155
BIBLIOGRAFIE	156
ANEXE.....	181

Anexa 1. Glosar de termeni specifici cercetării	181
Anexa 2. Chestionarul de evaluare a competenței pedagogice privind implementarea principiilor dezvoltării competenței de a învăța să înveți (CIIP)	185
Anexa 3. Interpretarea datelor statistice (Pretest) privind valorificarea principiilor dezvoltării competenței de a învăța să înveți – cadre didactice	187
Anexa 4. Testul privind frecvența practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării competenței de a învăța să înveți, raportată de elevi (TFPD)	194
Anexa 5. Date statistice privind rezultatele testării elevilor (Pretest)	195
Anexa 6. Chestionarul Designului Universal de Învățare pentru profesori.....	198
Anexa 7. Metodologia implementării programului de formare	199
Anexa 8. Sistem de exerciții specifice dezvoltării competenței de a învăța să înveți recomandate profesorilor pentru învățământul primar	216
Anexa 9. Declarația privind asumarea răspunderii	225
Anexa 10. Confirmare privind experimentul pedagogic	226
CV-ul autoarei	227

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 paradigmatiche susținute 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.

Semnificația 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.

LISTA ABREVIERILOR

AS	abatere standard
CAST	Center for Applied Special Technology
CIIP	Chestionarul de evaluare a competenței pedagogice privind implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ
CÎÎ	competența de a învăța să înveți
CPA	cercetare pedagogică acțională
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
IC95% / CI95%	interval de încredere de 95%
M	medie aritmetică / scor mediu
MECC	Ministerul Educației, Culturii și Cercetării
OECD	Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică
PDCI	Principiul divizării conținuturilor de învățat
PMCD	Principiul alternării atenției concentrate cu atenția difuză
PREC	Principiul recapitulării
PSUM	Principiul sumarizării
PVER	Principiul verificării
STEAM	Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics
TFPD	Testul privind frecvența practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ, raportată de elevi
UE	Uniunea Europeană
UEI	evaluarea individualizată
UFT	folosirea tehnologiei
UNESCO	Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură
UPC	predarea colaborativă
UPD	predarea diferențiată

LISTA TABELELOR

- Tabelul 1.1. Abordări științifice ale conceptului a învăța să înveți
- Tabelul 1.2. Indicatorii competențelor-cheie inter- și transdisciplinare: comparație România – Republica Moldova
- Tabelul 1.3. Istoricul definirii conceptului de a învăța să înveți
- Tabelul 1.4. Evoluția conceptuală a competenței „a învăța să înveți” în Recomandările Consiliului Uniunii Europene din 2006 și 2018
- Tabelul 2.1. Dimensiuni curriculare ale competenței de a învăța să înveți în România și Republica Moldova
- Tabelul 2.2. Standarde profesionale relevante pentru dezvoltarea CÎÎ la elevii din învățământul primar
- Tabelul 2.3. Analiza comparativă a descriptorilor competenței „a învăța să înveți” în România și Republica Moldova (nivel primar)
- Tabelul 2.4. Operaționalizarea competenței „a învăța să înveți” la elevii din învățământul primar
- Tabelul 2.5. Corelația dintre principiile dezvoltării CÎÎ și exigențele Curriculumului din România
- Tabelul 2.6. Corespondența între Competența-cheie 5 din Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național și indicatorii operaționali ai CÎÎ la elevii din ciclul primar
- Tabelul 2.7. Operaționalizarea descriptorilor Profilului de formare al absolventului clasei a IV-a în cadrul Profilului operațional al CÎÎ
- Tabelul 3.1. Distribuția participanților în funcție de gradul didactic și de experiența în muncă
- Tabelul 3.2. Corelația itemilor chestionarului cu principiile dezvoltării CÎÎ
- Tabelul 3.3. Mecanismul determinării nivelurilor implementării principiilor dezvoltării CÎÎ
- Tabelul 3.4. Scorurile medii obținute de cadrele didactice privind aplicarea principiilor dezvoltării CÎÎ înainte și după participarea la programul de formare
- Tabelul 3.5. 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
- Tabelul 3.6. Scorurile medii, abaterile standard, coeficienții de consistență internă, asimetria și aplatizarea variabilelor analizate la cadrele didactice din învățământul primar
- Tabelul 3.7. Corelațiile dintre principiile dezvoltării CÎÎ și principiile DUÎ
- Tabelul 3.8. Corelațiile dintre principiile dezvoltării CÎÎ (analizate global) și principiile Designului Universal pentru Învățare (analizate global)
- Tabelul 3.9. Estimarea de moderare pentru nivelul de experiență al profesorilor în raportul dintre aplicarea principiilor DUÎ și implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ
- Tabelul 3.10. Raportul dintre aplicarea principiilor DUÎ și implementarea strategiilor asociate dezvoltării CÎÎ la niveluri diferite ale experienței profesorilor
- Tabelul 3.11. Distribuția elevilor participanți din învățământul primar în funcție de gen și vârstă
- Tabelul 3.12. Corelația itemilor testului cu principiile dezvoltării CÎÎ
- Tabelul 3.13. Grila de interpretare a frecvenței practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ, raportată de elevi
- Tabelul 3.14. Scorurile medii pretest și posttest privind frecvența practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ, raportată de elevi
- Tabelul 3.15. Testul t pentru eșantioane perechi privind frecvența practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ, raportată de elevi, la pretest și posttest

Tabelul 1.1. Abordări științifice ale conceptului a învăța să înveți

Tabelul 3.16. Scorurile medii, abaterile standard, coeficienții de consistență internă, asimetria și aplatizarea percepției de sine a elevilor din învățământul primar la pretest

Tabelul 3.17. Scorurile medii, abaterile standard, coeficienții de consistență internă, asimetria și aplatizarea percepției de sine a elevilor din învățământul primar la posttest

Tabelul 3.18. Corelațiile dintre componentele percepției de sine a elevilor din învățământul primar la pretest

Tabelul 3.19. Corelațiile dintre componentele percepției de sine a elevilor din învățământul primar la posttest

Tabelul 3.20. Scorurile medii pretest și posttest privind percepția de sine a elevilor din învățământul primar

Tabelul 3.21. Testul t pentru eșantioane perechi privind percepția de sine a elevilor din învățământul primar la pretest și posttest

LISTA FIGURILOR

Figura 2.1. Profilul operațional al competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar

Figura 2.2. Cultura cadrelor didactice prin cercetare pedagogică acțională pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți (CPA)

Figura 2.3. Principiile dezvoltării competenței de a învăța să înveți

Figura 3.1. Programul de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii din clasele primare

Figura 3.2. Scorurile pretest și posttest la cadrele didactice pentru implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ

Figura 3.3. Analiza de moderare a relației DUÎ–CÎÎ în funcție de experiența cadrelor didactice

Figura 3.4. Scorurile pretest și posttest privind frecvența practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ, raportată de elevi

INTRODUCERE

Actualitatea temei se explică prin orientarea politicilor actuale ale educației spre formarea competenței de a învăța să înveți (CÎÎ), ceea ce determină afirmarea autonomiei cognitive a elevilor din învățământul primar și creează premisele adaptării eficace la presiunile digitalizării învățării în societatea cunoașterii. *Importanța temei de cercetare* rezultă din necesitatea de a forma elevi capabili să-și proiecteze în mod autonom, să-și gestioneze și să-și evalueze propriul demers de formare. Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar presupune transformarea rolului cadrului didactic din simplu furnizor de cunoștințe în facilitator al învățării autonome, reflexive și autoreglate. În practică, însă, numeroase cercetări și experiențe pedagogice arată existența unor dificultăți ce limitează eficiența acestui proces. În acord cu dezideratele educației, se atestă tendințe de renovare a documentelor curriculare care implică reconsiderarea fundamentelor pedagogice ale dezvoltării CÎÎ în învățământul primar.

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 competența-cheie „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 și identificarea problemei de cercetare. Literatura pedagogică din domeniul pedagogiei, al psihologiei educației și al teoriei curriculumului arată că dezvoltarea CÎÎ în învățământul primar stimulează gândirea critică, reflecția metacognitivă, motivația intrinsecă și autonomia intelectuală, competențe apreciate ca fiind extrem de importante pentru integrarea socială a elevilor [216, p. 54-67; 269; 94, p. 427-449].

La nivel internațional, contribuții semnificative privind învățarea autoreglată, metacogniția și dezvoltarea strategiilor cognitive pot fi urmărite în lucrările autorilor: Flavell J., Zimmerman B., Bandura A., Piaget J., Vygotsky L., Bruner J., Kolb D., Marzano R. J., Rawson M., Hattie J., Biggs J., Schraw G., Pintrich P., Boekaerts M. și Candy P., care explică teoretic raportul dintre autoreglarea învățării, reflecția metacognitivă, motivația pentru învățare și dezvoltarea autonomiei cognitive [133, p. 906-911; 251, p. 64-70; 204, p. 33-40; 239].

În România, contribuții relevante la dezvoltarea pedagogiei competențelor, în general, a CÎÎ pentru autoreglarea învățării, în special, pot fi urmărite în lucrările autorilor: Cerghit I., Joița E., Bocoș M., Cristea S., Ionescu M., Cucos C., Ciolan L., Chiș V., Stănciulescu I., Neacșu I., Pânișoară I.-O., Potolea D., Albulescu I., Oprea C.-L. și Ezechil L., care abordează problema

cercetării din variate perspective în contextul procesului educațional, inclusiv din învățământul primar. În contextul educației centrate pe formarea de competențe, cercetările actuale evidențiază raportul de interdependență dintre motivația pentru învățare, tehnologiile didactice, strategiile de învățare, reflecția metacognitivă, evaluarea formativă în perspectiva dezvoltării autonomiei cognitive a elevilor [22; 66; 10; 52; 53].

În Republica Moldova, cercetările realizate de cercetătorii Guțu Vl., Șevciuc M., Afanas A., Callo T., Guțu V., Bucun N., Papuc L., Boroșan M., Silistraru N., Țurcan-Balțat L., Botgros I., Bețivu A., Goraș-Postică V., Șova T., Tighineanu V., Vrabie T. și alți autori abordează problematica dezvoltării competențelor transversale și a învățării autoreglate în contextul modernizării curriculumului și al implementării paradigmei educației centrate pe elevi. Studiile autorilor menționați evidențiază necesitatea corelării politicilor curriculare cu strategiile didactice orientate spre formarea elevului autonom, reflexiv și capabil să-și gestioneze procesele de cunoaștere [2; 71, p. 212-225; 16, p. 294-301; 84; 8; 62, p. 165-183; 59].

Tendențele de interpretare a semnificației științifice a CÎÎ arată dificultăți în descrierea esenței științifice a CÎÎ și, din aceste considerente, demersul investigațional a fost orientat spre formularea unei proprii definiții a competenței de a învăța să înveți. 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 [211, p. 20-27; 113, p. 5-10; 92, p. 18-34].

Ca urmare, în cercetare ne-a interesat dimensiunea „a învăța să înveți” a competenței personale, sociale și de a învăța să înveți, deoarece aceasta permite clarificarea scopului învățării, organizarea informațiilor, monitorizarea progresului și transferul achizițiilor în diferite contexte curriculare [256; 104; 220].

Literatura pedagogică include un sistem de argumente privind existența unor probleme ale cadrelor didactice în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” în învățământul primar: insuficienta pregătire metodologică a cadrelor didactice pentru dezvoltarea învățării autoreglate, deoarece profesorii întâmpină dificultăți în utilizarea strategiilor didactice orientate spre dezvoltarea metacogniției, autorefecției și autonomiei elevilor. Totodată, activitățile de planificare, monitorizare și evaluare a propriei învățări sunt insuficient integrate în practica pedagogică. Cercetătorii demonstrează predominanța abordărilor tradiționale în predare,

formulând argumente în acest sens: (a) *în multiple situații pedagogice mai persistă modele de acțiune didactică centrate pe reproducerea informațiilor care reduc* oportunitățile elevilor de a-și formula obiective proprii de învățare, de a lua decizii și de a reflecta asupra propriului progres, dimensiuni importante ale competenței „a învăța să înveți”; (b) *dificultăți în formarea competențelor metacognitive ale elevilor*, cadrele didactice acordând frecvent prioritate rezultatelor cognitive imediate, în detrimentul dezvoltării proceselor metacognitive, elevii fiind insuficient ghidați să-și analizeze strategiile de învățare, să identifice dificultățile întâmpinate și să-și adapteze modalitățile de studiu; (c) utilizarea insuficientă a evaluării formative, orientată predominant spre măsurarea performanței finale; feedbackul este adesea limitat la aprecierea rezultatului, fiind utilizate în mică măsură tehnicile de autoevaluare, evaluarea reciprocă, portofoliul reflexiv sau jurnalul de învățare ce contribuie la dezvoltarea autoreglării; (d) nivelul redus de formare a competențelor de proiectare a experiențelor de învățare autonomă, profesorii întâmpinând dificultăți în elaborarea unor sarcini de învățare diferențiate și problematizante care stimulează responsabilitatea și autonomia elevilor în procesul învățării; (e) *gestionarea insuficientă a diversității stilurilor și ritmurilor de învățare* care se explică prin eterogenitatea claselor de elevi, care impune adaptarea strategiilor didactice la particularitățile individuale ale elevilor. Dezvoltarea insuficientă a competențelor de abordare diferențiată a elevilor creează dificultăți în gestionarea dezvoltării autonome a elevilor; (f) *integrarea limitată a competențelor digitale în sprijinul învățării autonome*; (g) insuficienta dezvoltare a competențelor reflexive ale cadrelor didactice, profesorii având puține oportunități sistematice pentru analiza propriei practici pedagogice, identificarea dificultăților și îmbunătățirea strategiilor utilizate în dezvoltarea competențelor transversale ale elevilor și, nu în ultimul rând, (h) *participarea insuficientă la programe de formare continuă dedicate competențelor-cheie*, oferta de dezvoltare profesională fiind mai puțin orientată spre metodologiile de formare a competențelor transversale, inclusiv a competenței „a învăța să înveți”, ceea ce conduce la un decalaj între cerințele curriculare și competențele profesionale ale cadrelor didactice.

Problemele întâmpinate de cadrele didactice în dezvoltarea competenței „a învăța să înveți” au un caracter multidimensional și sunt determinate de factori psihopedagogici, organizaționali și curriculari. Acestea evidențiază necesitatea consolidării competențelor de proiectare a învățării autoreglate, a utilizării strategiilor metacognitive, a aplicării evaluării formative și a promovării unei culturi pedagogice centrate pe autonomie, reflecție și învățare pe tot parcursul vieții. O asemenea abordare contribuie la formarea elevilor capabili să-și gestioneze eficient propriul proces de învățare și să răspundă provocărilor societății bazate pe cunoaștere.

Din perspectiva dificultăților invocate, problema cercetării se desprinde din raportarea prevederilor politicilor educației la experiențele pedagogice din învățământul primar care înregistrează anumite contradicții:

- între importanța dezvoltării competenței de a învăța să înveți, stipulată în documentele de politici ale educației și incertitudinile științifice privind fundamentele pedagogice ale dezvoltării CÎÎ la elevii din învățământul primar;

- între recunoașterea CÎÎ ca dimensiune determinantă a profilului elevului și caracterul insuficient operaționalizat al strategiilor didactice orientate spre dezvoltarea autonomiei cognitive a elevilor din învățământul primar;

- între necesitatea valorificării strategiilor interactive și reflexive de învățare și persistența unor practici educaționale centrate predominant pe reproducerea informației.

Contradicțiile vizate conduc la formularea problemei de cercetare:

- *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 competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar va fi posibilă dacă: vor fi determinate fundamentele teoretice și metodologice ale dezvoltării CÎÎ; va fi clarificată esența științifică a CÎÎ, vor fi operaționalizați descriptorii Profilului de formare al absolventului în indicatori observabili relevanți pentru CÎÎ la ciclul primar; va fi implementat și validat experimental Programul de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar, evidențiind dinamica pozitivă a indicatorilor asociați dezvoltării CÎÎ la elevii din clasele primare.

Obiectivele cercetării

1. determinarea reperelor teoretice privind competența de a învăța să înveți în contextul interpretării paradigmatelor 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 este întemeiată pe conceptul de CÎÎ, consacrat în documentele europene inițial ca o competență-cheie distinctă și integrat, prin Recomandarea Consiliului din 2018, în competența personală, socială și de a învăța să înveți [256], pe teoriile constructiviste și socio-cognitive ale învățării [203; 239; 103], pe teoriile metacogniției și autoreglării învățării [133, p. 906-911; 251, p. 64-70; 204, p. 33-40], pe teoriile eficienței învățării și ale strategiilor cognitive [179; 198; 149; 107, p. 261-277; 241, p. 45-65], pe modelele pedagogiei competențelor și ale educației centrate pe elev [22; 52; 66; 48; 10; 65] și pe teoriile curriculumului și ale dezvoltării competențelor transversale.

Metodele de cercetare proiectate și aplicate din perspectiva scopului și a obiectivelor cercetării se referă la: analiza teoretică și sinteza bibliografică; examinarea documentelor de politici educaționale și curriculare în planul referinței la dezvoltarea CÎÎ; modelizarea pedagogică; chestionarul și testul pedagogic aplicate cadrelor didactice și elevilor; experimentul pedagogic de tip pretest–posttest; observația pedagogică; analiza comparată a datelor; metode statistico-matematice de prelucrare și interpretare a rezultatelor experimentale. Opțiunea metodologică poate fi justificată prin caracterul complex al fenomenului studiat.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării rezultă din conceptualizarea și operaționalizarea Profilului operațional al competenței de a învăța să înveți la elevii din clasele primare, prin definirea indicatorilor și descriptorilor în acord cu documentele 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 paradigmatiche susținute 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.

Semnificația 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. Rezultatele obținute confirmă utilitatea cadrului propus pentru proiectarea intervențiilor pedagogice orientate spre dezvoltarea autonomiei cognitive și a învățării autoreglate la elevii din învățământul primar.

În plan teoretic, sinteza comparativă a prevederilor din documentele de politică a educației realizată în cercetare evidențiază evoluția semnificației științifice a competenței de a învăța să înveți, de la modelul centrat pe autocunoaștere, planificare și autoreglare la modelul integrativ al competenței personale, sociale și de a învăța să înveți [256], dezvoltat prin LifeComp [104; 220]. Sinteza teoretică a permis fundamentarea științifică a profilului CÎÎ justificând operaționalizarea dimensiunilor cognitive, metacognitive, afectiv-motivaționale, sociale și reflexive la elevii din 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.

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 ale acesteia și validarea experimentală a Programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice, în vederea stimulării autonomiei cognitive a elevilor din învățământul primar.

Implementarea rezultatelor științifice ale cercetării s-a realizat prin studii 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. Rezultatele investigației au fost integrate în activitățile metodice și în demersurile de formare pedagogică orientate spre dezvoltarea competențelor transversale și a strategiilor de învățare autoreglată la elevii din învățământul primar.

Publicațiile științifice la tema tezei: 11 lucrări științifice și științifico-metodice: 4 articole în reviste științifice de profil [12], [39], [40], [100]; 2 lucrări în materialele conferințelor științifice naționale și internaționale [28], [30]; și 5 contribuții științifico-metodice [31], [32], [36], [38], [47].

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.

SUMARUL COMPARTIMENTELOR 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, cuvintele-cheie și problema științifică soluționată în cercetare.

În **capitolul 1, „Repere teoretice privind competența de a învăța să înveți”**, este analizată și prezentată sintetizat evoluția CÎÎ în contextul paradigmelor pedagogiei contemporane și al documentelor de politici ale educației, inclusiv prin raportare la Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 2018 [256], la Curriculumul național pentru învățământul primar din Republica Moldova [262], la Cadrul de referință al Curriculumului Național din Republica Moldova, în edițiile din 2017 și 2025 [254; 267] și la documentul „Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național”, elaborat în România în cadrul proiectului CRED [276]. Conținutul științific al capitolului prezintă abordările cognitive, metacognitive, motivaționale, socio-emoționale și reflexive ale CÎÎ și descrie relevanța acestora pentru formarea autonomiei cognitive a elevilor. Analiza realizată a condus la formularea definiției proprii a CÎÎ.

În **capitolul 2, „Axa conceptuală a formării profesionale a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți a elevilor din clasele primare”**, este clarificat rolul profesorului ca proiectant, facilitator și evaluator al învățării autoreglate. Sunt evidențiate competențele pedagogice necesare pentru consolidarea motivației, a colaborării, a rezilienței și a autonomiei cognitive la elevii din învățământul primar; sunt descrise particularitățile dezvoltării cognitive a elevilor din învățământul primar și dimensiunile formării profesorilor pentru abordarea curriculară a competenței de a învăța să înveți la elevii claselor primare. Ca urmare logică a demersului investigațional, capitolul prezintă produsul original al cercetării – Profilul operațional al CÎÎ la elevii din învățământul primar. Rezultatele cercetării teoretice descrise în conținutul

capitolului 2 creează premise pentru elaborarea Programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea CÎÎ în învățământul primar.

În capitolul 3, „Contextul pedagogic al dezvoltării CÎÎ la elevii din învățământul primar”, este prezentată coordonata aplicativă a cercetării prin elucidarea demersurilor metodologice și experimentale realizate în învățământul primar pentru validarea praxiologică a profilului operațional al CÎÎ prin intermediul Programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea CÎÎ, fundamentat pe principiile pedagogiei centrate pe elev, ale învățării autoreglate și ale strategiilor didactice interactive, precum și prin studiul experimental al competențelor pedagogice necesare profesorilor pentru valorificarea principiilor dezvoltării competenței de a învăța să înveți [19; 10; 2; 118]. Esența capitolului reflectă designul experimental al evaluării unor indicatori asociați dezvoltării CÎÎ la elevii din învățământul primar, prin aplicarea unor instrumente de cercetare specifice pedagogiei experimentale și psihologiei educației. Sunt analizate raporturile dintre implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ și strategiile Designului Universal pentru Învățare (DUÎ) și este analizat rolul experienței profesionale a cadrelor didactice în aplicarea strategiilor didactice orientate spre dezvoltarea autonomiei cognitive a elevilor din clasele primare. Totodată, sunt analizate modificările înregistrate după participarea elevilor la activități didactice fundamentate pe principiile dezvoltării CÎÎ, orientate spre stimularea motivației pentru învățare prin valorificarea strategiilor metacognitive [133, p. 906-911; 147; 152; 251, p. 64-70; 220].

Capitolul prezintă analiza comparată a rezultatelor experimentale obținute în etapele pretest și posttest, evidențiind, în limitele designului pretest–posttest, dinamica pozitivă a competențelor pedagogice ale cadrelor didactice necesare în procesul de dezvoltare a CÎÎ la elevi și creșterea semnificativă a scorurilor aferente frecvenței practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ, raportată de elevii din învățământul primar. Concluziile științifice ale capitolului susțin utilitatea Programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar [2; 83; 182, p. 38-42]. Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți se reflectă în conduita elevilor din învățământul primar prin: *stabilirea autonomă a scopurilor învățării* (formulează obiective personale de învățare, prioritizează în funcție de importanță, manifestă responsabilitate pentru realizarea obiectivelor propuse); *organizarea propriului proces de învățare* (planifică timpul, selectează resurse adecvate învățării, utilizează strategii eficiente etc.); *monitorizarea propriei învățări* (urmărește progresul, identifică dificultățile, solicită sprijin, reconsideră strategiile utilizate pentru creșterea eficienței învățării); *autoevaluarea și reflecția* (identifică punctele forte și dificultățile, formulează concluzii privind experiența de învățare); *motivația și perseverența în învățare*

(manifestă curiozitate intelectuală, menține interesul, depășește obstacolele, manifestă încredere și cooperează); transferul cunoștințelor (utilizează cunoștințele în contexte diferite, rezolvă probleme noi folosind experiența anterioară, demonstrează flexibilitate cognitivă) etc.

Concluziile generale și recomandările integrează fundamentele pedagogice ale dezvoltării CÎÎ, reflectate în principalele rezultate ale cercetării teoretice și experimentale, valorifică profilul operațional al CÎÎ și evidențiază impactul strategiilor de învățare autoreglată, reflexivă și colaborativă [7, p. 3-7; 40; 55, p. 2487-2493].

1. REPERE TEORETICE PRIVIND COMPETENȚA DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI

Capitolul are rol strict conceptual și urmărește clarificarea semnificației pedagogice a CÎÎ, a dimensiunilor sale constitutive și a fundamentelor teoretice pe care se sprijină cercetarea. Cuprinde evoluția sintetică a conceptului de a învăța să înveți, în special în context internațional, acolo unde interesul acordat acestui concept are rădăcini mai adânci. Analiza studiilor reprezentative și apelul la autori consacrați care au investigat mecanismele învățării nu urmăresc elaborarea unui profil normativ nou, ci clarificarea fundamentelor teoretice necesare pentru transpunerea didactică și operaționalizarea profilului de formare al absolventului pe dimensiunea CÎÎ, în raport cu realitățile educaționale din România și Republica Moldova [144, p. 51-65; 116, p. 248-272; 105, p. 199-216].

O dimensiune importantă a lucrării o constituie identificarea cercetărilor internaționale relevante pentru configurarea unor metode de predare adecvate și pentru transpunerea lor în practica educațională.

De asemenea, capitolul urmărește politicile educaționale și recomandările Uniunii Europene, precum și ale altor instituții de profil, privind susținerea învățării permanente, cu accent pe CÎÎ.

Din perspectivă teoretică, CÎÎ este analizată ca un concept multidimensional, fundamentat pe interacțiunea dintre procesele cognitive, metacognitive, motivaționale și socio-afective implicate în autoreglarea învățării [70; 67]. Această competență nu se reduce la acumularea de cunoștințe, ci presupune capacitatea elevului de a-și planifica, monitoriza și evalua propriul demers cognitiv, în acord cu teoriile constructiviste și socio-cognitive ale învățării [66; 10]. Din această perspectivă, metacogniția oferă conștientizarea proceselor de învățare, autoreglarea organizează acțiunile de planificare-monitorizare-evaluare, motivația susține persistența și sensul personal al învățării, iar strategiile de învățare constituie instrumentele prin care elevul își transformă intenția de a învăța în acțiune eficientă.

Profilul de formare al absolventului de învățământ primar, prezentat în cadrul anexelor documentului curricular [276, p. 27, 30-31], valorifică descriptorii nivelului elementar de dezvoltare a competențelor-cheie și evidențiază dimensiuni relevante pentru CÎÎ. Nivelul elementar are în vedere achizițiile dobândite de elev la finalul învățământului primar, care îi permit să efectueze operații simple, în contexte cunoscute, cu preponderență concrete. Din punctul de vedere al dezvoltării cognitive, acest nivel corespunde stadiului operațiilor concrete. Astfel, la finalul clasei a IV-a, elevul este capabil să identifice și să clarifice elementele unei sarcini de lucru înaintea începerii activității de învățare, să formuleze întrebări pentru clarificarea cerințelor, să utilizeze tehnici și metode simple pentru activarea cunoștințelor anterioare și înregistrarea

informațiilor, precum și să își concentreze atenția și să persevereze în realizarea sarcinilor până la finalizarea corespunzătoare a acestora. În cercetarea de față, aceste repere nu sunt asumate ca obiectiv de elaborare a Profilului, deoarece Profilul este deja formulat și actualizat prin documentele de politici curriculare, ci ca bază pentru operaționalizarea și transpunerea didactică a dimensiunii de a învăța să înveți.

În contextul actual al reformei curriculare din România, CÎÎ trebuie analizată prin raportare la documentul strategic *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național* [276], elaborat în cadrul proiectului „Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți” (CRED), a fost aprobat prin Ordinul nr. 3.239/05.02.2021. Acest ordin a fost ulterior abrogat prin Ordinul nr. 6.731/28.11.2023 [263]. În anul 2026, Cadrul de Referință al Curriculumului Național din România (CRCNR), aprobat prin Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 4.137 din 16 iunie 2026, actualizează acest cadru în concordanță cu prevederile Legii învățământului preuniversitar nr. 198/2023, cu modificările și completările ulterioare, și cu noile direcții educaționale generate de digitalizare, inteligență artificială, dezvoltare durabilă, diversitate și transformările pieței muncii [266; 261]. Anterior adoptării actualului cadru legislativ, organizarea generală a sistemului de educație din România a fost reglementată prin Legea educației naționale nr. 1/2011 [260].

CRCNR susține o abordare curriculară centrată pe competențe și pe flexibilitate, asigurând coerența dintre planurile-cadru, programele școlare, standardele de învățare și standardele naționale de evaluare. Din perspectiva prezentei cercetări, această actualizare confirmă faptul că profilul de formare al absolventului are statut de referențial curricular aflat în permanentă actualizare, iar contribuția lucrării constă în transferul teoretico-practic al profilului pe dimensiunea CÎÎ, prin transformarea descriptorilor generali în indicatori didactici observabili la elevii din învățământul primar.

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.

În acest context, Ordinul nr. 6.731/2023 consacră statutul Profilului de formare al absolventului ca document reglator al curriculumului național, iar CRCNR aprobat în 2026 extinde această perspectivă prin accentul pus pe coerența dintre profil, planuri-cadru, programe școlare, standarde de învățare și evaluare [263; 266].

Selecția reperelor teoretice este realizată după trei criterii complementare: relevanța istorică pentru constituirea conceptului, capacitatea explicativă privind mecanismele învățării și posibilitatea transpunerii pedagogice la vârsta școlară mică. Prin urmare, teoriile sunt analizate nu numai din perspectiva contribuției lor la cunoașterea științifică, ci și în funcție de măsura în care pot susține proiectarea unor conduite observabile de planificare, monitorizare, verificare și transfer al învățării [105, p. 199-216; 112; 229, p. 9-40].

Pentru elevii din învățământul primar, valoarea unui reper teoretic este dată de compatibilitatea acestuia cu particularitățile operațiilor concrete și cu nevoia de mediere graduală a autonomiei. Strategiile nu pot fi solicitate ca deprinderi complet interiorizate, ci trebuie modelate de profesor, exersate în contexte familiare și transferate progresiv în sarcini noi. În această logică, dezvoltarea CÎÎ este interpretată ca trecere de la acțiunea ghidată la controlul conștient al propriei activități de învățare [203; 251, p. 64-70; 252, p. 149-163].

Organizarea capitolului urmează, astfel, o succesiune argumentativă: geneza și evoluția conceptului, consacrarea sa în politicile educației și integrarea perspectivelor psihologice, pedagogice și sociale. Această succesiune permite delimitarea elementelor stabile ale CÎÎ de extinderile conceptuale recente și pregătește fundamentarea indicatorilor utilizați în etapele următoare ale cercetării.

Analiza este orientată și de distincția dintre descrierea proceselor de învățare și prescripția didactică. O teorie poate explica memoria, atenția sau motivația fără a oferi direct o metodă de predare; de aceea, concluziile psihologice sunt convertite prudent în principii pedagogice, prin raportare la vârstă, context curricular și rolul medierii profesorului. Această delimitare previne transferul mecanic al rezultatelor experimentale în activitatea școlară și menține coerența dintre fundamentarea științifică și aplicarea didactică [98; 105, p. 199-216; 112].

Un alt criteriu îl reprezintă continuitatea dezvoltării. Manifestările inițiale ale CÎÎ din ciclul primar trebuie privite ca premise ale autonomiei ulterioare: formularea unei întrebări, alegerea unui instrument simplu de organizare, verificarea unei rezolvări sau explicarea unei dificultăți. Aceste conduite capătă valoare formativă prin repetare, verbalizare și transfer, constituind baza dezvoltării unor strategii complexe de autoreglare [122, p. 231-264; 229, p. 9-40; 252, p. 149-163].

În același timp, cercetarea păstrează distincția dintre nucleul conceptual și formele sale contextuale. Planificarea, monitorizarea și evaluarea sunt procese generale, dar manifestarea lor depinde de natura sarcinii, de resursele disponibile și de experiența elevului. Această precizare justifică analiza comparativă a modelelor fără a presupune existența unei singure strategii eficiente în toate situațiile și susține proiectarea unor variante flexibile, adaptate nivelului de dezvoltare și specificului curricular [105, p. 199-216; 229, p. 9-40].

Prin această opțiune analitică, capitolul urmărește atât continuitățile, cât și schimbările de accent produse în definirea CÎÎ. Compararea modelelor permite identificarea unui nucleu comun al autoreglării și, simultan, a dimensiunilor sociale și afective adăugate în interpretările recente [104; 105, p. 199-216; 220].

1.1. Evoluția conceptului de a învăța să înveți

CÎÎ a devenit o prioritate politică în contextul educației contemporane (și nu numai) datorită conexiunilor dintre dezvoltarea acestei competențe-cheie cu învățarea pe tot parcursul vieții. Literatura de specialitate [6; 32, p. 1588-1591; 36, p. 514-518; 57; 132; 166, p. 291-302; 200; 215; 235, p. 43-58] atrage atenția asupra faptului că, înainte de a fi adoptat în documentele de politică educațională (la mijlocul anilor 1990), conceptul de a învăța să înveți a fost abordat în psihologia învățării și în alte contexte legate de psihopedagogia învățării pe considerentul că dacă vrem să înțelegem ce înseamnă a învăța să înveți, trebuie să înțelegem ce înseamnă învățarea [229, p. 9-40].

A învăța să înveți în contextul psihopedagogiei învățării. Numeroase studii care vizează conceptul de a învăța să înveți, inclusiv lucrarea *Encyclopedia of the History of Psychological Theories* [231, p. 3932-3939], îl menționează pe Harlow H. F. [144, p. 51-65] pentru cercetările sale asupra formării setului de învățare (construct caracterizat chiar de autor și în termeni de a învăța să înveți). Harlow H. F. și-a început studiile în această problemă în anii 1930-1940 și a publicat rezultatele în 1949. Folosind bine-cunoscutul său aparat de testare (*Wisconsin General Testing Apparatus*), conceput pentru a preveni indiciile involutare ale experimentatorilor cu privire la alegerile corecte, Harlow a studiat învățarea de către maimuțe și copii a unor discriminări de calitate a două obiecte. Subiecții au avut la dispoziție șase încercări de discriminare pe aceeași pereche de obiecte după care a fost introdusă o nouă pereche de obiecte. Se consideră că prima alegere se face la întâmplare. Dacă subiectul „câștigă” (recompensa alimentară) la proba 1, soluția optimă pentru a obține cele mai multe recompense este să „rămână” la acel obiect pentru celelalte cinci încercări; dacă „pierde” la încercarea 1, soluția optimă este „deplasarea” la celălalt obiect pentru celelalte cinci încercări. Când subiecții aleg corect la încercarea 2 și la încercările ulterioare, se consideră că a avut loc formarea setului de învățare. Deși copiii au avut tendința să dezvolte setul de învățare ceva mai rapid, atât copiii, cât și maimuțele au prezentat o dobândire progresivă a setului pentru rezolvarea unui anumit tip de problemă.

În ceea ce privește condiționarea clasică, Kehoe E. J., Horne A. J., Macrae M. [163] analizează cum se produce procesul de a învăța să înveți în condiționarea clasică. Autorii afirmă că, deși a învăța să înveți a fost studiată cel mai frecvent la oameni și la alte primare, aceasta a fost

evidențiată fiabil în condiționarea operantă. Pornind de la acest model, Kemp C., Goodman N. D. și Tenenbaum J. B. [165] abordează procesul de a învăța să înveți din perspectivă computațională, focalizându-se pe achiziția și utilizarea constrângerilor inductive și observă că subiecții, după ce experimentează mai multe probleme de învățare dintr-o anumită categorie, pot fi capabili să inducă o schemă sau un set de constrângeri care surprind structura tuturor problemelor din respectiva categorie. Aceste constrângeri pot permite apoi subiectului să rezolve problemele ulterioare, având în vedere doar câteva observații relevante. Autorii explorează modul în care oamenii învață și utilizează constrângerile inductive care se aplică mai multor sisteme cauzale. O ușă, de exemplu, este un sistem cauzal simplu, iar experiența cu mai multe uși poate permite unui copil să construiască rapid modele cauzale pentru ușile noi pe care le întâlnește. La un nivel mai înalt, un program de calculator este un sistem cauzal mai complicat, iar experiența cu mai multe componente de *software* poate permite unui utilizator să construiască rapid modele cauzale pentru programele noi pe care le întâlnește. De exemplu, un elev poate urmări implicit efectele consumului de diferite alimente și poate construi un model cauzal pentru fiecare aliment care indică dacă tinde să producă indigestie, reacții alergice sau alte tipuri de probleme. După experiența cu mai multe alimente se poate dezvolta o schemă care organizează aceste alimente în categorii (de exemplu, citrice). O schemă de acest fel ar trebui să permită persoanei să deducă rapid puterile cauzale ale obiectelor noi: de exemplu, observarea că un fruct nou are segmente în formă de semilună ar putea fi suficientă pentru a concluziona că provoacă indigestie. Autorii consideră că abordarea ierarhică bayesiană oferă un cadru general pentru explicarea procesului de a învăța să înveți și a fost explorată de cercetători din mai multe direcții. Statisticienii și cercetătorii în problematica învățării automate au explorat proprietățile teoretice ale modelelor ierarhice bayesiene [98] și le-au aplicat problemelor din lumea reală. Abordarea propusă de autori se bazează pe achiziția și utilizarea schemelor cauzale sau a sistemelor de cunoștințe cauzale abstracte. O schemă cauzală organizează un set de obiecte în categorii și specifică trăsăturile caracteristice ale fiecărei categorii. Odată dobândite, aceste scheme cauzale susțin inferențe rapide de sus în jos despre obiectele noi.

Din perspectivă computațională, Kemp C., Goodman N. D. și Tenenbaum J. B. [165] abordează această abilitate prin concepte precum „învățarea de a învăța”, „învățarea prin transfer” (*transfer learning*), „învățarea cu sarcini multiple” (*multitask learning*), „învățarea pe tot parcursul vieții” (*lifelong learning*) și „seturile de învățare” (*learning sets*). Autorii subliniază că tema procesului de a învăța să înveți este relevantă pentru mai multe domenii ale cogniției, inclusiv învățarea cuvintelor, învățarea vizuală și învățarea socială.

Interpretarea pedagogică a acestor contribuții arată că primele cercetări asupra seturilor de învățare nu pot fi preluate mecanic în practica școlară, ci trebuie convertite în repere pentru dezvoltarea strategiilor de transfer, generalizare și adaptare. Pentru elevul din învățământul primar, relevanța lor constă în formarea capacității de a recunoaște structura unei sarcini, de a utiliza experiența anterioară și de a ajusta strategia atunci când condițiile de învățare se modifică. Astfel, citările istorice sunt integrate într-o interpretare pedagogică orientată spre dezvoltarea CÎÎ, nu prezentate ca simple enumerări succesive.

Din perspectiva învățării experiențiale, Kolb D. A. [171] evidențiază rolul reflecției în procesul de a învăța să înveți. Învățarea experiențială include patru componente:

- A. Conștientizarea proceselor care au loc și care permit ca învățarea să se producă;
- B. Implicarea într-o experiență reflexivă care permite relaționarea învățării actuale cu trecutul și viitorul, chiar dacă aceste raporturi sunt simțite mai degrabă decât gândite;
- C. Stabilirea semnificației personale a experienței și conținutului (ceea ce se învață și modul în care este învățat au o importanță deosebită pentru persoană);
- D. Implicarea întregului sine: corp, gânduri, sentimente și acțiuni, nu numai a minții în învățare.

În învățarea experiențială, experiența personală imediată reprezintă un punct esențial pentru învățare. Kolb D. A. [171, p. 21] afirmă că experiența personală conferă vieții „textura și sensul personal subiectiv al conceptelor abstracte”. În paralel, oferă, de asemenea, „un punct de referință concret, împărtășit public pentru testarea implicațiilor și validității ideilor create în timpul procesului de învățare”. Cu toate acestea, experiența în sine nu este o condiție suficientă pentru dezvoltarea CÎÎ. Experiențele trebuie să fie procesate în mod conștient, prin reflecție asupra lor.

Cercetarea învățării s-a dezvoltat în cadrul a două paradigme separate: paradigma psihologiei cognitive și paradigma socio-culturală, paradigme în care se regăsește și abordarea conceptului de a învăța să înveți.

Perspectiva psihologiei cognitive examinează în mod tradițional modul în care ființele umane procesează informațiile și/sau construiesc noi cunoștințe în termeni de procese cognitive interne. Din această perspectivă, creierul uman este înțeles ca un „procesor” și sunt discutate teoriile despre modul în care sunt colectate, procesate, stocate și căutate în memorie informațiile. În această abordare, ceea ce poate fi identificat și măsurat sunt rezultatele procesului de a învăța să înveți care sunt descrise în relație cu capacitatea de a derula anumite procese cognitive, dar și cu dimensiunea afectivă a procesului de a învăța să înveți (dimensiune măsurată prin acceptarea sarcinii și motivația pentru îndeplinirea acesteia). Perspectiva cognitivă subliniază capacitatea și

dorința oamenilor de a se adapta la noile sarcini de învățare, angajamentul față de gândire și autoreglarea [105, p. 199-216; 150].

Din perspectivă socioculturală, formarea cunoștințelor, a abilităților și a atitudinilor este interpretată prin raportare la participarea elevului la practici sociale de învățare. Accentul se deplasează astfel de la mecanismele cognitive individuale spre interacțiunile, relațiile și comunitățile în cadrul cărora se construiesc semnificațiile. În consecință, competența de a învăța să înveți depinde atât de particularitățile mediului educațional, cât și de calitatea medierii realizate de profesor sau de ceilalți participanți la activitate. Disponibilitatea pentru învățare se configurează prin articularea experiențelor anterioare, a atitudinilor, a valorilor, a convingerilor și a relațiilor sociale care susțin implicarea activă a elevului [105, p. 199-216; 116, p. 248-272].

Analizând diferitele direcții de conceptualizare, Caena F. și Punie Y. [104] trec în revistă opinii care evidențiază faptul că abordarea conceptului de a învăța să înveți oscilează frecvent între două direcții: cercetarea academică și politicile educaționale. Caena F. și Stringher C. [105, p. 199-216] îl menționează pe Coffield F. [110], care etichetează acest concept ca fiind non-științific. Din perspectiva cercetării academice, Rožman L. și Koren A. [215] analizează 40 de definiții ale conceptului de a învăța să înveți, raportate la concepțiile lui Vygotsky, Dewey și Piaget sau la orientări precum socio-constructivismul, socio-cognitivismul și perspectiva socio-istorică asupra învățării. Perspectiva dezvoltării capacității de a învăța, de a cunoaște și de a raționa completează această analiză prin raportarea CÎÎ la evoluția structurilor cognitive și metacognitive [121, p. 41].

Tabelul 1.1. Abordări științifice ale conceptului a învăța să înveți

Ani	Autori	Abordare
1910	Book	Prezintă conceptul din perspectiva profesorului care poate învăța elevii să învețe [99, p. 381-398].
1949	Harlow	A demonstrat că maimuțele Rhesus au fost din ce în ce mai bune în rezolvarea discriminărilor, până la punctul în care un singur proces cu o nouă pereche de obiecte a fost suficient pentru a produce răspunsul corect la următoarele încercări [144, p. 51-65].
1949	Harlow	Învățarea de a învăța „transformă organismul dintr-o creatură care se adaptează la un mediu în schimbare prin încercare și eroare la una care se adaptează prin ipoteză aparentă și la vedere.”
1949	Harlow	Această formă de transfer încrucișat a fost denumită: • A învăța să înveți [102, p. 493-523] • transfer general sau transfer încrucișat [163] • formarea setului de învățare [144, p. 51-65].
1972	Bateson	A introdus termenul de „ <i>deuterolearning</i> ” pentru formarea setului de învățare la copii [97, p. 279-308].

Procesul de a învăța să înveți a constituit o zonă de interes încă din cele mai vechi timpuri, însă eforturile consistente în conceptualizarea acestui termen pot fi considerate a fi început odată cu lucrarea devenită celebră a lui Book W. F. [99, p. 381-398], respectiv „Despre geneza și

dezvoltarea atitudinilor conștiente”, publicată în anul 1910. În acest articol, autorul explică modul în care se dezvoltă atitudinile prin expunerea repetată la stimuli, sugerând că învățarea nu este o simplă absorbire de informații, ci mai degrabă o implicare activă și conștientă în sarcini. Acest studiu a pus bazele înțelegerii modului în care practica deliberată și efortul mental contribuie la achiziția unor deprinderi. Aceste idei timpurii ale lui Book au subliniat rolul important al conștientizării conștiente în modelarea comportamentului și a răspunsurilor cognitive. El a susținut că învățarea presupune nu numai răspunsuri automate, ci și atitudini intenționate față de sarcini. Afirmările lui Book au anticipat teoriile ulterioare cu privire la metacogniție - abilitatea de a reflecta la propriul proces de gândire, care au devenit elemente centrale ale psihologiei educaționale moderne.

Pornind de la cercetările inițiale ale lui Book, revoluția cognitivă de la jumătatea secolului XX a adus o înțelegere mai nuanțată a mecanismelor învățării. John Flavell a introdus conceptul de metacogniție, care privește conștientizarea și controlul individului asupra propriului mod de a gândi. Persoanele care învață eficient își planifică, monitorizează și evaluează activ nivelul de înțelegere și de performanță. Indivizii care adoptă strategii metacognitive, cum ar fi autochestionarea, stabilirea de obiective și gândirea reflexivă, dau dovadă de abilități mai ridicate de rezolvare de probleme și înregistrează reușite academice sporite. Acestea se aliniază cu ideile inițiale ale lui Book W. F. cu privire la rolul important pe care îl joacă atitudinile conștiente în dezvoltarea abilităților și a deprinderilor [99, p. 381-398; 133, p. 906-911].

Progresele înregistrate în științele neurocognitive au adâncit înțelegerea modului în care se produce învățarea. Studiile referitoare la neuroplasticitate au arătat că creierul se poate reorganiza prin formarea de noi rețele neuronale ca răspuns la învățare și experimentare. Studiile bazate pe fMRI au arătat că practica deliberată activează anumite căi neuronale, întărind funcțiile cognitive precum memoria, atenția și controlul executiv [239; 91].

Un punct de referință esențial în înțelegerea mecanismelor de învățare este lucrarea lui Harlow H. F. din 1949, *The Formation of Learning Sets*. Studiul său a revoluționat percepția asupra procesului de învățare, demonstrând că învățarea nu este doar o acumulare mecanică de informații, ci un proces adaptativ prin care indivizii învață să învețe, dezvoltând strategii din ce în ce mai eficiente pe măsură ce dobândesc experiență. Lucrarea lui Harlow H. F. [144, p. 51-65] a marcat un moment crucial în cercetarea psihologică, subliniind faptul că învățarea nu este doar o acumulare de informații, ci și un proces adaptativ, dinamic și conștient. Această perspectivă a modelat ulterior teoriile cognitive și educaționale moderne, punând accent pe dezvoltarea strategiilor eficiente de învățare.

În cadrul cercetărilor asupra seturilor de învățare, Harlow H. F. a introdus ideea de seturi de învățare (*learning sets*), care vizează capacitatea unui individ de a învăța cum să abordeze și să rezolve sarcini noi pe baza experiențelor anterioare. Studiile realizate pe primat au evidențiat faptul că, odată ce animalele învățau strategia corectă pentru rezolvarea unei probleme, viteza și eficiența lor în rezolvarea unor sarcini similare creșteau semnificativ. Astfel, învățarea devine mai mult decât o simplă repetare a comportamentelor; ea implică adaptarea și rafinarea strategiilor cognitive. Descoperirile lui Harlow H. F. au influențat profund dezvoltarea psihologiei cognitive, consolidând ideea că procesul de învățare implică formarea unor tipare mentale și strategii de rezolvare a problemelor. Conceptul de *a învăța să înveți* a devenit esențial în înțelegerea metacogniției [144, p. 51-65].

În context educațional, acest principiu s-a transformat în tehnici menite să dezvolte conștientizarea proceselor de învățare. Elevii care dobândesc capacitatea de a identifica strategiile eficiente de învățare tind să aibă performanțe academice superioare și să manifeste o mai bună adaptabilitate în fața provocărilor intelectuale. Principiile formulate de Harlow H. F. sunt astăzi utilizate pe scară largă în programe educaționale și de dezvoltare personală. Strategiile moderne asociate procesului de a învăța să înveți includ: *feedback* activ (corectarea greșelilor în timp real ajută la ajustarea rapidă a strategiilor de învățare), transferul de învățare (aplicarea cunoștințelor în contexte noi pentru a consolida adaptabilitatea cognitivă), reflecția conștientă (evaluarea periodică a metodelor de învățare utilizate pentru a îmbunătăți eficiența acestora), expunerea variată (schimbarea frecventă a tipurilor de sarcini pentru a stimula flexibilitatea cognitivă). Într-un mediu profesional dinamic, capacitatea de a învăța rapid și eficient este esențială. Conceptul de seturi de învățare nu se limitează la educație, ci este relevant și pentru dezvoltarea competențelor profesionale, susținând adaptarea la tehnologii noi și abordări inovatoare. Programele de formare continuă și învățarea pe tot parcursul vieții sunt direct influențate de principiile descoperite de Harlow H. F. [7, p. 3-7; 144, p. 51-65; 211, p. 20-27].

Contribuțiile lui Gregory Bateson [97, p. 279-308] privind categoriile logice ale învățării și comunicării au avut un impact semnificativ asupra modului în care înțelegem procesul de învățare. Ideea că învățarea nu se limitează la acumularea de informații, ci implică o reflecție profundă asupra strategiilor cognitive și a contextului comunicațional, rămâne centrală în teoriile educaționale și psihologice moderne. Într-o lume în continuă schimbare, capacitatea de a învăța cum să învățăm rămâne una dintre cele mai valoroase abilități pentru adaptare și succes [97, p. 279-308].

Studiul lui Bateson G. [97, p. 279-308], *The Logical Categories of Learning and Communication*, publicat în volumul *Steps to an Ecology of Mind*, reprezintă o contribuție

esențială în înțelegerea proceselor complexe de învățare. Bateson G. a introdus un cadru conceptual inovator, propunând o clasificare ierarhică a tipurilor de învățare, care a influențat profund teoriile cognitive și practicile educaționale contemporane. Această lucrare explorează nu numai mecanismele de acumulare a informațiilor, ci și modul în care învățarea se autoreglează și evoluează în contexte comunicaționale și sociale.

Într-o abordare ierarhică a învățării, Bateson G. a conceptualizat procesul de învățare în termeni de niveluri ierarhice, fiecare reprezentând un tip distinct de învățare cu o complexitate și abstractizare crescândă:

- învățarea de Tip Zero (*Learning 0*) - reprezintă reacțiile automate sau reflexe, fără o modificare a comportamentului în funcție de experiență. Acest nivel presupune doar răspunsuri simple și directe la stimuli specifici, în contexte bine delimitate.

- învățarea de Tip Unu (*Learning I*) - are în vedere învățarea asociativă, unde individul își ajustează comportamentul pe baza experienței trecute. Acest tip de învățare implică adaptarea răspunsurilor în funcție de consecințele observate.

- învățarea de Tip Doi (*Learning II*) - implică modificarea procesului de învățare în sine. Este vorba despre învățarea strategiilor de învățare, ceea ce duce la dezvoltarea metacogniției. La acest nivel, individul reflectă asupra propriilor metode de învățare și își ajustează strategiile cognitive [97, p. 279-308; 133, p. 906-911].

- învățarea de Tip Trei (*Learning III*) - vizează schimbări profunde în structurile cognitive și de identitate, cum ar fi transformările paradigmatică sau restructurările fundamentale ale gândirii. Această formă de învățare poate duce la schimbări semnificative în modul în care individul percepe realitatea [97, p. 279-308].

În ceea ce privește contextul comunicațional al învățării, Bateson G. a susținut că învățarea nu poate fi separată de contextul comunicațional în care are loc. El a introdus conceptul de ecologie a minții, conform căruia procesele cognitive sunt interconectate cu mediul social, cultural și ecologic. În această perspectivă, învățarea este un proces de adaptare continuă la mediul înconjurător și la *feedbackul* primit din interacțiunile sociale. Acest model sugerează că, pentru a învăța eficient, indivizii trebuie să fie conștienți atât de informațiile pe care le dobândesc, cât și de modul în care comunicarea și contextul influențează acest proces [97, p. 279-308; 116, p. 248-272].

Contribuțiile lui Bateson G. [97, p. 279-308] au influențat teoria metacogniției, evidențiind importanța autorefecției și a ajustării strategiilor de învățare. La nivelul învățării de tip doi, indivizii identifică metodele eficiente sau ineficiente și își adaptează abordările cognitive pentru optimizarea rezultatelor. Ideea este valorificată în programele educaționale moderne prin reflecția

asupra progresului, feedback constructiv și învățare colaborativă, bazată pe schimbul de idei și experiențe între colegi [97, p. 279-308; 133, p. 906-911; 211, p. 20-27].

Conceptul de *deuterolearning*, introdus de Bateson G. reprezintă o contribuție fundamentală la înțelegerea proceselor complexe de învățare. Acest termen desemnează învățarea despre cum să înveți, adică dezvoltarea metacognitivă și adaptarea strategiilor de învățare în funcție de experiențele anterioare. Bateson G. susținea că *deuterolearning-ul* este asociat cu învățarea de tip II (*Learning II*), nivelul la care individul nu dobândește doar cunoștințe, ci și învață cum să modifice procesul de învățare însuși. Autorul definește *deuterolearning* ca procesul prin care o persoană învață regulile învățării, nu doar conținutul în sine. Spre deosebire de *protolearning* (învățarea de tip I), unde individul își adaptează comportamentul ca răspuns la stimulii din mediu, *deuterolearning-ul* implică o reflecție asupra modului în care strategiile de învățare sunt aplicate și ajustate. Acest tip de învățare este esențial în situațiile în care indivizii trebuie să-și adapteze rapid strategiile cognitive pentru a face față unor provocări noi sau necunoscute. În esență, *deuterolearning* presupune o metareflecție asupra propriului proces de învățare și necesită conștientizarea tiparelor cognitive și comportamentale utilizate până în acel moment [97, p. 279-308; 133, p. 906-911; 105, p. 199-216].

Modelul ierarhic al lui Bateson G. are aplicații semnificative în educație, psihologie și dezvoltarea personală. În educație, strategiile bazate pe conștientizarea nivelurilor de învățare ajută la dezvoltarea gândirii critice și a rezilienței cognitive. În psihoterapie, conceptul de *Learning III* este utilizat pentru a facilita schimbările profunde în convingeri și comportamente. În mediul profesional, dezvoltarea abilității de a învăța să înveți (*Learning II* și *Learning III*) este esențială pentru adaptarea la noile tehnologii și cerințe dinamice ale pieței muncii [97, p. 279-308].

Din perspectiva documentelor curriculare recente, CÎÎ trebuie analizată nu doar ca dimensiune individuală a autoreglării, ci și ca indicator inter- și transdisciplinar, exprimat prin cunoștințe, abilități, atitudini și valori transferabile în contexte variate de învățare. În acest sens, tabelul următor sintetizează comparativ descriptorii relevanți pentru România și Republica Moldova, cu accent pe nivelul elementar al competenței și pe profilul elevului la finalul învățământului primar [256; 274; 62, p. 165-183].

**Tabelul 1.2. Indicatorii competențelor-cheie inter- și transdisciplinare: comparație
România – Republica Moldova**

Indicator / dimensiune	România	Republica Moldova	Elemente comune / observații comparative
Cadrul general al competenței	Competența personală, socială și de a învăța să înveți este valorificată ca parte a sistemului	Competența este inclusă în sistemul celor opt competențe-cheie sub denumirea de competențe	Ambele sisteme educaționale tratează competența ca dimensiune transversală, necesară

Indicator / dimensiune	România	Republica Moldova	Elemente comune / observații comparative
	competențelor-cheie și vizează reflecția asupra propriei persoane, gestionarea timpului și a informațiilor, învățarea autonomă, colaborarea și starea de bine.	personale, sociale și de a învăța să înveți, fiind integrată în profilul de formare al elevului/elevei și în finalitățile învățământului general.	învățării permanente și adaptării la contexte educaționale, sociale și personale diverse.
Cunoștințe esențiale	Elevul cunoaște surse simple de informare, îndrumare și sprijin pentru învățare; înțelege cerințele sarcinii, regulile elementare de comunicare și importanța stării de bine în procesul de învățare.	Elevul identifică și clarifică elementele sarcinii de lucru înainte de începerea activității, activează cunoștințele anterioare și recunoaște informațiile necesare realizării sarcinii.	În România accentul cade mai explicit pe surse de sprijin și dezvoltare personală, iar în Republica Moldova pe clarificarea sarcinii și pregătirea cognitivă pentru activitate.
Abilități de organizare a învățării	Elevul utilizează tehnici simple de învățare, clarifică instrucțiunile, organizează informațiile și verifică rezultatele obținute.	Elevul utilizează tehnici și metode simple pentru a învăța, pentru a activa cunoștințele anterioare și pentru a înregistra informații relevante.	Descriptorii sunt convergenți, deoarece ambele cadre urmăresc formarea unor rutine elementare de organizare, monitorizare și verificare a învățării.
Autonomie, atenție și perseverență	Elevul manifestă autonomie progresivă în realizarea sarcinilor de învățare, își gestionează timpul și își monitorizează progresul în raport cu obiectivele propuse.	Elevul își concentrează atenția, perseverează în îndeplinirea sarcinii până la finalizarea corespunzătoare și verifică propria activitate.	România formulează descriptorul mai amplu, prin raportare la obiective și progres, iar Republica Moldova îl exprimă prin comportamente direct observabile în sarcina de lucru.
Reflecție și autoevaluare	Elevul reflectează asupra propriei învățări, își evaluează rezultatele și identifică modalități de îmbunătățire a activității personale.	Elevul verifică propria activitate și apreciază calitățile personale și ale celor din jur, în vederea autocunoașterii și colaborării constructive.	Ambele abordări susțin dezvoltarea reflecției, însă România accentuează autoevaluarea progresului, iar Republica Moldova relația dintre autocunoaștere și colaborare.
Relaționare socială și colaborare	Elevul cooperează cu ceilalți, comunică în mod constructiv, respectă reguli de lucru în grup și manifestă empatie în raporturile cu colegii.	Elevul valorifică propriile calități și calitățile celor din jur pentru colaborare, sprijin reciproc și participare activă la activități comune.	Dimensiunea socială este comună celor două cadre curriculare și susține dezvoltarea competenței în contexte interactive și colaborative.
Atitudini și valori de bază	Elevul manifestă curiozitate, responsabilitate, încredere în propriile capacități, grijă pentru starea de bine, empatie și respect față de ceilalți.	Elevul manifestă atitudine pozitivă față de învățare, perseverență, disponibilitate pentru cooperare, autocunoaștere și aprecierea celorlalți.	Atitudinile vizate converg spre responsabilitate, empatie, respect, deschidere față de învățare și valorizarea relațiilor pozitive.

Indicator / dimensiune	România	Republica Moldova	Elemente comune / observații comparative
Reziliență și adaptare	Elevul este sprijinit să gestioneze dificultățile, să își adapteze strategiile de învățare și să își dezvolte reziliența în parcursul personal și școlar.	Elevul perseverează în realizarea sarcinilor și își ajustează demersul prin verificarea activității și solicitarea sprijinului atunci când este necesar.	Ambele sisteme urmăresc formarea rezilienței educaționale, ca premisă a învățării autonome și a adaptării la schimbare.
Transfer inter- și transdisciplinar	Competența se formează prin toate disciplinele și prin situații variate de învățare, fiind susținută de gândire critică, rezolvare de probleme, creativitate și colaborare.	Competența este aplicabilă dincolo de limitele unei discipline, fiind asociată cu strategii de învățare, autoreglare, colaborare și dezvoltare personală.	În ambele cadre, CÎÎ are caracter inter- și transdisciplinar, deoarece se dezvoltă prin integrarea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor și valorilor în contexte multiple.

Analiza comparativă evidențiază o convergență semnificativă între cele două cadre curriculare. Atât în România, cât și în Republica Moldova, CÎÎ este abordată ca dimensiune transversală, care nu aparține exclusiv unei discipline, ci se formează prin activități integrate, prin reflecție, colaborare, autoreglare și transferul strategiilor de învățare în contexte variate [216, p. 54-67; 61; 235, p. 43-58].

Diferențele se observă mai ales la nivelul accentelor de formulare. În România, descriptorii pun în evidență căutarea sprijinului, organizarea informațiilor, autoevaluarea și dezvoltarea stării de bine, în timp ce în Republica Moldova sunt formulate mai explicit comportamente observabile, precum clarificarea sarcinii, activarea cunoștințelor anterioare, perseverarea și verificarea propriei activități. Prin urmare, cele două perspective se completează și pot fundamenta operaționalizarea profilului CÎÎ la elevii din învățământul primar [216, p. 54-67; 62, p. 165-183].

Tabelul 1.3. Istoricul definirii conceptului de a învăța să înveți

Ani	Autori	Definire
1963	Mattson D. E. și Stolurow L. M.	A învăța să înveți este un efect al transferului. Transferul vizează schimbări în capacitate de a face față situațiilor care nu au fost întâlnite în timpul antrenamentului [180].
1968	Rogers J. G.	Efectul procesului de a învăța să înveți implică o rată de învățare crescută între sarcini. Adică sunt necesare mai puține încercări pentru a stăpâni o nouă sarcină atunci când subiecții au fost expuși la cerințe de răspuns similare. Astfel, spre deosebire de generalizare, efectul acestui proces nu poate fi apreciabil la testele cu un singur proces, iar măsurarea acestuia necesită monitorizare de încercare după proces [213, p. 233-241].
1985	Marzano R. J., Hutchins, C. L.	Descriu în cadrul a învăța să înveți: participarea (acordarea atenției), stabilirea obiectivelor, monitorizarea atitudinilor și autoevaluarea proceselor de gândire [179].
2000	Rawson M.	A învăța să înveți este mai mult decât un set de abilități. Studii în învățământul superior [209, p. 225-238].
2013	Signoret C.	A învăța să înveți este soluția cheie pentru depășirea acestei limitări și extinderea libertății de spirit

Ani	Autori	Definire
		A învăța să înveți este un indicator al adaptabilității ca răspuns la provocările de zi cu zi [223].
2015	Habók A.	componentă importantă a educației permanente [142, p. 5890-5899].
2018	Balea P., Del Carmen Sanjuan M., Nelson J. B.	A învăța să înveți este transferul învățării, separat de generalizarea stimulului, care apare în sarcinile care împărtășesc o structură similară.
2021	Stringher C., Brito Rivera H. A., Patera S., Silva Silva I., Castro Zubizarreta A., Davis Leme C., Scrocca F.	A învăța să înveți este o abilitate cheie pentru secolul XXI. A învăța să înveți este o hiper-competență care mobilizează resursele individului și/sau grupurilor, într-un efort de a îmbunătăți sau actualiza învățarea [228, p. 26-42].
2023	Cheng X., Yan Y., Hu T., Lv Y., Zeng Y.	Transferul de învățare este cunoscut sub numele de a învăța să înveți (particularizat la jocurile video).

Efortul oamenilor de știință de a oferi o definiție comprehensivă a procesului de a învăța să înveți s-a concretizat în oferirea mai multor variante, dar care au un numitor comun, mai precis o aplecare sporită asupra procesului în sine de a învăța și nu o abordare de suprafață, în care obiectivele să fie înlocuite cu procesul [144, p. 51-65; 209, p. 225-238; 116, p. 248-272].

Lucrarea lui Mattson D. E. și Stolurow L. M. din 1963, *Psychological and Educational Factors in Transfer of Training, Phase I: Learning How to Learn Under Several Cue Conditions*, aduce o contribuție semnificativă în înțelegerea procesului de învățare și a transferului de cunoștințe [180]. Cercetarea lor explorează modul în care indivizii pot dezvolta abilități metacognitive pentru a învăța mai eficient în condiții variate de stimulare și context. Conceptul de *learning how to learn* este definit aici ca abilitatea de a învăța în mod eficient prin adaptarea strategiilor cognitive și comportamentale în funcție de condițiile de mediu și de indici specifici. Conform studiului autorilor menționați mai sus, a învăța să înveți nu se referă doar la acumularea de cunoștințe, ci implică și dezvoltarea unor strategii flexibile care facilitează transferul de învățare în contexte noi. Aceasta presupune:

- identificarea indicilor relevante (*cue recognition*) - capacitatea de a recunoaște elementele esențiale ale unei sarcini sau ale unui mediu care influențează procesul de învățare.
- adaptarea strategiilor cognitive - ajustarea metodelor de învățare în funcție de condițiile specifice ale sarcinii sau ale mediului de învățare.
- transferul de învățare - capacitatea de a aplica achizițiile și abilitățile dobândite într-un context de învățare nou sau diferit.

În analiza transferului învățării, Mattson D. E. și Stolurow L. M. examinează modul în care condițiile de stimulare și indiciile contextuale influențează capacitatea de a învăța să înveți și de a transfera strategiile între sarcini [180]. În plan educațional, planificarea, motivația, feedbackul

adaptativ și ajustarea strategiilor susțin dezvoltarea învățării autoreglate și transferul achizițiilor între contexte [204, p. 33-40; 242, p. 197-236; 243, p. 45-53; 246, p. 315-327].

Una dintre contribuțiile majore ale studiului este evidențierea importanței indicilor contextuale în facilitarea transferului de învățare. Indicii contextuali pot fi atât externi (de exemplu, mediul fizic sau *feedbackul* primit), cât și interni (cum ar fi stările emoționale sau convingerile personale). Capacitatea de a identifica și utiliza acești indici în mod eficient determină succesul procesului de învățare. Studiul a demonstrat că indivizii care sunt expuși la multiple condiții de învățare și învață să adapteze strategiile cognitive în funcție de context sunt mai capabili să transfere cunoștințele în situații noi. Principiile identificate de autori sunt aplicabile în multiple contexte educaționale și profesionale. Programele moderne de învățare pot încorpora aceste idei prin varierea contextului de învățare (expunerea elevilor la diferite scenarii pentru a dezvolta adaptabilitatea cognitivă), instruirea metacognitivă (învățarea explicită a strategiilor de autorefecție și ajustare a învățării), *feedbackul* diferențiat (oferirea de *feedback* personalizat, adaptat stilului și ritmului de învățare al fiecărui individ) [113, p. 5-10; 211, p. 20-27; 164].

Conceptul de *a învăța să înveți* este esențial în dezvoltarea abilităților cognitive superioare, cum ar fi: gândirea critică - capacitatea de a analiza și de a evalua informațiile în mod obiectiv, rezolvarea de probleme - dezvoltarea de strategii inovatoare pentru abordarea provocărilor complexe, flexibilitatea cognitivă - adaptarea rapidă la noi informații și situații inedite [139, p. 32-34; 113, p. 5-10; 211, p. 20-27].

Lucrarea semnificativă a lui Rogers J. G., *Input and Output Speed Components of Learning to Learn* [213, p. 233-241] explorează dimensiunile cognitive esențiale ale procesului de învățare și oferă o perspectivă inovatoare asupra modului în care indivizii își dezvoltă capacitatea de a învăța cum să învețe. Cercetarea sa se concentrează pe analiza vitezei de procesare a informațiilor, evidențiind rolul fundamental al componentelor de *input* și *output* în optimizarea procesului de învățare. Conform lui Rogers J. G., a învăța să înveți poate fi definit ca abilitatea unui individ de a îmbunătăți eficiența și viteza de procesare a informațiilor prin ajustarea mecanismelor cognitive interne. Acest proces presupune dezvoltarea unor abilități metacognitive care permit optimizarea vitezei de *input* (capacitatea de a percepe și procesa rapid informațiile noi din mediu), optimizarea vitezei de *output* (capacitatea de a răspunde eficient și de a aplica cunoștințele dobândite în mod practic), îmbunătățirea autoreglării cognitive (ajustarea continuă a strategiilor de învățare în funcție de performanțele obținute). Aceste componente sunt esențiale pentru maximizarea eficienței învățării și pentru dezvoltarea adaptabilității cognitive în situații diverse.

Acest studiu evidențiază două dimensiuni esențiale în procesul de învățare: componenta de *input* și componenta de *output*. Componenta de *input* privește viteza și eficiența cu care

informațiile sunt recepționate și prelucrate de sistemul cognitiv. Această componentă implică atenția selectivă, percepția și procesarea inițială a stimulilor externi. Componenta de *output*: reprezintă viteza și eficiența cu care individul poate aplica și exprima cunoștințele dobândite. Aceasta poate include răspunsuri verbale, acțiuni motorii sau soluționarea de probleme. Autorul a arătat că îmbunătățirea sincronizării și eficienței acestor două componente determină succesul procesului de învățare și facilitează transferul eficient al cunoștințelor în contexte noi [163; 199, p. 1-20; 93, p. 343-364; 4].

Studiul realizat de Marzano R. J. și Hutchins C. L. în anul 1985, *Thinking Skills: A Conceptual Framework*, reprezintă un reper semnificativ în dezvoltarea teoriei educaționale moderne, prin accentul pus pe rolul abilităților de gândire în procesul de învățare [179]. Lucrarea propune un cadru conceptual pentru înțelegerea și dezvoltarea gândirii critice, creative și metacognitive, fundamentând conceptul de a învăța să înveți ca fiind capacitatea indivizilor de a dezvolta și adapta strategii cognitive pentru a învăța eficient. Conform autorilor, a învăța să înveți presupune înțelegerea mecanismelor cognitive și metacognitive care stau la baza procesului de învățare. Conceptul implică identificarea sarcinilor cognitive relevante, selectarea și aplicarea strategiilor adecvate, precum și monitorizarea și ajustarea procesului de învățare prin evaluarea progresului. Modelul arată că învățarea nu este o acumulare pasivă de informații, ci un proces activ, bazat pe autorefecție și adaptare la cerințele sarcinii.

Din perspectiva structurării abilităților de gândire, Marzano R. J. și Hutchins C. L. au clasificat abilitățile de gândire în trei categorii principale:

- gândire critică - implică analiza și evaluarea informațiilor în mod obiectiv. Această abilitate este esențială pentru rezolvarea problemelor și luarea deciziilor.
- gândire creativă - privește generarea de idei noi și inovatoare. Este esențială în procesele de inovație și adaptare la situații noi.
- gândire metacognitivă - include autorefecția și reglarea proceselor cognitive. Aceasta implică capacitatea de a planifica, monitoriza și evalua propriul proces de învățare.

Aceste categorii sunt fundamentale pentru dezvoltarea unei abordări eficiente a conceptului de *a învăța să înveți*, întrucât ele permit adaptarea strategiilor cognitive la diverse situații de învățare. O dimensiune centrală a studiului este importanța metacogniției în procesul de învățare. Gândirea metacognitivă presupune trei componente esențiale: planificarea (stabilirea obiectivelor de învățare și alegerea strategiilor adecvate), monitorizarea (supravegherea progresului în timpul învățării și ajustarea strategiilor după necesitate), evaluarea (reflectarea asupra eficienței strategiilor utilizate și ajustarea acestora pentru viitoarele sarcini de învățare). Această abordare

metacognitivă îmbunătățește capacitatea indivizilor de a învăța autonom și de a se adapta în fața noilor provocări cognitive [113, p. 5-10; 211, p. 20-27; 164].

Studiul realizat de Rawson M. în anul 2000, *Learning to Learn: More than a Skill Set*, oferă o perspectivă inovatoare asupra procesului de învățare, subliniind faptul că a învăța să înveți depășește simpla acumulare de abilități cognitive [209, p. 225-238]. Autorul susține că procesul de a învăța să înveți implică o dezvoltare holistică, care integrează dimensiuni cognitive, metacognitive, afective și sociale. Această abordare redefineste procesul de învățare nu numai ca un set de competențe, ci ca o formă de adaptare continuă într-un mediu educațional dinamic. Conform studiului, a învăța să înveți nu poate fi redus la o simplă colecție de abilități cognitive. În schimb, autorul propune o viziune mai complexă, în care procesul de învățare presupune autoreglarea cognitivă – capacitatea de a gestiona propriul proces de învățare prin planificare, monitorizare și evaluare continuă; reflecția critică – dezvoltarea unei conștientizări profunde asupra modului în care sunt dobândite și aplicate cunoștințele; integrarea contextului social și emoțional – recunoașterea influenței mediului social și a factorilor emoționali asupra procesului de învățare; adaptabilitatea continuă – capacitatea de a răspunde flexibil la schimbările mediului educațional și profesional.

Autorul propune o viziune transformativă a învățării, în care a învăța să înveți devine un proces de autodezvoltare continuă. Acest proces presupune nu doar dobândirea de noi cunoștințe, ci și schimbarea fundamentală a modului în care indivizii se raportează la învățare. Acest model include trei dimensiuni esențiale [209, p. 225-238; 107, p. 261-277]:

- cognitivă - dezvoltarea abilităților de gândire critică, raționament logic și soluționare de probleme în contexte școlare.
- afectivă - gestionarea emoțiilor și motivației în procesul de învățare.
- socială - învățarea în contexte colaborative, prin interacțiunea cu ceilalți și adaptarea la normele sociale.

O contribuție esențială a studiului este accentul pus pe metacogniție, definită ca abilitatea de a reflecta asupra propriei învățări și de a ajusta strategiile cognitive. Este evidențiată și latura afectivă, deoarece gestionarea anxietății sau a stresului și construirea relațiilor sociale pozitive influențează eficiența învățării. Strategiile colaborative și sprijinul emoțional contribuie la un mediu favorabil, iar conceptul de a învăța să înveți este redefinit prin integrarea dimensiunilor cognitive, afective și sociale [133, p. 906-911; 251, p. 64-70; 204, p. 33-40].

Studiul din anul 2013, realizat de Signoret C., *Learning to Learn to Expand Freedom in Choices*, oferă o perspectivă inovatoare asupra procesului de învățare, explorând raportul dintre capacitatea de a învăța să înveți și extinderea libertății de alegere [223]. Conform autorului, a

învăța să înveți nu este doar o abilitate cognitivă esențială, ci și un mecanism fundamental care permite indivizilor să-și extindă autonomia și să-și dezvolte capacitatea de a face alegeri conștiente și bine informate.

Din perspectiva definirii conceptului, Signoret C. consideră că a învăța să înveți reprezintă procesul prin care indivizii dobândesc abilitatea de a înțelege și de a gestiona propriul proces de învățare, astfel încât să-și optimizeze capacitatea de adaptare și de luare a deciziilor. Această abilitate implică autoreglare cognitivă – dezvoltarea capacității de a planifica, monitoriza și evalua propriul proces de învățare; reflecția asupra alegerilor – conștientizarea impactului deciziilor de învățare asupra autonomiei personale; flexibilitatea cognitivă – capacitatea de a adapta strategiile de învățare în funcție de context și de obiectivele personale; extinderea libertății de alegere – înțelegerea modului în care învățarea eficientă permite accesul la oportunități diverse și la luarea unor decizii mai bine informate [223; 133, p. 906-911; 204, p. 33-40; 251, p. 64-70].

O dimensiune centrală a studiului este ideea că procesul de a învăța să înveți contribuie la extinderea libertății de alegere. Această perspectivă se bazează pe ideea că indivizii care dobândesc capacitatea de a-și gestiona în mod eficient procesele de învățare devin mai autonomi și sunt mai capabili să-și atingă obiectivele personale și profesionale. Din această perspectivă, elementele esențiale ar fi [183, p. 186-203; 107, p. 261-277; 211, p. 20-27]:

- autonomia cognitivă - dezvoltarea abilității de a lua decizii independente și informate în funcție de cunoștințele dobândite.
- capacitate de adaptare - posibilitatea de a răspunde în mod flexibil la schimbările mediului și la noile provocări.
- extinderea oportunităților - îmbunătățirea accesului la noi experiențe și posibilități de dezvoltare personală și profesională.

Lucrarea din anul 2013, realizată de Habók A., *Assessing Some Components of Learning to Learn*, prezentată în cadrul conferinței *ICERI 2013 Proceedings*, oferă o analiză detaliată a componentelor esențiale ale procesului de a învăța să înveți [142, p. 5890-5899]. Studiul propune o abordare structurată pentru evaluarea și dezvoltarea abilităților metacognitive și cognitive necesare învățării eficiente. Habók A. subliniază că a învăța să înveți reprezintă o competență fundamentală pentru succesul academic și personal, fiind strâns legată de autoreglarea proceselor cognitive, motivația intrinsecă și capacitatea de adaptare la contexte variate de învățare. Din această perspectivă, a învăța să înveți are în vedere dezvoltarea unui set de abilități metacognitive și cognitive care permit indivizilor să-și gestioneze eficient procesul de învățare. Acest concept include: abilități metacognitive, competențe cognitive, motivația intrinsecă, autoreglarea emoțională. Aceste componente sunt interdependente și contribuie la dezvoltarea unei capacități

generale de adaptare și succes în diverse contexte educaționale și profesionale. Habók propune un model de analiză a procesului de a învăța să înveți bazat pe evaluarea a patru dimensiuni fundamentale: planificarea, monitorizarea, evaluarea, reglarea comportamentală (adaptarea comportamentului de învățare în funcție de *feedbackul* primit și de noile cerințe ale mediului). Studiul subliniază importanța evaluării componentelor procesului de învățare pentru a identifica punctele forte și zonele de îmbunătățire ale indivizilor. Această evaluare poate fi realizată prin chestionare și autoevaluări, prin observații și analiză comportamentală și prin analiza performanțelor academice.

Din perspectivă aplicativă, Habók A. [142, p. 5890-5899] propune o serie de recomandări pentru aplicarea practică a conceptului de a învăța să înveți în context educațional și profesional: programe de formare metacognitivă pentru dezvoltarea abilităților de autoreglare și reflecție critică; tehnici de motivare intrinsecă pentru crearea unui mediu educațional care stimulează interesul și implicarea personală; evaluare adaptivă, prin ajustarea metodelor de evaluare în funcție de nevoile și progresul fiecărui individ. O dimensiune esențială evidențiată este cea a motivației intrinseci și a autoreglării în procesul de învățare. Persoanele motivate intern sunt mai predispuse să adopte strategii eficiente de învățare și să manifeste o mai mare perseverență în fața provocărilor academice. Autorul subliniază, de asemenea, rolul crucial al transferului de cunoștințe și al flexibilității cognitive în procesul de învățare. Dezvoltarea abilităților de a învăța să înveți facilitează aplicarea eficientă a cunoștințelor în contexte noi, contribuind la adaptarea rapidă la schimbările mediului educațional și profesional [133, p. 906-911; 204, p. 33-40; 251, p. 64-70].

Studiul realizat în anul 2018 de Balea P., del Carmen Sanjuan M. și Nelson J. B., intitulat *Learning to Learn in Conditioning and Extinction in Humans*, explorează modul în care oamenii dezvoltă capacitatea de a învăța să înveți prin procese de condiționare și extincție. Cercetarea arată că a învăța să înveți nu este doar un proces cognitiv abstract, ci se bazează și pe mecanisme fundamentale de învățare asociativă. Autorii evidențiază importanța învățării din experiență și a adaptabilității în fața schimbărilor de mediu, punând accent pe modul în care indivizii își ajustează comportamentele și strategiile în funcție de *feedbackul* primit. Conform studiului, a învăța să înveți este un proces de dezvoltare a capacității de adaptare și modificare a strategiilor de învățare în funcție de experiențele anterioare și de schimbările contextuale. Această abilitate implică:

- învățare asociativă - capacitatea de a face conexiuni între stimuli și răspunsuri, învățând din raporturile cauzale dintre evenimente.
- extincția comportamentală - procesul prin care un comportament condiționat este redus sau eliminat atunci când stimulul asociat nu mai produce același răspuns.

- flexibilitate cognitivă - adaptarea strategiilor de învățare în funcție de informațiile noi și de condițiile specifice situației de învățare.

- autoreglarea comportamentală - capacitatea de a ajusta reacțiile și strategiile pe baza feedbackului primit în timpul activității.

Studiul realizat în anul 2021 de Stringher C., Brito Rivera H. A., Patera S., Silva Silva I., Castro Zubizarreta A., Davis Leme C. și Scrocca F., intitulat *Learning to Learn and Assessment: Complementary Concepts or Different Worlds?* oferă o perspectivă detaliată asupra relației dintre procesul de a învăța să înveți și evaluare [228, p. 26-42]. Cercetarea investighează modul în care dezvoltarea abilităților de învățare autonomă interacționează cu evaluarea educațională și cum aceste două procese pot fi complementare în promovarea succesului academic și personal. Conform autorilor, a învăța să înveți reprezintă o competență fundamentală care presupune dezvoltarea unor abilități metacognitive, cognitive și autoreglatorii necesare pentru a gestiona și adapta procesul de învățare în contexte diverse. Această competență implică abilități metacognitive, autoreglare emoțională (gestionarea emoțiilor și a motivației pe parcursul procesului de învățare), flexibilitate cognitivă, transferul cunoștințelor.

Această definiție extinde înțelegerea tradițională a învățării, integrând dimensiunile afective și sociale în procesul de a învăța să înveți. O dimensiune centrală a studiului este analiza relației dintre a învăța să înveți și evaluare. Autorii susțin că aceste două procese nu sunt separate, ci complementare, întrucât evaluarea poate sprijini dezvoltarea abilităților de învățare prin *feedback* formativ, autoevaluare, evaluare autentică (utilizarea sarcinilor de evaluare care reflectă situații reale și stimulează aplicarea cunoștințelor în contexte practice). Studiul identifică patru dimensiuni esențiale ale procesului de a învăța să înveți [22; 10; 110]:

- conștientizarea strategiilor cognitive - dezvoltarea abilității de a selecta și aplica tehnici adecvate pentru rezolvarea problemelor.

- planificarea și organizarea învățării - stabilirea obiectivelor și selectarea resurselor necesare.

- monitorizarea progresului - evaluarea continuă a rezultatelor și ajustarea strategiilor de învățare.

- reflecția critică - analiza experiențelor de învățare și identificarea punctelor forte și a ariilor care necesită îmbunătățire.

Studiul realizat în anul 2023 de Cheng X., Yan Y., Hu T., Lv Y. și Zeng Y., intitulat *A Review of the Effect of the Light Environment of the VDT Workspace on the "Learning to Learn" Effect of Video Game Training* oferă o perspectivă inovatoare asupra impactului mediului luminos asupra procesului de învățare în contextul antrenamentului prin jocuri video. Această cercetare

investighează modul în care condițiile de iluminare din spațiile de lucru cu afișaje video (*VDT - Video Display Terminal*) pot influența eficiența procesului de a învăța să înveți în cadrul antrenamentului cognitiv facilitat de jocurile video.

Conform lui Cheng și colaboratorilor, a învăța să înveți este definit ca abilitatea de a dezvolta și adapta strategii cognitive și metacognitive care îmbunătățesc eficiența învățării în contexte variate. O contribuție inovatoare a studiului este analiza modului în care mediul luminos al spațiului de lucru influențează procesul de a învăța să înveți. Autorii susțin că iluminarea adecvată poate avea efecte semnificative asupra funcțiilor cognitive implicate în învățare, precum îmbunătățirea atenției (o iluminare optimă poate crește capacitatea de concentrare, facilitând procesul de învățare activă), reducerea oboselii vizuale (un mediu luminos adecvat reduce disconfortul ocular, crescând eficiența procesului de învățare), stimularea funcțiilor executive (condițiile luminoase favorabile susțin dezvoltarea abilităților de planificare și luare a deciziilor). De asemenea, studiul evidențiază rolul jocurilor video ca instrument de antrenament cognitiv, facilitând dezvoltarea abilităților necesare pentru a învăța să înveți. Autorii identifică mai multe mecanisme prin care jocurile video pot sprijini acest proces, printre care stimularea adaptabilității cognitive (jocurile video solicită ajustarea rapidă a strategiilor în funcție de provocările prezentate), îmbunătățirea atenției selective și susținute (participanții sunt nevoiți să-și concentreze atenția pe sarcini relevante și să ignore distragerile), dezvoltarea flexibilității cognitive (necesitatea de a gestiona simultan mai multe obiective stimulează flexibilitatea mentală). Autorii subliniază importanța mediului fizic în îmbunătățirea eficienței procesului de învățare. Ei susțin că un spațiu de lucru optimizat din punct de vedere al iluminării poate spori efectele antrenamentului cognitiv prin reducerea stresului vizual, îmbunătățirea stării de bine, stimularea performanței cognitive. Cercetarea realizată aduce o contribuție semnificativă la înțelegerea conceptului de a învăța să înveți, evidențiind importanța mediului luminos și a jocurilor video în dezvoltarea abilităților cognitive și metacognitive. Studiul atrage atenția asupra faptului că mediul fizic, în special iluminarea corespunzătoare, poate influența semnificativ eficiența procesului de învățare și adaptabilitatea cognitivă. Într-un context educațional și profesional în continuă evoluție, integrarea acestor factori poate contribui la creșterea performanței academice și la dezvoltarea unei capacități sporite de a învăța să înveți.

În România, studiul realizat de Clipa O., Ignat A. A. și Stanciu M. în anul 2010, intitulat *Learning to Learn - A Key Competence within Bologna Educational System*, prezentat în cadrul celei de-a doua conferințe internaționale *Institutional Strategic Quality Management in Higher Education*, abordează conceptul de a învăța să înveți ca o competență esențială în contextul învățământului superior european. Lucrarea explorează modul în care acest concept se integrează

în principiile procesului Bologna și contribuie la dezvoltarea autonomiei studenților și la creșterea calității învățământului superior [109, p. 83-90]. Conform autorilor, a învăța să înveți este definit ca o competență fundamentală care permite studenților să dezvolte abilități de autoreglare și adaptare, facilitând învățarea continuă și integrarea eficientă în societatea cunoașterii. Această competență presupune autoreglarea procesului de învățare, motivația intrinsecă, reflecția metacognitivă, adaptabilitatea cognitivă.

Studiul arată că a învăța să înveți este una dintre competențele-cheie promovate de Spațiul European al Învățământului Superior (EHEA), având rolul de a sprijini dezvoltarea educației permanente, autonomia studenților, flexibilitatea educațională. Autorii propun un model multidimensional al CÎÎ, care cuprinde aceleași elemente abordate și de autorii din mediul internațional, respectiv dimensiunea cognitivă, dimensiunea metacognitivă, dimensiunea afectiv-motivațională și dimensiunea socială. Ca metode de evaluare, autorii propun autoevaluarea, evaluarea formativă, portofoliul educațional, observarea directă [109, p. 83-90].

În contextul implementării Procesului Bologna, autorii propun următoarele strategii pentru integrarea CÎÎ:

- curriculum centrat pe student - promovarea unor metode de predare care pun accent pe autonomia și responsabilitatea studenților.
- tehnici de reflecție critică - includerea activităților de reflecție în cadrul cursurilor pentru a stimula gândirea critică.
- proiecte colaborative - încurajarea lucrului în echipă pentru a dezvolta abilitățile sociale și de comunicare.
- învățarea bazată pe probleme - implementarea strategiilor de învățare activă prin rezolvarea de probleme reale.

Tot în România, studiul realizat de Peculea L. în anul 2016, intitulat *The Multidimensional Approach of Learning to Learn Competency*, aduce o analiză comprehensivă a conceptului de a învăța să înveți dintr-o perspectivă multidimensională [73, p. 366-380]. Autorul propune un cadru integrator care abordează această competență nu doar ca proces cognitiv, ci ca interacțiune complexă între dimensiuni cognitive, metacognitive, afective și sociale. Studiul subliniază că abilitatea de a învăța să înveți presupune o combinație de factori interni și externi care contribuie la dezvoltarea autonomiei elevului.

Studiul identifică patru dimensiuni fundamentale ale competenței de a învăța să înveți: cognitivă, metacognitivă, afectivă și socială. Contribuția lui Peculea constă și în propunerea unor modalități de evaluare a CÎÎ: autoevaluarea, observarea comportamentului de învățare, evaluarea performanței și feedbackul formativ. Eficiența învățării depinde de interacțiunea dintre

dimensiunile cognitive și emoționale, deoarece abilitățile cognitive dezvoltate nu compensează întotdeauna motivația scăzută sau dificultățile de gestionare a emoțiilor. Prin urmare, atitudinea pozitivă și motivația intrinsecă au un rol esențial în reușita educațională [72; 73, p. 366-380].

Studiul menționează mai multe provocări în implementarea conceptului *de a învăța să înveți*:

- diferențele individuale - variabilitatea în stilurile de învățare și capacitățile cognitive ale elevilor.
- resursele limitate - lipsa instrumentelor adecvate pentru evaluarea complexă a acestei competențe.
- integrarea în curriculum - dificultatea de a include explicit dezvoltarea acestei competențe în programele educaționale tradiționale.

Cercetările recente din spațiul educațional românesc și moldovenesc evidențiază importanța dezvoltării CÎÎ în toate etapele școlarității. Astfel, Balaban [5] subliniază că această competență reprezintă un factor determinant al autonomiei în învățare și al adaptării elevilor la cerințele educaționale actuale, fiind strâns corelată cu dezvoltarea strategiilor metacognitive și a autoreglării învățării. În aceeași direcție, Orehovschi [70] evidențiază necesitatea integrării CÎÎ în practicile didactice curente, subliniind rolul profesorului în facilitarea proceselor de reflecție, autoreglare și organizare a învățării la elevi.

În completarea acestor perspective, cercetările dedicate explicit procesului de a învăța să înveți subliniază că această competență se construiește prin conștientizarea propriilor modalități de lucru, selecția deliberată a strategiilor și transferul lor în contexte noi. Hounsell [157] și Weinstein et al. [245] plasează în centrul procesului reflecția asupra modului de învățare, iar Wirth și Perkins [250] evidențiază caracterul formabil al strategiilor prin exercițiu ghidat. Pentru ciclul primar, aceste repere susțin trecerea graduală de la sprijinul extern oferit de profesor la controlul conștient al activității de către elev. În această perspectivă, dezvoltarea CÎÎ presupune organizarea unor situații didactice în care elevul este încurajat să explice cum a procedat, să compare strategiile utilizate și să identifice modalități de îmbunătățire a propriei activități. Verbalizarea demersului cognitiv, autoevaluarea și feedbackul formativ contribuie la consolidarea autonomiei și la utilizarea conștientă a strategiilor de învățare. Astfel, profesorul creează premisele transformării experienței de învățare într-un proces reflexiv, transferabil și progresiv autoreglat.

1.2. Competența de a învăța să înveți în contextul politicilor educației

Din perspectiva politicilor educaționale, interesul pentru competența de a învăța să înveți a fost consolidat și de preocuparea pentru definirea unui indicator european funcțional. Fredriksson U. și Hoskins B. arată că această competență este asociată cu participarea activă în societatea cunoașterii și cu adaptarea la transformările tehnologice, sociale și profesionale [135, p. 127-134; 131; 218, p. 5-33; 256]. În această logică, capacitatea persoanei de a-și actualiza strategiile de învățare devine relevantă pentru continuitatea formării, integrarea profesională și prevenirea excluziunii sociale. Sistemele educaționale sunt chemate să creeze contexte accesibile de dezvoltare a competenței în medii formale, nonformale și informale, inclusiv pentru persoanele aflate în situații de vulnerabilitate educațională. Orientarea europeană a dobândit un cadru strategic explicit odată cu reuniunea Consiliului European de la Lisabona din anul 2000. Obiectivul construirii unei economii competitive, dinamice și bazate pe cunoaștere a plasat investiția în oameni și modernizarea educației printre condițiile dezvoltării durabile și ale coeziunii sociale [257]. În continuarea acestui demers, cooperarea europeană în domeniul educației și formării a urmărit definirea competențelor de bază necesare învățării pe tot parcursul vieții, cu respectarea diversității sistemelor naționale și a priorităților comune [257].

Întâlnirea liderilor europeni de la Lisabona a condus la o serie de activități în sectorul educației. Intențiile privind educația și formarea care decurg din întâlnire au fost transformate într-un program de lucru denumit „Program de lucru detaliat privind urmărirea obiectivelor sistemelor de educație și formare” [257]. Concluziile Consiliului European de la Lisabona și programul de lucru detaliat au inițiat lucrări legate de CÎÎ, urmând două căi destul de diferite:

a) analiza competențelor și cunoștințelor necesare pentru societatea cunoașterii și pentru învățarea pe tot parcursul vieții,

b) găsirea de modalități pentru a monitoriza modul în care aceste abilități și cunoștințe se dezvoltă prin educație [135, p. 127-134].

În România, volumele editate de Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca prezintă rezultatele proiectului „Întărirea învățământului superior orientat spre competențe” (IISOC), coordonat de Chirică S. și Aniței M. [25] și derulat în cadrul Programului Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013. Studiul a urmărit investigarea răspunsului specific al României la inițiativele europene de reformă a învățământului superior, prin analiza documentelor elaborate de Uniunea Europeană și a documentelor naționale privind starea învățământului românesc. Intenția a fost clarificarea conceptului de competență, a esenței și a resurselor sale în procesul educațional. În acest scop, informațiile analizate critic au fost completate prin raportare

la documentele europene și naționale referitoare la competențe și la învățământul bazat pe competențe în educație.

Coordonatorii celor două volume conturează și reperele istorice și politice privind evoluția învățământului european spre competențe. Un moment extrem de important din istoria învățământului din UE este Raportul UNESCO al Comisiei Internaționale a Educației pentru secolul al XXI-lea care se axează pe patru componente ale învățării: a învăța să știi/să cunoști (a achiziționa cunoștințe și instrumente de cunoaștere), a învăța să faci (a-ți însuși deprinderi necesare pentru a practica o profesie), a învăța să muncești alături de ceilalți (a accepta interdependența ca o caracteristică a mediilor sociale și profesionale contemporane), a învăța să fii (a acționa autonom și creativ în diverse situații în viață). A învăța să înveți este considerată o competență generică în menținerea expertizei și în dezvoltarea profesională [25].

În contextul reorientării educației spre formarea competențelor, Chirică S. și Aniței M. apreciază că trei inițiative instituționale internaționale au facilitat reorientarea procesului educațional în cadrul învățământului universitar, dar și în celelalte modalități de obținere a unei calificări profesionale, spre competențe [25; 216, p. 54-67]:

a) Procesul Bologna (prin Indicatorii Dublin);

b) Cadrul european al calificărilor (EQF/CEC – European Qualifications Framework), asociat inițiativelor de structurare și recunoaștere instituțională a învățării pe tot parcursul vieții (Lifelong Learning), frecvent reunite sub sintagma „Procesul Copenhaga” [275];

c) Directiva 2009/36/CE a Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind recunoașterea calificărilor profesionale;

Aceste repere politice trebuie interpretate în relație cu mutația de la curriculumul centrat pe conținuturi la curriculumul centrat pe competențe. În acest cadru, CÎÎ funcționează ca mecanism transversal de susținere a tuturor competențelor-cheie, deoarece permite elevului să își organizeze experiențele de învățare, să le transfere în contexte noi și să își asume progresiv responsabilitatea pentru propriul parcurs educațional.

Cele mai cunoscute definiții ale procesului de a învăța să înveți sunt cele propuse de: Universitatea din Bristol, Universitatea din Helsinki și Campania Britanică pentru învățare [156].

Definiția oferită de Universitatea din Bristol se bazează pe conceperea învățării ca proces holistic, în care factorii sociali și de mediu interacționează cu valorile, dorințele, elementele voliționale, comportamentale și procesele cognitive [116, p. 248-272; 117, p. 121-160]. Învățarea pe tot parcursul vieții este asociată continuității, intenționalității și angajamentului personal față de învățare [116, p. 250]. Capacitatea necesară este exprimată prin conceptul de „putere de învățare”, înțeles ca o combinație de dispoziții, experiențe, raporturi sociale, valori, atitudini și

credițe care modelează implicarea individului în învățare. Modelul distinge șapte dimensiuni: orientarea spre creștere, curiozitatea critică, crearea de sens, dependența și fragilitatea, creativitatea, conștientizarea strategică și relațiile de învățare [116, p. 248-272; 117, p. 121-160].

Definiția oferită de Universitatea din Helsinki se bazează pe paradigma cognitivă și descrie CÎ prin capacitatea și disponibilitatea de adaptare la sarcini noi, susținute de autoreglarea cognitivă și afectivă [150; 151]. Abilitățile cognitive includ strategiile specifice și generale, procesele de asimilare și acomodare și capacitatea de raționare, iar dimensiunea afectivă privește controlul emoțiilor și menținerea angajamentului în situații de învățare solicitante [150; 151]. Caena F. și Punie Y. apreciază că această definiție oferă o perspectivă psihologică amplă asupra proceselor de control cognitiv și afectiv implicate în competența de a învăța să înveți [104].

În accepțiunea promovată de The British Campaign for Learning, învățarea poate deveni ea însăși obiect al formării. Cursantul își poate îmbunătăți eficiența atunci când înțelege și aplică în mod conștient principii și abilități referitoare la propriul proces de învățare. Abordarea evidențiază, prin urmare, rolul autocunoașterii: identificarea preferințelor individuale și valorificarea punctelor forte contribuie la consolidarea capacității de a continua să învețe pe parcursul vieții [116, p. 248-272].

Referindu-se la o inițiativă educațională de amploare, Amalathas E. [91] precizează că inițiativa Campania Britanică pentru Învățare, condusă prin Proiectul Național de Cercetare a Acțiunii Învățare pentru a Învăța (*National Learning to Learn Action Research Project*), timp de nouă ani, în școli din Anglia, cu parteneri precum Universitățile din Newcastle, Durham și Glasgow, a implicat și o recenzie a literaturii de specialitate axată pe problematica a învăța să înveți, cu scopul de a identifica cercetările întreprinse privind practicile eficiente din această zonă. Echipa de studiu a căutat dovezi ale practicii eficiente în a învăța să înveți pentru a identifica implicațiile asupra politicilor educaționale din Anglia, precum și modul în care practica ar putea fi îmbunătățită. Autoarea prezintă cinci modele ale procesului de a învăța să înveți identificate prin recenzarea literaturii de specialitate, respectiv modelele din Australia, Belgia și Marea Britanie. Acestea au fost dezvoltate în contexte diferite. Spre exemplu, un model din Australia a fost dezvoltat pentru învățarea adulților, iar altul pentru educația profesională a tinerilor și adulților. Modelul belgian a fost dezvoltat pentru formarea profesorilor, iar modelele din Marea Britanie au fost dezvoltate pentru școli. Promotorii acestor modele apreciază că, prin natura lor, ele sunt transferabile între grupe de vârstă și medii de învățare și pot integra orice tip de conținut sau subiect, oferind astfel o gamă vastă de perspective asupra a ceea ce poate constitui o practică eficientă în sfera a învăța să înveți. În plan comparativ și evaluativ, literatura internațională a propus cadre și instrumente pentru examinarea competențelor transversale și a CÎ în contexte

educaționale din Finlanda, Țările de Jos și Spania, inclusiv la nivelul învățământului primar [128; 152, p. 179-205; 172; 185, p. 155-173; 186, p. 79-107; 194, p. 175-193; 236, p. 376-392].

Modelul australian al ciclului a învăța să înveți (Cycle of Learning to Learn), dezvoltat de Serviciul Australian de Resurse și Informații pentru Educația Adulților (ARIS), este focalizat explicit pe competența de a învăța să înveți. Modelul ARIS are o structură ciclică și implică următoarele etape:

- reflecție sistematică asupra învățării;
- integrare, prin utilizarea unor activități precum discuțiile de grup și brainstormingul, pentru conectarea ideilor și a sentimentelor experimentate, urmată de identificarea tiparelor și clasificarea ideilor apărute în activitățile realizate;
- validare (testarea teoriilor prin discuție și observație);
- reflecție critică asupra discuțiilor;
- însușirea ideilor, deprinderilor și comportamentelor considerate valide, acceptate în teoria practicilor existente și verificate;

Caracteristicile-cheie ale acestui model, notează Amalathas E. [91], se regăsesc în practicile recunoscute de educație a adulților din Marea Britanie și din alte spații educaționale. Sunt evidențiate reflectivitatea, integrarea noilor achiziții cu experiențele și abilitățile existente, precum și importanța învățării prin interacțiune în contexte formative diverse.

Modelul australian al clusterelor de capacități generice (*Clusters of key generic capabilities*) pentru învățământul profesional se bazează pe convingerea că abilitățile de predare sau conținutul cunoștințelor nu sunt suficiente fără dezvoltarea „capacităților mintale” care creează aceste abilități și cunoștințe [91]. Modelul a stat la baza dezvoltării modelului pentru furnizarea de abilități și atitudini generice în contextul educației adulților. Modelul include patru dimensiuni:

- profesorul (valorile personale, sociale și atitudinale ale profesorilor),
- predarea (practicile, abordările, metodele, strategiile și scopurile),
- curriculumul (conținut, scopuri și abordări ale evaluării),
- contextele geografice, sociale și instituționale ale învățării.

Modelul belgian al celor opt evenimente ale învățării (Eight Learning Events Model/8LEM) demonstrează că predarea și învățarea sunt o combinație de evenimente de învățare și descrie opt moduri de predare și învățare pentru a încuraja diversificarea abordărilor pedagogice. Modelul descrie relația complementară și interdependentă dintre cursant și profesor, prezentând două laturi ale fiecăreia dintre practicile pedagogice [91]. Modelul nu a fost conceput ca un model al procesului de a învăța să înveți, dar încorporează elemente ale acestuia, subliniind rolurile reflecției, individuale și de grup, și ale interacțiunii și dezbaterii. Este subliniată natura

exploratorie, experimentală și deschisă a interacțiunilor productive în clasă. În centrul lui se află relația reciprocă, dintre profesor și cursant, în care ambii își asumă responsabilitatea pentru învățare, o caracteristică-cheie a competenței de a învăța să înveți. Spre deosebire de abordările privind competența de a învăța să înveți, modelul pune accentul pe predare ca formă de conducere și control al învățării, cu alte cuvinte profesorul este responsabil pentru „transmiterea”, iar cursanții pentru „recepția” informațiilor. Cele opt „Evenimente ale învățării” sau abordări pedagogice sunt: imitația (modelarea), recepția, explorarea/documentarea, autorefecția/corefecția, dezbateră, crearea, experimentarea, exersarea (îndrumarea).

Modelele britanice ale celor 4/5 R (Four/Five Rs Models) au fost elaborate pe baza abordării propuse de Universitatea din Bristol, prin modelul „4Rs of Learning Power”. Sunt propuse patru „dispoziții” esențiale pentru optimizarea învățării: reziliență, ingeniozitate, reflexivitate, reciprocitate [91]. Aceste caracteristici sunt descrise ca obiceiuri ale minții, atitudini și motivații necesare pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Modelul britanic al celor opt deprinderi ale minții orientate spre învățare (*The Eight ‘Learning Oriented Habits of Mind’ Model*) a utilizat termenul de „cei opt magnifici” pentru cele „opt calități sau dispoziții largi” considerate „necesare pentru învățarea pe tot parcursul vieții”. Acestea sunt [116, p. 248-272; 118, p. 135-153]:

- a) Curiozitate (deschiderea minții, plăcerea de descoperire, dar și „un scepticism sănătos” în abordare);
- b) Curaj (a nu te teme de incertitudine), persistență și determinare, rezistență și „ceea ce antrenorii de sport numesc tăria mentală”;
- c) Abilități de explorare și investigare (culegerea de informații, observarea, evaluarea și concentrarea);
- d) Experimentare (a încerca diferite lucruri, abilități de reformulare și revizuire, utilizarea eficientă a practicii și învățarea din greșeli);
- e) Imaginație (încorporarea vizualizării, realizarea de conexiuni și modificarea perspectivelor, capacitatea de a se pune în locul celorlalți și „un amestec de respect și scepticism”);
- f) Rațiune și disciplină (gândire metodică și riguroasă, abilități de planificare, structurare și stabilire a țințelor);
- g) Sociabilitate (atât învățarea individuală, cât și de la alții și crearea impulsului pentru „a ajuta un grup de oameni să devină echipe de învățare și rezolvare a problemelor în mod cu adevărat eficient”, precum și echilibrarea activității sociale și solitare) [116, p. 248-272; 118, p. 135-153].

h) Reflecție (conștiința de sine, „mentalitate pozitivă” care îi permite cursantului să vadă eșecurile în context, capacitatea de a da un pas înapoi și de a face bilanțul și capacitatea de a aplica cunoștințe și perspective vechi și noi la o situație și de a transfera expertiza între contexte diferite) [91].

Referindu-se la natura multidimensională a CÎÎ, Peculea L. [72; 73, p. 366-380] remarcă faptul că aceasta este una dintre competențele dezirabile propuse de UE pentru cetățenii săi. Cum îi învățăm pe alții să învețe? Toți educatorii caută răspunsul la această întrebare pentru ca elevii lor să obțină cele mai bune rezultate. Din păcate, elevii memorează mai mult decât învață, dar sunt convinși că au învățat. Așadar, școala românească trebuie să devină școala învățării inovatoare și a învățării în profunzime [27], o școală de formare și dezvoltare a competențelor.

Dintre toate competențele de bază, mai mult sau mai puțin posibil a fi construite la nivel de disciplină, CÎÎ necesită cele mai complexe abordări, fiind variată în funcție de trăsăturile fiecărui sistem educațional european. Cu alte cuvinte, CÎÎ este una dintre competențele cheie și implică în mod necesar caracteristicile generale ale tuturor competențelor. Conceptul aduce o schimbare în înțelegerea procesului de învățare, care anterior s-a concentrat pe obținerea rezultatelor măsurabile (definite drept cunoștințe), apoi pe obiective (premisă pentru dezvoltarea scopului) și în final, conceptul de competențe, care permite luarea în considerare a cursantului în termeni de influențe și interacțiuni sistemice și pe mai multe niveluri [105, p. 199-216; 55, p. 2487-2493; 59].

În contextul cadrului european LifeComp, Sala A., Punie Y., Garkov V. și Cabrera Giraldez M. [220] apreciază că a învăța să înveți este „cea mai importantă abilitate dintre toate”, deoarece aceasta susține adaptarea continuă, autonomia și dezvoltarea personală pe parcursul întregii vieți. În lumea noastră aflată într-o schimbare rapidă și profundă, elevii care intră astăzi în învățământul primar probabil că vor lucra în domenii și locuri de muncă ce încă nu există, vor utiliza tehnologii care încă nu au fost inventate sau vor fi nevoiți să răspundă unor provocări globale neașteptate. În aceste condiții, formarea capacității de a învăța permanent, flexibil și conștient devine o cerință esențială a educației contemporane.

Cercetarea internațională în sfera conceptului de a învăța să înveți demonstrează relevanța acestei competențe în promovarea învățării permanente. Abordarea multidimensională, integrând dimensiuni cognitive, metacognitive, afective și sociale, este esențială pentru dezvoltarea autonomiei și adaptabilității în fața provocărilor educaționale și profesionale ale societății moderne. Integrarea eficientă a acestei competențe în sistemele educaționale poate stimula dezvoltarea personală și profesională și poate contribui la formarea unor indivizi capabili să facă față dinamicii lumii contemporane [97, p. 279-308; 105, p. 199-216; 188].

Prezenta cercetare valorifică atât orientările curriculare formulate în Curriculumul național din 2018, cât și actualizările conceptuale introduse prin documentul strategic Cadrul de referință al Curriculumului național [276], elaborat în cadrul proiectului CRED și aprobat prin Ordinul nr. 3.239/05.02.2021, ulterior abrogat prin Ordinul nr. 6.731/28.11.2023 [263], cu accent asupra dezvoltării competenței personale, sociale și de a învăța să înveți.

În literatura pedagogică românească recentă, CÎÎ este abordată predominant din perspectiva formării autonomiei cognitive și a autoreglării învățării, chiar și în absența utilizării explicite a sintagmei consacrate la nivel european. Analiza lucrărilor recente evidențiază convergența direcțiilor teoretice privind dimensiunile constitutive ale competenței [7, p. 3-7; 66; 10].

Dimensiunea cognitivă este susținută în mod semnificativ de Constantin Cucuș în lucrarea Pedagogie [53], unde autorul definește educația ca proces de structurare și reorganizare permanentă a experienței cognitive, accentuând rolul înțelegerii, al interpretării și al integrării informației în construirea autonomiei intelectuale a elevului. Cucuș arată că învățarea autentică presupune dezvoltarea capacității de analiză critică și de transfer cognitiv, depășind simpla reproducere a conținuturilor. În aceeași direcție, Maria-Dorina Bocoș, în volumul Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune [9], subliniază caracterul activ și constructiv al învățării, argumentând că procesele cognitive superioare sunt stimulate prin participarea elevului la situații problematizante și contexte de învățare colaborativă.

Dimensiunea metacognitivă este abordată explicit în lucrările care tratează autoreglarea și monitorizarea învățării. În acest sens, Elena Joița, prin contribuțiile sale din domeniul pedagogiei cognitive, integrate și în literatura recentă de specialitate, susține că eficiența învățării depinde de capacitatea elevului de a-și conștientiza propriile mecanisme cognitive și de a interveni deliberat asupra lor [66]. Această perspectivă este continuată de Ioan Neacșu, ale cărui idei sunt reluate în volumul coordonat de Dan Potolea și Simona Toma, Calitatea educației și competențele-cheie [77], unde autoreglarea învățării este considerată o condiție fundamentală a formării competențelor-cheie și a dezvoltării capacității de adaptare intelectuală a elevului la contexte educaționale variate. În aceeași direcție, Neacșu I. corelează învățarea independentă cu organizarea conștientă a muncii intelectuale, iar analiza relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație și rezultate școlare evidențiază necesitatea articulării autoreglării cu proiectarea curriculară și cu susținerea motivației [68; 69].

Dimensiunea afectiv-motivațională este analizată în relație directă cu implicarea activă și disponibilitatea elevului pentru învățare. Ion-Ovidiu Pânișoară, în lucrarea Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică [76], evidențiază importanța climatului educațional și a motivației intrinseci în stimularea autonomiei elevului. Autorul susține că elevul devine capabil să

își gestioneze eficient propria învățare atunci când activitatea didactică cultivă interesul cognitiv, sentimentul competenței personale și valorizarea succesului școlar. Totodată, Mihai Golu fundamentează psihologic această dimensiune prin conceptualizarea motivației ca mecanism intern de orientare și energizare a conduitei de învățare.

Utilizarea strategică a învățării este dezvoltată în lucrările centrate asupra strategiilor didactice și a tehnicilor de muncă intelectuală. Maria-Dorina Bocoș argumentează că utilizarea conștientă a strategiilor cognitive și metacognitive reprezintă premisa unei învățări eficiente și durabile [9; 10]. În aceeași linie teoretică, Elena Tiron și Teodor Stanciu, în lucrarea Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării [87], subliniază că elevul competent este acela care selectează, adaptează și transferă strategic modalități de învățare în funcție de sarcinile cognitive și de contextul educațional. Autorii insistă asupra rolului strategiilor de organizare a informației, al planificării activității intelectuale și al controlului conștient al demersului de învățare. Din perspectiva sistemelor de instruire alternative și complementare, Cerghit I. evidențiază valoarea diversificării structurilor, stilurilor și strategiilor, reper relevant pentru adaptarea demersului didactic la modurile diferite în care elevii își organizează învățarea [24].

Dimensiunea reflexivă este prezentă în mod constant în abordările pedagogice contemporane referitoare la evaluarea și autoevaluarea învățării. Constantin Cucoș consideră reflecția pedagogică drept o condiție a formării autonomiei personale și intelectuale, accentuând necesitatea dezvoltării capacității elevului de a analiza critic propriile rezultate și propriile experiențe cognitive [53]. De asemenea, în cercetarea doctorală realizată de Svetlana Orehovschi, Dezvoltarea competenței elevului de a învăța să învețe prin activități integratoare independente de valorizare a textului [70], reflecția este conceptualizată ca mecanism de restructurare a experienței de învățare și de conștientizare a progresului individual. Autoarea pune în evidență faptul că evaluarea critică a propriului demers facilitează dezvoltarea independenței cognitive și a responsabilității față de propria formare, necesară întregii vieți.

Prin urmare, literatura pedagogică românească actuală configurează CÎÎ ca o structură multidimensională, integrând procese cognitive, mecanisme metacognitive, resorturi motivaționale, conduite strategice și practici reflexive. Aceste concepte nu trebuie tratate autonom: metacogniția oferă elevului conștiința propriului mod de lucru; autoreglarea transformă această conștiință în acțiuni de planificare, monitorizare și evaluare; motivația susține perseverența și angajamentul; iar strategiile de învățare reprezintă mijloacele concrete prin care elevul aplică și transferă ceea ce învață. Chiar dacă terminologia utilizată diferă de formulările consacrate în documentele europene, fundamentele teoretice dezvoltate de pedagogii români converg către

aceeași idee centrală: formarea elevului capabil să își gestioneze autonom, conștient și critic propria învățare [22; 66; 10; 52].

În Republica Moldova, conceptul de a învăța să înveți a fost abordat în diverse studii și analize, evidențiind importanța formării acestei competențe-cheie în contextul educațional actual.

În analiza dedicată formării CÎÎ în raport cu noile provocări societale, Franțuzan L. evidențiază atât convergența politicilor educaționale din Republica Moldova cu orientările europene, cât și necesitatea dezvoltării unor modalități mai explicite de formare și evaluare a acestei competențe [59]. Din această interpretare rezultă că progresul nu depinde numai de consacrarea CÎÎ în documentele de politici ale educației, ci și de coerența intervențiilor pedagogice prin care competența este transpusă în activitatea elevilor. Literatura aplicativă completează această direcție prin contribuții referitoare la educația STEM/STEAM, sprijinirea elevilor cu cerințe educaționale speciale, orientarea metodologică a profesorilor, învățarea autodirijată și strategiile metacognitive valorificate în școala primară [58, p. 50-55; 80; 81; 83; 88].

Cercetările din spațiul educațional al Republicii Moldova evidențiază importanța dezvoltării competențelor-cheie în contextul reformelor curriculare contemporane. Studiile recente din mediul universitar pedagogic evidențiază importanța dezvoltării CÎÎ în diferite etape ale școlarității. Astfel, Papuc L. și Balaban L. [71, p. 212-225] subliniază că această competență constituie un factor esențial al autonomiei în învățare și al adaptării elevilor la cerințele educaționale contemporane. Afanas A. [2] subliniază rolul strategiilor didactice moderne și al abordărilor centrate pe elev în formarea CÎÎ în contextul formării profesionale a cadrelor didactice. Autoarea arată că profesionalizarea cadrelor didactice implică dezvoltarea unui set complex de competențe, incluzând competențe didactice, manageriale și relaționale, care susțin implementarea eficientă a procesului de predare-învățare. În contextul abordărilor axiologice ale educației, Boroșan M. și Țurcan-Balțat L. [16, p. 294-301] evidențiază rolul valorilor pedagogice în formarea profesională a cadrelor didactice, subliniind importanța integrării dimensiunii axiologice în dezvoltarea competențelor și în configurarea practicilor educaționale. De asemenea, privind promovarea inovației în educație, Șova T., Rusov V. și Cotoș L. [84] subliniază rolul managementului educațional în dezvoltarea competențelor cadrelor didactice și în implementarea unor practici didactice moderne, centrate pe elev. În contextul transformărilor educaționale contemporane, Bețivu A. [8] evidențiază rolul educației incluzive în promovarea echității și în facilitarea accesului tuturor elevilor la oportunități de învățare relevante, adaptate nevoilor individuale, ceea ce atinge implicit necesitatea dezvoltării CÎÎ la elevi. Privind dezvoltarea curriculumului centrat pe competențe, Guțu V. și Șevciuc M. [62, p. 165-183] evidențiază necesitatea proiectării competențelor specifice disciplinei în corelație cu competențele-cheie, prin

utilizarea unor modele taxonomice care permit structurarea progresivă a învățării și adaptarea sarcinilor didactice la nivelul de complexitate al elevilor.

Un studiu realizat de Institutul de Științe ale Educației subliniază că, fiind o competență transversală, CÎÎ nu poate fi asociată strict unei anumite discipline, ci trebuie integrată în toate ariile curriculare. Aceasta implică atât acțiune, cât și reflecție, permițând elevilor să realizeze schimbări personale și profesionale. Studiul evidențiază necesitatea unei abordări sistemice și a implementării unor practici educaționale eficiente pentru dezvoltarea acestei competențe în rândul elevilor [7, p. 3-7; 274].

Un alt studiu, realizat de CURS la comanda Ministerului Familiei, Tineretului și Egalității de Șanse, relevă percepțiile tinerilor asupra sistemului educațional din România. Majoritatea consideră că sistemul este „rigid și inefficient”, însă recunosc că au dobândit competențe de bază, precum cele matematice și științifice, prin învățământul clasic. Cu toate acestea, competențe precum a învăța să înveți, sociale și civice, culturale și antreprenoriale sunt atribuite învățării nonformale. Această constatare sugerează necesitatea integrării mai eficiente a dezvoltării a învăța să înveți în curriculumul formal. Așadar, cercetările din România subliniază importanța dezvoltării CÎÎ și evidențiază necesitatea unor strategii educaționale bine definite pentru a asigura formarea eficientă a acestei abilități esențiale în rândul elevilor [216, p. 54-67; 235, p. 43-58; 269].

Analiza documentelor europene de politică educațională conturează faptul că dezvoltarea CÎÎ trebuie înțeleasă într-o logică a continuității și a extinderii conceptuale. Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții a avut rolul de a consacra această competență ca domeniu distinct, alături de celelalte competențe-cheie necesare cetățeanului european. În această primă formulare, accentul cade asupra capacității persoanei de a-și organiza propria învățare, de a gestiona timpul și informațiile, de a identifica oportunități de învățare și de a depăși obstacolele întâlnite în procesul educațional [216, p. 54-67; 98].

Din această perspectivă, Recomandarea din 2006 plasează în centrul competenței dimensiunile cognitive și metacognitive: planificarea activității de învățare, organizarea informației, monitorizarea progresului, evaluarea rezultatelor și transferul strategiilor de învățare în contexte diferite. Această abordare a fost esențială pentru afirmarea autonomiei elevului și pentru fundamentarea educației permanente [216, p. 54-67; 105, p. 199-216].

Recomandarea revizuită din 2018 propune o perspectivă mai amplă, în care CÎÎ este integrată în cea de-a cincea competență-cheie: „competența personală, socială și de a învăța să înveți”. Integrarea dezvoltă sensul anterior, deoarece autoreglarea nu mai este privită exclusiv ca proces individual de gestionare cognitivă, ci în relație cu autocunoașterea, echilibrul emoțional,

colaborarea, responsabilitatea și participarea activă în contexte educaționale și sociale [216, p. 54-67; 238, p. 3-14].

Această evoluție este consonantă cu orientările educaționale actuale privind dezvoltarea integrală a persoanei, sustenabilitatea, incluziunea și educația pentru cetățenie activă. În acest sens, CÎÎ devine un nucleu transversal care susține nu numai reușita școlară, ci și capacitatea elevului de a se adapta, de a colabora, de a reflecta asupra propriei dezvoltări și de a participa responsabil la viața socială [98; 238, p. 3-14; 258; 269]. Cristea S. subliniază implicațiile interdisciplinare ale competențelor-cheie pentru educația permanentă [49, p. 54-56], iar Hoskins B. și Crick R. D. pun în relație CÎÎ cu participarea și cetățenia activă [155, p. 121-137].

Pentru prezenta cercetare, această evoluție justifică focalizarea asupra dimensiunii de a învăța să înveți, fără a o desprinde de ansamblul celei de-a cincea competențe-cheie. La nivelul învățământului primar, formarea capacității elevului de a-și clarifica sarcina, de a utiliza strategii simple de învățare, de a-și monitoriza progresul, de a cere sprijin și de a reflecta asupra rezultatului propriu constituie baza pentru dezvoltarea ulterioară a competențelor personale, sociale și metacognitive. Astfel, lucrarea valorifică Recomandarea din 2006 ca reper pentru dimensiunea cognitiv-metacognitivă și Recomandarea din 2018 ca reper pentru integrarea acesteia într-o perspectivă holistică asupra dezvoltării elevului, raportând totodată analiza la *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național* [276], elaborat în cadrul proiectului CRED și aprobat prin Ordinul nr. 3.239/05.02.2021, ulterior abrogat prin Ordinul nr. 6.731/28.11.2023 [263], precum și la CRCNR aprobat în 2026, care actualizează această perspectivă în acord cu Legea nr. 198/2023 și cu noile provocări educaționale generate de digitalizare, inteligență artificială, dezvoltare durabilă și diversitate [266; 261].

Tabelul 1.4. Evoluția conceptuală a competenței „a învăța să înveți” în Recomandările Consiliului Uniunii Europene din 2006 și 2018

Criteriu de analiză	Recomandarea Consiliului UE, 2006	Recomandarea Consiliului UE, 2018	Relevanță pentru prezenta cercetare
Statutul competenței	Competența „a învăța să înveți” este tratată ca domeniu distinct al competențelor-cheie.	Competența este integrată în cea de-a cincea competență-cheie: „competențe personale, sociale și de a învăța să înveți”.	Cercetarea se focalizează pe dimensiunea „a învăța să înveți”, dar o interpretează în relație cu dezvoltarea personală și socială.
Accent conceptual	Autonomie în învățare, organizarea propriei învățări, gestionarea timpului și a informațiilor.	Dezvoltare personală, autoreglare, colaborare, reziliență, învățare autonomă și socială.	Profilul propus integrează dimensiuni cognitive, metacognitive, afectiv-motivaționale, sociale și reflexive.

Criteriu de analiză	Recomandarea Consiliului UE, 2006	Recomandarea Consiliului UE, 2018	Relevanță pentru prezenta cercetare
Dimensiuni dominante	Cognitivă și metacognitivă.	Cognitivă, metacognitivă, socio-emoțională și relațională.	Justifică extinderea profilului dincolo de strategiile de învățare, către motivație, perseverență și cooperare.
Viziunea asupra elevului	Elevul este văzut ca persoană capabilă să-și organizeze și să-și gestioneze propria învățare.	Elevul este văzut ca persoană aflată în dezvoltare integrală, în relație cu sine, cu ceilalți și cu mediul social.	Susține construirea unui profil al elevului din ciclul primar ca subiect activ, reflexiv și colaborativ.
Finalitate educațională	Învățarea pe tot parcursul vieții și adaptarea la contexte educaționale și profesionale.	Învățare pe tot parcursul vieții, incluziune, sustenabilitate, participare socială și dezvoltare personală.	Fundamentează programul de formare a cadrelor didactice orientat spre practici reflexive, incluzive și centrate pe elev.
Implicații pedagogice	Dezvoltarea strategiilor de învățare, planificare, monitorizare și autoevaluare.	Integrarea strategiilor de învățare cu autoreglarea emoțională, comunicarea, colaborarea și responsabilitatea.	Susține proiectarea activităților didactice care combină reflecția asupra învățării cu sprijinul socio-emoțional și colaborativ.
Consecințe pentru formarea cadrelor didactice	Profesorul sprijină elevul în planificarea, monitorizarea și evaluarea propriei învățări.	Profesorul integrează autoreglarea învățării cu dezvoltarea socio-emoțională, comunicarea și colaborarea.	Programul de formare continuă trebuie să includă strategii metacognitive, <i>feedback</i> formativ, reflecție, colaborare și activități de învățare autoreglată.

Ca rezultat teoretic al cercetării, teza propune o interpretare integrativă a evoluției CÎÎ în politicile educaționale europene, de la statutul de competență-cheie distinctă în Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 2006 la integrarea acesteia în cea de-a cincea competență-cheie - „competența personală, socială și de a învăța să înveți” - în Recomandarea din 2018. Această interpretare nu vizează elaborarea Profilului, ci fundamentează operaționalizarea profilului competenței la elevii din învățământul primar ca model multidimensional, care articulează dimensiuni cognitive, metacognitive, afectiv-motivaționale, sociale și reflexive [256; 105, p. 199-216; 220].

1.3. Abordări interdisciplinare și transdisciplinare ale competenței de a învăța să înveți

În contextul educației moderne, CÎÎ este considerată esențială pentru formarea individului autonom, capabil de adaptare continuă, învățare de-a lungul vieții și dezvoltare personală și profesională. Această competență este recunoscută ca una dintre cele opt competențe-cheie ale educației permanente și presupune o componentă profund psihologică, întrucât implică procese cognitive, metacognitive, motivaționale și afective [55, p. 2487-2493; 59; 269].

CÎÎ include capacitatea de autorefecție, gestionarea strategiilor cognitive, planificarea și monitorizarea învățării, motivația intrinsecă și reziliența în fața dificultăților. În analiza de față, aceste componente sunt prezentate integrat, deoarece ele descriu împreună modul în care elevul își construiește autonomia: componenta cognitiv-metacognitivă orientează înțelegerea sarcinii, componenta motivațională susține implicarea, componenta afectivă asigură reglarea emoțională, iar componenta strategică permite alegerea și transferul metodelor de învățare.

a) Cognitivul și metacognitivul. În centrul CÎÎ se află procesele metacognitive, adică conștiința și controlul asupra propriilor procese de gândire. Potrivit lui Flavell J. H. [133, p. 906-911], metacogniția presupune două componente: conștiința metacognitivă, referitoare la ceea ce elevul știe despre propria învățare, și reglarea metacognitivă, exprimată prin planificare, monitorizare și evaluare. Elevii sau studenții cu un nivel înalt de metacogniție știu când și cum să aplice strategii eficiente, precum rezumarea, autotestarea, elaborarea și organizarea semantică [205, p. 731-810].

b) Motivația pentru învățare. Motivația este un alt pilon fundamental. Se poate distinge între motivația intrinsecă - impulsul de a învăța din interes și curiozitate și motivația extrinsecă - învățarea determinată de recompense sau presiuni externe [176].

CÎÎ presupune dezvoltarea motivației intrinseci stabile, susținută de autoeficacitate și orientare spre scopuri de dezvoltare.

c) Afectivul și autoreglarea emoțională. Învățarea eficientă presupune și gestionarea emoțiilor precum stresul, frustrarea sau teama de eșec. Inteligența emoțională și reglarea afectivă contribuie la menținerea angajamentului și la reziliență. Elevii care dezvoltă o imagine de sine pozitivă și un nivel adecvat de stimă de sine sunt mai predispuși să își asume învățarea ca proces personal.

Prin urmare, metacogniția, autoreglarea, motivația și strategiile de învățare formează un circuit pedagogic unitar: elevul conștientizează ce are de învățat, își stabilește un mod de lucru, își menține efortul, aplică strategii adecvate, verifică rezultatul și își ajustează acțiunile. Această relație explică relevanța conceptelor pentru CÎÎ și evită tratarea lor ca noțiuni izolate. Pentru a sprijini dezvoltarea CÎÎ, cadrele didactice ar trebui să încurajeze reflecția metacognitivă (ex.: „Ce strategie ai folosit? De ce?”), să cultive motivația intrinsecă prin sarcini relevante și provocatoare, să furnizeze *feedback*

formativ orientat spre proces, nu doar spre rezultat, să dezvolte autonomia prin învățare autodirijată și să susțină reziliența și autoreglarea emoțională printr-un climat psihologic securizant [66; 10].

CÎÎ este o construcție complexă și multidimensională, înrădăcinată în procese psihologice fundamentale - metacogniție, motivație, autoreglare, autonomie personală și strategii de învățare, însă semnificația pedagogică a acestor procese rezultă din articularea lor. Într-o societate a cunoașterii aflată în schimbare, cultivarea acestei competențe devine o condiție esențială pentru dezvoltarea armonioasă a individului, pentru adaptarea la contexte noi și pentru succesul școlar și social pe termen lung [133, p. 906-911; 251, p. 64-70; 204, p. 33-40].

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 [3; 70; 105, p. 199-216].

Abordarea transdisciplinară extinde această valorificare dincolo de limitele disciplinelor, prin transferul strategiilor de învățare către situații autentice, școlare și extrașcolare. Planificarea activității, formularea întrebărilor, organizarea informației, verificarea rezultatului și reflecția asupra modului de lucru devin astfel instrumente generale ale activității de învățare, utilizabile în contexte variate. În ciclul primar, caracterul transdisciplinar se concretizează atunci când elevul recunoaște și folosește aceeași strategie în lectură, în rezolvarea problemelor, în investigarea mediului, în activitățile de grup sau în situații din viața cotidiană.

La nivel didactic, integrarea acestor dimensiuni solicită sarcini accesibile, obiective explicite, modelarea verbală a pașilor de lucru și retroacțiune orientată spre proces. Profesorul nu verifică numai răspunsul, ci sprijină elevul să explice cum a procedat, ce dificultate a întâmpinat și ce ar modifica la o încercare ulterioară. Astfel, evaluarea devine resursă pentru autoreglare, iar succesul gradual consolidează încrederea elevului în propria capacitate de a învăța [122, p. 231-264; 149; 222, p. 7-25].

În viziunea noastră, unitatea conceptului este dată de articularea acestor perspective. CÎÎ nu reprezintă o sumă de tehnici izolate, ci un mod de organizare conștientă a învățării, susținut de procese cognitive, de motivație, de relații sociale și de reflecție. Din perspectiva competențelor-cheie, caracterul interdisciplinar și transdisciplinar al CÎÎ rezultă din mobilizarea integrată a

cunoștințelor, abilităților și atitudinilor în sarcini și contexte diferite [108; 217]. În consecință, valoarea sa formativă se exprimă prin transfer, flexibilitate și utilizarea autonomă a achizițiilor.

1.4. Concluzii la capitolul 1

Obiectivul de cercetare al capitolului 1 a vizat determinarea reperelor teoretice, epistemologice, curriculare și de politică educațională ale CÎÎ, prin urmărirea evoluției conceptului în literatura psihopedagogică și în documentele europene și naționale relevante. Demersul a avut în vedere clarificarea sensurilor atribuite conceptului *learning to learn*, identificarea fundamentelor cognitive, metacognitive, motivaționale, socio-emoționale și reflexive ale competenței, precum și stabilirea relevanței acestora pentru elevii din învățământul primar. În acest cadru, profilul de formare al absolventului este valorificat ca reper normativ deja elaborat și actualizat prin documentele de politici curriculare, iar cercetarea realizează operaționalizarea și transpunerea didactică a acestuia pe dimensiunea CÎÎ.

Metodologia de cercetare utilizată pentru realizarea acestui obiectiv a fost predominant teoretico-hermeneutică, istorico-pedagogică și comparativă. Au fost aplicate strategii de analiză conceptuală, interpretare critică a surselor, comparație între modele explicative și sinteză teoretică, fiind integrate cercetări fundamentale privind metacogniția, autoreglarea învățării, transferul cognitiv, dezvoltarea autonomiei și formarea competențelor-cheie, precum și documente de politică educațională europene, românești și din Republica Moldova.

Analiza realizată confirmă faptul că CÎÎ nu poate fi redusă la o tehnică de studiu sau la o abilitate izolată, ci trebuie înțeleasă ca un construct pedagogic multidimensional, situat la intersecția proceselor cognitive, metacognitive, afectiv-motivaționale, sociale și reflexive ale învățării. Elevul care dezvoltă această competență înțelege sarcina, activează cunoștințele anterioare, alege strategii adecvate, monitorizează progresul, își reglează efortul, solicită sprijin atunci când este necesar și reflectează asupra rezultatelor obținute.

Rezultatele cercetării teoretice evidențiază că evoluția conceptuală și de politică educațională justifică integrarea strategiilor de dezvoltare a CÎÎ încă din învățământul primar. Trecerea de la formularea din 2006, centrată pe capacitatea de a persevera în învățare, de a organiza propriul proces și de a utiliza eficient timpul și informațiile, la formularea din 2018, care integrează competențele personale, sociale și de a învăța să înveți, arată extinderea conceptului de la autocunoaștere și autoreglare către reziliență, colaborare, empatie, gestionarea emoțiilor și adaptare la contexte variate

Un rezultat teoretic important al capitolului îl constituie interpretarea comparativă a documentelor de politică educațională și a reperelor curriculare relevante. Recomandările

europene, Curriculumul național pentru învățământul primar din Republica Moldova [262], Cadrul de referință al curriculumului național [254], documentele dezvoltate în cadrul proiectului CRED și CRCNR aprobat în 2026 susțin convergent ideea că dimensiunea de a învăța să înveți reprezintă fundamentul formării celorlalte competențe, deoarece asigură mecanismele prin care elevul își construiește autonomia, își reglează învățarea și transferă strategiile dobândite în situații noi.

Concluzia generală a capitolului 1 este că fundamentarea CÎÎ reclamă o abordare interdisciplinară și integrativă, în care psihologia cognitivă, pedagogia constructivistă, teoriile autoreglării, educația socio-emoțională și politicile curriculare contemporane se completează reciproc. Pentru învățământul primar, această competență trebuie operaționalizată prin activități didactice care stimulează curiozitatea, analiza sarcinii, formularea de întrebări, organizarea informației, colaborarea, autoreglarea efortului și reflecția asupra învățării. Astfel, capitolul 1 fundamentează teoretic transferul teoretico-practic al profilului de formare al absolventului pe dimensiunea CÎÎ și justifică orientarea cercetării spre indicatori operaționali observabili la elevii din învățământul primar.

Ca sinteză critică, în viziunea noastră, valoarea capitolului 1 constă în faptul că delimitează CÎÎ nu ca simplă formulă terminologică preluată din politicile educaționale, ci ca reper conceptual care solicită reinterpretarea rolului elevului în procesul de învățare. Considerăm că această competență devine relevantă pedagogic numai atunci când este raportată simultan la dimensiunile cognitive, metacognitive, afectiv-motivaționale, sociale și reflexive ale dezvoltării copilului. Prin urmare, fundamentarea teoretică realizată în acest capitol oferă cadrul necesar pentru trecerea de la definirea conceptului la proiectarea unor instrumente didactice concrete.

Din perspectiva continuității curriculare, rezultatele analizei indică necesitatea urmăririi acelorași procese fundamentale pe niveluri succesive de complexitate. În clasele primare, planificarea poate însemna ordonarea câtorva pași, monitorizarea poate fi susținută prin întrebări ale profesorului, iar evaluarea poate lua forma comparării rezultatului cu un criteriu explicit. Menținerea acestei continuități permite ca sprijinul extern să fie redus treptat, pe măsură ce elevul își interiorizează procedurile de control al învățării [203; 251, p. 64-70].

Considerăm că fundamentarea realizată impune și o schimbare a criteriilor de reușită școlară. Rezultatul corect rămâne important, dar devine insuficient dacă nu este însoțit de înțelegerea demersului, de posibilitatea justificării strategiei și de capacitatea revizuirii acesteia. O asemenea orientare pregătește trecerea către profilul operațional al CÎÎ, în care progresul este descris prin conduite observabile și prin dovezi ale autonomiei aflate în dezvoltare [149; 228, p. 26-42].

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 [105, p. 199-216; 116, p. 248-272; 133, p. 906-911; 156; 204, p. 33-40; 251, p. 64-70]. Aceste repere susțin profilul operațional prezentat în capitolul 2.

Din perspectiva transpunerii didactice, aceste rezultate impun observarea CÎÎ prin conduite concrete și progresive, nu prin enunțuri generale despre capacitatea elevului de a învăța. Clarificarea sarcinii, alegerea unui procedeu, monitorizarea propriei activități, solicitarea sprijinului și explicarea rezultatului devin dovezi relevante numai atunci când sunt urmărite în contexte variate și raportate la nivelul de dezvoltare al elevului. În ciclul primar, autonomia nu presupune retragerea sprijinului profesorului, ci diminuarea graduală a medierii, pe măsură ce elevul își asumă conștient organizarea și evaluarea învățării. În consecință, fundamentarea teoretică realizată în acest capitol oferă criteriile necesare pentru operaționalizarea competenței și pentru proiectarea formării cadrelor didactice. Trecerea spre capitolul următor este susținută de necesitatea convertirii dimensiunilor cognitive, metacognitive, afectiv-motivaționale, sociale și reflexive în indicatori observabili, în situații de învățare și în repere de evaluare formativă. Această conversie asigură legătura dintre definiția elaborată, profilul elevului din învățământul primar și intervenția pedagogică destinată dezvoltării CÎÎ. Considerăm că valoarea formativă a CÎÎ se confirmă atunci când elevul poate explica nu numai ce rezultat a obținut, ci și cum a ajuns la acesta, ce resurse a utilizat, unde a întâmpinat dificultăți și ce strategie ar putea transfera într-o situație nouă. O asemenea perspectivă mută accentul de la reproducerea informației spre înțelegerea procesului, fără a diminua importanța achizițiilor curriculare. În viziunea noastră, această orientare oferă unitate demersului teoretic și justifică proiectarea unui profil operațional care să sprijine atât activitatea elevului, cât și decizia pedagogică a profesorului.

Rezultă, așadar, că profilul CÎÎ trebuie construit ca instrument de legătură între politica educațională, teoria învățării și activitatea concretă din clasă. Indicatorii săi trebuie să permită profesorului să recunoască progresul gradual, să diferențieze sprijinul și să creeze oportunități de transfer al strategiilor.

2. AXA CONCEPTUALĂ A FORMĂRII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE

Capitolul 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 acestora.

În societatea actuală, în întregime, dar mai ales în segmentul responsabil cu educația și formarea cadrelor didactice, se semnalează nevoia de perfecționare a modelelor existente privind procesul de a învăța să înveți sau chiar de elaborare a unor noi modele [210].

Profesorii de la toate nivelurile de învățământ își exprimă frustrarea față de prezența la cursuri, sarcinile de lectură neterminate și concentrarea elevilor pe note mai degrabă decât pe învățare. Tot mai mulți elevi (de la toate nivelurile de învățământ) raportează că nu găsesc cursurile interesante și că nu reușesc să identifice valoarea a ceea ce învață și, mai ales, că nu sunt învățați „cum să învețe”. Tot mai multe organizații profesionale indică faptul că, pe lângă competențe și abilități specifice, angajatorii de astăzi caută lucrători cu abilități precum lucrul în echipă, comunicare, leadership și cu dorința și capacitatea de a învăța pe tot parcursul vieții [110; 10; 269].

Raportul Comisiei Asociației Colegiilor și Universităților Americane (Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College) din anul 2002 definește drept nevoi de învățare pentru secolul XXI pregătirea pentru provocările emergente ale locului de muncă, ale unei democrații diverse și ale unei lumi interconectate, valorificarea abilităților practice fundamentate pe cunoștințe și asumarea responsabilității pentru acțiunile personale și pentru valorile civice manifestate în comunitate.

Această situație reclamă deplasarea accentului educației de la „predare” la „învățare”, de la „a transmite cunoștințe” la „a facilita dobândirea de cunoștințe”, iar această deplasare pare să fie inclusă și favorizată în același timp de focalizarea pe dezvoltarea competenței de a învăța să înveți (CÎÎ) [7, p. 3-7; 55, p. 2487-2493; 105, p. 199-216].

Interpretând datele disponibile pentru România, Peculea L. [73, p. 366-380] menționează o cercetare a Institutului de Științe ale Educației (2008-2009), care a evidențiat modul în care profesorii definesc elevul care știe să învețe și percep producerea învățării eficiente. Datele au arătat că managementul informației este componenta cea mai vizibilă a profilului ideal al elevului care știe să învețe, în timp ce dimensiunile motivaționale și atitudinale sunt mai slab recunoscute. Potrivit profesorilor, învățarea eficientă este facilitată de varietatea resurselor și activităților, reprezentarea grafică a ideilor, valorificarea cunoștințelor anterioare, climatul socio-cultural al clasei, echilibrul dintre activitățile individuale și cele de grup, stăpânirea tehnicilor de învățare,

evaluarea formativă și strategiile interactive care valorifică experiențele de învățare nonformală [7, p. 3-7].

În acest context, una dintre direcțiile de intervenție și optimizare este cunoașterea și utilizarea fiecărei componente structurale a CÎÎ.

Construcția axei conceptuale pornește de la relația dintre particularitățile elevului, exigențele curriculumului și competențele profesionale ale profesorului. Niciunul dintre aceste repere nu poate fi analizat izolat: descriptorii curriculari trebuie adaptați posibilităților reale ale copilului, iar această adaptare depinde de capacitatea cadrului didactic de a proiecta sprijin, diferențiere și momente de reflecție. Prin urmare, profilul CÎÎ este situat la intersecția dintre dezvoltarea psihologică și acțiunea pedagogică.

În acest cadru, formarea profesorului funcționează ca mecanism de operaționalizare. Cadrul didactic trebuie să recunoască manifestările incipiente ale autonomiei, să distingă dificultatea cognitivă de lipsa unei strategii și să aleagă intervenții care nu substituie activitatea elevului. Observarea sistematică, întrebările de clarificare și reglarea graduală a sprijinului transformă profilul într-un instrument de proiectare și evaluare formativă [2; 15; 60, p. 30-34].

Din această perspectivă, Profilul operațional al CÎÎ îndeplinește simultan o funcție explicativă și una proiectivă. Funcția explicativă permite corelarea particularităților dezvoltării cognitive cu manifestările observabile ale autonomiei, iar funcția proiectivă orientează selecția sarcinilor, a sprijinului și a criteriilor de evaluare. Pentru ciclul primar, succesiunea activităților trebuie să urmărească trecerea de la acțiunea realizată cu sprijin la decizia argumentată de elev, fără a transforma autonomia într-o retragere prematură a profesorului. Considerăm că această progresie oferă coerență între profilul de formare, proiectarea curriculară și formarea profesională a cadrului didactic, deoarece fiecare descriptor poate fi asociat unor situații de învățare și unor dovezi concrete ale progresului [22; 52; 105].

În această logică, axa conceptuală nu se limitează la descrierea competenței, ci stabilește relațiile funcționale dintre dezvoltarea elevului, curriculum și formarea profesorului. Învățământul centrat pe elev presupune proiectarea unor experiențe în care elevul participă la formularea scopurilor, la alegerea strategiilor și la aprecierea progresului [26; 34]. Totodată, schimbarea pedagogică devine sustenabilă atunci când profesorii dispun de autonomie profesională, colaborare și oportunități de reflecție asupra practicii [143]. Aceste repere justifică organizarea capitolului de la particularitățile cognitive ale școlarului mic spre dimensiunile formării profesionale și profilul operațional al CÎÎ.

2.1. Particularitățile dezvoltării cognitive a elevilor din învățământul primar

Pentru o mai bună înțelegere a naturii dezvoltării cognitive a elevilor din învățământul primar se impune o prezentare de ansamblu a evoluției acestora pe parcursul școlarității primare.

Conform dezvoltării bio-fiziologice, în jurul vârstei de 6 ani, creșterea în greutate și în înălțime a copilului este mai lentă, urmând să capete un ritm mai accelerat la apropierea de pubertate. Dezvoltarea fizică este influențată de factori genetici, stil de viață, alimentație și activități sportive [278]. De la 6/7 ani până la 10/11 ani, copilul crește în înălțime cu aproximativ 6 cm pe an și în greutate cu 2-4 kg pe an. Perimetrul cranian crește de la 51 cm la aproximativ 54 cm, iar la sfârșitul acestei perioade creierul atinge dimensiunile adultului. Se intensifică metabolismul calciului, cu efecte asupra osificării și schimbării dentiției de lapte cu cea definitivă. Procesul de osificare este mai pronunțat la nivelul toracelui, claviculelor și coloanei vertebrale. După 7 ani se intensifică osificarea mâinilor, determinând creșterea preciziei mișcărilor și dezvoltarea abilităților manuale. Crește volumul muscular și forța, se întăresc articulațiile, iar copilul devine mai puternic și mai îndemânatic. În această perioadă trebuie acordată atenție posturii copilului la școală, în bancă sau la birou, iar greutatea ghiozdanului trebuie dozată cu grijă pentru a preveni deformările coloanei vertebrale și ale toracelui în perioada de creștere.

La 7 ani creierul cântărește în jur de 1 200 g, lobii frontali ajungând la 27% din totalul substanței nervoase a creierului. Se organizează raporturi funcționale implicate în scris-citit, extinzându-se zonele limbajului. Deși lateralizarea este un proces care se întinde pe tot parcursul copilăriei și în ciuda faptului că emisferile cerebrale sunt pre-programate pentru funcții specializate, în această perioadă se stabilește predominanța cerebrală a copilului (dreptaci/stângaci), prin achiziția scrisului.

Școlarul mic nu este foarte robust, intrarea în ritmul învățării și al școlii impunând un ritm rapid al activităților, care predispun micul elev la oboseală.

În stadiul dezvoltării cognitive, continuă dezvoltarea senzațiilor și percepțiilor, în baza maturizării sistemului nervos. Se lărgeste câmpul vizual central și periferic, crește diferențierea nuanțelor cromatice, se rafinează capacitatea de recepționare a sunetelor înalte și de autocontrol al emisiunilor verbale, se nuanțează intonația. Crește acuitatea perceptivă, acum copilul reușind să observe detaliile obiectelor, datorită schemelor logice interpretative care intervin în percepția spațiului și a timpului, dar și datorită experiențelor personale în explorarea mediului înconjurător. Se formează simțul orientării și se generalizează direcția spațială: stânga, dreapta, înainte, înapoi. Se dezvoltă percepția timpului, prin structura programului școlar: minute, ore, zile. Noțiunea de timp are în vedere cele trei axe: trecut, prezent, viitor, care formează timpul obiectiv. Ceasul și citirea lui devin instrumente ale autonomiei psihice [163; 199, p. 1-20; 93, p. 343-364].

Fondul de reprezentări al școlarului mic se extinde ca sferă și conținut. Copilul începe să descompună reprezentarea în elemente și componente cu care va opera în situații diferite. Se structurează procesele imaginației și gândirii, prin realizarea de noi combinații și imagini. De la reprezentări separate, copilul avansează la grupuri de reprezentări, mărinđ gradul de generalitate al acestora [163; 199, p. 1-20].

Gândirea școlarului mic, inițial intuitivă, devine, în această etapă, operatorie mobilă și reversibilă. Conform teoriei piagetiene, reversibilitatea marchează trecerea la stadiul operațiilor concrete. Reversibilitatea este acea capacitate a gândirii de a efectua o acțiune în două sensuri opuse. Atunci când copilul este conștient că există un invariant care schimbă sensul aceleiași acțiuni, reversibilitatea devine posibilă, iar gândirea poate efectua operații. Mai întâi este achiziționată reversibilitatea prin inversiune; copilul poate înlocui adunarea cu scăderea, înmulțirea cu împărțirea, analiza cu sinteza, putând înțelege conservarea cantității, materiei sau masei. Apoi se achiziționează reversibilitatea prin reciprocitate, copilul înțelegând că, dacă A este egal cu B, atunci B este egal cu A. Totodată se dezvoltă operațiile logico-matematice, care acționează asupra cantităților discontinue și determină clase, raporturi, numere, dar și operațiile infralogice, care acționează asupra cantităților continue de spațiu și timp, determinând măsura.

Achizițiile acestui stadiu sunt de importanță majoră în evoluția gândirii copilului. Structura operatorie concretă se extinde asupra obiectelor, pe care copilul poate acum să le clasifice și să le serieze. Operațiile pe care le poate efectua sunt multiple: ordonare, clasificare, numerație în plan conceptual, organizarea noțiunilor în ansambluri flexibile, structuri operatorii de clase și de raporturi. Capacitățile intelectuale se dezvoltă prin îmbogățirea limbajului și asimilarea structurilor gramaticale. Potențialul activității intelectuale a copilului este de trei-patru ori mai mare în clasa a IV-a față de clasa I [278].

În această etapă gândirea lucrează cu criterii, analogii, simetrii, deducții și negații. Prin această evoluție, scade timpul alocat activităților și crește calitatea strategiilor de gândire. Copilul își construiește tipare pentru rezolvarea de probleme, cu ajutorul învățării, exersării, acumulării de experiență [163; 199, p. 1-20; 74].

Copilul reușește acum să se detașeze de percepția globală a obiectului; el percepe calități și însușiri, pe care le extinde și în alte arii, și lucrează cu concepte. Spațiul nu mai este câmpul de acțiune personal, ci devine zona în care obiectele stau sau se mișcă, în care acestea pot rămâne neschimbate sau se pot modifica. Linia apei din pahar se înclină odată cu înclinarea paharului, copacii desenați pe un deal nu mai sunt perpendiculari pe linia dealului, ci pe linia orizontului, un obiect gros nu este neapărat mai greu decât un obiect subțire. Gândirea folosește scheme și simboluri: litere, numere, steagurile țărilor, semnele de circulație, însemnele cluburilor sportive.

Descoperă noi metode și strategii de rezolvare a problemelor, își formează algoritmi de identificare, care permit descompunerea problemei în elemente componente, algoritmi de lucru, ce cuprind tehnicile de abordare concretă și sistematică a acestora, precum și algoritmi de control, care contribuie la verificarea corectitudinii soluțiilor obținute și la corectarea eventualelor erori. „La aproximativ 8 ani se manifestă independența gândirii, la 9-10 ani suplețea ei, iar la 10 ani înțelegerea contextuală este evidentă. Stilul cognitiv privește modul de a se proiecta al cuiva, la amprenta sa în rezultatele activității intelectuale. El reprezintă modalitatea personală de recepționare, prelucrare și comunicare a experienței”. Este stadiul operațiilor concrete, în care copilul rezolvă probleme prin testarea unor ipoteze, prin extragerea principiilor generale din experiențele anterioare și prin aplicarea acestora în situații diferite, iar gândirea sa devine treptat cauzală, logică și mai bine organizată.

Memoria școlarului mic prezintă creșteri importante, prin maturizarea capacității de reținere a informațiilor. Apar strategiile de memorare: repetiția și organizarea memoriei. Se îmbunătățește rapiditatea și trăinicia acesteia. Se dezvoltă formele mediate, logice ale memoriei. Formele logice fac ca volumul memorat să fie mai mare. De asemenea, cresc procesele de recunoaștere și reproducere, se dezvoltă caracterul voluntar al memorării. Fixarea, recunoașterea și reproducerea sunt direct legate de nivelul dezvoltării inteligenței. Tot ceea ce copilul fixează în memorie fără să înțeleagă se va uita repede. Memoria școlarului mic rămâne ancorată în concret. Pentru o fixare concret-senzorială este necesară utilizarea materialelor cu ilustrații, planșe, desene. Copilul va păstra informațiile care l-au impresionat mai mult. Mai târziu, copilul își va organiza activitatea de memorare în mod selectiv [4; 163; 239].

Imaginația creativă a copilului ia proporții prin intervenția activităților școlare. Dacă la 7-8 ani combinarea imaginilor se realizează spontan, după vârsta de 9 ani aceasta se produce coerent și dinamic. Școlarul mic fabulează, se identifică cu rolurile și cu eroii din povești sau jocuri, realizează desene, picturi și compuneri în care începe să își expună fantezia. Povestirile copilului devin detaliate, au intrigă și acțiune, desenele devin complexe și încărcate de elemente proiective [163; 93, p. 343-364; 54].

Capacitatea de învățare a copilului evoluează semnificativ în primii patru ani de școală. De la formele simple de învățare din prima clasă, bazate pe reproducere, se ajunge la conștientizarea învățării ca activitate intelectuală. În această etapă apar interesele și motivația. Inițial, copilul învață la insistențele părinților și pentru a satisface cerințele școlii. Apoi, se adaugă elemente de interrelaționare cu ceilalți colegi: cooperarea, competiția, ambiția. În jurul vârstei de nouă ani, copilul are deja preferințe asupra temelor despre care vrea să învețe. Rămâne predominantă motivația extrinsecă, școlarul învățând mai ales pentru a-și mulțumi părinții, pentru consolidarea

sentimentului de identitate personală sau pentru obținerea respectului celorlalți. Extrem de importante sunt succesele și eșecurile, cu acțiune directă asupra resorturilor psihologice. Succesele creează satisfacție, bucurie, încredere, expansiunea sinelui, aduc optimism și siguranță, conving copilul că strategiile adoptate de el funcționează optim. Imaginea de elev bun constituie un bun punct de plecare pentru atingerea unor performanțe școlare înalte. Copilul este preocupat de imaginea sa în fața celorlalți, iar succesul școlar îi aduce un plus de acceptare și de admirație din partea colegilor, a părinților și a profesorilor. La succesul școlar contribuie inteligența sub toate formele ei, gradul de dezvoltare, mobilitatea proceselor intelectuale, capacitatea de concentrare a atenției, factorii motivaționali, stabilitatea emoțională [163; 199, p. 1-20; 4; 66]. Din perspectivă psihopedagogică, Șevciuc M. evidențiază rolul intereselor cognitive în angajarea elevului, acestea susținând curiozitatea, orientarea spre sarcină și consolidarea motivației pentru învățare [82, p. 37-40].

O caracteristică a perioadei miciei școlarității o reprezintă intenționalitatea și planificarea ce încep să se facă simțite în conduita copilului. O mare parte dintre acțiuni se derulează pentru că „trebuie” sau „este necesar” să fie efectuate. Ca răspuns la aceste imperative se activează mecanismele voinței. Dacă până la intrarea în școală copilul avea activități care îi procurau plăcere, imediat ce devine elev este nevoit să se sacrifice și să se preocupe de activitățile școlare. Inițial, demararea activităților este declanșată de către părinți, copilul fiind ușor de perturbat, ceea ce demonstrează caracterul fragil al voinței. Spre sfârșitul perioadei, aceasta începe să se consolideze [163; 175, p. 95-153; 199, p. 1-20; 182, p. 38-42].

La această vârstă, volumul atenției este încă redus, copilului fiindu-i dificil să cuprindă desfășurarea unei acțiuni și rezultatul ei, acțiunile proprii și acțiunile celorlalți. Atenția voluntară este mai puțin conturată, la intrarea în școală copilul putând rămâne atent 25-30 de minute. Este necesară organizarea corectă a activității de învățare, alternarea temelor teoretice cu cele practice și atractive, care să stârnească elevului curiozitatea [239; 163].

Intrarea copilului în școală îl aduce pe acesta în contact cu lumea cuvintelor, fapt care conduce la dezvoltarea limbajului și a comunicării. La 6–7 ani vocabularul școlarului mic este de 2 500–3 000 de cuvinte, fiind dependent de contextul familial, de calitatea activităților de la grădiniță și de preferințele copilului. Învățarea limbii depinde în mare măsură de factorii genetici, de mediul la care copilul este expus, de starea sa de sănătate și de experiențele acumulate. Acesta stăpânește la nivel elementar structura gramaticală a limbii. Cu ajutorul lecturii, vocabularul se îmbogățește, ajungând la peste 5 000 de cuvinte, tot mai multe dintre ele intrând în vocabularul activ. Învățarea limbii reprezintă achiziția unei exprimări corecte și presupune patru deprinderi fundamentale: ascultarea (înțelegerea), exprimarea, citirea, scrierea. Momentele principale ale

activității verbale sunt: motivul și ideea generală a enunțului, limbajul intern cu semantica de profunzime, structura semantică de suprafață a limbii, enunțul verbal exterior. Se merge de la idee la cuvânt, activitatea verbală expresivă (vorbi, scriere), codare și de la cuvânt la idee, activitatea verbală impresivă (audiere, citire), decodare [277; 278].

Achiziția scrisului presupune o anumită maturizare a sistemului nervos, dar și dezvoltarea capacităților de percepție, organizare-structurare și psihomotricitate. În toate formele de limbaj sunt implicate gândirea, motivația, afectivitatea și voința [295].

Achiziția cititului se produce în mai multe etape succesive: educarea prealabilă senzorial-motrică; dezvoltarea vorbirii, corectarea articulării și pronunțării; citirea corectă; înțelegerea celor citite; citirea expresivă; lectura personală cu caracter informativ [279].

Formarea abilităților de scris-citit constituie cea mai semnificativă achiziție a acestui stadiu și se realizează în trei etape: preabecedară, abecedară și postabecedară. În etapa preabecedară se formează abilitatea de scriere a elementelor grafice, crește capacitatea de discriminare, de descompunere și de recompunere a silabelor din cuvinte, se face raportarea la sensul și semnificația cuvintelor. Copilul folosește sinonime, omonime, antonime. În etapa abecedară se consolidează procesul convertirii fonemelor în grafeme, copilul poate să scrie cuvinte auzite sau văzute. În etapa postabecedară se perfecționează scris-cititul, se elimină greșelile, confuziile și dificultățile, se însușesc regulile ortografice și crește viteza scrisului și a cititului. Din perspectiva mecanismelor implicate, dezvoltarea limbajului scris la copil presupune organizarea spațială kinestezică și grafică, controlul kinestezic și vizual, raportul dintre expresia orală, corporală și cea grafică [295].

În această perioadă se fixează limbajul literar. Copilul scrie compuneri, care îi solicită experiența verbală, capacitatea de a utiliza textele, de a povesti, de a căuta formulările potrivite, de a se implica în sarcină, îi antrenează activitatea intelectuală independentă. Spre sfârșitul clasei a IV-a, școlarul mic prezintă o paletă diversificată de elemente compoziționale, o stăpânire mai sigură a limbajului, cu utilizarea dialogurilor, a personificărilor și a umorului. Compunerile reprezintă una din formele cele mai importante de educație a limbajului. Prin intensificarea cititului, copilul poate să-și îmbunătățească nivelul și stilul comunicării, se poate exprima adecvat în funcție de situațiile și de interlocutorii cu care se confruntă [199, p. 1-20; 93, p. 343-364; 54].

O latură foarte importantă a limbajului o reprezintă conduita de ascultare. Școlarul învață să asculte, pentru ca apoi să pună în practică ceea ce a învățat. Dezvoltarea limbajului include contactul cu primele noțiuni de gramatică, structura morfosemantică a cuvintelor, rădăcina, sufixele, prefixele, categoriile de substantive, verbe, adjective sau pronume. Toate acestea sunt folosite pentru o exprimare corectă. Lecturile suplimentare și diferitele discipline școlare: istoria, geografia, matematica, muzica, desenul facilitează cunoașterea unor cuvinte noi, specifice

domeniilor respective. Debitul verbal crește de la aproximativ 80 de cuvinte pe minut în clasa I, la aproximativ 105 cuvinte pe minut în clasa a IV-a [22; 199, p. 1-20].

Până în jurul vârstei de 6 ani copilul prezintă o oarecare instabilitate emoțională, cu predominarea afectelor. Creșterea gradului de conștiință asupra propriilor activități și asupra relațiilor cu ceilalți conferă sentimentelor o dinamică specială. Copilul își dezvoltă propriile dorințe și aspirații [74; 239].

În acest stadiu se face trecerea de la joc, ca activitate fundamentală de bază, la învățare. Copilul nu renunță la a se juca, dar jocurile lui capătă o nouă nuanță. La 8-9 ani copiii devin colecționari. Dezvoltarea capacităților de seriere și ordonare îi ajută să strângă și să organizeze obiecte, timbre, abțibilduri, plante, insecte. Jocul se organizează și dobândește reguli interne. Copilul devine foarte sensibil la respectarea acestor reguli de joc, nerespectarea lor devenind criteriu de excludere pentru cei care nu le respectă. În jurul vârstei de 9 ani, predomină jocurile care pot scoate în evidență atributele de forță ale copiilor. Aceștia fac acrobații, ridică greutate, doresc să se afirme și să le fie recunoscute aptitudinile. Apare ideea de competiție individuală, dar și de echipă. Copiii se grupează și concurează cu alte grupuri. Se constituie sentimentul de apartenență la grup, la școală, la țară. După vârsta de 9 ani, copiii organizează jocuri care se pot extinde zile sau săptămâni, care iau forma unor mini-comunități, construiesc adăposturi și cazemate, au activități organizate care imită acțiunile adulților. În această perioadă fetele se separă de băieți, jocurile devin mai specifice genului. Copiii devin meditativi, nu mai sunt la fel de expansivi ca la 6-7 ani, încearcă să realizeze activități mai complexe și mai dificile. Apare dorința de autoperfecționare, copilul devine mai organizat și mai dornic de cunoaștere, mai atent și mai perseverent față de sarcinile sale. Învăță să își planifice și să își organizeze timpul. Formează grupuri cu interese comune, sunt sensibili la părerea celorlalți, sunt atenți la informațiile sociale, se formează prietenii. Grupul de prieteni este important, acolo se dezbate probleme existențiale, se fac confidențe, se spun secrete, grupul reprezintă sursă de suport și confort, bazat pe reciprocitate și asemănare. Prietenii se formează și se mențin pe criterii de încredere și de loialitate. Selman R. L. [291] identifică 4 stadii în stabilirea relațiilor de prietenie: înainte de 7 ani copiii stabilesc prietenii egoiste, bazate pe proximitate fizică și similaritate, faza fiind marcată de nediferențiere și egocentrism; la 7-9 ani apare diferențierea și subiectivismul, empatia, conștientizarea emoțiilor celorlalți, altruismul; la 9-12 ani se constituie ideile de reciprocitate și încredere; după 12 ani încep să se stabilească prietenii stabile, bazate pe încredere și generozitate, deschidere și flexibilitate.

Integrarea socială a copilului în această etapă începe cu înscrierea la școală. Acest eveniment, plin de semnificație pentru orice individ, are o încărcătură majoră. Copilul are nevoie

să pună în aplicare toate capacitățile, abilitățile, priceperile și deprinderile pentru a se putea adapta vieții de școlar. Confruntarea cu noul program, cu întregul sistem de norme, cerințe și reguli de interacțiune cu învățătoarea și cu colegii duce la restructurări și organizări ascendente în motivația activităților școlare și extrașcolare [278].

Învățarea ca activitate fundamentală are nu numai rolul de alfabetizare a copilului, dar și rolul de a-i imprima anumite comportamente sociale. Școlarul începe să se identifice cu clasa din care face parte și mai apoi cu școala. Participarea la serbări, excursii, concursuri, activități culturale organizate de școală îi vor dezvolta simțul responsabilității, onoarea, autoexigența, simțul cooperării, facilitând identificarea socială a copilului. În această perioadă copilul învață să își ajute părinții la treburile casei, merge la cumpărături, învață valoarea banilor. Cunoaște prețurile produselor care îl interesează: dulciuri, jucării, rechizite. Observă diferențele dintre el și colegii săi, sesizează situația materială a familiei. Copilul leagă aspirațiile bănești de cele personale și este atras de modelele prospere. Deși nu are suficiente cunoștințe despre profesiile existente, dorește să câștige bani și să ducă o viață bună [199, p. 1-20; 48; 10].

Grupul devine în acest stadiu un factor important și nelipsit din viața copilului. Familia continuă să joace rolul principal, dar părinții trebuie să înțeleagă preferința copilului pentru compania prietenilor. O dată cu trecerea timpului, grupurile de prieteni devin tot mai formale, au propriile norme și modele cu valoare simbolică. Conformarea la aceste norme reprezintă garanția acceptării de către grup. Copilul învață să interacționeze cu cei din jur și își asumă roluri noi: fiu, nepot, elev, coleg, prieten [239; 92, p. 18-34].

Raporturile copilului cu familia se manifestă printr-un schimb mutual de nevoi psihologice între membri, iar atmosfera familiei este dependentă de raporturile dintre acceptanță și autonomie, acceptanță și control, respingere și autonomie, respingere și control. Copiii care găsesc în familie sprijin, încurajare, siguranță se caracterizează prin încredere în propriile forțe și stimă de sine crescută. Copiii care sunt respinși sau care au părinți autoritari tind să se simtă inferiori, au capacități limitate de a oferi și de a primi afecțiunea altora, sunt triști, retrași și au sentimente de vinovăție [239; 92, p. 18-34].

„Personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic” [292, p. 40].

Intrarea în școală și trecerea la un nou tip de activitate favorizează dezvoltarea intelectuală și antrenează eforturi volitive sporite, aducând influențe semnificative în plan psihic și mai ales în modelarea personalității copilului.

Rolul familiei în constituirea personalității copilului este deosebit de important. Copilul înțelege și resimte tot ceea ce se întâmplă în familie. Îl afectează conflictele, certurile, despărțirile.

În această perioadă, la nivelul personalității, se structurează trebuințele, interesele și atitudinile. Evoluția personalității se realizează în strânsă legătură cu acumularea de noi experiențe de viață și cu raporturile interpersonale. Raporturile defectuoase dintre părinți și copil determină efecte negative, precum agresivitatea, emotivitatea crescută, instabilitatea sau anxietatea. Raporturile armonioase produc efecte pozitive, o mai bună adaptare la viața școlară, o mai mare încredere în sine și un echilibru emoțional adecvat [163; 199, p. 1-20; 93, p. 343-364; 4].

Mediul școlar este complet diferit de cel familial, prin atitudinea neutră din punct de vedere afectiv. Copilul nu va găsi la școală iubirea necondiționată a părinților, ci va trebui să facă eforturi pentru a fi apreciat și plăcut. Profesorii îi oferă o nouă imagine a adultului, față de cele cu care era obișnuit. Munca devine o modalitate de a atrage laudele și aprecierea, astfel că începe să se prefigureze ideea de responsabilitate. Copilul înțelege că este dator să lupte pentru a se afirma și pentru a se simți bine în rândul colegilor săi și în fața profesorilor. Grupul din care face parte, clasa de colegi, capătă importanță egală cu cea a familiei. Pentru a-și demonstra și a le demonstra celorlalți că este important și valoros, copilul încearcă să pară interesant. Imitația adultului, dorința de a demonstra că este mare reprezintă o formă de socializare afectivă. Recurge la acte de curaj, dacă se lovește nu arată că îl doare. Față de adulți dorește să demonstreze că se descurcă singur. Pentru el este importantă părerea profesorilor, dar și mai importantă părerea prietenilor despre el, gradul său de popularitate, succesul și felul în care este perceput de ceilalți [2; 60, p. 30-34; 9].

Afectivitatea capătă două direcții, una îndreptată către alte persoane și alta îndreptată către sine. O dată cu intrarea în școală, copilul devine neliniștit și se liniștește abia după ce se adaptează complet. Își dezvoltă sentimentele față de alte persoane decât cele din familie, se atașează de învățătoare, care preia rolul de autoritate. Copilul își va contrazice părinții susținând că doamna învățătoare a afirmat un anumit lucru și că dumnezeii are dreptate [74; 92, p. 18-34; 109, p. 83-90].

Până la vârsta de 7 ani copilul era nehotărât, plângea și râdea în același timp, își arăta simpatia sau antipatia față de o persoană. După această vârstă ezită să se mai manifeste direct, se rușinează dacă este surprins de către ceilalți, manifestă timiditate și adesea preferă să se retragă și să mediteze. Aceasta reflectă abilitatea copilului de a diferenția lumea exterioară de lumea interioară [74; 239].

Viața emoțională a copilului devine mai echilibrată. Se produce o mascare a formulei temperamentale, trăsăturile primare generate de tipul de activitate nervoasă superioară sunt transformate și modelate în noi tipare, se domolește impulsivitatea, se diminuează inerția. Trăsăturile de caracter se cristalizează, la constituirea acestora contribuind eroii din cărți și din filme, persoanele semnificative pe care le admiră și le apreciază. În situațiile în care școlarul nu își găsește resursele și energia necesare pentru îndeplinirea responsabilităților, poate recurge la o serie

de trăsături negative, precum lenea, superficialitatea, minciuna, dezordinea. Tot în această perioadă apare procesul de diferențiere a aptitudinilor. Pe lângă spiritul de observație sau inteligență, apar aptitudinile speciale, pentru muzică, pictură, literatură [163; 199, p. 1-20; 93, p. 343-364; 4].

Personalitatea școlarului mic capătă contur și imaginea de sine se clarifică, prin contactele cu colegii și prietenii de aceeași vârstă. Capătă importanță înfățișarea fizică, felul în care se îmbracă, uniforma școlară îi dă un sentiment de apartenență la grup și de solidaritate. Pentru că nu dispune încă de un sistem de autoevaluare, copilul înțelege că aprecierea celorlalți provine în special din evaluarea școlară. Notele mari reprezintă dovada succesului, copilul se percepe ca fiind bun, iar stima sa de sine se construiește sănătos. Sancțiunile îl destabilizează și îi atacă stima de sine și încrederea în propriile forțe [163; 199, p. 1-20; 93, p. 343-364; 4].

Copilul sesizează că este apreciat în special pentru acele caracteristici care îi aduc succesul școlar și nu pentru ceea ce simte el că este de fapt. Diferența între modul în care este perceput de către profesori, părinți și colegi și modul în care se percepe el însuși creează trăiri complexe. Adesea apelează la strategii de evitare, evaziune și chiar minciună, pentru a evita pedeapsa, reproșul sau răceala celorlalți. Dacă a primit o notă prea mică, va spune că și-a uitat carnetul acasă, dacă nu și-a făcut tema, va spune că și-a pierdut caietul. Viața școlarului mic nu este una simplă, ci este marcată de frustrări, conflicte, succese, realizări, eșecuri și anxietate. În perioada școlarității mici se formează, pe de o parte, emoții și sentimente intelectuale, estetice, artistice, sociale, iar pe de altă parte, neliniște, anxietate, stres. Anxietatea mascată poate conduce la stări neplăcute, la nervozitate, tulburări de somn, ticuri, fobie față de școală, panică, inadaptare [2; 60, p. 30-34; 9].

În consecință, dezvoltarea cognitivă a școlarului mic trebuie interpretată împreună cu evoluția motivațională, afectivă și socială. Pedagogia învățământului primar evidențiază necesitatea corelării solicitărilor școlare cu ritmul individual, experiența concretă și nevoia de confirmare a copilului [75]. Personalitatea și percepția propriei competențe influențează implicarea, perseverența și disponibilitatea de a accepta dificultatea [160]. De aceea, profesorul are responsabilitatea de a construi situații graduale, sigure și stimulative, în care eroarea este valorificată ca resursă pentru învățare, iar sprijinul este retras progresiv.

În acest cadru, dezvoltarea competenței de a învăța să înveți depinde de echilibrul dintre solicitarea cognitivă și sprijinul socio-afectiv oferit elevului. Experiențele de succes, feedbackul constructiv și posibilitatea de a lua decizii contribuie la formarea încrederii în propriile resurse și la asumarea progresivă a responsabilității pentru învățare.

2.2. Dimensiuni ale formării profesorilor pentru abordarea curriculară a competenței de a învăța să înveți la elevii claselor primare

Documentele care prezintă politicile educaționale referitoare la competențe, inclusiv la CÎÎ, recomandă modificări ale sistemului școlar prin așezarea competențelor în centrul proiectării curriculare, al predării și al evaluării. În acest cadru, analiza nu vizează doar descrierea competenței la elevi, ci dimensiunile formării profesorilor care pot transforma CÎÎ într-o practică didactică observabilă la nivelul clasei primare.

Prin urmare, formarea profesorilor pentru abordarea curriculară a CÎÎ include cinci dimensiuni pedagogice complementare: dimensiunea conceptuală, prin care cadrul didactic înțelege structura competenței; dimensiunea curriculară, prin care o corelează cu profilul absolventului și cu programele școlare; dimensiunea metodologică, prin care proiectează situații de învățare autoreglată; dimensiunea evaluativ-reflexivă, prin care urmărește progresul elevului; și dimensiunea contextuală, prin care adaptează intervenția la particularitățile clasei și ale fiecărui copil.

Analiza tezei elaborate de Afanas A. [2] completează această structură prin accentul pus pe profesionalizarea cadrelor didactice, înțeleasă ca proces continuu care include formarea inițială, formarea continuă și autoformarea. Din această perspectivă, subcapitolul 2.2 nu limitează formarea profesorilor la însușirea unor metode, ci evidențiază trecerea de la cunoașterea teoretică a CÎÎ la proiectarea, aplicarea, monitorizarea și ajustarea intervențiilor didactice.

În acest sens, formarea profesorilor pentru abordarea curriculară a CÎÎ poate fi completată cu o dimensiune diagnostic-instituțională, prin care cadrul didactic își analizează nevoile profesionale, particularitățile clasei și resursele disponibile; o dimensiune programatică, prin care stabilește obiective, conținuturi, strategii, forme de organizare și instrumente de evaluare; și o dimensiune de impact, prin care urmărește dacă activitățile de formare modifică practicile de predare și sprijină autonomia elevilor. Aceste direcții sunt în acord cu ideea potrivit căreia programele de FPC trebuie raportate la nevoi personale, instituționale și sociale și evaluate prin efectele produse asupra practicilor profesionale [2]. Perspectiva integrală asupra dezvoltării profesionale, formulată de Callo T., susține corelarea dimensiunilor pedagogice, culturale și comunicaționale ale formării, astfel încât competența profesională să fie construită unitar, nu prin acumularea fragmentară a unor tehnici [19]. În plan relațional și axiologic, Borozan M. și Buzenco V. evidențiază importanța culturii sociale în formarea studenților, reper relevant pentru pregătirea viitoarelor cadre didactice în vederea cooperării, responsabilității și construirii unui climat educațional bazat pe respect [11, p. 62-71]. Integrarea competențelor emoționale în standardele de

formare și raportarea pregătirii profesorilor la programe coerente, centrate pe practică și reflecție, completează această perspectivă [14, p. 3-10; 115].

În contextul formării cadrelor didactice, Caena F. și Stringher C. [105, p. 199-216] propun o abordare pedagogică a CÎÎ ghidată de necesitatea de a dezvolta un model de referință adecvat nevoilor pedagogice reale ale profesorilor în clasă. Astfel, profesorii trebuie să lucreze cu concepte care sunt maleabile la intervenția lor în situații concrete de învățare: competențe și abilități mai degrabă decât trăsături de personalitate. Acest model de dezvoltare a învăța să înveți este conceput ca un ghid inițial pentru profesori, pentru a evidenția dimensiunile care trebuie promovate în fiecare fază de dezvoltare, a celor care învață (de la școala primară la vârsta adultă) cu o viziune de ansamblu și conștientizarea tuturor etapelor dezvoltării.

Abordarea transversală a CÎÎ, specifică educației timpurii și învățământului primar, este relevantă pentru formarea profesorilor deoarece permite integrarea competenței în toate disciplinele școlare. Prin activități de explorare, cooperare, reflecție și *feedback*, profesorul poate susține simultan dezvoltarea cognitivă, metacognitivă și afectiv-motivațională a elevilor. În acest sens, modelul de dezvoltare a învăța să înveți poate fi utilizat nu doar pentru evaluare, ci și pentru proiectarea curriculumului, planificarea lecțiilor și organizarea învățării profesionale a cadrelor didactice [2; 60, p. 30-34; 9].

Referindu-se la formarea cadrelor didactice în raport cu evoluția elevului, Caena F. și Stringher C. [105, p. 199-216] propun un model pentru dezvoltarea CÎÎ în învățământul formal, construit pe o traiectorie evolutivă de la copilăria timpurie la vârsta adultă. Pentru nivelul primar, modelul orientează profesorul spre activități care stimulează curiozitatea, încrederea, organizarea informației, cooperarea și reflecția asupra progresului. Formarea profesorilor trebuie, așadar, să integreze cunoașterea etapelor dezvoltării și capacitatea de adaptare a sarcinilor la nivelul clasei, cu respectarea diferențelor individuale și a ritmului propriu de învățare.

A învăța să înveți în copilăria timpurie este o capacitate holistică ce întemeiază învățarea pe tot parcursul vieții și influențează rezultatele ulterioare. Ea se construiește treptat, prin interacțiunea dintre particularitățile individuale și mediul social, integrând abilități, cunoștințe și comportamente cognitive, metacognitive și socio-afectiv-motivaționale. Nucleul proactiv al procesului este reprezentat de conștiința de sine și de nevoile psihologice de autonomie, relaționare și competență [102, p. 493-523; 216, p. 54-67; 252, p. 149-163].

În copilăria timpurie, accentul ar trebui să se pună pe elementele de bază ale CÎÎ, ca premise ale dezvoltării ulterioare a competenței în etapele vieții. Potrivit lui Erikson E. [130], primii ani sunt esențiali pentru dezvoltarea încrederii și a autonomiei. Practicile preșcolare reduc granițele

disciplinare și valorifică metodologii transversale și pedagogii active, care ghidează explorarea lumii în mod activ de către copil.

Școala primară consolidează inițiativa, hărnicia și competențele copiilor prin stimularea dorinței înăscute de a învăța, a curiozității și a dimensiunilor metacognitive. În timpul școlii secundare și în perioada pubertății, cheia este formarea conceptelor dar trebuie rezolvată tensiunea dintre dezvoltarea funcțiilor cognitive și reglarea emoțiilor și construirea identității. Dimensiunile emoționale și sociale ale învățării sunt în atenție mai accentuată în timpul adolescenței și la vârsta adultă timpurie. Profesorii ar putea considera elementele a învăța să înveți la o anumită etapă drept priorități pentru acțiunea pedagogică, planificarea activităților pentru dezvoltarea lor - cu o gamă completă de oportunități pentru ca elevii să se implice și să reflecte asupra acestor elemente. Atenția acordată tranzițiilor sistemice de dezvoltare versus tranzițiile sistemice artificiale [277] ar trebui să informeze curriculum-ul vertical procesului de a învăța să înveți al profesorului la nivelul școlii, luând în considerare diferențele individuale de dezvoltare în timpul acestor tranziții [252, p. 149-163]. Dar, practicile adecvate pentru dezvoltare ar trebui să ia în considerare faptul că nu există o dezvoltare standard, în cazul în care copiii și adolescenții au nevoie de un mediu optim pentru a prospera - ținând cont de aceste tranziții.

În vederea proiectării formării profesorilor, Caena F. și Stringher C. [105, p. 199-216] identifică și supun atenției cadrelor didactice/formatorilor următoarele componente, domenii și dimensiuni ale procesului de a învăța să înveți, utile pentru proiectarea formării profesorilor:

1. Abilități moștenite - dorința de a învăța, dragostea de a învăța, construirea de semnificații, căutarea ipotezelor asupra fenomenelor; conexiuni verticale și orizontale cu domenii de cunoștințe anterioare și în cadrul diferitelor domenii de cunoaștere [239; 93, p. 343-364].

2. Domeniul cognitiv și metacognitiv - capacitate de reprezentare, abilități cristalizate, dezvoltarea limbajului, cunoașterea lumii, reprezentare duală (obiect + simbol), îmbogățirea vocabularului, aprofundarea cunoștințelor, abilități de clasificare, competențe de raționare, specializarea vocabularului pentru mai multe domenii de cunoaștere și medii, inferență/abilități fluide, compararea obiectelor, analogii, deducție, înțelegerea regulilor, stabilirea de raporturi între raporturi, inferența, conștientizarea proceselor mentale, formarea conceptelor, raționament inductiv, metalogică și cunoaștere a metodei științifice, gândire critică, stabilirea de raporturi între diferite domenii de cunoaștere, autoreglarea, controlul atenției, utilizarea regulilor, controlul inhibitor împotriva distragerilor, planificarea acțiunii, asumarea perspectivei, conștientizarea regulilor, conștientizarea propriilor limite de reprezentare, selectarea și reorganizarea informațiilor, căutarea ajutorului, strategii de control asupra propriilor stiluri de învățare, automonitorizare, conștientizare strategică (a propriilor puncte tari și puncte slabe și a propriilor

stiluri și strategii de învățare preferate), conștientizarea diferitelor domenii cognitive, revizuirea acțiunilor și planurilor în funcție de circumstanțe în schimbare, ajustarea conceptului de sine, reajustarea tehnicilor de automonitorizare la situații și domenii noi, flexibilitatea cognitivă, utilizarea rezolvării de probleme adecvate vârstei în învățare, variația și diferențierea în rezolvarea problemelor, utilizarea schemelor formale precum metoda științifică și alte tehnici de rezolvare a problemelor, transferul schemelor formale în alte domenii ale vieții [133, p. 906-911; 204, p. 33-40; 251, p. 64-70; 252, p. 149-163].

3. Domeniul afectiv-motivațional - credințe și atitudini față de învățare, responsabilitate pentru propria învățare, autoeficacitate, stima de sine, convingerile despre sine ca elev, atitudinile față de învățare, orientare spre creștere și autoîmbunătățire, transfer de atitudini, deschidere către schimbare, autonomie, explorare de sine stătătoare, autoreglare autonomă în cadrul unui grup de egali, identitate în evoluție, controlul impulsurilor, recunoașterea și exprimarea emoțiilor, empatie, reziliență în fața adversității, dezvoltarea discriminării între stimuli relevanți și irelevanți, răspunsuri adecvate situației, corectitudine și responsabilitate față de ceilalți, creativitate în învățare, inventivitate, învățare din greșeli și eșecuri, căutarea provocărilor, învățarea perspectivei, utilizarea învățării și rezolvarea problemelor în imaginație, curiozitate, dorință de a încerca idei noi, explorarea intelectuală, motivație de învățare, orientare spre obiectiv, persistență și concentrare asupra sarcinii până la finalizare, indiferent de distrageri, cooperare și împărtășire adecvate vârstei cu ceilalți, raporturi de învățare cu adulții și semenii, rezolvarea problemelor în raporturile interpersonale, promulgarea planurilor de învățare, promulgarea planurilor de îmbunătățire a învățării); [124; 125; 216, p. 54-67; 252, p. 149-163].

4. Domeniul social - utilizarea resurselor de mediu, utilizarea locuinței și a altor resurse de mediu adecvate vârstei pentru învățare, raporturi interpersonale în învățare, joc de cooperare, învățare colaborativă cu colegii, înțelegerea propriului mediu de învățare și a regulilor acestuia, cererea de ajutor atunci când este necesar, percepția sprijinului din partea celorlalți semnificativi, adaptarea la cerințele de mediu, valorile sociale [92, p. 18-34; 109, p. 83-90].

În continuare prezentăm elemente curriculare de interes pentru formarea CÎÎ:

- A. Persistența în învățare;
- B. Capacitatea de a organiza propria învățare;
- C. Managementul informațiilor;
- D. Managementul timpului;
- E. Învățarea colaborativă;

A) Comings J. P. specifică faptul că persistența este compusă din două părți: intensitatea (ore de instruire pe lună) și durată (lunile de angajare în instruire). Ratele de persistență sunt

raportate ca ore de instruire într-o anumită perioadă de luni, de obicei în trepte de un an. Programele de educație pentru adulți se referă adesea la persistență ca a nu renunța la programul formal fiind măsurată prin participarea la cursuri formale sau la sesiuni de îndrumare. Comings J. P., Parrella A., Soricone L. au propus termenul de persistență deoarece adulții pot persista în învățare prin autostudiu sau învățământ la distanță atunci când încetează să mai frecventeze serviciile de program și, uneori, se întorc la un program (deși nu neapărat același program la care au abandonat) după o perioadă de absență. Autorii au preferat termenul de persistență deoarece definește acest fenomen din punctul de vedere al studenților care persistă în învățare - în interiorul și în afara unui program - până când și-au atins obiectivele. Acest capitol definește persistența.

O multitudine de moduri de instruire (de exemplu, cursuri, îndrumare, grupuri de învățare între egali, tehnologie sau învățământ la distanță și materiale tipărite și media) oferă elevilor modalități de participare care nu necesită întotdeauna respectarea unui program regulat. Cu toate acestea, aceste moduri alternative ar fi mai eficiente dacă se încadrează într-un plan care este urmat atât de elev, cât și de tutori sau profesori. A ajuta elevii și personalul de instruire să urmeze un plan care utilizează mai multe moduri de instruire și care se dezvoltă spre atingerea unor obiective specifice nu este ușor. Acest capitol poate doar să susțină această abordare, nu să o definească. Persistența în activitatea de învățare este asociată, în literatura psihopedagogică contemporană, cu conceptul de tenacitate academică (*academic tenacity*), definit de Carol S. Dweck, Gregory M. Walton și Geoffrey L. Cohen în lucrarea *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning* [126] ca ansamblul factorilor non-cognitivi care susțin implicarea elevului în învățare și performanța academică pe termen lung. Autorii arată că tenacitatea academică presupune capacitatea elevului de a depăși preocupările imediate și de a-și orienta conduita spre obiective educaționale de perspectivă, menținându-și implicarea și perseverența chiar și în contexte marcate de dificultate, eșec sau presiune socială. În această accepțiune, tenacitatea academică integrează componente motivaționale, afective și autoreglatorii, fiind strâns corelată cu dezvoltarea CÎÎ.

Perspectiva lui Dweck asupra mentalității de creștere (growth mindset) [124; 125] arată că elevii care percep inteligența și competențele drept structuri care pot fi dezvoltate prin efort și strategii adecvate manifestă niveluri superioare de implicare cognitivă, perseverență și reziliență academică. În acest sens, dificultatea și eșecul nu mai sunt interpretate ca indicatori ai incapacității personale, ci ca experiențe formative și oportunități de restructurare a strategiilor de învățare. Această abordare este convergentă cu teoriile autoreglării formulate de Barry J. Zimmerman [251, p. 64-70], care consideră că performanța academică depinde de capacitatea elevului de a-și

monitoriza propriul progres, de a-și adapta strategiile cognitive și de a-și menține motivația pe termen lung.

În literatura pedagogică românească, dimensiunile motivaționale și autoreglatorii ale învățării sunt analizate de Ioan Neacșu în lucrările dedicate învățării eficiente și autonomiei intelectuale. Autorul indică faptul că succesul școlar este influențat nu doar de capacitățile cognitive ale elevului, ci și de dezvoltarea motivației pentru învățare, a perseverenței și a strategiilor de muncă intelectuală. În aceeași direcție, Elena Joița, în cadrul abordărilor privind pedagogia cognitivă și metacogniția, subliniază importanța conștientizării propriilor procese mentale și a autoreglării în activitatea de învățare, considerând reflecția și controlul strategic al învățării drept premise ale autonomiei cognitive [66; 68; 69].

De asemenea, Constantin Cucoș evidențiază, în lucrările sale de pedagogie generală, faptul că elevii implicați autentic în activitatea școlară dezvoltă o raportare pozitivă la efort și manifestă disponibilitatea de a valorifica experiențele de învățare ca modalități de dezvoltare personală și socială. Autorul subliniază că școala trebuie să creeze contexte educaționale care să stimuleze motivația intrinsecă, sentimentul competenței personale și asumarea responsabilității pentru propriul parcurs educațional [53].

Cercetările realizate de Walton și Cohen [126] demonstrează, totodată, că sentimentul apartenenței la mediul școlar influențează semnificativ persistența academică și capacitatea elevilor de a face față dificultăților educaționale. Elevii care percep școala ca pe un spațiu al afirmării personale și al integrării sociale manifestă un nivel mai ridicat de implicare în activitățile de învățare și dezvoltă o relație pozitivă cu performanța academică. În această perspectivă, tenacitatea academică devine o expresie a interacțiunii dintre motivație, identitate academică, autoreglare și reziliență educațională.

În aceeași direcție, Guthrie și Wigfield [280, p. 331-341], prin programul Concept-Oriented Reading Instruction (CORI), demonstrează că integrarea elementelor motivaționale în activitatea didactică - precum relevanța conținuturilor pentru experiența elevului, posibilitatea alegerii autonome și oferirea unor experiențe succesive de succes - contribuie semnificativ la dezvoltarea persistenței academice și a implicării cognitive. Din această perspectivă, tenacitatea academică poate fi considerată o dimensiune fundamentală a CÎÎ, întrucât presupune capacitatea elevului de a-și mobiliza resursele cognitive, motivaționale și strategice în vederea construirii autonome și autoreglate a propriului proces de învățare.

B) Implică gestionarea eficientă a informațiilor și a timpului, atât individual, cât și în grupuri. Din perspectiva managementului organizațional, Hales C. evidențiază că procesele de management presupun organizarea activității, distribuirea responsabilităților și exercitarea

controlului în forme adaptate structurii organizației [294]. Raportată la CÎÎ, această perspectivă susține planificarea activităților, monitorizarea resurselor și asumarea responsabilității pentru realizarea sarcinilor în contexte individuale și colective.

C) Brinkhues R., Maçada A. C., Casalinho G. precizează că informația ca resursă sau capacitate poate fi considerată ca fiind una strategică. Informația ca resursă strategică a fost evidențiată și de McGee J. V. și Pruzak L. în lucrarea lor fundamentală „Managementul strategic al informațiilor”. Autorii subliniază patru dimensiuni ale dualității legate de informație, care fac dificile generalizările despre utilizarea sa strategică: (1) informația este explicită și abundentă, dar apare și în moduri subtile, (2) crearea informației este individuală și grea, dar se răspândește și se înmulțește cu ușurință, (3) informațiile au valoare atunci când sunt deținute, dar au valoare economică doar dacă sunt partajate și, în sfârșit, (4) informațiile pot avea valoare veșnică, dar, în anumite circumstanțe, pot fi resetate la zero foarte repede.

Concentrându-se pe practicile de management al informației, Marchand D. A. și Kettinger W. J. [281, p. 385-406] propun cinci etape ale unui ciclu de viață al informației în practică. La fiecare etapă are loc o evaluare continuă a informațiilor. Mai întâi este detectarea informațiilor, apoi strângerea informațiilor, organizarea informațiilor, prelucrarea informațiilor și, în final, menținerea informațiilor. Autorii propun un model de evaluare a măsurilor practice de management al informației la companii

În abordarea managementului informațiilor, Carmichael R. H., Graham W. M., Aven A., Worthy G., Howden S. au definit managementul informațiilor ca un concept de ordinul doi compus din trei factori de ordinul întâi: compilarea și producerea de informații, accesul la informații și identificarea cerințelor de distribuție a informațiilor. Studiul lor a concluzionat că IMC au un efect direct și semnificativ asupra performanței firmei. Jaca C., Rodríguez M. Z., Tecun E. V. V., Álvarez M. J. [158, p. 66-81] precizează că managementul informațiilor este legat de managementul cunoștințelor. Cunoașterea este mai complexă decât managementul informațiilor; informația rezultă din organizarea datelor în forme semnificative. Cunoașterea este rezultatul interpretării informațiilor pe baza înțelegerii personale și este influențată de personalitatea deținătorului acesteia, deoarece cunoașterea se bazează pe judecată și intuiție; cunoștințele încorporează convingeri, atitudine și comportament.

Mai mulți autori au studiat raportul dintre partajarea cunoștințelor și inovare și au descoperit că procesele de partajare a cunoștințelor sunt legate de capacitatea de inovare a unei firme [282, p. 515-524; 283, p. 56-89; 284, p. 315-332]. Managementul cunoștințelor oferă managementului un cadru în timp ce încearcă să-și dezvolte și să-și îmbunătățească capacitatea organizațională de a inova [297]. Acei autori definesc această capacitate ca fiind capacitatea unei

organizații de a recunoaște valoarea noilor informații și cunoștințe externe, de a le asimila și de a le aplica, iar această abilitate este esențială în determinarea rezultatelor inovatoare.

Din perspectiva relației dintre *Knowledge Management* (KM) și *Information Management* (IM), literatura evidențiază faptul că delimitarea dintre cele două domenii rămâne relevantă atât conceptual, cât și practic. Managementul cunoștințelor urmărește valorificarea experienței și a ideilor pentru susținerea învățării și inovării organizaționale, în timp ce managementul informației vizează organizarea și utilizarea resurselor informaționale. Interesul crescut pentru acest domeniu este reflectat de extinderea publicațiilor de specialitate și de preocuparea pentru mecanismele prin care cunoașterea poate fi împărtășită și aplicată [293, p. 290-304]. Complementar, studiul lui Wang C. și Zhang P. asupra ecosistemelor digitale evidențiază interdependența dintre oameni, management, tehnologie și informație. Deși analiza este formulată în domeniul comerțului social, cadrul său explicativ poate fi valorificat analogic pentru înțelegerea circulației și utilizării informației în medii digitale [240, p. 105-127].

D) Claessens B. J., Van Eerde W., Rutte C. G. și Roe R. A. arată că gestionarea timpului se asociază pozitiv cu percepția controlului asupra timpului, satisfacția în activitate și starea de sănătate, fiind asociată negativ cu stresul. Studiile empirice evidențiază influența managementului timpului asupra învățării și recomandă utilizarea planurilor de lucru scrise, sub forma listelor de sarcini, pentru creșterea performanței. Un program de instruire în managementul timpului trebuie să urmărească identificarea activităților consumatoare de timp, reorganizarea utilizării timpului și creșterea eficienței prin planificare zilnică, prioritizarea sarcinilor și gestionarea situațiilor neașteptate apărute pe parcurs.

De-a lungul anilor, publicațiile și programele de formare privind managementul timpului s-au orientat de la manageri spre un public mai larg. Termenul „gestionare a timpului” este, de fapt, imprecis, deoarece timpul nu poate fi gestionat în sine; poate fi influențat numai modul în care o persoană îl utilizează. Managementul timpului poate fi privit ca modalitate de monitorizare și control al utilizării acestuia [127, p. 304-334]. Deși ar fi posibilă folosirea termenului autogestionare, acesta are în literatura de specialitate un sens mai larg, referitor la monitorizarea și reglarea de sine, fără trimitere explicită la tehnicile de organizare temporală. Prin urmare, în prezenta lucrare păstrăm sintagma managementul timpului, utilizată în sens operațional.

E) Sala A., Punie Y., Garkov V. și Cabrera Giraldez M. [220] subliniază faptul că provocările cărora trebuie să le facă față indivizii în secolul al XXI-lea, atât personal, cât și colectiv, sunt complexe, rezultând din interacțiunea în evoluție a multor factori și agenți interrelaționați care nu sunt pe deplin cunoscuți, previzibili sau controlabili. Pentru a le aborda cu succes și inovator, trebuie încurajată colaborarea eficientă între indivizi, organizații și rețele. O

diversitate de perspective și medii este probabil să joace un rol pozitiv în colaborare, deoarece crește nivelul de noutate, oferind în același timp o mai mare varietate de idei și abordări pentru îndeplinirea sarcinilor comune. Cetățenii trebuie să-și dezvolte capacitatea de a coparticipa la activitățile și întreprinderile colective și să-i încurajeze pe alții să colaboreze, desfășurând o agenție colectivă, punându-le în comun cunoștințele, competențele și resursele, astfel încât să poată fi realizat un obiectiv comun.

Din perspectivă socioconstructivistă, Amalathas E. [91] susține că învățarea nu este numai un proces cognitiv intern, individual, ci și un fenomen construit social, iar contextul în care are loc învățarea este crucial pentru natura învățării. Contextul și interacțiunea cu ceilalți pot modela și accelera procesul de învățare. Învățarea este mai bine înțeleasă atunci când este plasată în context. Contextul este o fațetă importantă a învățării: contextul interacțiunii sociale și raporturile istorice care există între oameni îi pot ajuta să învețe unii de la alții. Aceasta poate include învățarea care are loc în sălile de clasă. Coffield F. [110, p. 9] descrie școala ideală ca o „comunitate de practică”, elevii și profesorii învățând unul de la altul pentru a modela calea învățării. Redeu A. [78, p. 334-345] subliniază că originile conceptului de „învățare colaborativă/cooperativă” sunt atemporale și fără nicio investigație legată de activitățile umane desfășurate în societate.

Învățarea prin colaborare oferă elevilor oportunități reale de învățare pentru a-și dezvolta gândirea autocritică, pentru a obține abilități interpersonale și de echipă valoroase, pentru a participa la grupuri de învățare orientate spre sarcini. A fi un profesor informat necesită luarea unor decizii de instruire bazate pe înțelepciunea colectivă din studii și practică. Predarea reflexivă implică evaluarea și documentarea eficacității sale, promovând o filozofie a cooperării mai degrabă decât a competiției [119; 113, p. 5-10; 150].

În practică, cercetătorii și profesorii par să utilizeze termenii cooperare și colaborare în mod similar, fără a ține seama de diferențele lor epistemologice. Profesorii nu au întotdeauna o percepție clară asupra delimitării semantice a celor doi termeni, concentrându-se mai ales pe atingerea obiectivelor, indiferent dacă acestea sunt realizate prin învățare cooperativă sau colaborativă. Astfel, termenii colaborativ și cooperativ au semnificații apropiate, iar dezbaterea privește măsura în care desemnează același tip de activitate atunci când sunt aplicați grupurilor de elevi [113, p. 5-10]. Alți autori susțin că abordările pot fi plasate pe un continuum, de la forma cea mai structurată (cooperativă) la forma mai puțin structurată (colaborativă) [190].

Învățarea prin cooperare a fost definită ca „folosirea instruirii în grupuri mici, astfel încât elevii să lucreze împreună pentru a-și maximiza atât propria învățare, cât și învățarea celorlalți” [159, p. 26-35]. Această abordare se bazează pe teoriile interdependenței sociale asociate lui Kurt Lewin și Morton Deutsch [159, p. 26-35; 175, p. 95-153]. Pe lângă activitatea structurată, sunt

considerate importante pentru succesul grupurilor cinci elemente: interdependența pozitivă, interacțiunea stimulativă, responsabilitatea individuală și de grup, dezvoltarea abilităților de lucru în echipă și procesarea activității de grup. Responsabilitatea profesorului este de a proiecta și verifica prezența acestor elemente în activitățile didactice.

Învățarea colaborativă, valorificată ca metodă pedagogică, pornește de la premisa că anumite cunoștințe sunt construite social prin interacțiune și negocierea semnificațiilor între colegi. Concepția despre cunoaștere ca „oglină a realității” este înlocuită de concepția despre construcția socială a realității, concentrată pe interpretare și pe stabilirea unui sens pentru lume [78, p. 334-345]. Astfel, perspectiva socială evidențiază nevoia construirii cunoștințelor în grupuri, prin dezvoltarea unei culturi a semnificațiilor comune.

După Drăghicescu L. M., Cristea S., Petrescu A. M., Gorghiu G., Gorghiu L. M. [55, p. 2487-2493], colaborarea ca element al CÎ este presupune: capacitatea de a lucra eficient cu diverse grupuri; exercitarea flexibilității și a dorinței de a ajuta și de a face compromisuri în vederea atingerii unui scop comun; asumarea responsabilității pentru activitatea de colaborare, estimarea/evaluarea contribuției individuale pentru fiecare membru al echipei.

CÎ este recunoscută ca o competență esențială pentru învățarea pe tot parcursul vieții și este integrată în sistemele educaționale din România și Republica Moldova. Tabelul următor evidențiază comparativ modul în care această competență este abordată curricular în cele două țări [254; 262; 263; 266; 276].

În viziunea noastră, analiza comparativă trebuie să surprindă nu doar statutul formal al competenței, ci și modul în care aceasta este transpusă în curriculum, în strategiile didactice și în evaluarea progresului elevilor. Reperele urmărite – statutul competenței, integrarea curriculară, strategiile de implementare, evaluarea și dificultățile de aplicare – permit evidențierea convergențelor și a particularităților celor două sisteme educaționale și fundamentează operaționalizarea CÎ la nivelul învățământului primar [254; 262; 263; 266; 276].

Tabelul 2.1. Dimensiuni curriculare ale competenței de a învăța să înveți în România și Republica Moldova [254; 262; 263; 266; 276]

Dimensiune analizată	România	Republica Moldova
Statutul competenței	Integrată în competența-cheie „competența personală, socială și de a învăța să înveți”.	Recunoscută ca competență-cheie în curriculumul național.
Integrarea în curriculum	Transversală, abordată în toate disciplinele pentru a sprijini învățarea autonomă și reflexivă.	Transversală, integrată în diverse discipline pentru a promova învățarea independentă și continuă.
Strategii de implementare	Accent pe dezvoltarea gândirii critice, autoreglarea învățării și	Focus pe dezvoltarea metacogniției, autoreglarea

Dimensiune analizată	România	Republica Moldova
	utilizarea eficientă a resurselor de învățare.	învățării și aplicarea strategiilor eficiente de învățare.
Evaluare	Evaluată prin observarea progresului elevilor în gestionarea procesului de învățare și aplicarea strategiilor adecvate.	Evaluată prin capacitatea elevilor de a-și planifica, monitoriza și evalua propriul proces de învățare.
Provocări	Necesitatea formării continue a profesorilor pentru a implementa eficient această competență.	Lipsa unor strategii concrete și uniforme pentru dezvoltarea și evaluarea CÎÎ.

Analiza comparativă evidențiază o convergență curriculară între România și Republica Moldova, întrucât în ambele sisteme CÎÎ este tratată ca o competență transversală, necesară realizării finalităților educaționale. Pentru formarea profesorilor, această convergență indică necesitatea proiectării unor activități care dezvoltă autonomia elevului, organizarea învățării și responsabilitatea pentru propriul parcurs școlar și formativ.

În vederea fundamentării științifice a profilului CÎÎ la elevii din învățământul primar și a elaborării Programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice, au fost analizate o serie de documente de politici educaționale relevante, aflate în vigoare în România și Republica Moldova [254; 256; 261; 262; 263; 266; 267; 269; 274; 276].

În contextul actual al reformei educaționale, un document de referință esențial în România îl constituie Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, care reglementează organizarea și funcționarea sistemului de educație și reafirmă orientarea curriculară centrată pe formarea competențelor-cheie. Conform finalităților generale ale învățământului, curriculumul național asigură, la nivelul învățământului primar, formarea competențelor-cheie la nivel elementar, corespunzător stadiului operațiilor concrete, caracterizat prin realizarea de operații simple în contexte familiare și predominant concrete [261; 263].

Fundamentarea teoretică a demersului investigativ a fost realizată prin raportare la prevederile Curriculumului național din 2018 și la perspectivele curriculare recent configurate în Cadrul de referință al Curriculumului național [262; 266], document care evidențiază explicit importanța autoreglării învățării, a reflecției și a autonomiei cognitive a elevului. În această perspectivă, competența „personală, socială și de a învăța să înveți” este definită ca o combinație integrată de cunoștințe, abilități și atitudini care susțin autoreglarea învățării, autonomia și responsabilitatea elevului. Profilul de formare al absolventului de învățământ primar, construit pe baza nivelului elementar de dobândire a competențelor-cheie, include descriptorii specifici acestei competențe, precum [263; 266]:

- identificarea și clarificarea cerințelor sarcinii de învățare;

- formularea de întrebări pentru înțelegerea sarcinilor;
- utilizarea unor tehnici simple de învățare;
- menținerea atenției și finalizarea sarcinilor;
- verificarea propriei activități.

De asemenea, documentul stabilește indicatori ai competențelor-cheie în termeni de cunoștințe, abilități și atitudini, oferind un cadru operațional util pentru evaluarea dezvoltării CÎÎ.

Un rol important în fundamentarea dimensiunii aplicative îl are și proiectul CRED, care promovează abordări didactice centrate pe competențe și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Materialele de formare din cadrul acestui proiect pun în evidență faptul că dezvoltarea CÎÎ presupune utilizarea strategiilor metacognitive, a reflecției asupra procesului de învățare și a implicării active a elevului în propriul parcurs educațional [274].

Totodată, documentul „Profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic din învățământul primar” [264] evidențiază competențele necesare profesorilor pentru dezvoltarea competențelor-cheie la elevi, inclusiv capacitatea de a proiecta activități centrate pe elev, de a utiliza metode interactive și de a susține dezvoltarea autonomiei în învățare.

Prin raportare la documentul „Profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar” [264], pentru dezvoltarea CÎÎ la elevii din învățământul primar sunt relevante mai ales acele standarde care solicită profesorului să înțeleagă modul în care învață elevii, să proiecteze contexte variate de demonstrare a progresului, să faciliteze autoevaluarea și reflecția, să ofere *feedback* constructiv și să susțină implicarea activă a elevilor în propriul proces de învățare. Selectarea acestor elemente este justificată de corespondența lor directă cu dimensiunile CÎÎ: planificare, utilizare de strategii, monitorizare, autoevaluare, autoreglare și colaborare. Astfel, profilul profesional al profesorului pentru învățământ primar devine un reper normativ pentru programul de formare continuă propus în teză, deoarece arată ce competențe pedagogice trebuie dezvoltate la cadrul didactic pentru ca elevul să dobândească autonomie cognitivă și conduită reflexivă.

Tabelul 2.2. Standarde profesionale relevante pentru dezvoltarea CÎÎ la elevii din învățământul primar

Standard profesional selectat	Relevanță pentru CÎÎ la elevii din învățământul primar	Implicație metodologică pentru cadrul didactic
D1. 2. Înțelege modul în care învață elevii și implicațiile asupra predării și evaluării.	Fundamentează adaptarea sarcinilor la particularitățile cognitive și metacognitive ale elevilor de 6/7-11/12 ani.	Profesorul proiectează activități graduale, explicitează strategiile de învățare și observă modul în care elevul își organizează activitatea.

Standard profesional selectat	Relevanță pentru CÎÎ la elevii din învățământul primar	Implicație metodologică pentru cadrul didactic
D2. 8. Utilizează contexte diverse în care elevii pot demonstra progresul, facilitând autoevaluarea, reflecția și stabilirea noilor obiective de învățare.	Corelează direct cu planificarea, monitorizarea și evaluarea propriului proces de învățare.	Se recomandă jurnale de învățare, rubrici simple, discuții de reflecție și obiective formulate de elevi.
D2. 10. Comunică eficient, oferă <i>feedback</i> constructiv și susține implicarea activă a elevilor în propriul proces de învățare.	Sprijină motivația, perseverența și transferul strategiilor de învățare în contexte noi.	<i>Feedbackul</i> trebuie orientat spre proces: strategie folosită, efort, progres și pasul următor.
D3. 5. Susține o cultură democratică a învățării, responsabilizarea elevilor, respectul reciproc și raporturile de încredere.	Extinde CÎÎ spre dimensiunea socio-emoțională și colaborativă, necesară învățării împreună cu ceilalți.	Profesorul organizează sarcini cooperative, roluri de grup, autoevaluare și coevaluare ghidată.
D5. 2. -D5. 3. Își autoreglează conduita pe baza reflecției și reflectează asupra propriilor practici didactice și asupra <i>feedbackului</i> primit.	Modelarea autoreglării de către profesor susține interiorizarea conduitelor reflexive la elevi.	Profesorul verbalizează strategii de gândire, revizuieste activitățile pe baza <i>feedbackului</i> și creează rutine de reflecție.
D5. 7. Participă la activități colaborative de dezvoltare profesională, cercetări educaționale și comunități de practici.	Leagă dezvoltarea CÎÎ la elevi de învățarea continuă a profesorului și de schimbul de practici eficiente.	Programul de formare continuă include microcercetare pedagogică, portofoliu reflexiv și comunități de învățare profesională.

Standardele profesionale selectate configurează rolul profesorului ca proiectant, facilitator și evaluator al învățării autoreglate. Dezvoltarea CÎÎ nu poate fi redusă la aplicarea unor metode izolate, ci presupune competențe de proiectare curriculară, de observare a progresului elevilor și de adaptare a strategiilor didactice la particularitățile acestora. Prin urmare, formarea profesorilor trebuie să includă atât dimensiunea conceptuală a competenței, cât și dimensiunea operațională, reflectată în sarcini, indicatori și situații de învățare.

Profilul de formare al elevului la finalul învățământului primar include descriptorii nivelului elementar al acestei competențe, care vizează:

- clarificarea cerințelor sarcinii de învățare;
- utilizarea unor tehnici simple de învățare;
- organizarea informațiilor;
- monitorizarea și verificarea rezultatelor;
- solicitarea de sprijin în procesul de învățare;
- valorizarea propriei persoane și a celorlalți în contextul învățării.

De asemenea, documentul integrează perspectivele internaționale, precum „*Learning Compass 2030*” [269], evidențiind rolul autonomiei, reflecției și colaborării în procesul de învățare.

Pentru Republica Moldova, analiza este completată prin raportare la Curriculumul național pentru învățământul primar [262] și la Cadrul de referință al Curriculumului Național [254], care configurează competența „a învăța să înveți” ca dimensiune transversală a formării elevului, orientată spre autonomie, utilizarea strategiilor de învățare, comunicare și integrare socială. În România, proiectul CRED - Curriculum Relevant, Educație Deschisă pentru toți - susține aceeași direcție prin accentul pus pe formarea competențelor-cheie, proiectarea curriculară centrată pe elev și dezvoltarea profesională a profesorilor [254; 262; 274].

Analiza documentelor de politici educaționale din România și Republica Moldova evidențiază convergențe conceptuale în valorificarea dimensiunii „a învăța să înveți”, abordată transversal, prin procese metacognitive, strategii de învățare și atitudini responsabile [254; 256; 262; 263; 266; 267; 276].

În concordanță cu Profilul de formare al absolventului de clasa a IV-a din România, CÎ este conceptualizată ca un ansamblu integrat de procese cognitive și metacognitive. Pentru nevoile prezentei cercetări, aceste elemente normative au fost analizate și operaționalizate pentru vârstele 7-10 ani, fiind transformate în indicatori observabili și măsurabili, utilizați în construcția instrumentelor de evaluare și în fundamentarea Programului de formare a cadrelor didactice [263; 276].

În cercetare, Profilul de formare al absolventului de clasa a IV-a constituie un reper normativ și descriptiv și orientează următoarele demersuri:

- definirea dimensiunilor competenței și delimitarea relațiilor dintre acestea;
- elaborarea indicatorilor operaționali și asocierea lor cu manifestări observabile;
- proiectarea instrumentelor de evaluare;
- fundamentarea intervențiilor didactice și a modalităților de evaluare formativă.

Tabelul 2.3. Analiza comparativă a descriptorilor competenței „a învăța să înveți” în România și Republica Moldova (nivel primar) [276; 267]

Componenta competenței	România – Profilul absolventului clasei a IV-a [276]	Republica Moldova – Cadrul de referință [267]	Observații comparative
Clarificarea sarcinii de învățare	Identificarea/clarificarea elementelor sarcinii înainte de începerea activității	Identificarea și clarificarea cerințelor sarcinii de învățare	Convergență conceptuală totală

Componenta competenței	România – Profilul absolventului clasei a IV-a [276]	Republica Moldova – Cadrul de referință [267]	Observații comparative
Formularea de întrebări	Formularea de întrebări pentru clarificarea sarcinii	Nu este explicit menționată, dar este implicită în procesul de învățare	RM este mai puțin explicită
Utilizarea strategiilor de învățare	Utilizarea unor tehnici și metode simple de învățare	Utilizarea tehnicilor simple de învățare și organizarea informației	Similaritate ridicată
Activarea cunoștințelor anterioare	Activarea cunoștințelor anterioare	Menționată implicit	RO mai explicit
Concentrarea și perseverența	Menținerea atenției și finalizarea sarcinii	Perseverența în realizarea sarcinilor	Convergență conceptuală
Monitorizarea și verificarea	Verificarea propriei activități	Monitorizarea și verificarea rezultatelor	RM mai clar formulată metacognitiv
Căutarea sprijinului	Nu este explicit formulată	Solicitarea sprijinului din partea adulților și colegilor	RM include dimensiunea socială mai clar
Dimensiunea socio-emoțională	Implicită	Explicită (autocunoaștere, aprecierea celorlalți)	RM mai dezvoltată
Autoreglarea învățării	Implicită	Explicită	RM mai clară la nivel metacognitiv

Descriptorii competenței „a învăța să înveți” au un nucleu comun în cele două documente curriculare analizate: clarificarea sarcinii, utilizarea strategiilor de învățare, organizarea activității, reflecția asupra progresului și asumarea responsabilității pentru învățare. Diferențele apar mai ales la nivelul formulării și al gradului de explicitare, documentul românesc punând accent pe raportarea la profilul de formare, iar documentul din Republica Moldova pe transpunerea competenței în contexte curriculare concrete. Această comparație susține necesitatea operaționalizării CÎÎ pentru ciclul primar prin indicatori observabili și situații de învățare reale.

În concordanță cu Profilul de formare al absolventului clasei a IV-a din România, CÎÎ este conceptualizată ca un ansamblu integrat de procese cognitive, metacognitive și atitudinale. Pentru nevoile prezentei cercetări, aceste componente au fost operaționalizate sub forma unor indicatori observabili și măsurabili, adaptați particularităților de vârstă ale elevilor din învățământul primar (7-10 ani), care au stat la baza elaborării instrumentelor de evaluare și a programului de intervenție didactică [263; 276].

Tabelul 2.4. Operaționalizarea competenței „a învăța să înveți” la elevii din învățământul primar [276; 263]

Formulare generală din profil	Indicator operațional (observabil)	Modalitate de evaluare
Elevul își clarifică sarcina de învățare	Reformulează sarcina în propriile cuvinte	Observație directă, răspuns oral

Formulare generală din profil	Indicator operațional (observabil)	Modalitate de evaluare
Elevul formulează întrebări	Adresează întrebări pentru clarificare („Ce trebuie să fac?”)	Observație, jurnal de învățare
Elevul utilizează strategii de învățare	Utilizează sublinierea, repetiția, organizarea informației	Analiza produselor de învățare
Elevul activează cunoștințe anterioare	Face raporturi cu informații deja cunoscute	Discuții ghidate
Elevul își planifică activitatea	Formulează un obiectiv simplu („Vreau să termin exercițiul”)	Observație, fișe de lucru
Elevul își menține atenția	Lucrează constant fără întreruperi frecvente	Observație sistematică
Elevul finalizează sarcina	Duce la bun sfârșit activitatea începută	Evaluarea sarcinilor
Elevul își verifică rezultatele	Recitește și corectează greșelile	Autoevaluare, grile
Elevul solicită sprijin	Cere ajutor când întâmpină dificultăți	Observație
Elevul reflectează asupra învățării	Spune ce a învățat și ce i-a fost dificil	Jurnal reflexiv
Elevul cooperează	Lucrează eficient în grup	Observație comportamentală
Elevul manifestă motivație pentru învățare	Participă activ și manifestă interes	Observație, scale de evaluare

Operaționalizarea CÎÎ transformă descriptorii curriculari în conduite observabile la elevii din învățământul primar. Indicatorii propuși permit profesorului să urmărească nu doar produsul final al activității, ci și modul în care elevul își clarifică cerința, își organizează informațiile, solicită sprijin și reflectează asupra rezultatului. Astfel, tabelul susține trecerea de la evaluarea centrată pe răspuns corect la evaluarea centrată pe procesul de învățare. De asemenea, aceste repere devin utile în formarea profesorilor, deoarece îi ajută să proiecteze sarcini care dezvoltă autonomia, autoreglarea și reflecția elevilor.

Fiecare dintre cele cinci dimensiuni ale competenței - cognitivă, metacognitivă, afectiv-motivațională, socială și reflexivă - a fost transpusă în obiective de formare pentru cadrele didactice, în conținuturi specifice și în strategii aplicabile la clasă. Programul urmărește dezvoltarea capacității profesorilor de a proiecta, implementa și evalua activități centrate pe elev, care stimulează autonomia, autoreglarea și reflecția asupra propriului proces de învățare [39; 133, p. 906-911; 251, p. 64-70; 263; 276].

Prin urmare, profilul CÎÎ nu este doar un construct teoretic, ci devine un instrument funcțional, utilizat în mod direct în cadrul intervenției educaționale, asigurând coerența dintre fundamentele teoretice ale cercetării și demersul aplicativ. Această abordare asigură alinierea demersului de cercetare la cerințele actuale ale politicilor educaționale, care promovează trecerea de la formulări generale ale competențelor la descriptorii operaționali și la aplicarea acestora în practici educaționale concrete [39; 182, p. 38-42; 263; 276].

Abilitatea de a învăța eficient se înscrie printre competențele esențiale ale secolului XXI, corelată cu succesul academic, adaptabilitatea și capacitatea de educație permanentă. Cu toate acestea, metodele de predare tradiționale rareori includ în mod sistematic instruirea elevilor cu privire la cum să învețe, iar profesorii nu beneficiază, de regulă, de formare specifică în acest sens. Astfel, se justifică necesitatea unui program destinat cadrelor didactice care să le ofere instrumentele teoretice și aplicative pentru a sprijini dezvoltarea competențelor metacognitive ale elevilor [2; 60, p. 30-34; 9].

Programul dezvoltat în cadrul acestei cercetări se numește „Program de formare a profesorilor pentru dezvoltarea CÎÎ la elevii claselor primare”. Fundamentele pedagogice ale unui astfel de program se regăsesc în abordarea constructivistă a învățării [103; 203], care consideră elevul un agent activ în procesul de construire a cunoașterii, precum și în teoria metacogniției, care evidențiază importanța conștientizării și autoreglării proceselor cognitive. Acestea susțin ideea că elevii trebuie să fie învățați nu doar ce să învețe, ci și cum să învețe eficient, autonom și adaptativ.

Noutatea acestei teme rezidă în integrarea principiilor dezvoltate de Barbara Oakley în cadrul modelului „*Learning How to Learn*” [140, p. 236-243; 196; 197; 198], care aduce în prim-plan o serie de concepte-cheie din neuropsihologia învățării, traduse în limbaj pedagogic accesibil. Printre acestea se numără distincția între modul de gândire concentrat și cel difuz, importanța pauzelor în consolidarea memoriei, divizarea conținuturilor de învățat în module scurte, ușor de înțeles pentru copii, sumarizarea și recapitularea.

Prin includerea acestor principii, programul urmărește să îi sprijine pe profesori în proiectarea unor activități care valorifică metacogniția, alternarea atenției, structurarea conținuturilor, recapitularea și verificarea. În cercetarea de față, aceste repere sunt tratate ca principii pedagogice aplicabile în formarea cadrelor didactice, nu ca fundament al unei orientări neuroștiințifice distincte. Contribuția proprie constă în organizarea lor într-un program de formare și în examinarea modului în care aplicarea lor este asociată cu răspunsurile profesorilor și ale elevilor [2; 60, p. 30-34; 9].

La nivelul acestui program de formare, am aliniat principiile moderne cu cerințele curriculumului național din România, acestea din urmă cuprinzând:

- identificarea/clarificarea elementelor pe care le presupune sarcina de lucru înainte de începerea activității, cu respectarea regulilor/instrucțiunilor de realizare a unei sarcini,
- utilizarea surselor de învățare recomandate de cadrul didactic și identificarea unor surse noi și a unor modalități relevante de obținere a informațiilor, în raport cu scopurile învățării, sub îndrumarea cadrului didactic în etapa inițială a activității;

- utilizarea de tehnici, metode simple pentru a învăța, activa cunoștințe anterioare și înregistra informații (utilizarea de simboluri personalizate, notițe, rezumate, scheme, hărți de idei),
- manifestarea curiozității, creativității și entuziasmului în abordarea de sarcini noi și neobișnuite de învățare, fără teama de a greși,
- cooperarea în cadrul grupului la sarcini de lucru și joc, cu respectarea unor reguli simple de ascultare activă, expunere și împărtășire a cunoștințelor, de recunoaștere și respectare a sentimentelor și opiniilor celorlalți (empatie, respect, corectitudine etc.),
- verificarea activităților și a rezultatului învățării împreună cu cadrul didactic pentru a identifica arii ce necesită îmbunătățire, conștientizarea preferințelor, intereselor și emoțiilor proprii în învățare, dezvoltarea stimei de sine, a încrederii în propriul potențial de reușită,
- căutarea activă de îndrumare/sprijin în învățare din partea adulților sau a covârșnicilor.

Tabelul 2.5. Corelația dintre principiile dezvoltării CÎÎ și exigențele Curriculumului din România [276]

Principiu pedagogic modern pentru a învăța să înveți	Descriere	Elemente corelate din curriculumul național
1. Alternarea modului concentrat și difuz al atenției	Alternanța dintre focusul intens și relaxare mentală favorizează consolidarea învățării și apariția insight-urilor.	Manifestarea curiozității și creativității Verificarea activităților împreună cu cadrul didactic Căutarea activă de sprijin în învățare
2. Divizarea conținuturilor în module scurte și accesibile	Fragmentarea conținutului ajută la evitarea supraîncărcării cognitive și sprijină învățarea incrementală.	Clarificarea sarcinii înainte de activitate Utilizarea de tehnici/metode simple (scheme, hărți) Identificarea de surse relevante de informare
3. Sumarizarea	Evidențiază ideile-cheie, susține procesarea profundă și formarea unei imagini coerente a informațiilor.	Utilizarea de notițe, rezumate, hărți mentale Verificarea învățării împreună cu cadrul didactic Conștientizarea preferințelor și intereselor în învățare
4. Recapitularea activă	Reactualizarea informațiilor consolidează rețeaua neuronală și permite identificarea lacunelor.	Verificarea activităților și ajustarea învățării Cooperarea în grup cu schimb de idei Căutarea de sprijin pentru clarificarea informațiilor
5. Verificarea	Compararea rezultatelor cu criteriile stabilite permite identificarea erorilor, ajustarea strategiilor și consolidarea <i>feedbackului</i> formativ.	Verificarea activităților și a rezultatului învățării împreună cu cadrul didactic Identificarea ariilor ce necesită îmbunătățire Dezvoltarea stimei de sine și a încrederii în propriul potențial de reușită

Corelațiile prezentate evidențiază legătura explicită dintre teoria prezentată în capitolul 1 și modelul pedagogic propus în capitolul 2. Principiile alternării atenției, divizării conținuturilor,

sumarizării, recapitulării și verificării sunt asociate cu dimensiuni teoretice precum metacogniția, autoreglarea, motivația și transferul învățării. Prin această corelare, CÎÎ este transformată dintr-un construct teoretic într-un reper metodologic pentru proiectarea activităților didactice la ciclul primar. Pentru formarea profesorilor, acest tabel are rol de ghid de transpunere a teoriei în comportamente profesionale concrete.

Copiii din clasele primare se află într-o etapă critică de dezvoltare a funcțiilor executive, a empatiei cognitive și a mecanismelor de control al atenției și motivației [95, p. 167-196]. Astfel, formarea acestei competențe presupune mai mult decât expunerea la conținuturi: presupune intervenții pedagogice strategice, susținute prin modele și tehnici specifice.

Din perspectivă didactică, utilizarea unor modele precum cel al autoreglării învățării [251, p. 64-70] și a strategiilor de tip *scaffolding* metacognitiv [239] facilitează dezvoltarea unui raport reflexiv al elevului cu propria învățare. Predarea explicită a planificării, monitorizării și evaluării învățării, adaptată nivelului de dezvoltare cognitivă al elevilor din ciclul primar, nu se limitează la îmbunătățirea performanțelor școlare, ci contribuie și la formarea unui profil de elev autonom, reflexiv și capabil de autoformare.

Printre modele didactice relevante pentru predarea învățării autoreglate se numără:

a) Modelul celor patru faze ale autoreglării [251, p. 64-70]:

- faza de planificare: stabilirea scopurilor și alegerea strategiilor;
- faza de acțiune: aplicarea efectivă a strategiilor de învățare;
- faza de monitorizare: observarea progresului și adaptarea în timp real;
- faza de reflecție: evaluarea rezultatelor și autoîmbunătățirea.

Acest model poate fi transpus la nivelul claselor primare prin rutine simple, precum „Ce vreau să învăț?”, „Ce știu deja?”, „Ce voi face mai departe?”.

b) Modelul gradual de transfer (*scaffolding* metacognitiv)

Predarea inițială este ghidată de învățător, urmată de transferul treptat al responsabilității către elev, pe măsură ce acesta își dezvoltă autonomia. Acest model este susținut de Vygotsky [239] și aplicabil prin activități de tip „gândesc cu voce tare”, „întrebări de reflecție” sau „jurnal de învățare”.

Ca strategii didactice specifice pentru clasele primare, putem menționa:

a) Modelarea gândirii și autoreflexiei. Profesorul oferă exemple explicite despre cum își organizează propria învățare, verbalizând procesele mentale („Îmi dau seama că nu înțeleg cuvântul acesta. Ce pot face? Să-l caut într-un dicționar.”).

b) Învățarea prin organizatori grafici. Utilizarea de hărți conceptuale, tabele, scheme și pictograme îi ajută pe elevi să structureze informația, să stabilească conexiuni și să își monitorizeze progresul.

c) Rutine metacognitive regulate. Exemple: „Ce am învățat astăzi?”, „Cum m-am simțit când nu am știut răspunsul?”, „Ce voi face diferit data viitoare?”

d) Tehnici ludice de reflecție. Jocuri precum „Știu - Vreau să știu - Am învățat”, cartonașe colorate pentru exprimarea înțelegerii (verde = „am înțeles”, galben = „mai am întrebări”, roșu = „am nevoie de ajutor”) implică elevul într-un proces activ de autoevaluare.

În procesul de predare a învățării, profesorul nu este doar un transmițător de conținut, ci un arhitect al mediului autoreglativ, care susține un climat de încredere și acceptarea greșelii ca parte a procesului, încurajează întrebările și curiozitatea și personalizează strategiile de învățare în funcție de stilul cognitiv al fiecărui elev [66; 10; 211, p. 20-27].

Pentru integrarea exemplelor reale de situații de învățare în formarea profesorilor, modelul poate fi transpus în microproiectări didactice construite pe ciclul planificare – acțiune – monitorizare – reflecție. Aceste situații reprezintă contribuții praxiologice ale cercetării, deoarece arată cum poate fi observată CÎÎ în comportamente concrete ale elevilor și cum poate interveni profesorul pentru a le susține gradual.

Un prim exemplu poate fi o activitate de lectură la limba română, în care elevii primesc un text scurt și sunt ghidați să formuleze înainte de lectură obiectivul „vreau să aflu cine este personajul principal și ce problemă are”. În timpul lecturii, elevii subliniază cuvintele necunoscute, notează o întrebare și verifică dacă au înțeles ideea principală, iar la final completează enunțul reflexiv „Am înțeles mai bine textul pentru că am folosit strategia...”. Profesorul observă clarificarea sarcinii, utilizarea strategiei și autoevaluarea progresului.

Un al doilea exemplu îl constituie rezolvarea unei probleme de matematică din ciclul primar: elevul citește cerința, reformulează datele în cuvinte proprii, realizează o schemă, alege operația potrivită și verifică rezultatul printr-o strategie alternativă. Profesorul nu evaluează numai răspunsul final, ci și modul în care elevul își planifică pașii, își monitorizează erorile și justifică strategia aleasă în raport cu datele problemei.

Un al treilea exemplu poate fi o investigație simplă la științe, de tipul „De ce are nevoie o plantă ca să crească?”. Elevii lucrează în grupuri, stabilesc ipoteze, notează observații timp de câteva zile, compară rezultatele și formulează concluzii, iar profesorul urmărește cooperarea, distribuirea rolurilor, perseverența și transferul concluziilor către situații din viața cotidiană.

Un al patrulea exemplu poate fi redactarea unei compuneri scurte, în care elevii folosesc un plan în trei pași: alegerea ideilor, redactarea primei variante și revizuirea pe baza unei grile

simple. Prin această activitate se observă utilizarea strategică a învățării, deoarece elevul utilizează planul și feedbackul, dar și dimensiunea reflexivă, deoarece explică ce a îmbunătățit și ce va face diferit la următoarea sarcină de scriere.

Aceste exemple pot fi utilizate și în formarea profesorilor ca situații de formare: cadrul didactic proiectează activitatea, o aplică la clasă, colectează dovezi despre comportamentele elevilor și revizuieste intervenția. Astfel, contribuția proprie a cercetării constă în transferul teoriilor CÎÎ în micro-situații didactice observabile, care pot deveni atât conținut de formare profesională, cât și instrument de cercetare pedagogică aplicată.

Formarea profesorilor dobândește eficiență atunci când depășește acumularea de informații și include analiza propriei practici, experimentarea strategiilor și revizuirea deciziilor didactice. Seminarele de reflecție pot susține dezvoltarea abilităților de studiu și conștientizarea modului în care sunt proiectate intervențiile pedagogice [153], iar strategiile interactive favorizează metacogniția și participarea activă [86]. În același timp, profesionalizarea presupune activitate independentă, cooperare și asumarea responsabilității pentru progresul propriu [79].

În acest cadru, portofoliul profesional, jurnalul reflexiv, analiza produselor elevilor și discuțiile colegiale devin instrumente ale formării continue. Ele permit corelarea intenției curriculare cu efectele reale ale predării și facilitează transferul principiilor CÎÎ în activități cotidiene. Considerăm că formarea este relevantă în măsura în care produce schimbări observabile în formularea sarcinilor, oferirea feedbackului și susținerea autonomiei elevilor.

2.3. Profilul operațional al competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar

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 [39; 263; 266; 276].

În concordanță cu Profilul de formare al absolventului clasei a IV-a din România, dimensiunea „a învăța să înveți” este analizată ca un ansamblu de procese metacognitive, strategii de învățare și atitudini responsabile față de învățare. În cadrul demersului investigativ, elementele normative desprinse din Profilul de formare al absolventului au fost analizate și operaționalizate

pentru vârstele 7–10 ani astfel încât să devină indicatori observabili și măsurabili, utilizați în proiectarea instrumentelor de evaluare și a intervenției didactice [39; 263; 266; 276].

Documentul *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național* [276], aprobat prin OME nr. 3239/05.02.2021, stabilește cadrul de construcție curriculară și profilul absolventului, construit pe baza descriptorilor competențelor-cheie. În mod convergent, Cadrul de referință al Curriculumului Național din Republica Moldova [267], aprobat prin Ordinul MEC nr. 1272/23.07.2025, așază competențele-cheie, competențele transversale și profilul de formare în centrul proiectării curriculare. Comparativ, documentul românesc oferă repere explicite pentru profilul absolventului de clasa a IV-a și pentru descriptorii nivelului elementar, iar documentul Republicii Moldova accentuează corelarea competențelor cu finalitățile educaționale, cu profilul absolventului/absolventei și cu orientările actuale privind „Busola învățării 2030”. În Republica Moldova, această orientare curriculară se înscrie și în cadrul general stabilit de Codul educației [255].

Actualizarea analizei prin raportare la Ordinul nr. 6.731/2023 permite corelarea profilului CÎÎ cu descriptorii competențelor-cheie și cu atributele prioritare ale absolventului, iar CRCNR aprobat în 2026 susține continuarea acestei direcții printr-o viziune curriculară flexibilă și coerentă [263; 266].

Din perspectiva analizei teoretice prezentate în capitolul 1, descriptorii Profilului de formare al absolventului sunt valorificați în configurarea celor trei componente operaționale ale CÎÎ, prezentate în Figura 2.1: componenta cognitivă, componenta metacognitivă și componenta reflexivă. Dimensiunea cognitivă vizează înțelegerea sarcinii, utilizarea instrumentelor de învățare, organizarea propriei activități și monitorizarea resurselor; dimensiunea metacognitivă privește gestionarea timpului, autoreglarea, perseverența, validarea strategiilor, colaborarea și abordarea critică; iar dimensiunea reflexivă se exprimă prin autoevaluare, gândire reflexivă, contextualizarea strategiilor și autonomia învățării. Dimensiunile afectiv-motivațională și socială, delimitate la nivel teoretic, sunt valorificate transversal în aceste trei componente prin indicatori referitori la motivație, perseverență, autoeficacitate, colaborare și comunicare. În acest mod, reperele curriculare desprinse din Profilul de formare al absolventului nu sunt preluate mecanic, ci sunt valorificate în configurarea Profilului operațional al CÎÎ prin indicatori observabili și cuantificabili, relevanți pentru elevii din învățământul primar [133, p. 906-911; 251, p. 64-70; 204, p. 33-40]. Această delimitare este susținută și de articolul autoarei dedicat profilului CÎÎ la elevii din învățământul primar [39].

În sfera cercetării, CÎÎ la elevii din învățământul primar este înțeleasă ca ansamblu integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori prin care elevul clarifică sarcina de lucru, activează cunoștințe anterioare, selectează și utilizează tehnici simple de învățare, își organizează informațiile, perseverează până la finalizarea sarcinii, verifică rezultatele, solicită sprijin atunci când este necesar și reflectează asupra propriului progres în relație cu sine și cu ceilalți [7, p. 3-7; 105, p. 199-216; 133, p. 906-911; 251, p. 64-70].

Surse normative principale: Ministerul Educației [276], *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național*, aprobat prin OME nr. 3239/05.02.2021; Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova [267], Cadrul de referință al Curriculumului Național, aprobat prin Ordinul MEC nr. 1272/23.07.2025. Sursele normative sunt completate prin Ordinul nr. 6731/28.11.2023 privind aprobarea Profilului de formare al absolventului și prin CRCNR, document de politică educațională aprobat prin Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 4.137/16.06.2026 [263; 266].

Figura trebuie interpretată ca o arhitectură funcțională a competenței, nu ca o succesiune rigidă de etape. Într-o sarcină autentică, elevul poate reveni asupra obiectivului, poate modifica strategia și poate solicita sprijin, iar reflecția poate apărea atât în timpul activității, cât și după încheierea ei. Relațiile dintre componente exprimă tocmai această circularitate a reglării învățării [133, p. 906-911; 171; 251, p. 64-70].

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 [149; 228, p. 26-42].

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. Aceeași conduită poate avea semnificații diferite atunci când este realizată spontan, la solicitarea profesorului sau după modelare. De aceea, evaluarea nu urmărește doar prezența unui comportament, ci și stabilitatea lui, capacitatea de adaptare la cerințe noi și posibilitatea transferului într-un alt context de învățare. O asemenea perspectivă este compatibilă cu modelele autoreglării, în care planificarea, monitorizarea și reflecția funcționează într-o relație dinamică, iar progresul se exprimă prin trecerea graduală de la sprijin extern la control tot mai autonom al propriei activități [133, p. 906-911; 204, p. 33-40; 251, p. 64-70].

În același timp, Profilul operațional oferă cadrului didactic un reper pentru proiectarea situațiilor în care aceste conduite pot deveni vizibile. Profilul nu funcționează ca o grilă rigidă de clasificare, ci ca un 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 [39; 276].

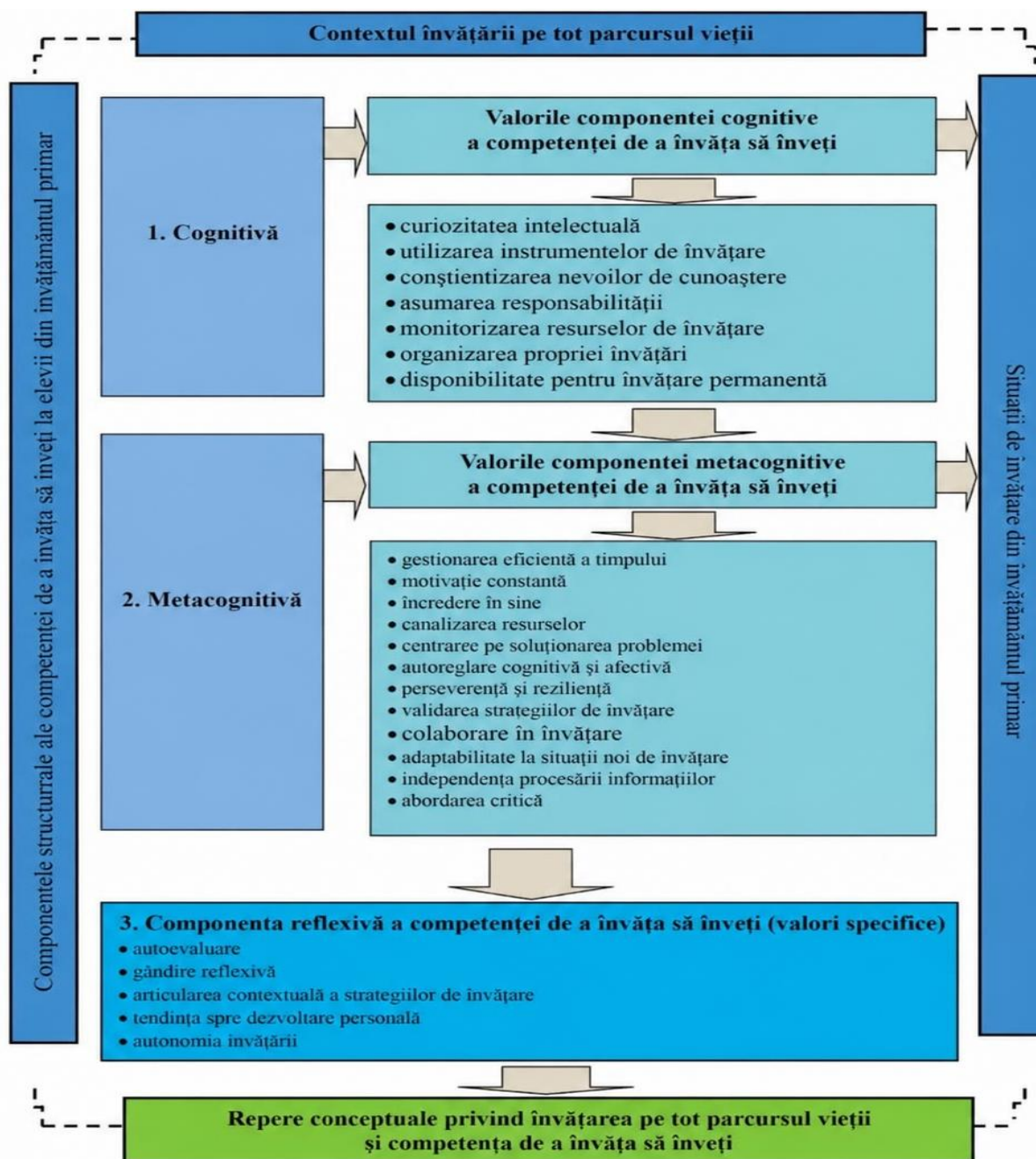


Figura 2.1. Profilul operațional al competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar

Analiza teoretică a delimitat cinci dimensiuni ale CÎÎ: cognitivă, metacognitivă, afectiv-motivațională, socială și reflexivă. În Profilul operațional, acestea sunt sintetizate în trei componente – cognitivă, metacognitivă și reflexivă –, deoarece aceste componente pot fi transpuse

mai direct în conduite și indicatori observabili la elevii din ciclul primar. Dimensiunile afectiv-motivațională și socială nu sunt eliminate, ci sunt valorificate transversal în cele trei componente, prin indicatori referitori la motivație, perseverență, încredere în sine, colaborare, comunicare și solicitarea sau oferirea sprijinului. Trecerea de la cinci dimensiuni teoretice la trei componente operaționale reprezintă, astfel, o organizare funcțională necesară evaluării și aplicării pedagogice, nu o reducere a structurii conceptuale a CÎÎ. Tabelele 2.6 și 2.7 transpun această organizare în indicatori operaționali și instrumente utilizabile în proiectarea, observarea și evaluarea activității elevilor.

Tabelul 2.6. Corespondența între Competența-cheie 5 din Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național și indicatorii operaționali ai CÎÎ la elevii din ciclul primar [276]

Componentă din Figura 2.1 și formulare generală din profil	Indicator operațional (pentru ciclul primar)	Modalitate de observare/evaluare
Cognitivă - Elevul își planifică activitatea de învățare.	Formulează un obiectiv simplu pentru o sarcină: „Vreau să citesc povestea până la final”; stabilește, cu sprijin, pașii de lucru.	Observație directă; jurnal de învățare; discuție de reflecție la începutul activității.
Cognitivă - Elevul identifică și clarifică elementele sarcinii de lucru înainte de începerea activității.	Reformulează cerința în cuvinte proprii; precizează ce are de făcut, cu ce materiale va lucra și care este produsul așteptat.	Observație directă; răspuns oral; fișă de analiză a sarcinii; grilă de observare.
Cognitivă - Elevul activează cunoștințele anterioare utile pentru noua sarcină.	Spune ce știe deja despre temă; oferă un exemplu din experiența proprie; stabilește o legătură între informațiile cunoscute și sarcina nouă.	Conversație frontală; organizator K-W-L; răspunsuri orale/scrise; fișă de lucru.
Cognitivă - Elevul utilizează tehnici și metode simple pentru a învăța.	Subliniază idei importante; notează cuvinte-cheie; realizează o schemă simplă, un tabel sau o hartă conceptuală; folosește întrebări de sprijin.	Analiza produselor de învățare; portofoliu; fișe de lucru; observarea modului de lucru.
Cognitivă - Elevul organizează informațiile necesare rezolvării sarcinii.	Grupează informațiile după criterii simple; ordonează pașii de lucru; completează un tabel, o listă sau un organizator grafic.	Organizator grafic; fișă de lucru; portofoliu; evaluare pe baza unei rubrici simple.
Metacognitivă - Elevul se concentrează și perseverează în realizarea sarcinii până la finalizare.	Rămâne implicat în activitate; reia sarcina după o dificultate; solicită clarificări și continuă lucrul până la produsul final.	Observație sistematică; grilă de comportamente; notițe ale cadrului didactic; autoevaluare scurtă.
Metacognitivă/reflexivă - Elevul verifică propria activitate și corectează erorile identificate.	Recitește cerința; compară răspunsul cu cerința; bifează pașii realizați; corectează o greșală după <i>feedback</i> .	Listă de verificare; autoevaluare; evaluare formativă; analiza versiunilor succesive ale produsului.
Cognitivă/metacognitivă - Elevul solicită sprijin pentru învățare atunci când întâmpină dificultăți.	Adresează întrebări de clarificare; cere ajutor de la profesor sau coleg; utilizează <i>feedbackul</i> primit pentru a îmbunătăți răspunsul.	Observație directă; jurnal de învățare; conversație individuală; fișă de reflecție.

Componentă din Figura 2.1 și formulare generală din profil	Indicator operațional (pentru ciclul primar)	Modalitate de observare/evaluare
Metacognitivă - Elevul colaborează constructiv și apreciază calitățile personale și ale colegilor.	Își asumă un rol în activitatea de grup; ascultă opinia colegilor; formulează un punct forte propriu sau al unui coleg.	Observarea activității de grup; interevaluare; autoevaluare; rubrică de colaborare.
Reflexivă - Elevul manifestă atitudine responsabilă și pozitivă față de învățare.	Finalizează sarcina asumată; exprimă ce a învățat și ce dorește să îmbunătățească; acceptă <i>feedbackul</i> ca sprijin pentru progres.	Jurnal de învățare; portofoliu; discuție reflexivă; grilă de autoevaluare.

Correspondențele stabilite între componentele figurii 2.1 și formulările curriculare ale competenței-cheie 5 evidențiază continuitatea dintre profilul conceptual și indicatorii operaționali. Indicatorii asociați dimensiunii cognitive surprind clarificarea sarcinii și organizarea informației, cei asociați dimensiunii metacognitive vizează monitorizarea și reglarea procesului de învățare, iar cei corespunzători dimensiunii reflexive urmăresc autoevaluarea și transferul. Prin urmare, tabelul susține trecerea de la formulările generale ale profilului la comportamente observabile în activitatea elevilor.

Tabelul 2.7. Operaționalizarea descriptorilor Profilului de formare al absolventului clasei a IV-a în cadrul Profilului operațional al CÎÎ [276; 263]

Componentă din Figura 2.1 / 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 pașii 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	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

Componentă din Figura 2.1 / dimensiune operațională	Indicatori operaționali observabili și cuantificabili	Produse de învățare / instrumente de evaluare	Valorificare în intervenția pedagogică și în formarea cadrelor didactice
	asumată și formulează ce resursă l-a ajutat.		include strategii de <i>scaffolding</i> și <i>feedback</i> orientat spre proces.
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 reperele curriculare ale Profilului de formare al absolventului prin transpunerea acestora în indicatori operaționali adecvați elevilor din învățământul primar și corelați cu Figura 2.1. 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.

Profilul CÎÎ este structurat, în prezenta cercetare, în trei componente operaționale interdependente, rezultate din sinteza teoriilor analizate în capitolul 1 și din raportarea la descriptorii curriculari ai profilului de formare al absolventului: componenta cognitivă, componenta metacognitivă și componenta reflexivă. Aceste componente nu anulează dimensiunile și subprocesele analizate anterior - motivația, strategiile de învățare, colaborarea, autoreglarea sau transferul -, ci le integrează într-o arhitectură operațională unitară, adecvată elevilor din învățământul primar.

Dimensiunea cognitivă este extrasă din teoriile dezvoltării cognitive și ale învățării semnificative, reprezentate de Piaget [203], Bruner [103] și Ausubel [4], precum și din teoriile strategiilor de învățare formulate de Weinstein și Mayer [246, p. 315-327]. Ea vizează înțelegerea sarcinii, activarea cunoștințelor anterioare, organizarea informațiilor, utilizarea instrumentelor de învățare și asumarea responsabilității pentru propria activitate.

Dimensiunea metacognitivă este fundamentată în teoria metacogniției formulate de Flavell [133, p. 906-911], în modelul învățării autoreglate dezvoltat de Zimmerman [251, p. 64-70] și în cercetările lui Pintrich și De Groot [204, p. 33-40] privind rolul motivației în autoreglare. În această dimensiune sunt integrate gestionarea timpului, monitorizarea resurselor, încrederea în sine, perseverența, validarea strategiilor, colaborarea, adaptabilitatea și abordarea critică a sarcinii de învățare.

Dimensiunea reflexivă se sprijină pe teoria experienței reflexive a lui Dewey [54], pe modelul reflecției în acțiune și asupra acțiunii formulat de Schön [221] și pe abordările evaluării formative și ale *feedbackului* orientat spre progres. Ea include autoevaluarea, gândirea reflexivă, articularea contextuală a strategiilor de învățare, tendința spre dezvoltare personală și autonomia învățării.

Legătura dintre teoria prezentată în capitolul 1 și modelul propus devine explicită prin această operaționalizare: metacogniția este transpusă în planificare, monitorizare și autoevaluare; autoreglarea se regăsește în gestionarea timpului, perseverență și adaptarea strategiilor; motivația susține încrederea în sine și responsabilitatea; iar strategiile de învățare sunt observabile în organizarea informației, utilizarea resurselor și transferul în contexte noi și variate.

În situații reale de învățare, cele trei componente operaționale pot fi observate simultan. Într-o sarcină de lectură, elevul clarifică cerința și selectează ideile principale (componenta

cognitivă), își verifică înțelegerea și cere sprijin când întâmpină dificultăți (componenta metacognitivă), apoi formulează ce strategie l-a ajutat să înțeleagă textul (componenta reflexivă). Într-o problemă de matematică, elevul identifică datele, alege operațiile, își controlează pașii de rezolvare și explică ce ar schimba la o nouă încercare. Într-un proiect de grup, elevii își împart rolurile, monitorizează progresul comun, oferă feedback colegial și transferă strategia de lucru în altă activitate. Repertoriul metodologic prin care aceste conduite pot fi exersate la clasă este dezvoltat și în contribuția autoarei privind metodele interactive pentru formarea CÎÎ la elevii din ciclul primar [47, p. 5-9].

Prin aceste exemple, contribuția originală a cercetării constă în transformarea reperelor teoretice ale CÎÎ într-un profil operațional, aplicabil în practica pedagogică a ciclului primar. Modelul nu rămâne la nivel descriptiv, ci devine un instrument de proiectare, observare, evaluare și formare a cadrelor didactice, în acord cu finalitățile învățării pe tot parcursul vieții.

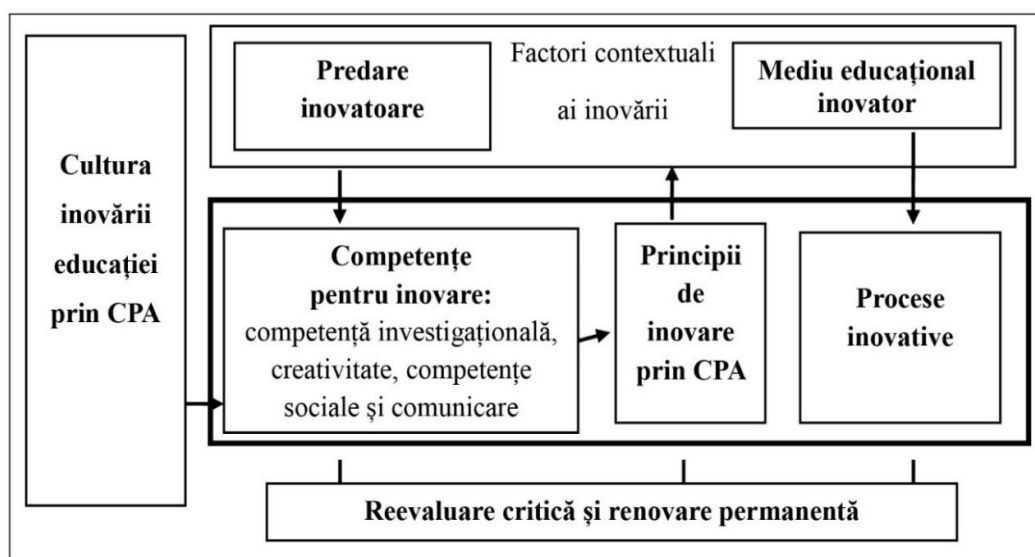


Figura 2.2. Cultura cadrelor didactice prin cercetare pedagogică acțională pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți (CPA)

[13, p. 1-10; 28, p. 158-162; 31, p. 1864-1866; 226, p. 153-163]

Figura 2.2 clarifică locul cercetării pedagogice acționale în arhitectura formării cadrelor didactice, arătând că inovarea educațională devine relevantă pentru CÎÎ 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 CÎÎ, definit teoretic și operaționalizat curricular, la acțiuni pedagogice observabile, ajustate în funcție de răspunsurile elevilor și de dinamica reală a clasei.

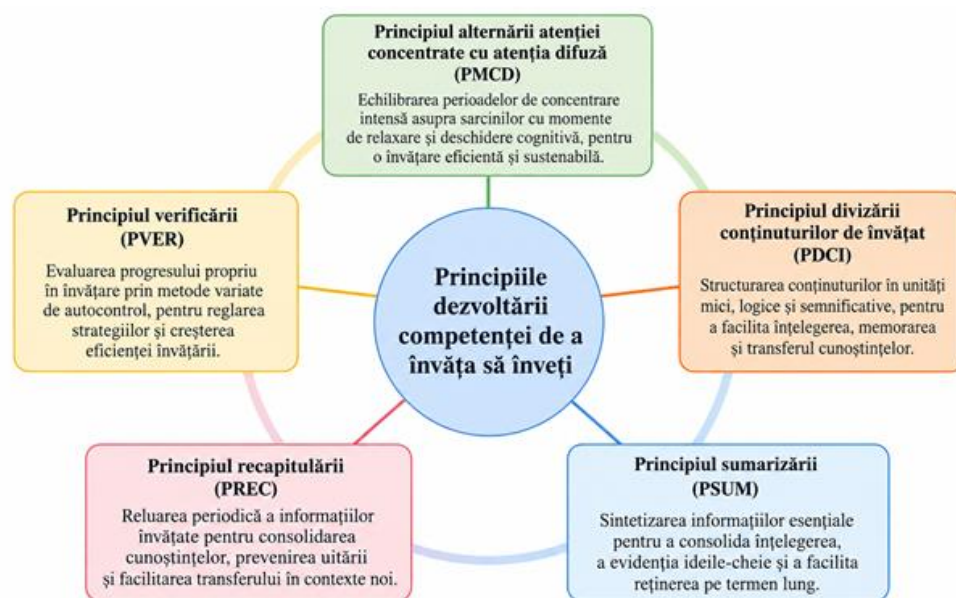


Figura 2.3. Principiile dezvoltării competenței de a învăța să înveți

[196; 198]

Figura 2.3 sintetizează cele cinci principii ale dezvoltării CÎÎ 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. Pornind de la aceste repere, analiza continuă prin examinarea dimensiunilor contextuale care influențează dezvoltarea CÎÎ 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 [9; 84; 60, p. 30-34].

Cultura inovației educaționale are în vedere totalitatea valorilor, practicilor, structurilor și atitudinilor dintr-o instituție educațională care susțin adaptarea creativă, gândirea critică, colaborarea și învățarea continuă. Această cultură nu se reduce la introducerea tehnologiilor moderne, ci presupune o transformare profundă a viziunii despre învățare, predare și dezvoltare

profesională. Potrivit lui Fullan M. [136], o școală inovatoare este aceea în care „învățarea este vie, gândirea este partajată, iar profesorii și elevii sunt co-creatori ai cunoașterii”. Inovația devine astfel un cadru sistemic de evoluție, nu numai un set de metode sau instrumente.

Teoretic, cultura inovării educației se fundamentează pe constructivismul social [239; 103], potrivit căruia învățarea este un proces social, colaborativ, flexibil și contextualizat; pe teoria comunităților de practică [248], care explică învățarea în rețele profesionale prin partajarea experiențelor; și pe leadershipul transformațional [173], care asociază schimbarea autentică cu viziunea comună, autonomia profesională și reflexivitatea la nivel instituțional.

O cultură instituțională orientată spre inovație educațională se caracterizează prin:

1. Acceptarea schimbării ca normalitate. Școlile inovatoare promovează flexibilitatea, toleranța față de eșec și experimentare didactică [10; 110; 60, p. 30-34].
2. Colaborare și deschidere între profesori. Spații de reflecție comună (intervizare, mentorat, *coaching* educațional) înlocuiesc izolaționismul tradițional [48; 10; 150].
3. Orientare spre elev ca partener în procesul educativ. Se încurajează implicarea elevului în designul activităților, autoevaluare, co-crearea regulilor clasei etc. [22; 10; 110].
4. Integrarea tehnologiei ca mediu de învățare, nu ca instrument extern. Platforme interactive, aplicații educaționale, realitate augmentată sau simulări - utilizate nu numai ca „gadgeturi”, ci pentru a crea experiențe de învățare personalizate.
5. Evaluarea ca proces formativ și reflexiv. Evaluarea devine un *feedback* autentic pentru profesor și elev, nu numai o măsură a performanței.

Cultura inovației susține dezvoltarea CÎÎ prin contextualizarea și personalizarea învățării prin care elevii au ocazia să-și identifice propriile nevoi și să aleagă strategii potrivite, prin promovarea autorefecției și autoevaluării, în care cadrele didactice integrează momente de reflecție asupra stilului de învățare și progresului, prin dezvoltarea mentalității de creștere [124], prin care elevii învață că eșecul este parte a procesului, iar competențele se dezvoltă prin efort și perseverență, prin activarea metacogniției, prin care elevii sunt încurajați să-și planifice, să-și monitorizeze și să-și regleze învățarea și prin expunerea la situații problematice și proiecte autentice, care dezvoltă autonomia, cooperarea și gândirea strategică.

Profesorul nu mai este doar un transmițător de conținuturi, ci devine designer al contextelor de învățare, facilitator al gândirii critice, mentor în procesul de autoreglare și reflecție și agent al schimbării pedagogice. În cultura inovației, cadrele didactice învață alături de elevi, adoptă o postură reflexivă permanentă și caută soluții educaționale relevante pentru realitatea contemporană. Cultura inovației educaționale este condiția de fond pentru formarea unei generații de elevi autonomi, rezilienți și capabili să învețe pe tot parcursul vieții. Într-un mediu care

valorizează reflecția, cooperarea, experimentul și adaptabilitatea, CÎÎ se dezvoltă natural, integrat și sustenabil. A construi o astfel de cultură nu înseamnă doar a schimba metodele, ci a schimba viziunea asupra educației ca spațiu viu de dezvoltare personală și comunitară [2; 60, p. 30-34; 9].

Competențele pentru inovație sunt ansambluri de atitudini, cunoștințe și abilități care permit indivizilor să creeze, să experimenteze și să implementeze soluții originale în contexte variabile. În educație, acestea sunt fundamentale pentru a construi un climat de învățare flexibil, adaptabil și centrat pe dezvoltare continuă [84; 9; 60, p. 30-34].

Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică [269; 273] consideră aceste competențe cruciale pentru cetățeanul secolului XXI, caracterizat prin gândire critică, autonomie intelectuală, competență digitală, etică a colaborării și angajament civic.

În modelul propus, competențele pentru inovație sunt grupate în trei categorii principale, relevante pentru susținerea unei culturi educaționale dinamice:

1. *Competența investigațională* reprezintă capacitatea de a formula întrebări relevante, de a explora, de a cerceta și de a evalua informațiile în mod autonom și critic. Concret, se manifestă prin: formularea de ipoteze, proiectarea de mici experimente educaționale, aplicarea metodei științifice în contexte școlare, utilizarea surselor de informare diverse (inclusiv digitale) cu gândire critică. Elevii și profesorii devin co-creatori ai cunoașterii, dezvoltând o mentalitate exploratorie. Se susține astfel curiozitatea epistemică și motivația intrinsecă pentru învățare [216, p. 54-67; 48; 269].

2. *Creativitate aplicată* vizează capacitatea de a genera idei noi, valoroase și funcționale într-un anumit context educațional sau de viață. Concret, se manifestă prin: generarea de soluții alternative la probleme, proiecte transdisciplinare, utilizarea de forme expresive variate (vizual, digital, narativ, ludic), flexibilitate în gândire și toleranță la ambiguitate. Se depășește paradigma „o soluție corectă” și se valorizează diversitatea ideilor, libertatea expresiei și autoeficacitatea elevului. Profesorii sunt încurajați să experimenteze metode noi, să își adapteze stilul și să devină facilitatori creativi [10; 137].

3. *Competențele sociale și comunicarea asertivă* reflectă capacitatea de a coopera eficient, de a asculta activ, de a exprima clar ideile și de a gestiona constructiv conflictele. Acestea se manifestă prin lucrul în echipă și peer-learning, proiecte colaborative, feedback constructiv și exprimarea echilibrată a nevoilor și emoțiilor. Ele încurajează interdependența pozitivă, învățarea prin colaborare și dezvoltarea unei comunități reflexive. Comunicarea empatică susține un climat psihologic sigur, indispensabil gândirii inovative în activitățile de grup [48; 10; 238, p. 3-14].

Competențele pentru inovație oferă cadrul în care elevul devine autonom și autoreglat, își asumă propriile obiective și planuri de învățare, învață să exploreze, să creeze și să coopereze cu

scopul de a înțelege mai bine realitatea și pe sine și dezvoltă reziliență și flexibilitate, trăsături esențiale pentru învățarea pe tot parcursul vieții [84; 98; 9].

Competențele pentru inovație constituie fundația dezvoltării unui sistem educațional adaptiv, capabil să formeze elevi responsabili, autonomi și creativi. Ele nu pot fi predate în mod formal, ci cultivate prin experiențe autentice, colaborative și reflexive. Integrarea lor în proiectarea curriculară și în formarea cadrelor didactice este esențială pentru susținerea CÎÎ și pentru construirea unei educații orientate spre viitor [84; 60, p. 30-34; 9].

Dezvoltarea CÎÎ nu are loc în izolare, ci în contexte educaționale, familiale și sociale complexe. Abordarea sistemică și contextuală arată că formarea acestei competențe depinde de interacțiunea dintre individ și mediile în care trăiește și învață, în acord cu teoria ecologică a dezvoltării [101].

Contextul școlar - instituția ca ecosistem de învățare. Școala este primul cadru instituțional formal care susține (sau blochează) dezvoltarea competențelor autoregulatorii, reflexive și creative. Printre factorii facilitatori ai dezvoltării competenței de a învăța să înveți se numără climatul educațional pozitiv, întemeiat pe siguranță psihologică și respect reciproc, leadershipul educațional deschis spre inovare și autonomie profesională, curriculumul centrat pe competențe, practicile evaluative formative, orientate spre progresul individual, precum și oportunitățile de învățare colaborativă și transdisciplinară. În opoziție, factorii de risc sunt reprezentați de structurile rigide și ierarhice, orientate spre control și conformism, supraîncărcarea curriculară și lipsa timpului necesar reflecției și transferului, evaluarea exclusiv sumativă și standardizată, precum și absența unei culturi instituționale a învățării continue.

Școala ideală pentru formarea CÎÎ devine un laborator de experiență, nu numai o sală de instruire tradițională, ci și un spațiu de explorare și reflecție.

Contextul familial - suport emoțional și model educațional. Familiile au un rol esențial în formarea atitudinilor față de învățare, în special în primii ani de viață și în perioada școlară mică. Modelul parental influențează percepția copilului asupra valorii învățării, încrederea în sine și autoreglarea emoțională, disponibilitatea de a învăța din greșeli, toleranța la efort și amânarea recompensei [92, p. 18-34; 109, p. 83-90; 129].

Printre factorii facilitatori pot fi identificați stilul parental democratic și responsabil, implicarea echilibrată a familiei în sarcinile educaționale ale copilului, promovarea curiozității și a independenței, precum și dialogul deschis despre emoții, reușite și dificultăți. În schimb, factorii de risc pot fi reprezentați de criticismul excesiv sau de supraevaluarea nerealistă, de neimplicare ori de exercitarea unui control rigid, precum și de lipsa resurselor educaționale minime, precum

rechizitele, un spațiu adecvat pentru studiu și timpul petrecut împreună. Formarea unei culturi familiale a învățării de-a lungul vieții este un factor-cheie pentru consolidarea CÎÎ.

Contextul social și cultural - normele și valorile comunității. Comunitatea în care trăiește elevul influențează imaginea despre școală, cunoaștere și succes personal. Mediile care valorizează învățarea ca proces continuu și accesibil tuturor sprijină formarea unor atitudini sănătoase față de dezvoltare. Printre cei mai relevanți factori se numără: accesul la modele educaționale pozitive (mentori, biblioteci, centre culturale), existența unor rețele de sprijin educațional informal (voluntariat, *afterschool*, proiecte locale), prezența sau absența stigmatizării eșecului, atitudinea comunității față de profesie, muncă, efort intelectual. În comunitățile reziliente, educația este o valoare colectivă, nu se reduce la un traseu individual [22; 10; 52].

Politici educaționale și cadre instituționale. Dezvoltarea competențelor transversale depinde și de coerența politicilor publice, în special în privința integrării clare a CÎÎ în curricula națională și în standardele de performanță, a formării continue a cadrelor didactice pentru predare reflexivă și centrată pe elev, a alocării resurselor pentru infrastructură, echitate și acces educațional și a susținerii unor modele alternative de evaluare, *coaching* educațional și mentorat școlar. Un sistem educațional care sprijină autoreglarea și reflecția trebuie să funcționeze nu numai ca structură de livrare de conținut, ci ca sistem de învățare colectivă [216, p. 54-67; 235, p. 43-58; 269].

Modelul propus poate fi înțeles și prin grila bioecologică a lui Bronfenbrenner [101], unde dezvoltarea personală este rezultatul interacțiunilor între:

- microsistem (familie, clasă, grup de prieteni),
- mezosistem (raporturile dintre aceste medii),
- exosistem (instituții și politici care afectează indirect individul),
- macrosistem (valori culturale și ideologii educaționale),
- cronosistem (schimbările în timp - tranziții, crize, reforme).

Profilul propus nu funcționează ca un inventar de trăsături independente, ci ca o structură dinamică în care fiecare dimensiune susține celelalte dimensiuni. Înțelegerea sarcinii orientează alegerea strategiei, monitorizarea oferă informații pentru ajustare, motivația susține efortul, iar reflecția transformă rezultatul într-o experiență transferabilă. Dezechilibrul uneia dintre componente poate limita manifestarea întregii competențe, chiar dacă elevul deține cunoștințele necesare.

Criteriul central al operaționalizării îl constituie observabilitatea pedagogică. Indicatorii trebuie formulați prin acțiuni pe care profesorul le poate identifica în activitatea curentă: elevul clarifică cerința, activează achiziții anterioare, alege o modalitate de lucru, verifică un rezultat,

solicită sprijin argumentat sau explică schimbarea unei strategii. O asemenea formulare apropie profilul curricular de evaluarea formativă și evită aprecierea globală, dificil de susținut prin dovezi [228, p. 26-42; 251, p. 64-70].

Dimensiunea reflexivă conferă coerență temporală învățării, deoarece leagă experiența anterioară de deciziile viitoare. Reflecția elevului din ciclul primar nu presupune discursuri abstracte, ci întrebări simple și recurente despre ceea ce a înțeles, despre modul în care a lucrat și despre resursele de care mai are nevoie. Prin verbalizare, desen, jurnal sau conversație ghidată, experiența concretă este reorganizată și devine reper pentru o nouă acțiune [54; 171; 221].

În raport cu particularitățile vârstei, autonomia trebuie înțeleasă gradual. Profesorul oferă inițial modele, indicii și variante de strategie, apoi reduce sprijinul pe măsură ce elevul demonstrează control și responsabilitate. Adaptarea reperelor constructiviste și ale învățării autodirijate la ciclul primar justifică trecerea progresivă de la alegerea asistată la decizia independentă, fără a transforma autonomia într-o retragere prematură a sprijinului pedagogic [103; 169; 203].

Operaționalizarea are și o funcție de comunicare profesională. Indicatorii formulați clar permit profesorilor să discute despre progresul elevilor folosind criterii comune, să compare efectele unor strategii și să planifice intervenții diferențiate. În acest fel, profilul susține nu numai activitatea individuală la clasă, ci și colaborarea metodică, mentoratul și continuitatea sprijinului educațional între niveluri și discipline [17; 60, p. 30-34; 228, p. 26-42].

Profilul poate orienta și documentarea progresului în timp. În locul unei evaluări punctuale, profesorul poate reuni observații, explicații ale elevului, produse de învățare și autoevaluări scurte, pentru a surprinde stabilitatea și transferul conduitelor. O asemenea perspectivă longitudinală permite diferențierea dintre executarea ocazională a unei strategii și utilizarea ei conștientă în contexte variate. Totodată, datele astfel colectate pot fundamenta ajustarea sprijinului, comunicarea cu familia și proiectarea unor obiective realiste de dezvoltare [149; 228, p. 26-42; 251, p. 64-70].

În practica școlară, indicatorii pot orienta secvențe de sprijin diferențiat. Elevilor care întâmpină dificultăți în clarificarea sarcinii li se oferă modele și întrebări-ghid, iar celor care demonstrează control li se poate acorda libertatea alegerii resurselor și a strategiei. Competența este astfel dezvoltată prin niveluri diferite de mediere, menținând așteptările privind participarea activă și reflecția asupra rezultatului [8; 110; 251, p. 64-70].

Din perspectiva evaluării, profilul operațional permite trecerea de la aprecierea produsului final la analiza proceselor care au condus la rezultat. Evaluarea competențelor transversale presupune utilizarea unor dovezi multiple și a unor criterii explicite, adaptate contextului de manifestare [108]. În aceeași direcție, autoreglarea devine observabilă prin planificare,

monitorizare, solicitarea sprijinului și revizuirea strategiei [202]. Astfel, profilul CÎÎ poate susține evaluarea formativă și proiectarea progresiei individuale.

2.4. Concluzii la capitolul 2

Obiectivul de cercetare al capitolului 2 a constat în structurarea axei conceptuale și metodologice a CÎÎ la elevii din clasele primare și în elaborarea unui profil teoretic adaptat acestui nivel de vârstă. În raport cu obiectivul general al tezei, capitolul a urmărit identificarea dimensiunilor constitutive ale competenței, corelarea lor cu particularitățile dezvoltării cognitive, metacognitive, afectiv-motivaționale și socio-emoționale ale copilului de vârstă școlară mică, precum și formularea unor repere operaționale utile cadrelor didactice.

În interpretarea CÎÎ au fost avute în vedere contribuțiile curriculare aferente reformei din 2018, prevederile Curriculumului național pentru învățământul primar din Republica Moldova [262], Cadrul de referință al curriculumului național [254], documentele proiectului CRED și reperele privind profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic din învățământul primar. Din această perspectivă, profesorul este înțeles ca agent al dezvoltării autonomiei elevului, prin proiectarea de contexte de învățare reflexivă, colaborativă și autoreglată. Profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic sunt valorificate ca reper normativ pentru competențele de proiectare, facilitare, evaluare formativă și reflecție profesională [264].

Rezultatele obținute prin acest demers au permis definirea CÎÎ ca structură complexă, dinamică și integratoare, care se manifestă prin capacitatea elevului de a înțelege sarcina de învățare, de a mobiliza cunoștințe anterioare, de a selecta strategii adecvate, de a-și menține atenția și motivația, de a colabora, de a-și regla emoțiile, de a monitoriza progresul și de a evalua critic rezultatele obținute. În cazul elevilor din învățământul primar, aceste conduite apar ca forme inițiale, ghidate și progresiv interiorizate ale autonomiei cognitive.

Analiza documentelor curriculare și a standardelor profesionale a evidențiat faptul că profilul de formare al absolventului de clasa a IV-a poate funcționa ca ancoră normativă pentru definirea și operaționalizarea CÎÎ. Descriptorii nivelului elementar au fost transformați în indicatori operaționali ai competenței, referitori la clarificarea sarcinii, activarea cunoștințelor anterioare, utilizarea unor tehnici simple de organizare a informației, menținerea atenției, solicitarea *feedbackului*, participarea la activități de grup și reflecția asupra propriului progres.

Rezultatele capitolului au condus la delimitarea unui profil teoretic al CÎÎ structurat pe cinci dimensiuni interdependente: dimensiunea cognitivă, exprimată prin înțelegerea și organizarea informației; dimensiunea metacognitivă, exprimată prin conștientizarea, planificarea și monitorizarea propriului proces de învățare; dimensiunea afectiv-motivațională, asociată interesului, perseverenței și încrederii în capacitatea de reușită; dimensiunea socială, manifestată

prin colaborare, comunicare și solicitarea sau oferirea sprijinului; și dimensiunea reflexivă, exprimată prin autoevaluarea progresului și raportarea critică la propriul demers de învățare. Strategiile de învățare, autoreglarea afectivă, reziliența și transferul nu sunt tratate ca dimensiuni distincte, ci ca procese și conduite integrate în aceste cinci dimensiuni. În plan operațional, profilul este sintetizat în trei componente – cognitivă, metacognitivă și reflexivă –, dimensiunile afectiv-motivațională și socială fiind valorificate transversal.

Concluzia capitolului 2 este că dezvoltarea CÎÎ la elevii din clasele primare nu poate fi lăsată la nivel implicit, ci trebuie proiectată pedagogic în mod conștient, gradual și sistematic. Profesorul are rolul de mediator al autonomiei cognitive și socio-emoționale, prin organizarea unor situații de învățare care solicită elevului să observe, să compare, să formuleze întrebări, să aleagă strategii, să colaboreze, să își gestioneze emoțiile și să reflecteze asupra rezultatelor. În acest sens, profilul operațional elaborat în capitolul 2 oferă baza metodologică pentru programul de formare a cadrelor didactice și pentru demersurile experimentale de dezvoltare a CÎÎ în învățământul primar.

Ca sinteză critică, considerăm că în capitolul 2 se realizează trecerea de la nivelul conceptual la nivelul metodologic al cercetării. În viziunea noastră, profilul CÎÎ și indicatorii operaționali propuși nu trebuie înțeleși ca simple clasificări, ci ca instrumente de lucru prin care profesorul poate transforma descriptorii curriculare în activități observabile, evaluabile și adaptate elevilor din ciclul primar. Astfel, formarea profesorilor capătă rol de mecanism de implementare, deoarece numai cadrul didactic pregătit să proiecteze, să observe și să regleze învățarea poate susține dezvoltarea reală a autonomiei cognitive la elevi.

Valoarea profilului elaborat depinde de posibilitatea profesorului de a-l transforma în situații de învățare coerente. Indicatorii devin funcționali numai atunci când sunt integrați în proiectarea sarcinilor, în formularea întrebărilor, în organizarea colaborării și în interpretarea progresului elevilor. De aceea, formarea cadrelor didactice reprezintă condiția de trecere de la referențialul curricular la conduita concretă a elevului.

O asemenea trecere presupune flexibilitate și diferențiere. Elevii pot ajunge la același obiectiv prin resurse, ritmuri și forme de exprimare diferite, iar profesorul trebuie să mențină simultan claritatea cerinței și libertatea alegerii unor căi adecvate de lucru. [8; 110; 220].

În consecință, rezultatele teoretice ale capitolului 2 sunt valorificate în capitolul 3 printr-un demers aplicativ care urmărește formarea profesorilor, schimbarea practicilor didactice și surprinderea efectelor la nivelul elevilor. Continuitatea dintre profil, program și evaluarea experimentală constituie criteriul de coerență al cercetării.

3. CONTEXTUL PEDAGOGIC AL DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

Capitolul are rol de validare teoretico-aplicativă și experimentală a construcției metodologice elaborate, prin implementarea Programului de formare și analiza comparativă a rezultatelor. El evidențiază dimensiunea aplicativ-experimentală a cercetării, întrucât intervenția este verificată prin instrumente, ipoteze, comparații pretest–posttest și interpretări statistice ale datelor experimentale.

Demersul pornește de la modelul conceptual elaborat în capitolul 1 și de la operaționalizarea profilului CÎÎ realizată în capitolul 2. Astfel, componentele cognitivă, metacognitivă și reflexivă sunt transformate în principii, itemi, instrumente de testare și situații reale de învățare.

Cercetarea a avut un design cvasiexperimental, cu măsurători *pretest* și *posttest*. Au fost vizate două categorii de participanți: cadrele didactice și elevii din clasele primare. Pentru cadrele didactice, cercetarea a urmărit: nivelul inițial declarat de aplicare a principiilor dezvoltării CÎÎ; participarea la programul de formare profesională continuă; implementarea strategiilor la clasă; compararea rezultatelor *pretest–posttest*. Pentru elevi, cercetarea a analizat răspunsurile privind frecvența practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ și dinamica percepției de sine după activitățile de învățare realizate în trei module școlare.

În consecință, capitolul 3 include trei niveluri de analiză: efectul formării asupra profesorilor, raportul dintre principiile dezvoltării CÎÎ și DUÎ și dinamica valorilor statistice obținute la elevii claselor primare. Principiile investigate au fost: alternarea atenției concentrate cu atenția difuză, divizarea conținuturilor, sumarizarea, recapitularea și verificarea.

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

Programul de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii din clasele primare a fost conceput ca intervenție formativă și ca instrument de cercetare. El a urmărit dezvoltarea competențelor profesorilor de a proiecta, aplica și evalua activități prin care elevii își organizează, monitorizează și verifică propria învățare.

În cadrul programului de formare, principiile formulate de Barbara Oakley au fost valorificate în principiile dezvoltării CÎÎ, prin adaptarea lor la specificul învățării școlare din ciclul primar [196; 198]. Principiul alternării atenției concentrate cu atenția difuză susține trecerea de la efortul cognitiv dirijat la momente de reorganizare mentală a informației. Principiul divizării conținuturilor permite structurarea sarcinilor în unități accesibile elevilor, evitând supraîncărcarea

cognitivă. Principiul sumarizării favorizează selectarea ideilor esențiale și exprimarea lor într-o formă personală. Principiul recapitulării consolidează achizițiile prin reveniri sistematice asupra conținuturilor, iar principiul verificării stimulează autoevaluarea, controlul erorilor și reglarea strategiilor de învățare. Astfel, principiile dezvoltării CÎ sunt integrate în program nu ca simple recomandări metodice, ci ca repere operaționale pentru formarea autonomiei cognitive, a autoreglării și a reflecției asupra propriei învățări. În raport cu capitolul 2, formarea profesorilor a vizat transpunerea dimensiunilor cognitivă, metacognitivă și reflexivă în activități observabile la clasă.

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. Această construcție metodologică este dezvoltată și în articolul autoarei privind Programul de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea CÎ la elevii din învățământul primar [38, p. 508-513; 40].

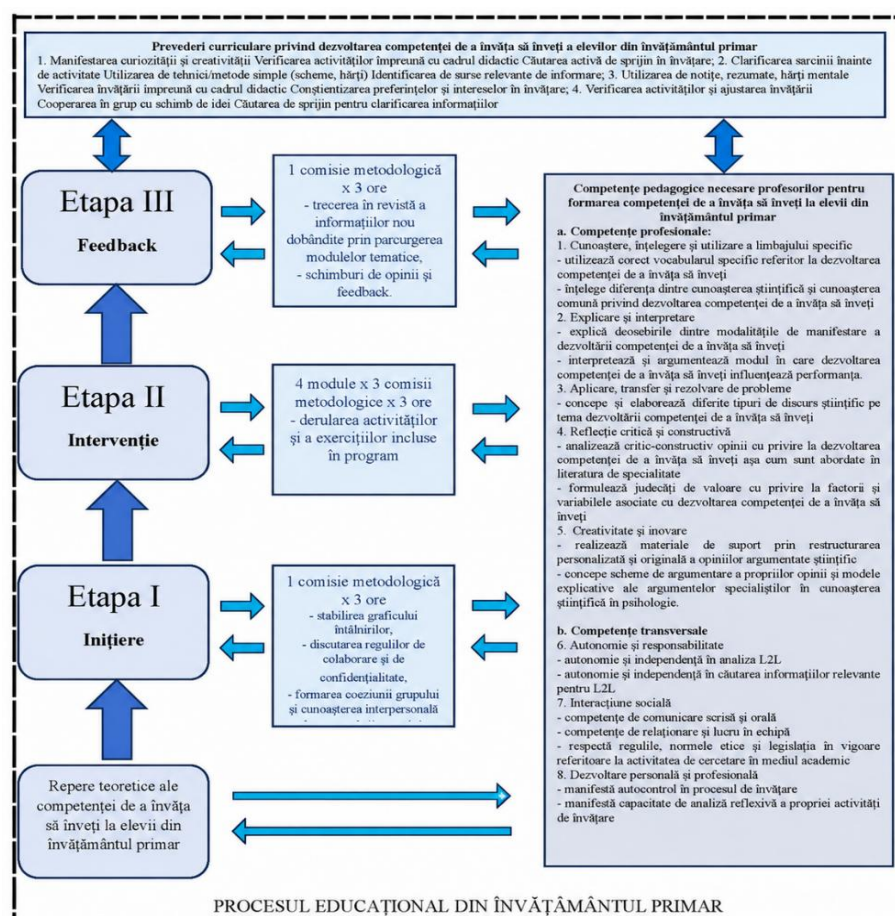


Figura 3.1. Programul de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii din clasele primare

Figura 3.1 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.

Programul de intervenție s-a derulat în trei etape.

Prima etapă, de inițiere, a vizat stabilirea cadrului de lucru, clarificarea regulilor de colaborare și prezentarea obiectivelor programului.

A doua etapă, de intervenție, a inclus modulele tematice prin care profesorii au exersat strategii specifice CÎÎ și le-au adaptat la activitățile din învățământul primar.

A treia etapă, de *feedback*, a urmărit analiza experiențelor de aplicare, formularea concluziilor și stabilirea direcțiilor de transfer în activitatea curentă.

Fiecare sesiune s-a desfășurat în cadrul reuniunilor Comisiei de Formare din școli. Acest cadru a facilitat adaptarea graduală a strategiilor prin feedbackul participanților.

Obiectivele generale ale programului:

1. Dezvoltarea cunoașterii profesorilor cu privire la conceptele-cheie, abordările și teoriile referitoare la CÎÎ;

2. Dezvoltarea cunoașterii profesorilor cu privire la dimensiunile psihologice și pedagogice ale CÎÎ;

3. Dezvoltarea competențelor profesorilor pentru abordarea CÎÎ dintr-o perspectivă integratoare, ca parte a procesului de învățare activă.

Obiective specifice

1.1. Să își identifice experiențele cotidiene și să își valorifice resursele pentru dezvoltarea CÎÎ;

1.2. Să transfere și să adapteze dimensiunile menționate anterior la elevii din clasele primare;

2.1. Să își identifice experiențele cotidiene cu accent pe trăirile psihice și pe resursele psihologice personale pentru dezvoltarea CÎÎ;

2.2. Să transfere și să adapteze dimensiunile menționate anterior la elevii din clasele primare;

3.1. Să asimileze tehnicile de dezvoltare a CÎÎ;

3.2. Să înțeleagă și să își însușească principiile dezvoltării CÎÎ;

3.3. Să aplice practic tehnicile și strategiile specifice CÎÎ la elevii din clasele primare.

Competențe generale și specifice

La sfârșitul programului, cadrele didactice vor demonstra următoarele competențe:

a. Competențe profesionale:

1. Cunoaștere, înțelegere și utilizare a limbajului specific

- utilizează corect vocabularul specific referitor la CÎÎ
- înțelege diferența dintre cunoașterea științifică și cunoașterea comună a CÎÎ

2. Explicare și interpretare

- explică deosebiriile dintre modalitățile de manifestare a CÎÎ
- interpretează și argumentează modul în care CÎÎ influențează performanța.

3. Aplicare, transfer și rezolvare de probleme

- concepe și elaborează diferite tipuri de discurs științific pe tema CÎÎ

4. Reflecție critică și constructivă

- analizează critic-constructiv opinii cu privire la CÎÎ așa cum sunt abordate în literatura de specialitate

- formulează judecăți de valoare cu privire la factorii și variabilele asociate CÎÎ

5. Creativitate și inovare

- realizează materiale de suport prin restructurarea personalizată și originală a opiniilor argumentate științific

- concepe scheme de argumentare a propriilor opinii și modele explicative ale argumentelor specialiștilor în cunoașterea științifică în psihologie.

b. Competențe transversale

6. Autonomie și responsabilitate

- autonomie și independență în analiza CÎÎ
- autonomie și independență în căutarea informațiilor relevante pentru CÎÎ

7. Interacțiune socială

- competențe de comunicare scrisă și orală
- competențe de relaționare și lucru în echipă
- respectă regulile, normele etice și legislația în vigoare referitoare la activitatea de cercetare

în mediul academic

8. Dezvoltare personală și profesională

- manifestă autocontrol în procesul de învățare
- manifestă capacitate de analiză reflexivă a propriei activități de învățare

Arhitectura programului urmărește relația dintre cunoaștere, exersare și transfer. Informația teoretică este asociată cu analiza unor situații 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.

Formarea continuă este concepută ca proces participativ, în care experiența profesorilor devine resursă de învățare. Schimbul de soluții, analiza dificultăților și cercetarea propriei activități permit adaptarea principiilor la contexte școlare diferite. În acest sens, programul valorifică reperele profesionalizării și ale cercetării pedagogice acționale, orientând profesorul spre documentarea, reglarea și argumentarea propriei practici [1; 2; 60, p. 30-34].

Evaluarea programului este corelată cu obiectivele sale și nu se limitează la participarea formală. Programul urmărește dezvoltarea cunoașterii și înțelegerii CÎÎ, exersarea principiilor și transferul lor în practica didactică, iar CIIP surprinde componenta aplicativă, prin frecvența declarată a practicilor asociate principiilor dezvoltării CÎÎ. Compararea rezultatelor pretest–posttest, analiza răspunsurilor pe principii și raportarea la experiența profesională permit surprinderea direcției schimbării.

Interpretarea este completată prin răspunsurile elevilor privind frecvența practicilor didactice, pentru a evita echivalarea scorului obținut cu transferul efectiv la clasă [15; 149]. Programul constituie, așadar, mecanismul de implementare a profilului CÎÎ, iar studiul experimental verifică modificările asociate practicilor didactice declarate ale profesorilor.

Transferul la clasă este susținut prin sarcini în care profesorii reformulează obiective, construiesc secvențe de lucru și anticipează răspunsurile elevilor. Accentul cade pe justificarea alegerilor: de ce este necesară o pauză cognitivă, ce criteriu orientează divizarea conținutului, cum poate fi verificată înțelegerea și în ce moment sprijinul trebuie diminuat. Argumentarea transformă tehnica într-o decizie profesională conștientă.

Reflecția finală din fiecare etapă urmărește identificarea diferenței dintre intenția didactică și efectul observat. Profesorii sunt încurajați să noteze reacțiile elevilor, dificultățile persistente 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 [15; 60, p. 30-34].

În același timp, programul urmărește evitarea aplicării rigide a principiilor. Frecvența și forma strategiilor sunt adaptate conținutului, ritmului clasei și nivelului de autonomie al elevilor. Fidelitatea față de program nu înseamnă repetarea identică a unor proceduri, ci păstrarea funcției pedagogice a acestora: orientarea atenției, reducerea supraîncărcării, consolidarea ideilor esențiale și verificarea înțelegerii [149; 198].

Coerența implementării este sprijinită și prin raportarea fiecărei activități la indicatorii profilului CÎÎ. Profesorii sunt solicitați să precizeze ce conduită urmăresc, prin ce sarcină o

stimulează și ce dovadă arată că elevul a început să o utilizeze. Această aliniere între obiectiv, intervenție și evaluare reduce caracterul accidental al strategiilor și permite compararea unor experiențe didactice diferite pe baza aceleiași funcții formative [15; 228, p. 26-42].

3.2. Studiul experimental al aplicării principiilor dezvoltării CÎÎ de către cadrele didactice pentru învățământul primar

Obiectivele studiului:

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

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

O3. Determinarea nivelului declarat de aplicare a principiilor dezvoltării CÎÎ 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 CÎÎ 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:

1. Testarea inițială (pretest) a cadrelor didactice din învățământul primar cu privire la aplicarea principiilor dezvoltării CÎÎ 2 octombrie 2023

2. Analiza datelor obținute de la cadrele didactice la evaluarea *pretest* 3 octombrie 2023 – 15 noiembrie 2023

3. Elaborarea programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice în baza concluziilor reieșite din analiza datelor obținute la testarea inițială 16 noiembrie 2023 – 29 noiembrie 2023

4. Derularea programului de formare – instruirea cadrelor didactice din învățământul primar 4 decembrie 2023 – 21 decembrie 2023

5. Implementarea la clasele de elevi a strategiilor nou dobândite – cadrele didactice care au participat la programul de formare implementează noile strategii pe parcursul a trei module școlare:

- 8 ianuarie 2024 – 23 februarie 2024

- 4 martie 2024 – 26 aprilie 2024

- 8 mai 2024 – 19 iunie 2024

6. Testarea finală (posttest) a cadrelor didactice din învățământul primar cu privire la aplicarea principiilor dezvoltării CÎÎ, după implementarea acestora la clasele de elevi 20 iunie 2024

7. Analiza datelor obținute de la cadrele didactice la evaluarea *posttest*, inclusiv analiza comparativă față de datele *pretest* iulie – august 2024

Tabelul 3.1. Distribuția participanților în funcție de gradul didactic și de experiența în muncă

		Vechime					Total
		Sub 1 an	1-4 ani	5-10 ani	10-15 ani	Peste 15 ani	
Grad	Debutant	5	4	0	0	0	9
	Definitivat	0	3	1	1	3	8
	Gradul 2	0	0	5	6	8	19
	Gradul 1	0	0	1	5	23	29
Total		5	7	7	12	34	65

Structura eșantionului indică includerea unor cadre didactice cu niveluri diferite de experiență și grade didactice. Această distribuție permite raportarea efectelor programului la vechimea profesională și susține caracterul investigativ al intervenției.

Chestionarul aplicat cadrelor didactice a fost elaborat în concordanță cu principiile dezvoltării CÎÎ, cuprinzând 25 de itemi, câte cinci pentru fiecare dintre cele cinci principii. Răspunsurile se oferă pe o scală Likert în cinci trepte, unde 1 – deloc sau foarte rar, 2 – rareori, 3 – potrivit, 4 – deseori, 5 – foarte des sau întotdeauna. Instrumentul a fost denumit „Chestionarul de evaluare a competenței pedagogice privind implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ”, fiind abreviat în continuare CIIP (Anexa 2).

Tabelul 3.2. Corelația itemilor chestionarului cu principiile dezvoltării CÎÎ

Itemii chestionarului	Principiile dezvoltării competenței de a învăța să înveți
1. Fac pauze de câteva minute, astfel încât elevii să-și modifice tipul de atenție din modul concentrat în modul neconcentrat. 2. Găsesc mijloacele adecvate de a atrage atenția elevilor (de exemplu folosesc modalități multiple de prezentare a materialelor: auditiv, vizual). 3. Adaptez mijloacele de atragere a atenției elevilor la nivelul lor de dezvoltare. 4. După primele zece minute de predare, mă opresc și semnalez elevilor un element exterior care să le distragă atenția de la conținuturile predate. 5. După cinci minute de pauză, reiau predarea conținuturilor, asigurându-mă că fiecare elev este pregătit din nou să se concentreze.	I. Principiul alternării modului concentrat cu modul difuz
6. Întâi de toate, la începutul orei, prezint elevilor imaginea de ansamblu a conținutului de învățat. 7. Mă asigur că elevii au cunoștințe cu privire la lecțiile anterioare, astfel încât noile informații să se atașeze peste cele deja cunoscute. 8. Ofer elevilor exemple concrete cu privire la conținuturile/conceptele predate. 9. Ofer elevilor oportunitatea de a aplica practic sau de a discuta despre conținuturile învățate, imediat după ce le-au fost predate. 10. Repet ideile principale ale lecției și în alte contexte, acolo unde acestea se potrivesc (de exemplu, le vorbesc despre ploaie și la disciplina Limbă și comunicare, dar și la disciplina Științele naturii).	II. Principiul divizării conținuturilor de învățat

Itemii chestionarului	Principiile dezvoltării competenței de a învăța să înveți
11. După predarea unui fragment din conținutul de învățat, invit elevii să extragă ideea principală. 12. După predarea unui fragment din conținutul de învățat, invit elevii să scrie pe caiet ideea principală. 13. După predarea unui fragment din conținutul de învățat, invit elevii să extragă cuvintele-cheie. 14. După predarea unui fragment din conținutul de învățat, invit elevii să scrie pe caiet cuvintele-cheie. 15. La finalul predării, invit elevii să scrie pe caiet o scurtă compunere din ideile principale extrase din întreaga lecție.	III. Principiul sumarizării
16. Aloc cinci minute la începutul lecției pentru a recapitula lecția anterioară. 17. Mă asigur că fiecare elev participă activ la lecție, punându-le întrebări scurte cu privire la conceptele noi predate. 18. Recapitulez cu elevii ideile principale ale lecției la fiecare 10 minute. 19. Mă asigur că fiecare elev a înțeles conceptele noi predate. 20. Invit elevii să preia conceptul nou predat și să îl transfere într-un alt domeniu (de exemplu, comutativitatea adunării de la matematică, cu comutativitatea jucătorilor pe un teren de sport).	IV. Principiul recapitulării
21. Testez elevii săptămânal pentru a verifica nivelul lor de cunoaștere cu privire la conținuturile predate în acea săptămână. 22. Ofer elevilor exemple din viața reală și îi invit să le asocieze cu conținuturile predate. 23. Invit elevii să aducă exemple din viața reală, legate de conceptele noi învățate și să le discute împreună. 24. Încurajez elevii să lucreze în grupuri mici (2-4) și să coopereze în vederea explicării unor concepte corelate cu conținuturile noi învățate. 25. Ofer elevilor <i>feedback</i> constructiv după fiecare răspuns pe care îl formulează.	V. Principiul verificării

Corelarea itemilor cu principiile dezvoltării CÎÎ arată modul în care chestionarul a fost construit pe baza variabilelor operaționale ale cercetării. Prin această corelare, instrumentul măsoară comportamente pedagogice observabile, nu doar impresii generale despre predare.

Grila de scoruri fixează modul de transformare a rezultatelor în niveluri de implementare. Astfel, rezultatele statistice pot fi citite unitar și comparate între etapele *pretest* și *posttest*.

Tabelul 3.3. Mecanismul determinării nivelurilor implementării principiilor dezvoltării CÎÎ

Niveluri	Calificative
Nivel foarte scăzut	1 - deloc sau foarte rar
Nivel scăzut	2 - rareori
Nivel moderat	3 - potrivit
Nivel ridicat	4 - deseori
Nivel foarte ridicat	5 – foarte des sau întotdeauna

I. Principiul alternării modului concentrat cu modul difuz – 5 itemi. **Itemul 1:** *Fac pauze de câteva minute, astfel încât elevii să-și modifice tipul de atenție din modul concentrat în modul*

neconcentrat; **Itemul 2:** Găsesc mijloacele adecvate de a atrage atenția elevilor (de exemplu folosesc modalități multiple de prezentare a materialelor: auditiv, vizual). **Itemul 3:** Adaptez mijloacele de atragere a atenției elevilor la nivelul lor de dezvoltare. **Itemul 4:** După primele zece minute de predare, mă opresc și semnalez elevilor un element exterior care să le distragă atenția de la conținuturile predate. **Itemul 5:** După cinci minute de pauză, reiau predarea conținuturilor, asigurându-mă că fiecare elev este pregătit din nou să se concentreze

II. Principiul divizării conținuturilor de învățat – 5 itemi. **Itemul 6:** Întâi de toate, la începutul orei, prezint elevilor imaginea de ansamblu a conținutului de învățat; **Itemul 7:** Mă asigur că elevii au cunoștințe cu privire la lecțiile anterioare, astfel încât noile informații să se atașeze peste cele deja cunoscute; **Itemul 8:** Ofer elevilor exemple concrete cu privire la conținuturile/conceptele predate; **Itemul 9:** Ofer elevilor oportunitatea de a aplica practic sau de a discuta despre conținuturile învățate, imediat după ce le-au fost predate; **Itemul 10:** Repet ideile principale ale lecției și în alte contexte, acolo unde acestea se potrivesc (de exemplu, le vorbesc despre ploaie și la disciplina Limbă și comunicare, dar și la disciplina Științele naturii)

III. Principiul sumarizării – 5 itemi. **Itemul 11:** După predarea unui fragment din conținutul de învățat, invit elevii să extragă ideea principală; **Itemul 12:** După predarea unui fragment din conținutul de învățat, invit elevii să scrie pe caiet ideea principală; **Itemul 13:** După predarea unui fragment din conținutul de învățat, invit elevii să extragă cuvintele-cheie; **Itemul 14:** După predarea unui fragment din conținutul de învățat, invit elevii să scrie pe caiet cuvintele-cheie; **Itemul 15:** La finalul predării, invit elevii să scrie pe caiet o scurtă compunere din ideile principale extrase din întreaga lecție.

IV. Principiul recapitulării – 5 itemi. **Itemul 16:** Aloc cinci minute la începutul lecției pentru a recapitula lecția anterioară; **Itemul 17:** Mă asigur că fiecare elev participă activ la lecție, punându-le întrebări scurte cu privire la conceptele noi predate; **Itemul 18:** Recapitulez cu elevii ideile principale ale lecției la fiecare 10 minute; **Itemul 19:** Mă asigur că fiecare elev a înțeles conceptele noi predate; **Itemul 20:** Invit elevii să preia conceptul nou predat și să îl transfere într-un alt domeniu (de exemplu, comutativitatea adunării de la matematică, cu comutativitatea jucătorilor pe un teren de sport).

V. Principiul verificării – 5 itemi. **Itemul 21:** Testez elevii săptămânal pentru a verifica nivelul lor de cunoaștere cu privire la conținuturile predate în acea săptămână; **Itemul 22:** Ofer elevilor exemple din viața reală și îi invit să le asocieze cu conținuturile predate; **Itemul 23:** Invit elevii să aducă exemple din viața reală, legate de conceptele noi învățate și să le discute împreună; **Itemul 24:** Încurajez elevii să lucreze în grupuri mici (2-4) și să coopereze în vederea explicării

unor concepte corelate cu conținuturile noi învățate; **Itemul 25:** *Ofer elevilor feedback constructiv după fiecare răspuns pe care îl formulează.*

Fiecare cadru didactic a oferit un răspuns de la 1 la 5 pentru cei 25 de itemi ai chestionarului, rezultând de aici scoruri cuprinse între 5 și 25 pentru fiecare dintre cele cinci principii ale dezvoltării CÎÎ. S-au analizat răspunsurile la cei 25 de itemi ai chestionarului CIIP pentru identificarea nivelului declarat de aplicare a principiilor dezvoltării CÎÎ de către cadrele didactice din învățământul primar. Datele au arătat că majoritatea cadrelor didactice declară utilizarea, într-o anumită măsură, a tehnicilor asociate acestor principii, însă unele dintre acestea necesită exersare suplimentară și o aplicare mai sistematică la clasă. Analiza itemilor este prezentată în Anexa 3.

Ca urmare a acestor rezultate, am elaborat un program de formare a cadrelor didactice, având ca scop prezentarea în detaliu a fiecărei tehnici și explicarea utilității acesteia. Cadrele didactice participante la programul de formare au implementat apoi strategiile privind procesul de a învăța să înveți la clasele lor de elevi pe parcursul a trei module școlare. La finalul acestui interval, au completat din nou același chestionar pentru a surprinde nivelul declarat de aplicare a principiilor dezvoltării CÎÎ. Rezultatele diferențiale sunt prezentate în cele ce urmează, pentru fiecare dintre cele cinci principii în parte.

În etapa referitoare la cadrele didactice, primul pas a constat în colectarea datelor și compararea acestora cu datele obținute la testarea inițială. Pentru verificarea semnificației statistice a diferențelor obținute, s-a efectuat testul t pentru eșantioane perechi, folosind programul de analiză statistică *IBM SPSS Statistics 24* [296].

Pentru citirea corectă a valorilor comparate, M reprezintă scorul mediu al răspunsurilor, AS indică abaterea standard, iar ESM desemnează eroarea standard a mediei; în același timp, PMCD, PDCI, PSUM, PREC și PVER trimit la cele cinci principii ale dezvoltării CÎÎ: alternarea atenției concentrate cu atenția difuză, divizarea conținuturilor, sumarizarea, recapitularea și verificarea.

Tabelul 3.4. Scorurile medii obținute de cadrele didactice privind aplicarea principiilor dezvoltării CÎÎ 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

Compararea scorurilor medii indică o creștere posttest la toate cele cinci principii analizate, ceea ce arată o frecvență declarată mai mare a aplicării strategiilor după participarea la programul de formare. Din perspectivă pedagogică, progresul este relevant deoarece vizează tocmai acele comportamente didactice care susțin planificarea, monitorizarea, verificarea și autoreglarea învățării la elevi.

În interpretarea testului *t*, aceleași repere statistice și conceptuale facilitează compararea etapelor de cercetare: *M* exprimă media, *AS* variabilitatea răspunsurilor, *ESM* eroarea standard a mediei, iar *PMCD*, *PDCI*, *PSUM*, *PREC* și *PVER* desemnează, în ordine, alternarea atenției concentrate cu atenția difuză, divizarea conținuturilor, sumarizarea, recapitularea și verificarea.

Tabelul 3.5. 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.

Rezultatele confirmă progresul cadrelor didactice la toate cele cinci principii ale dezvoltării CÎÎ, dar interpretarea lor trebuie raportată și la specificul fiecărui principiu. Creșterile mai pronunțate la alternarea atenției, sumarizare și verificare sugerează că profesorii au asimilat mai ușor strategiile care pot fi introduse imediat în lecție, prin pauze cognitive, extragerea ideilor esențiale și *feedback* formativ.

Graficul următor prezintă comparativ scorurile *pretest* și *posttest* pentru fiecare principiu analizat. Abrevierile înscrise pe axă sintetizează principiile dezvoltării CÎÎ: *PMCD* indică alternarea atenției concentrate cu atenția difuză, *PDCI* divizarea conținuturilor, *PSUM* sumarizarea, *PREC* recapitularea, iar *PVER* verificarea.

Figura 3.2 susține vizual concluzia statistică: după formare, cadrele didactice aplică mai frecvent strategiile dezvoltării CÎÎ. Diferența dintre barele pretest și posttest confirmă coerența dintre intervenția formativă și rezultatele măsurate, ceea ce permite interpretarea programului ca demers de cercetare aplicată, nu doar ca activitate de perfecționare profesională.

Interpretarea diferențiată a progreselor arată că, după participarea la program, cadrele didactice au raportat o utilizare mai frecventă a principiilor în activitatea didactică. Creșterile înregistrate la toate cele cinci principii indică extinderea repertoriului metodologic al cadrelor didactice și o corelare mai bună a strategiilor de predare cu cerințele învățării autoreglate. Rezultatele justifică menținerea exercițiilor aplicative și a reflecției asupra practicii, pentru consolidarea și transferul achizițiilor în contexte curriculare diverse.

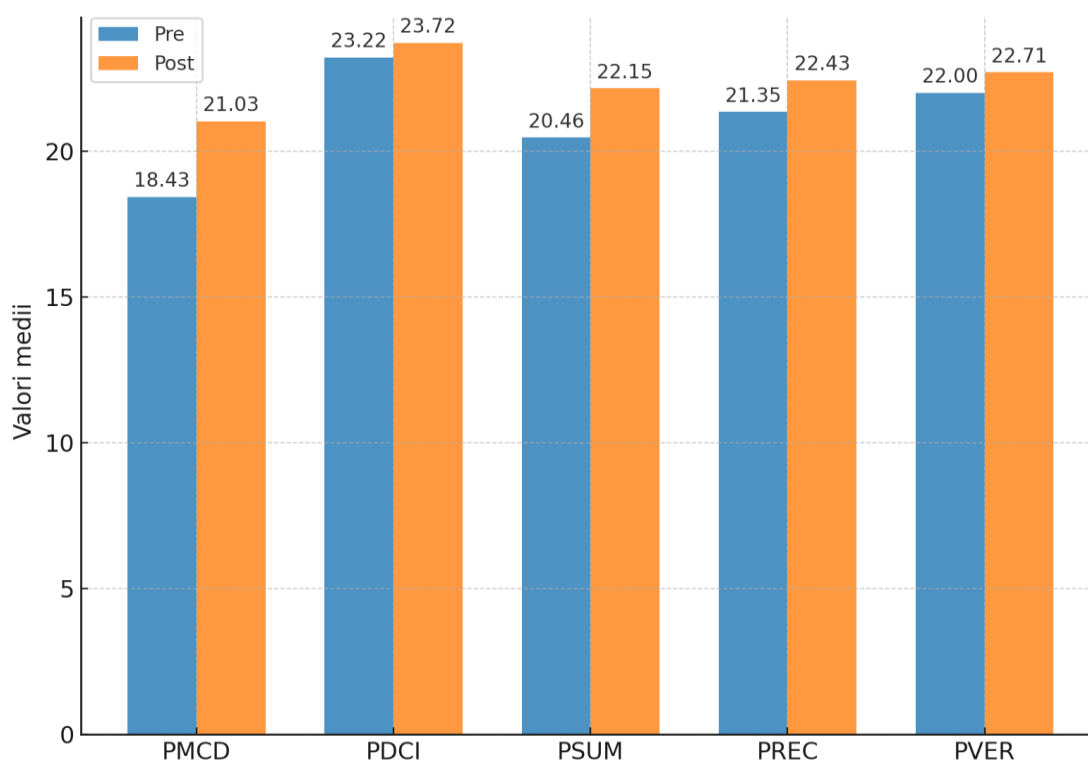


Figura 3.2. Scorurile *pretest* și *posttest* la cadrele didactice pentru implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ

Interpretarea pedagogică a acestor rezultate arată că formarea continuă a cadrelor didactice produce efecte atunci când nu rămâne la nivel informativ, ci solicită exersare, reflecție și transfer la clasă. Din această perspectivă, programul de formare a funcționat ca mediere între teoria CÎÎ și practica didactică, deoarece a transformat principiile dezvoltării CÎÎ în rutine de predare, *feedback* și autoevaluare.

În viziunea noastră, progresul cadrelor didactice este important prin efectul său indirect asupra elevilor: profesorul format proiectează sarcini mai clare, creează momente de reflecție și

oferă elevilor instrumente pentru monitorizarea propriului demers de învățare. Astfel, datele susțin ipoteza că dezvoltarea CÎÎ la elevi depinde de competența profesorului de a construi contexte didactice metacognitive, flexibile și formative [251, p. 64-70; 123; 204, p. 33-40].

Studiul 1a – cu privire la rolul moderator al experienței cadrelor didactice în raportul dintre implementarea principiilor DUÎ și implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ

Acest studiu are ca scop identificarea relațiilor dintre principiile dezvoltării CÎÎ și principiile DUÎ în rândul cadrelor didactice din învățământul primar [100, p. 42-57].

Implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ în școala primară a dobândit recunoaștere pe scară largă ca fiind o componentă esențială a educației moderne. Aceste strategii includ tehnici metacognitive care îi ajută pe elevi să înțeleagă și să gestioneze propriile procese cognitive, cum ar fi stabilirea obiectivelor de învățare, automonitorizarea și reflecția asupra propriului proces de învățare. Cercetările au demonstrat că expunerea timpurie la principiile dezvoltării CÎÎ stimulează autoreglarea, independența și adaptabilitatea, abilități esențiale pentru învățarea pe tot parcursul vieții [251, p. 64-70]. Beneficiile de a-i învăța pe elevi cum să învețe depășesc succesul academic, susținând dezvoltarea socio-emoțională și construirea rezilienței.

A învăța să înveți este un proces metacognitiv care implică înțelegerea propriilor procese de gândire și aplicarea unor strategii pentru a optimiza învățarea [133, p. 906-911]. Principalele strategii ale principiilor dezvoltării CÎÎ includ stabilirea de obiective, planificarea, autoevaluarea și reflecția. Predarea acestor strategii elevilor din școala primară le permite să devină conștienți de punctele lor forte, provocările întâmpinate și metodele preferate de învățare, ajutându-i să devină participanți activi în propriul parcurs educațional [201, p. 7-15].

În primii ani de școală, copiii încep să-și dezvolte abilitățile cognitive și sunt foarte receptivi la învățarea de noi strategii. Introducerea principiilor dezvoltării CÎÎ în această etapă este esențială, deoarece ajută elevii să își construiască obiceiuri de învățare pozitive încă de la început, formând o bază solidă pentru realizările academice viitoare. Studiile au arătat că instruirea metacognitivă de la o vârstă fragedă poate îmbunătăți încrederea în sine a elevilor, implicarea și motivația acestora [122, p. 231-264]. Atunci când elevii sunt echipați cu instrumente metacognitive, pot aborda sarcinile de învățare mai eficient, își pot evalua progresul și pot face ajustări atunci când este necesar, contribuind astfel la dezvoltarea unei mentalități orientate spre creștere.

Implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ în școala primară s-a dovedit a avea un impact pozitiv asupra performanței academice în diverse domenii. De exemplu, un studiu realizat de Veenman M. V. J., Van Hout-Wolters B. H. A. M., Afflerbach P. [238, p. 3-14] a constatat că elevii care se angajau frecvent în activități metacognitive, cum ar fi autointerogarea, monitorizarea și

evaluarea propriilor lucrări, au obținut rezultate academice semnificativ mai bune decât cei care nu utilizau astfel de strategii. Aceste metode îi ajută pe elevi să împartă sarcinile complexe în pași mai ușor de gestionat, îmbunătățindu-le astfel capacitatea de a rezolva probleme și de a reține informații.

Un alt studiu, realizat de Stoeger H. și Ziegler A. [227, p. 207-230], a examinat raportul dintre autoreglare și realizările academice la elevii din școala primară. Rezultatele au arătat că elevii care au învățat strategii de autoreglare, precum stabilirea de obiective și reflecția, au obținut rezultate academice mai bune decât cei care nu au beneficiat de astfel de instruire. Mai mult, acești elevi au demonstrat un nivel mai ridicat de implicare și perseverență, chiar și atunci când s-au confruntat cu sarcini dificile. Expunerea timpurie la abilitățile de autoreglare ajută elevii să devină mai rezilienți, oferindu-le instrumentele necesare pentru a depăși obstacolele și a se adapta la diferite medii de învățare.

Un alt beneficiu important al implementării principiilor dezvoltării CÎÎ în școala primară este promovarea unei mentalități de creștere. Aceasta presupune convingerea că inteligența și abilitățile pot fi dezvoltate prin efort și perseverență [124]. Învățarea modului de a stabili obiective, de a monitoriza progresul și de a reflecta asupra propriului proces de învățare îi ajută pe elevi să perceapă provocările ca oportunități de dezvoltare, și nu ca obstacole. Această mentalitate este esențială pentru dezvoltarea rezilienței, necesară în depășirea provocărilor academice, sociale și emoționale.

Cercetările realizate de Dweck C. S. [124; 125; 154, p. 47-50] subliniază importanța cultivării unei mentalități de creștere la elevii tineri, deoarece aceștia sunt mai predispuși să accepte provocările, să persevereze în fața dificultăților și să-și revină după eșecuri. Implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ îi ajută pe elevi să înțeleagă că efortul și perseverența sunt esențiale pentru progres și îi încurajează să își asume responsabilitatea pentru propriul proces de învățare. Prin promovarea unei atitudini orientate spre dezvoltare, profesorii din școala primară pot ajuta elevii să devină mai rezilienți și mai bine pregătiți să facă față provocărilor academice și personale.

Predarea pe baza principiilor dezvoltării CÎÎ în școala primară poate lua diverse forme. De exemplu, profesorii pot utiliza exerciții de gândire cu voce tare pentru a modela strategiile metacognitive, încurajând elevii să verbalizeze procesele lor de gândire în timp ce rezolvă probleme sau citesc texte [210]. Alte metode eficiente includ jurnalele de reflecție, exercițiile de stabilire a obiectivelor și listele de autoevaluare, care sprijină elevii în interiorizarea acestor strategii și integrarea lor în procesul de învățare.

De asemenea, integrarea principiilor dezvoltării CÎÎ în rutina zilnică și în lecțiile specifice fiecărui subiect poate ajuta elevii să dezvolte aceste abilități într-un mod natural. De exemplu,

profesorii pot ghida elevii să stabilească obiective specifice la începutul unei unități de matematică și să reflecteze asupra progresului lor la sfârșitul fiecărei săptămâni. Aceste practici nu doar că îmbunătățesc abilitățile metacognitive ale elevilor, dar fac procesul de învățare mai atractiv și personalizat [22; 10; 110].

Implementarea și dezvoltarea principiilor de învățare a învățării în școala primară este esențială pentru formarea unor elevi independenți și autoreglați, pregătiți pentru succesul pe termen lung. Cercetările demonstrează că aceste strategii îmbunătățesc performanța academică, susțin dezvoltarea rezilienței și încurajează o mentalitate de creștere, repere esențiale pentru a face față provocărilor unei lumi complexe. Prin învățarea elevilor să-și înțeleagă și să-și gestioneze propriile procese de învățare, cadrele didactice pot oferi o bază solidă care sprijină nu doar realizările academice, ci și dezvoltarea personală și adaptabilitatea [7, p. 3-7; 59; 211, p. 20-27].

Învățarea de a învăța este un proces dinamic care implică acțiuni cognitive, metacognitive, motivaționale, emoționale și comportamentale orientate spre dobândirea cunoștințelor teoretice și practice. Strategiile utilizate pentru învățarea de a învăța includ gânduri, convingeri, emoții sau comportamente care facilitează achiziția, înțelegerea, aplicarea și transferul noilor cunoștințe și abilități către diverse contexte de viață. Aceste strategii contribuie la atribuirea unui sens informațiilor nou dobândite și la stocarea acestora în memoria pe termen lung, astfel încât să poată fi integrate cu informațiile deja cunoscute și să fie ușor accesibile atunci când este necesar, în special în contexte de transfer [243].

În ceea ce privește strategiile specifice de învățare, Weinstein C. E. și Mayer R. E. [246, p. 315-327] au analizat strategiile specifice de învățare a învățării și au creat o taxonomie ce cuprinde șase categorii de strategii de învățare:

- strategii de repetiție pentru sarcini de învățare de bază - aceasta este o strategie utilizată pentru sarcinile simple de memorare și implică repetarea materialului care trebuie reținut.

- strategii de repetiție pentru sarcini de învățare complexe - această strategie presupune angajarea unor cunoștințe și abilități mai complexe decât simpla memorare. Exemple de astfel de tehnici includ sublinierea anumitor paragrafe dintr-un text, folosirea codurilor de culoare pentru notițe și rescrierea ideilor principale ale unei lecții. Această strategie este potrivită atunci când se dorește construirea unei baze solide de cunoștințe într-un domeniu specific [204, p. 33-40; 123; 110].

- strategii de elaborare pentru sarcini de învățare de bază - acestea implică construirea de conexiuni între informațiile noi și cele deja cunoscute, ajutând elevii să atribuie relevanță și semnificație informațiilor. Exemple includ generarea unei imagini mentale a unei scene descrise

într-un text literar sau asocierea unui principiu științific cu situații din viața reală [204, p. 33-40; 123; 110].

- strategii de elaborare pentru sarcini de învățare complexe - aceste strategii îi ajută pe elevi să fie mai activi în construirea de raporturi între informații sau experiențe. Pot include parafrizarea și rezumarea informațiilor, aplicarea unei strategii cunoscute pentru a rezolva o problemă nouă, crearea de analogii sau folosirea unor experiențe concrete pentru a explica sau înțelege concepte noi [204, p. 33-40; 123; 110].

- strategii de organizare pentru sarcini de învățare de bază - aceste strategii implică transformarea informațiilor într-o altă formă și crearea unei scheme care conferă structură noii modalități de caracterizare a informației.

- strategii de organizare pentru sarcini de învățare complexe - acestea urmăresc să crească relevanța informațiilor și pot include crearea de ierarhii ale ideilor principale dintr-un text sau generarea de diagrame sau tabele pentru a evidenția ideile-cheie din materialul de învățare [204, p. 33-40; 123].

Toate aceste strategii contribuie la procesul de învățare nu doar prin rezultatele finale (de exemplu, crearea unei diagrame), ci și prin procesul de elaborare în sine, care facilitează achiziția de cunoștințe, reamintirea ulterioară și performanța generală [123; 110].

Odată cu o înțelegere mai profundă a modului în care elevii învață și a contextelor de învățare, modelele educaționale au evoluat de-a lungul timpului, la fel ca tehnicile de predare și pregătirea conținutului educațional. Weinstein C. E., Husman J., Dierking D. R. [244, p. 728-747] și Weinstein C. E. și Acee T. W. [242, p. 197-236] au dezvoltat un model axat pe variabilele care pot influența învățarea strategică.

Acest model pune accent pe obiectivele pe termen lung ale elevului și pe variabilele sistemului de sine. În cadrul acestui model, importanța obiectivelor stabilite de elev este esențială, deoarece acestea oferă direcție pentru autoreglarea gândurilor și acțiunilor, precum și pentru generarea și menținerea motivației necesare pentru a le pune în aplicare. Obiectivele reprezintă sarcini de învățare care trebuie finalizate cu succes și fac parte din obiective viitoare mult mai complexe, cărora li se conferă o importanță crescută prin utilitatea lor [242, p. 197-236; 244, p. 728-747].

Conceptul de a învăța să înveți pune accentul pe strategiile metacognitive care permit elevilor să înțeleagă și să gestioneze propriile procese de învățare. Este din ce în ce mai recunoscut ca esențial în pregătirea elevilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții și adaptabilitatea într-o lume în continuă schimbare [210]. În educația primară, introducerea elevilor în strategiile metacognitive – cum ar fi stabilirea obiectivelor, automonitorizarea și reflecția – poate stimula un

sentiment mai puternic de responsabilitate față de procesul de învățare și poate îmbunătăți performanța academică generală [251, p. 64-70].

În cercetarea de față, Designul Universal pentru Învățare – DUÎ, corespunzător conceptului internațional *Universal Design for Learning*, este preluat din perspectiva CAST (*Center for Applied Special Technology*), organizație de cercetare și dezvoltare educațională care a fundamentat acest cadru, precum și din lucrările autorilor Rose, Meyer și Gordon. DUÎ este valorificat ca reper complementar pentru proiectarea unor situații de învățare flexibile, accesibile și diferențiate, prin multiple modalități de implicare, reprezentare și exprimare, astfel încât elevii cu nevoi, ritmuri și stiluri diferite de învățare să poată participa activ la procesul educațional [188; 214; 285]. În raport cu dezvoltarea CÎÎ, principiile DUÎ sprijină construirea unui cadru incluziv în care strategiile metacognitive, autoreglarea și autonomia cognitivă pot fi exersate prin sarcini variate, accesibile și adaptate contextului clasei primare. Principiile DUÎ sunt următoarele:

- Multiple modalități de reprezentare

Acest principiu se referă la „ce” se învață, oferind diferite opțiuni pentru modul în care este prezentată informația. Într-o clasă bazată pe DUÎ, profesorii pot utiliza materiale vizuale, înregistrări audio și activități interactive pentru a explica conținutul nou, permițând astfel elevilor să acceseze informațiile într-un mod care se potrivește stilului lor de învățare [188].

- Multiple modalități de acțiune și exprimare

Acesta vizează „cum” se învață, oferind diverse moduri prin care elevii își pot demonstra înțelegerea. Permițând elevilor să utilizeze metode diferite (de exemplu, scriere, desen, prezentări orale), DUÎ încurajează exprimarea cunoștințelor într-un mod care corespunde punctelor lor forte [285].

- Multiple modalități de implicare

Acest principiu abordează „de ce” se învață, oferind elevilor posibilitatea de a alege activitățile care să le stimuleze interesul și să le încurajeze motivația. În educația primară, oferirea de opțiuni – cum ar fi diferite tipuri de materiale de lectură sau formate de activități – poate menține entuziasmul elevilor față de procesul de învățare [285].

Principiile DUÎ și principiile dezvoltării CÎÎ pot funcționa complementar, întărindu-se reciproc. De exemplu, predarea strategiilor metacognitive este în conformitate cu principiul DUÎ legat de implicare. Când elevii înțeleg modul în care învață cel mai bine, sunt mai motivați și implicați în activitățile de învățare [214]. Furnizarea unor metode diverse de predare și reprezentare sprijină dezvoltarea metacognitivă, încurajând elevii să exploreze diferite moduri de procesare a informațiilor.

De asemenea, accentul pus de DUÎ pe multiplele modalități de acțiune și exprimare le permite elevilor să exerseze strategiile de învățare autoreglată. De exemplu, atunci când elevii pot alege modul în care își finalizează sarcinile, ei pot practica stabilirea de obiective și gestionarea timpului. Permițându-le să reflecteze asupra eficienței diferitelor strategii, profesorii încurajează conștientizarea de sine și adaptabilitatea, componente esențiale ale procesului de a învăța să înveți [174; 148].

În practică, integrarea principiilor DUÎ și a principiilor dezvoltării CÎÎ poate include activități de clasă care încurajează elevii să își evalueze performanțele și să reflecteze asupra strategiilor utilizate. Profesorii pot, de asemenea, să modeleze strategiile metacognitive în timpul lecțiilor, gândind cu voce tare pentru a le arăta elevilor cum să-și stabilească obiective de învățare, să își monitorizeze progresul și să facă ajustări atunci când este necesar [222, p. 7-25]. Aceste practici contribuie la crearea unei culturi în clasă în care elevii sunt participanți activi în propriul proces de învățare și sunt echipați cu strategii pe care le pot aplica în mod independent.

Integrarea principiilor dezvoltării CÎÎ și a principiilor DUÎ în educația primară oferă o abordare holistică a dezvoltării elevilor. Ambele cadre pun accentul pe împuternicirea elevilor de a-și asuma responsabilitatea pentru propriul proces de învățare, încurajând adaptabilitatea, reziliența și independența [174; 148; 211, p. 20-27].

Combinând flexibilitatea cadrului DUÎ cu instruirea metacognitivă, profesorii pot crea medii de învățare incluzive și de susținere, pregătind astfel toți elevii pentru succes academic și personal în viitor. Această integrare ajută la construirea unui sistem educațional în care fiecare elev are șansa de a-și dezvolta abilitățile necesare pentru a face față provocărilor unei societăți în continuă schimbare [174; 148; 168, p. 50-66].

Experiența profesorilor joacă un rol semnificativ în adoptarea și eficiența strategiilor de predare, în special în ceea ce privește strategiile metacognitive sau de învățare a învățării și cadrul universal de învățare. Cercetările sugerează că profesorii cu experiență tind să implementeze aceste cadre cu mai multă încredere și adaptabilitate decât colegii lor mai puțin experimentați, adesea datorită unei înțelegeri mai profunde a nevoilor diverse ale elevilor, a gestionării eficiente a clasei și a adaptării metodelor de predare [114, p. 97-140]. Această analiză științifică examinează diferențele statistice în funcție de experiența profesorilor din învățământul primar în ceea ce privește strategiile de învățare a învățării și implementarea DUÎ.

Cercetările arată că profesorii cu mai multă experiență sunt adesea mai pricepuți în integrarea principiilor dezvoltării CÎÎ în procesul de predare. Aceste strategii necesită nu doar cunoașterea proceselor metacognitive, ci și abilitatea de a le integra eficient în rutinele zilnice și

în conținutul specific fiecărei discipline [201, p. 7-15]. Studiile au identificat diferențe semnificative în aplicarea acestor strategii în funcție de nivelul de experiență.

De exemplu, profesorii cu experiență se simt adesea mai confortabil cu utilizarea tehnicilor de predare precum automonitorizarea, stabilirea obiectivelor și practicile reflexive. Potrivit lui Ritchhart și colaboratorii săi [210], profesorii cu experiență demonstrează o eficiență sporită în crearea unui mediu metacognitiv, modelând strategiile și încurajând reflecția independentă – cel mai probabil datorită familiarității lor mai mari cu instruirea diferențiată și dinamica clasei.

Un sondaj realizat de Smith K., Davis A., Way S. [225, p. 482-494] a arătat că profesorii din învățământul primar cu peste 10 ani de experiență erau semnificativ mai predispuși să utilizeze și să pună accent pe strategiile CÎÎ, comparativ cu colegii lor mai puțin experimentați. Studiul a relevat că, în timp ce 85% dintre profesorii veterani au raportat utilizarea regulată a tehnicilor de stabilire a obiectivelor și automonitorizare, doar aproximativ 60% dintre profesorii cu mai puțin de cinci ani de experiență au raportat practici similare. Acest lucru sugerează că experiența le permite profesorilor să se simtă mai încrezători și mai capabili să predea aceste strategii, mai ales într-un mediu divers și adesea imprevizibil, cum este cel al educației primare.

DUÎ pune accentul pe flexibilitatea în predare, solicitând profesorilor să ofere multiple modalități de implicare, reprezentare și exprimare [188]. Profesorii cu experiență sunt, din punct de vedere statistic, mai predispuși să implementeze în mod constant principiile DUÎ, în mare parte datorită cunoștințelor acumulate și confortului dobândit în utilizarea unei game variate de strategii de predare și adaptări pentru elevi [184, p. 27-41]. Pe de altă parte, profesorii mai tineri sau mai puțin experimentați pot întâmpina dificultăți în aplicarea complexă a principiilor DUÎ, deoarece, simultan, învață să gestioneze elementele de bază ale managementului clasei și să respecte standardele curriculare.

Un studiu realizat de Rao K., Tanners A., Rodriguez J. [208, p. 22-39] a constatat că profesorii cu mai puțin de cinci ani de experiență au raportat că, deși înțeleg valoarea DUÎ, aplicarea consecventă a acestor principii reprezintă o provocare. În special, aceștia au întâmpinat dificultăți în oferirea unor modalități variate de exprimare, recurgând adesea la forme tradiționale de evaluare. În schimb, profesorii cu mai mult de 15 ani de experiență au fost semnificativ mai predispuși să integreze constant principiile DUÎ în lecțiile lor, 72% dintre aceștia raportând utilizarea regulată a unor tehnici de predare variate, comparativ cu doar 45% dintre profesorii mai puțin experimentați.

Profesorii cu experiență sunt adesea mai capabili să anticipeze potențialele bariere în procesul de învățare și să proiecteze proactiv materiale care să abordeze aceste provocări. Ei dețin un repertoriu mai bogat de metode alternative și resurse, ceea ce le permite să implementeze

principiile DUÎ mai eficient. Această adaptabilitate este atribuită experienței acumulate în clasă, care îi ajută să navigheze printre provocările specifice sprijinirii elevilor cu nevoi diverse în procesul de predare [114, p. 97-140].

Integrarea principiilor dezvoltării CÎÎ și a principiilor DUÎ necesită un grad ridicat de adaptabilitate pedagogică, caracteristică ce este, din punct de vedere statistic, mai frecvent întâlnită la profesorii cu experiență. O analiză a datelor obținute dintr-un sondaj realizat de McHatton P. A. și Parker A. [183, p. 186-203] a constatat că profesorii cu o vastă experiență nu doar că sunt mai predispuși să utilizeze strategii metacognitive, dar sunt și mai capabili să le implementeze în cadrul unui sistem DUÎ, permițând elevilor să se implice, să proceseze și să își exprime învățarea în moduri multiple. De exemplu, un profesor cu experiență poate integra activități reflexive în cadrul învățării bazate pe proiecte, permițând elevilor să stabilească obiective, să își monitorizeze progresul și să își evalueze înțelegerea prin diverse forme de exprimare.

Utilizarea combinată a strategiilor DUÎ și a strategiilor specifice CÎÎ poate îmbunătăți rezultatele învățării prin adaptarea la nevoile individuale ale elevilor și încurajarea unei abordări autodirijate a procesului de învățare. Profesorii cu un nivel ridicat de experiență s-au dovedit mai încrezători în utilizarea acestor cadre împreună, ceea ce sugerează că experiența facilitează integrarea strategiilor metacognitive și a metodelor de instruire diferențiată într-un mod care sprijină toți elevii. În schimb, profesorii începători sunt adesea mai concentrați pe stăpânirea abilităților de bază privind gestionarea clasei și practicile de predare, ceea ce limitează capacitatea lor de a implementa eficient aceste strategii avansate. Astfel, dezvoltarea continuă a cadrelor didactice și acumularea de experiență sunt esențiale pentru integrarea cu succes a strategiilor CÎÎ și a principiilor DUÎ în educația primară [174; 148; 168, p. 50-66].

Studiul de față își propune să stabilească raporturile dintre implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ și aplicarea principiilor universale de învățare în procesul de predare la elevii din învățământul primar, precum și rolul nivelului de experiență al profesorilor în această relație. Pornind de la dimensiunile teoretice menționate anterior, ne propunem să verificăm dacă nivelul de experiență al profesorilor din învățământul primar moderează raportul dintre implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ și aplicarea principiilor DUÎ [174; 148; 168, p. 50-66].

În această etapă a cercetării, principiile dezvoltării CÎÎ sunt valorificate ca variabile operaționale pentru analiza raportului dintre formarea profesorilor, aplicarea strategiilor DUÎ și practica didactică din învățământul primar. Fundamentarea lor a fost realizată anterior, iar în studiul experimental acestea sunt urmărite în mod sistematic prin cinci indicatori măsurabili: PMCD, PDCI, PSUM, PREC și PVER [198]. Astfel, accentul se deplasează de la explicarea

principiilor la verificarea modului în care acestea sunt aplicate și corelate cu experiența profesională a cadrelor didactice.

În ceea ce privește DUÎ, instrumentul utilizat a analizat patru dimensiuni:

- Utilizarea tehnologiei – integrarea tehnologiilor educaționale pentru a sprijini diferitele stiluri de învățare ale elevilor.
- Predarea diferențiată – adaptarea metodelor de predare în funcție de nevoile și ritmurile individuale ale elevilor.
- Predarea colaborativă – încurajarea lucrului în echipă și a învățării prin cooperare între elevi.
- Evaluarea individualizată – adaptarea metodelor de evaluare pentru a corespunde capacităților și progresului fiecărui elev.

Obiectivele și ipoteza studiului

O1. Determinarea corelațiilor dintre principiile DUÎ și principiile dezvoltării CÎÎ în rândul cadrelor didactice din învățământul primar;

O2. Determinarea rolului moderator al nivelului de experiență al cadrelor didactice în raportul dintre implementarea principiilor DUÎ și implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ;

O3. Formularea concluziilor științifice privind raporturile dintre principiile DUÎ, principiile dezvoltării CÎÎ și nivelul de experiență al cadrelor didactice.

Pentru atingerea obiectivelor cercetării, s-a stabilit următoarea ipoteză:

I1. Nivelul de experiență al profesorilor moderează raportul dintre implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ și aplicarea principiilor DUÎ în clasele primare.

La acest studiu au participat 65 de învățători din învățământul primar, exclusiv femei, cu vârste cuprinse între 23 și 62 de ani ($M = 42,54$; $AS = 7,89$). Dintre acestea, cinci au o experiență de mai puțin de un an (8%); șapte au o experiență între 1 și 4 ani (11%); șapte au o experiență între 5 și 10 ani (11%); 12 au o experiență între 10 și 15 ani (18%); 34 au o experiență de peste 15 ani (52%). În ceea ce privește gradul didactic, nouă sunt debutante (14%); opt au obținut definitivarea în învățământ (12%); 19 au obținut gradul didactic II (29%); 29 au obținut gradul didactic I (45%).

Profesorii au participat la un program de formare pentru îmbunătățirea tehnicilor de predare conform principiilor dezvoltării CÎÎ în decembrie 2023. Între ianuarie și iunie 2024, au implementat aceste principii în clasele primare în care predau, pe parcursul a trei module școlare.

Profesorii au fost invitați să participe la acest studiu în iulie 2024, în cadrul unei întâlniri organizate cu scopul de a împărtăși impresii despre experiențele avute în activitățile didactice din anul școlar precedent. Li s-a oferit o descriere detaliată a studiului, iar cei care au fost de acord să

participe au semnat formularul de consimțământ informat privind participarea la studiu și prelucrarea datelor cu caracter personal.

Testarea a avut loc *online*, prin intermediul unui formular Google, și a durat aproximativ 20 de minute. Dintr-un total de 90 de cadre didactice invitate să participe, doar 65 au completat chestionarele (72%). Datele au fost organizate și analizate cu ajutorul programului de analiză statistică Jamovi [230].

Studiul are un design exploratoriu transversal.

Datele sociodemografice au fost colectate utilizând un set de întrebări referitoare la vârstă, gen, experiență și gradul didactic.

Implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ a fost măsurată cu ajutorul chestionarului CIIP („Chestionarul de evaluare a competenței pedagogice privind implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ”), dezvoltat în cadrul prezentei cercetări și descris în detaliu la studiul prezentat anterior. Instrumentul include 25 de itemi, câte cinci pentru fiecare dintre cele cinci principii ale dezvoltării CÎÎ (alternarea atenției între modul concentrat și modul difuz, divizarea conținuturilor de învățat, sumarizarea, recapitularea și verificarea). Răspunsurile sunt oferite pe o scală Likert în cinci trepte, unde 1 – deloc sau foarte rar, 2 – rareori, 3 – potrivit, 4 – deseori, 5 – foarte des sau întotdeauna. Exemple de itemi: „Fac pauze de câteva minute pentru ca elevii să poată trece de la modul concentrat la cel difuz.” „După predarea unei părți din conținutul de învățat, îi invit pe elevi să extragă ideile principale.” Scorurile pot varia între 5 și 25 pentru fiecare strategie și între 25 și 125 pentru scorul general, unde scorurile ridicate indică un nivel înalt de implementare a strategiei respective [22; 10; 110].

Implementarea principiilor DUÎ a fost măsurată cu ajutorul Chestionarului DUÎ pentru Profesori [206, p. 46-58]. Instrumentul include 16 itemi, câte patru pentru fiecare dintre următoarele dimensiuni: utilizarea tehnologiei, predarea diferențiată, predarea colaborativă, evaluarea individualizată. Scorarea se realizează pe o scară Likert în cinci puncte, unde 1 – deloc și 5 – întotdeauna. Exemple de itemi: „Folosesc tehnologia interactivă pentru a facilita participarea și comunicarea elevilor.” „Creez cât mai multe oportunități pentru ca elevii din clasă să lucreze în perechi.” Scorurile pot varia între 4 și 20 pentru fiecare dimensiune și între 16 și 80 pentru scorul global, unde scorurile mai ridicate indică un nivel crescut de implementare a principiilor DUÎ (Anexa 6).

Scorurile medii, abaterile standard, coeficienții de consistență internă, asimetria și aplătizarea se regăsesc în Tabelul 3.6.

Înainte de analiza descriptivă, abrevierile trebuie citite ca repere ale celor două cadre urmărite în cercetare: PMCD, PDCI, PSUM, PREC și PVER indică principiile dezvoltării CÎÎ, iar

UFT, UPD, UPC și UEI desemnează folosirea tehnologiei, predarea diferențiată, predarea colaborativă și evaluarea individualizată ca dimensiuni ale aplicării DUÎ.

Tabelul 3.6. Scorurile medii, abaterile standard, coeficienții de consistență internă, asimetria și aplatizarea variabilelor analizate la cadrele didactice din învățământul primar

	M	AS	α	Asimetrie	Aplatizare
PMCD	18.43	2.91	.69	-.42	.08
PDCI	23.22	1.93	.68	-1.01	.30
PSUM	20.46	3.62	.70	-.71	.45
PREC	21.35	2.53	.75	-.55	.01
PVER	22.00	2.82	.68	-1.10	1.04
UFT	14.95	3.86	.81	-.84	.16
UPD	18.60	1.81	.77	-1.40	1.25
UPC	16.72	2.64	.80	-.68	.14
UEI	17.91	2.07	.80	-.65	-.74
CÎÎ	105.46	10.35	.70	-.56	.15
DUÎ	68.18	8.01	.79	-.54	-.47

Valorile descriptive din Tabelul 3.6 evidențiază scoruri ridicate, dar diferențiate, atât pentru strategiile dezvoltării CÎÎ, cât și pentru componentele DUÎ. Diferențele dintre dimensiuni au relevanță interpretativă, deoarece permit raportarea practicilor metacognitive și autoreglatoare la strategiile de accesibilizare, diferențiere și individualizare a învățării.

Rezultatele obținute arată că profesorii au raportat scoruri ridicate pentru toate strategiile specifice principiilor dezvoltării CÎÎ, cel mai mare scor fiind înregistrat pentru divizarea conținuturilor ($M = 23.22$, $AS = 1.93$), urmat de verificare ($M = 22.00$, $AS = 2.82$), apoi de recapitulare ($M = 21.35$, $AS = 2.53$), de sumarizare ($M = 20.46$, $AS = 3.62$) și, în cele din urmă, alternarea atenției între modul concentrat și modul difuz ($M = 18.43$, $AS = 2.91$).

În ceea ce privește implementarea principiilor DUÎ, profesorii au raportat scoruri ridicate, dar neuniforme, cel mai ridicat scor fiind înregistrat pentru predarea diferențiată ($M = 18.60$, $AS = 1.81$), urmat de evaluarea individualizată ($M = 17.91$, $AS = 2.07$), apoi de predarea colaborativă ($M = 16.72$, $AS = 2.64$) și, în cele din urmă, utilizarea tehnologiei ($M = 14.95$, $AS = 3.86$). Scorul global DUÎ ($M = 68.18$, $AS = 8.01$) confirmă un nivel general bun al aplicării principiilor, cu o vulnerabilitate relativă la utilizarea tehnologiei.

Corelațiile dintre variabile sunt prezentate în Tabelul 3.7, iar corelațiile dintre constructele globale CÎÎ și DUÎ sunt prezentate în Tabelul 3.8.

Pentru corelarea variabilelor, nivelurile de semnificație sunt marcate prin ** pentru $p < .01$ și * pentru $p < .05$, iar abrevierile PMCD, PDCI, PSUM, PREC și PVER indică principiile dezvoltării CÎÎ, în raport cu UFT, UPD, UPC și UEI, care desemnează folosirea tehnologiei, predarea diferențiată, predarea colaborativă și evaluarea individualizată.

Tabelul 3.7. Corelațiile dintre principiile dezvoltării CÎÎ și principiile DUÎ

	PMCD	PDCI	PSUM	PREC	PVER	UFT	UPD	UPC	UEI
PMCD	1								
PDCI	.20*	1							
PSUM	.26*	.51**	1						
PREC	.28*	.46**	.59**	1					
PVER	.27*	.63**	.67**	.56**	1				
UFT	.28*	.33**	.33**	.23	.36**	1			
UPD	.14	.58**	.35**	.40**	.45**	.41**	1		
UPC	.25*	.40**	.56**	.58**	.48**	.41**	.51**	1	
UEI	.14	.41**	.53**	.40**	.61**	.31*	.57**	.62**	1

Corelațiile calculate evidențiază asocieri pozitive între mai multe principii ale dezvoltării CÎÎ și componente DUÎ. Aceste asocieri arată că strategiile de autoreglare nu funcționează izolat, ci sunt susținute de contexte didactice flexibile, diferențiate și colaborative, în care elevii primesc modalități variate de acces la sarcină și de exprimare a înțelegerii.

În analiza globală a raportului dintre cele două constructe, ** marchează semnificația statistică la pragul $p < .01$, CÎÎ desemnează implementarea globală a principiilor sale, iar DUÎ desemnează aplicarea globală a principiilor Designului Universal pentru Învățare.

Tabelul 3.8. Corelațiile dintre principiile dezvoltării CÎÎ (analizate global) și principiile Designului Universal pentru Învățare (analizate global)

	CÎÎ	DUÎ
CÎÎ	1	
DUÎ	.65**	1

La nivel global, corelația CÎÎ-DUÎ este pozitivă și semnificativă ($r = .65$), ceea ce indică un raport consistent între dezvoltarea CÎÎ și proiectarea didactică incluzivă. Din perspectivă critică, rezultatul nu trebuie interpretat ca relație cauzală directă, ci ca indiciu al convergenței dintre două orientări pedagogice: autoreglarea învățării și accesibilizarea curriculumului.

I1. 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.

În analiza de moderare, DUÎ este utilizat ca prescurtare pentru aplicarea principiilor Designului Universal pentru Învățare, iar această clarificare permite urmărirea rolului experienței profesionale în raportul dintre strategiile incluzive și principiile dezvoltării CÎÎ.

Tabelul 3.9. Estimarea de moderare pentru nivelul de experiență al profesorilor în raportul dintre aplicarea principiilor DUÎ și implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ

			IC95%			
	Estimare	ES	Min.	Max.	Z	p
DUÎ	.89	.12	.66	1.13	7.43	< .001
Experiență	.32	.73	-1.11	1.75	.44	.66
DUÎ × experiență	.19	.08	.03	.34	2.31	.02

Analiza de moderare arată că experiența didactică are rol moderator, deoarece interacțiunea DUÎ × 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.

Tabelul 3.10. Raportul dintre aplicarea principiilor DUÎ și implementarea strategiilor asociate dezvoltării CÎÎ la niveluri diferite ale experienței profesorilor

			IC95%			
	Estimare	ES	Min.	Max.	Z	p
Nivel scăzut (-1 AS)	.66	.14	.38	.94	4.58	< .01
Nivel mediu	.89	.12	.65	1.14	7.22	< .01
Nivel ridicat (+1 AS)	1.13	.18	.78	1.48	6.31	< .01

Rezultatele din Tabelul 3.10 se interpretează împreună cu modelul din Tabelul 3.9 și evidențiază intensificarea relației dintre aplicarea principiilor DUÎ și implementarea principiilor dezvoltării CÎÎ pe măsura creșterii experienței profesionale. La nivel scăzut al experienței, efectul este pozitiv și semnificativ ($b = .66$, IC95% [.38; .94], $Z = 4.58$, $p < .01$); la nivel mediu, efectul crește ($b = .89$, IC95% [.65; 1.14], $Z = 7.22$, $p < .01$), iar la nivel ridicat atinge valoarea cea mai mare ($b = 1.13$, IC95% [.78; 1.48], $Z = 6.31$, $p < .01$). Aceste rezultate susțin necesitatea diferențierii formării continue în raport cu experiența didactică a profesorilor.

Diferențele dintre nivelurile experienței nu trebuie transformate într-o clasificare valorică a profesorilor. Ele indică nevoia unor trasee de formare diferențiate: profesorii debutanți beneficiază de scenarii explicite, modelare și mentorat, iar profesorii cu experiență pot fi solicitați să analizeze situații ambigue, să justifice adaptările și să ofere sprijin colegial. În ambele cazuri, obiectivul rămâne dezvoltarea capacității de a selecta flexibil strategii compatibile cu nevoile clasei [2; 60, p. 30-34].

Rezultatul moderării sugerează și importanța contextualizării transferului. Aceeași strategie poate produce efecte diferite în funcție de disciplina predată, complexitatea sarcinii, eterogenitatea grupului și timpul disponibil. De aceea, formarea nu poate prescrie rețete uniforme,

ci trebuie să dezvolte judecata profesională prin compararea alternativelor și examinarea consecințelor pedagogice ale fiecărei alegeri [15; 149].

Diagrama următoare reprezintă moderarea relației DUÎ–CÎÎ în funcție de experiența profesorilor, prin diferențierea pantelor modelului.

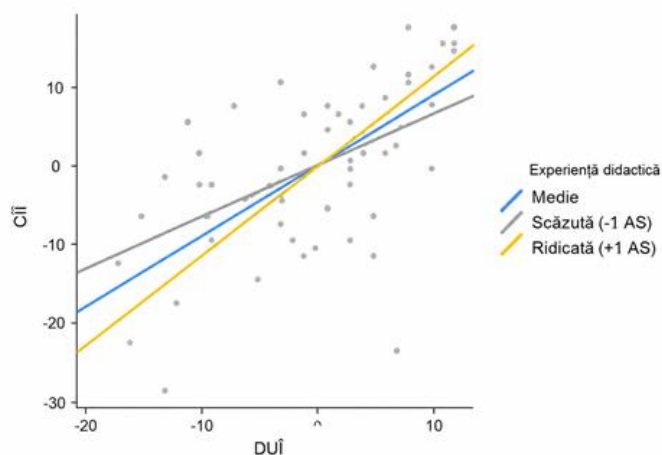


Figura 3.3. Analiza de moderare a relației DUÎ–CÎÎ în funcție de experiența cadrelor didactice

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

Având în vedere acest rezultat, putem afirma că ipoteza I1 este susținută de datele analizate.

Discuții și concluzii la Studiul 1a

Studiul 1a a analizat raportul dintre strategiile dezvoltării CÎÎ și principiile DUÎ, precum și rolul experienței profesorilor. Datele arată asocieri pozitive între cele două cadre, ceea ce confirmă convergența dintre învățarea autoreglată și proiectarea incluzivă.

Legătura dintre CÎÎ și DUÎ este relevantă pentru învățământul primar, deoarece ambele cadre susțin accesul elevului la învățare, autoreglarea și flexibilizarea strategiilor didactice.

A învăța să înveți implică predarea elevilor în vederea înțelegerii și gestionării propriilor procese cognitive prin utilizarea unor strategii metacognitive precum stabilirea obiectivelor, automonitorizarea și reflecția [251, p. 64-70]. Unul dintre cele mai citate studii despre principiile dezvoltării CÎÎ în școala primară este cel realizat de Paris S. G. și Winograd P. [201, p. 7-15], care au analizat efectele predării strategiilor metacognitive asupra implicării și performanței elevilor. Studiul lor a constatat că elevii tineri care au învățat să își stabilească obiective personale de învățare și să se autoevalueze regulat au fost mai implicați și mai încrezători, ceea ce a condus la o creștere a realizărilor academice în diverse discipline. Acest studiu a subliniat faptul că și elevii mici pot beneficia de pe urma strategiilor specifice principiilor dezvoltării CÎÎ, sugerând că

introducerea timpurie a abilităților metacognitive oferă o bază solidă pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Un alt studiu, realizat de Ritchhart R., Church M., Morrison K. [210], a explorat modul în care strategiile specifice principiilor dezvoltării CÎÎ pot dezvolta rutine de gândire în clasele primare. Ei au constatat că, predând elevilor rutine pentru analizarea, interogarea și rezumarea informațiilor, profesorii pot încuraja o înțelegere mai profundă și gândirea critică. Constatările lor au sugerat că aceste rutine îi ajută pe elevi să dezvolte abilități de învățare independentă și îi fac mai adaptabili în diverse contexte educaționale. Acest studiu subliniază importanța integrării metacogniției în activitățile de clasă, mai ales în educația primară.

DUÎ este un cadru conceput pentru a sprijini elevii cu nevoi diverse, oferind multiple modalități de implicare, reprezentare și exprimare [285]. Acesta promovează proiectarea lecțiilor care sunt accesibile și flexibile încă de la început, permițând tuturor elevilor să acceseze materialele de învățare în moduri care să le corespundă punctelor forte și preferințelor. Cercetările realizate de Meyer A., Rose D. H., Gordon D. [188] au demonstrat că DUÎ îmbunătățește implicarea elevilor, permițând profesorilor să utilizeze diverse metode și materiale de predare. De exemplu, folosirea materialelor vizuale alături de instrucțiunile verbale sau oferirea de opțiuni de răspuns oral și scris pot acomoda diferite stiluri și abilități de învățare. Studiul lor a sugerat că, atunci când lecțiile sunt concepute să fie incluzive de la început, profesorii pot minimiza necesitatea adaptărilor individuale.

Într-un studiu privind implementarea principiilor DUÎ în educația primară, Coyne P., Psiha B., Dalton B., Zeph L. A., Smith N. C. [111, p. 162-172] au descoperit că oferirea mai multor modalități de reprezentare a informației (de exemplu, materiale audio, video și bazate pe text) a îmbunătățit înțelegerea și retenția informațiilor, în special în rândul elevilor cu dificultăți de învățare. Acest studiu a demonstrat că principiile DUÎ nu doar că sprijină elevii cu nevoi educaționale speciale, dar aduc beneficii întregii clase, acomodând diverse stiluri și preferințe de învățare.

Smith K., Davis A., Way S. [225, p. 482-494] au realizat un studiu privind impactul combinării principiilor dezvoltării CÎÎ și DUÎ în clasele primare. Profesorii implicați în acest studiu i-au învățat pe elevi tehnici de stabilire a obiectivelor și i-au încurajat să reflecteze asupra progresului realizat, folosind instrumente de autoevaluare. Atunci când aceste strategii specifice principiilor dezvoltării CÎÎ au fost integrate într-un curriculum bazat pe DUÎ, în care elevii au avut opțiuni pentru modul în care s-au implicat și au demonstrat învățarea, s-au observat îmbunătățiri semnificative atât în implicare, cât și în performanța academică. Acest studiu susține ideea că

principiile dezvoltării CÎÎ, integrate într-un cadru DUÎ, le permit elevilor să preia controlul asupra procesului de învățare, beneficiind în același timp de opțiuni flexibile de instruire.

În contextul utilizării cadrului DUÎ, Basham J. D., Meyer H., Perry E. [96, p. 44-57] au investigat modul în care integrarea strategiilor specifice principiilor dezvoltării CÎÎ într-un cadru DUÎ afectează elevii cu și fără dizabilități. Aceștia au observat că elevii au avut mai multe șanse să dezvolte abilități de autoreglare și să adopte o mentalitate de creștere atunci când li s-au oferit oportunități variate de a învăța și de a-și demonstra cunoștințele. De exemplu, elevii din acest studiu au folosit stabilirea de obiective pentru a-și planifica și urmări progresul la matematică și limba română, având opțiuni precum activități vizuale, auditive sau kinestezice pentru a interacționa cu materialul. Cercetătorii au concluzionat că, oferindu-le elevilor control asupra modului în care se implică în procesul de învățare și încurajând autorefecția, profesorii pot contribui la dezvoltarea unor elevi mai adaptabili și mai rezilienți.

În cercetarea efectelor combinării strategiilor metacognitive cu practicile DUÎ, Okolo C. M. și Diedrich J. [199, p. 1-20] au realizat un studiu mixt privind efectele combinării strategiilor metacognitive specifice principiilor dezvoltării CÎÎ cu practicile DUÎ în mediul educațional primar. Studiul lor a arătat că profesorii care au folosit principiile DUÎ pentru a prezenta conținutul în mai multe formate (vizual, auditiv și tactil) și au încurajat elevii să-și stabilească obiective, să-și monitorizeze progresul și să reflecteze asupra învățării au observat o creștere a implicării și a independenței elevilor. De asemenea, s-a constatat că elevii care au aplicat aceste strategii metacognitive în cadrul unui cadru DUÎ au fost mai capabili să-și adapteze strategiile de învățare atunci când s-au confruntat cu provocări.

În consecință, integrarea CÎÎ cu DUÎ oferă un cadru pedagogic prin care elevii primesc opțiuni de învățare, învață să reflecteze asupra strategiilor proprii și devin mai autonomi.

Rolul experienței profesorilor este confirmat statistic și pedagogic. Profesorii cu experiență valorifică mai eficient strategiile flexibile, deoarece dispun de un repertoriu mai larg de soluții didactice și de o mai bună capacitate de adaptare la situații de clasă.

Sprijinirea profesorilor începători în adoptarea acestor strategii, prin programe de mentorat și dezvoltare profesională specializată, ar putea reduce acest decalaj și ar permite tuturor cadrelor didactice să creeze medii de învățare incluzive, metacognitive și adaptabile [2; 60, p. 30-34; 9].

Cercetările susțin că integrarea strategiilor specifice principiilor dezvoltării CÎÎ cu principiile DUÎ poate crea un mediu de învățare mai incluziv și mai atractiv în școlile primare. Așa cum au demonstrat studiile prezentate, această abordare nu doar că răspunde nevoilor diverse de învățare, dar îi învață pe elevi abilități valoroase de autoreglare, reflecție și adaptabilitate [148; 168, p. 50-66; 10].

Prin încurajarea elevilor să înțeleagă și să preia controlul asupra propriului proces de învățare, această abordare integrată oferă o bază solidă pentru succesul academic și pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

În concluzie, dorim să subliniem importanța experienței profesorilor în implementarea noilor strategii și tehnici de predare, accentuând faptul că profesorii tineri trebuie să dobândească competențe moderne de predare, posibil prin participarea la programe de formare specializate, astfel încât să contribuie cât mai eficient la calitatea procesului educațional și să sprijine învățarea elevilor încă din primii ani de școală [2; 60, p. 30-34; 22].

Rezultatele obținute la cadrele didactice trebuie interpretate ca indicatori ai unei dezvoltări profesionale aflate în proces, nu ca dovadă a unei competențe definitiv stabilizate. Creșterea scorurilor arată o mai bună înțelegere și o utilizare mai frecventă a principiilor, însă consolidarea lor depinde de repetarea strategiilor, de reflecția asupra efectelor și de sprijinul organizațional oferit în școală.

Convergența progreselor înregistrate la cele cinci principii susține coerența internă a programului. Alternarea tipurilor de atenție, divizarea conținuturilor, sumarizarea, recapitularea și verificarea nu sunt procedee independente, ci etape care pot fi articulate în aceeași secvență didactică. Aplicate împreună, ele oferă elevului repere pentru înțelegerea sarcinii, menținerea efortului și controlul rezultatului [198; 251, p. 64-70].

Efectul experienței profesionale trebuie privit nuanțat. Experiența poate facilita selecția rapidă a strategiilor și adaptarea la reacțiile clasei, dar nu garantează în mod automat utilizarea unor practici reflexive și incluzive. Pentru profesorii aflați la începutul carierei, mentoratul și analiza colaborativă a lecțiilor pot accelera transformarea cunoștințelor dobândite în rutine pedagogice stabile [2; 60, p. 30-34].

Din punct de vedere metodologic, evaluarea efectelor programului solicită triangularea perspectivelor. Autoevaluarea profesorilor oferă informații despre practicile didactice declarate, iar răspunsurile elevilor oferă date despre frecvența cu care anumite practici didactice sunt întâlnite în activitatea curentă. Punerea în relație a acestor surse sporește credibilitatea interpretării, fără a echivala răspunsurile elevilor cu o evaluare a nivelului de implementare a principiilor și fără a elimina limitele specifice datelor declarative [15; 228, p. 26-42].

În această logică, analiza se deplasează de la formarea profesorului la practicile didactice raportate de elevi în experiența curentă de la clasă. Secțiunea următoare urmărește dinamica frecvenței acestor practici și a percepției de sine, pentru a examina dacă perioada de intervenție este însoțită de modificări ale activității didactice raportate de elevi și ale modului în care aceștia se raportează la propria învățare.

3.3. Valori statistice comparate privind dinamica indicatorilor asociați dezvoltării competenței de a învăța să înveți la elevii claselor primare

În acest subcapitol sunt analizate valorile statistice comparate ale indicatorilor asociați dezvoltării CÎÎ la elevii claselor primare, cu accent pe dinamica *pretest–posttest* a răspunsurilor elevilor privind frecvența practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ și pe modificările produse la nivelul percepției de sine.

Analiza urmărește dacă, după programul de formare și aplicarea strategiilor la clasă, scorurile pretest și posttest diferă semnificativ. Rezultatele sunt interpretate prin medii, abateri standard, testul t și mărimea efectului, fără a atribui programului o cauzalitate pe care designul fără grup de control nu o poate demonstra. Au fost analizate răspunsurile elevilor privind frecvența practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ, evoluția scorurilor pentru cele cinci principii și dinamica percepției de sine. Cercetarea generală s-a desfășurat în intervalul octombrie 2023–august 2024; pretestul elevilor a fost aplicat în ianuarie 2024, iar posttestul în iunie 2024.

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. În ceea ce privește distribuția participanților în funcție de vârstă, datele sunt prezentate în Tabelul 3.11.

Tabelul 3.11. Distribuția elevilor participanți din învățământul primar în funcție de gen și vârstă

		Gen		Total
		Masculin	Feminin	
Vârstă	7	2	2	4
	8	31	21	52
	9	5	7	12
Total		38	30	68

Distribuția participanților oferă informații descriptive privind structura eșantionului după gen și vârstă. Interpretarea modificărilor pretest–posttest trebuie realizată în limitele designului cercetării și ale eșantionării de conveniență.

Testul aplicat elevilor a fost elaborat în concordanță cu principiile dezvoltării CÎÎ, cuprinzând 15 itemi, câte trei pentru fiecare dintre cele cinci principii. Răspunsurile se oferă pe o scală Likert în cinci trepte, formulată în termeni de frecvență: 1 – niciodată sau aproape niciodată, 2 – rar, 3 – uneori, 4 – des, 5 – foarte des sau mereu. În timpul administrării, eventualele neclarități privind sensul cerințelor au fost clarificate oral, fără orientarea elevilor către o anumită variantă

de răspuns. Acesta a fost denumit „Testul privind frecvența practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ, raportată de elevi”, abreviat în continuare TFPD (Anexa 4) [110; 198].

Tabelul 3.12. Corelația itemilor testului cu principiile dezvoltării CÎÎ

Itemii testului	Principiile competenței de a învăța să înveți
1. În timpul lecției, doamna învățătoare face o pauză scurtă înainte să continuăm. 2. Doamna învățătoare folosește imagini, povești, obiecte sau alte lucruri ca să ne ajute să fim atenți. 3. După o pauză scurtă, doamna învățătoare continuă lecția și ne ajută să fim din nou atenți.	I. Principiul alternării modului concentrat cu modul difuz
4. La începutul orei, doamna învățătoare ne pune întrebări despre ce am învățat înainte. 5. Când ne explică ceva nou, doamna învățătoare ne dă exemple ușor de înțeles. 6. Doamna învățătoare vorbește despre același lucru și la alte ore, atunci când se potrivește.	II. Principiul divizării conținuturilor de învățat
7. După ce ne explică o parte din lecție, doamna învățătoare ne cere să scriem ideea cea mai importantă. 8. După ce ne explică o parte din lecție, doamna învățătoare ne cere să scriem cuvintele cele mai importante. 9. La sfârșitul lecției, doamna învățătoare ne cere să scriem câteva propoziții despre ce am învățat.	III. Principiul sumarizării
10. La începutul lecției, doamna învățătoare ne ajută să ne amintim ce am învățat la lecția trecută. 11. În timpul lecției, doamna învățătoare se oprește ca să repetăm împreună lucrurile importante. 12. Doamna învățătoare ne cere să folosim ce am învățat și în alte situații, de exemplu la o altă materie sau în viața de zi cu zi.	IV. Principiul recapitulării
13. Doamna învățătoare verifică ce am învățat în timpul săptămânii, prin întrebări sau exerciții. 14. Doamna învățătoare ne cere să dăm exemple din viața noastră despre ceea ce învățăm. 15. După ce răspundem, doamna învățătoare ne spune ce am făcut bine și ne explică ce nu am înțeles.	V. Principiul verificării

Corelarea itemilor testului aplicat elevilor cu cele cinci principii ale dezvoltării CÎÎ explică modul în care instrumentul surprinde frecvența cu care elevii raportează întâlnirea unor practici didactice concrete asociate acestor principii. Itemii descriu conduite didactice accesibile experienței directe a elevilor, iar asocierea răspunsurilor cu cele cinci principii este realizată la nivelul analizei cercetătorului. Prin urmare, elevii nu evaluează nivelul de implementare a principiilor, ci indică frecvența practicilor întâlnite în activitatea de clasă [110; 198]. Interpretarea acestor date are caracter complementar și declarativ [15; 228, p. 26-42].

Răspunsurile elevilor sunt interpretate printr-o grilă care transformă scorurile brute în categorii de frecvență comparabile. Această procedură permite analiza variației practicilor didactice raportate de elevi, fără a atribui acestora rolul de evaluatori ai implementării principiilor.

Tabelul 3.13. Grila de interpretare a frecvenței practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ, raportată de elevi

Categorii de frecvență	Variante de răspuns
Frecvență foarte scăzută	1 – niciodată sau aproape niciodată
Frecvență scăzută	2 – rar
Frecvență moderată	3 – uneori
Frecvență ridicată	4 – des
Frecvență foarte ridicată	5 – foarte des sau mereu

I. Principiul alternării modului concentrat cu modul difuz – 3 itemi. **Itemul 1:** *În timpul lecției, doamna învățătoare face o pauză scurtă înainte să continuăm;* **Itemul 2:** *Doamna învățătoare folosește imagini, povești, obiecte sau alte lucruri ca să ne ajute să fim atenți;* **Itemul 3:** *După o pauză scurtă, doamna învățătoare continuă lecția și ne ajută să fim din nou atenți* [198].

II. Principiul divizării conținuturilor de învățat – 3 itemi. **Itemul 4:** *La începutul orei, doamna învățătoare ne pune întrebări despre ce am învățat înainte;* **Itemul 5:** *Când ne explică ceva nou, doamna învățătoare ne dă exemple ușor de înțeles;* **Itemul 6:** *Doamna învățătoare vorbește despre același lucru și la alte ore, atunci când se potrivește* [22; 110; 198].

III. Principiul sumarizării – 3 itemi. **Itemul 7:** *După ce ne explică o parte din lecție, doamna învățătoare ne cere să scriem ideea cea mai importantă;* **Itemul 8:** *După ce ne explică o parte din lecție, doamna învățătoare ne cere să scriem cuvintele cele mai importante;* **Itemul 9:** *La sfârșitul lecției, doamna învățătoare ne cere să scriem câteva propoziții despre ce am învățat* [110; 123; 198].

IV. Principiul recapitulării – 3 itemi. **Itemul 10:** *La începutul lecției, doamna învățătoare ne ajută să ne amintim ce am învățat la lecția trecută;* **Itemul 11:** *În timpul lecției, doamna învățătoare se oprește ca să repetăm împreună lucrurile importante;* **Itemul 12:** *Doamna învățătoare ne cere să folosim ce am învățat și în alte situații, de exemplu la o altă materie sau în viața de zi cu zi* [110; 198].

V. Principiul verificării – 3 itemi. **Itemul 13:** *Doamna învățătoare verifică ce am învățat în timpul săptămânii, prin întrebări sau exerciții;* **Itemul 14:** *Doamna învățătoare ne cere să dăm exemple din viața noastră despre ceea ce învățăm;* **Itemul 15:** *După ce răspundem, doamna învățătoare ne spune ce am făcut bine și ne explică ce nu am înțeles* [110; 123; 198]. Fiecare elev a oferit un răspuns de la 1 la 5 pentru cei 15 itemi ai testului. Astfel, pentru fiecare principiu al dezvoltării CÎÎ s-au obținut scoruri cuprinse între 3 și 15, iar analiza detaliată a răspunsurilor este prezentată în Anexa 5.

În continuare sunt prezentate rezultatele diferențiale privind frecvența practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ, raportată de elevi, după participarea cadrelor didactice la

programul de formare și după derularea activităților de predare bazate pe principiile dezvoltării CÎÎ [2; 60, p. 30-34].

În etapa referitoare la elevi, primul pas a constat în colectarea datelor și compararea acestora cu datele obținute la testarea inițială. Pentru verificarea semnificației statistice a diferențelor obținute, s-a efectuat testul t pentru eșantioane perechi, folosind programul de analiză statistică *IBM SPSS Statistics 24* [296].

Din perspectiva răspunsurilor elevilor, valorile statistice sunt citite prin M, care indică scorul mediu, AS, care exprimă abaterea standard, și ESM, care desemnează eroarea standard a mediei; abrevierile PMCD, PDCI, PSUM, PREC și PVER trimit la alternarea atenției concentrate cu atenția difuză, divizarea conținuturilor, sumarizarea, recapitularea și verificarea.

Tabelul 3.14. 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 3.14, 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.

Scăderea abaterilor standard, concomitent cu creșterea mediilor, arată că răspunsurile posttest sunt mai apropiate între ele. Această constatare este descriptivă; semnificația diferențelor este verificată prin testul t pentru eșantioane perechi din Tabelul 3.15.

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 3.15. 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 - PMCDpost	-.34	.75	.09	-.52	-.16	-3.74	67	< .001
Pereche 2	PDCI - PDCIpost	-1.38	1.51	.18	-1.75	-1.02	-7.57	67	< .001
Pereche 3	PSUM - PSUMpost	-2.39	1.27	.15	-2.71	-2.09	-15.55	67	< .001
Pereche 4	PREC - PRECpost	-.49	1.06	.13	-.74	-.23	-3.78	67	< .001
Pereche 5	PVER - PVERpost	-1.28	2.14	.26	-1.79	-.76	-4.92	67	< .001

Tabelul 3.15 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.

Prin urmare, 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; acestea nu reprezintă o evaluare a nivelului de implementare a principiilor, ci frecvențe declarate ale unor practici didactice concrete.

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 3.4 redă vizual aceste diferențe.

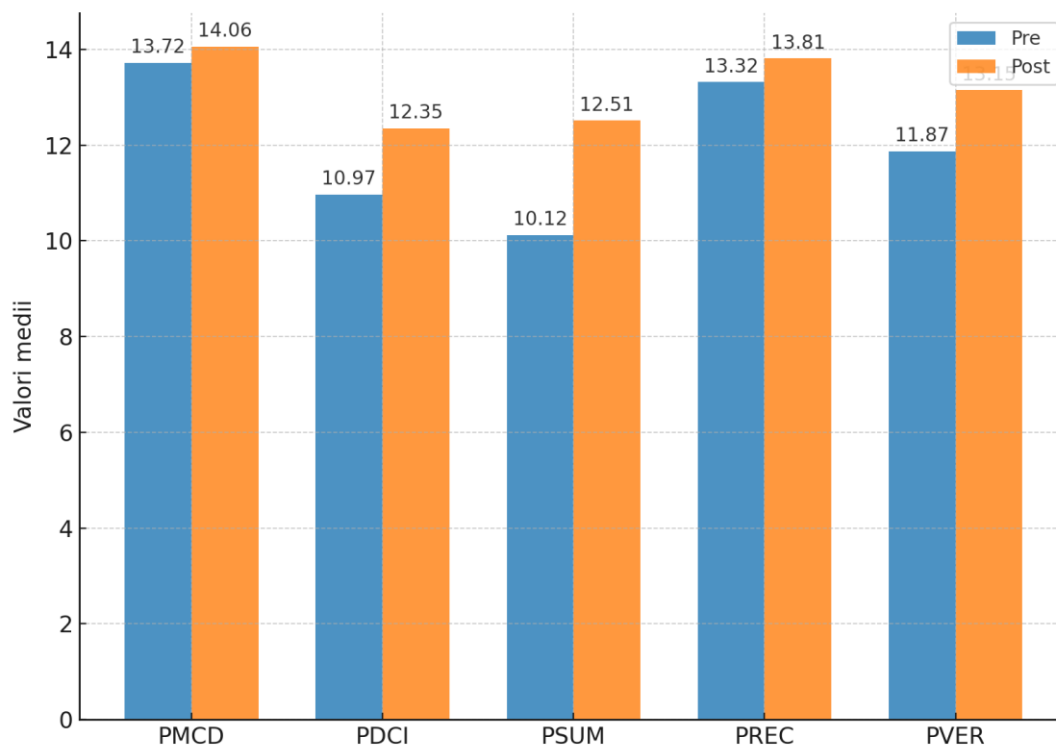


Figura 3.4. Scorurile pretest și posttest privind frecvența practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ, raportată de elevi

Figura 3.4 prezintă mediile mai ridicate la posttest pentru fiecare principiu. Graficul confirmă vizual ordinea diferențelor din Tabelele 3.14 și 3.15, fără a adăuga o relație cauzală nouă datelor statistice.

Discuții și concluzii asupra rezultatelor obținute în Studiul 2

Răspunsurile elevilor completează datele oferite de profesori. La posttest, elevii au raportat mai frecvent exemple concrete, activități de sumarizare, recapitulare și feedback; diferențele statistice sunt prezentate în Tabelele 3.14 și 3.15.

În limitele designului cercetării, rezultatele sugerează că perioada de formare a profesorilor a fost însoțită de o creștere a frecvenței raportate de elevi pentru unele practici didactice din activitatea de clasă. Nu se poate afirma însă că toate diferențele au fost produse exclusiv de program.

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.

Rezultatele susțin ideea că strategiile dezvoltării CÎÎ pot fi introduse în învățământul primar prin activități concrete, adaptate vârstei: recapitulări scurte, extragerea ideilor principale, exemple din viața reală, autoevaluare și *feedback* imediat.

În plan praxiologic, datele justifică utilizarea programelor de formare care combină teoria învățării autoreglate cu exemple didactice aplicate [251, p. 64-70; 133, p. 906-911; 149; 10].

Datele susțin utilizarea unor practici în care profesorul explică strategiile de învățare, iar elevul este implicat în recapitulare, sumarizare, verificare și autoevaluare. Această interpretare privește practicile raportate de participanți și nu presupune înlocuirea integrală a altor modalități de predare.

Aceste rezultate indică necesitatea consolidării intervențiilor pedagogice care valorifică *feedbackul*, cooperarea și autoevaluarea ca mecanisme de susținere a dezvoltării CÎÎ. Prin integrarea acestor practici, demersul didactic poate sprijini progresul școlar și formarea treptată a autonomiei elevului.

Studiul 2a – cu privire la dinamica percepției de sine a elevilor din clasele primare după participarea la programul de predare bazat pe principiile dezvoltării CÎÎ

Studiul de față vine în completarea Studiului 2 și are ca scop identificarea diferențelor care apar la nivelul percepției de sine a elevilor din clasele primare după participarea acestora la trei module de predare conform principiilor dezvoltării CÎÎ [12, p. 81-92].

Percepția de sine este un construct psihologic care reflectă modul în care indivizii își evaluează propriile abilități de a mobiliza resursele necesare pentru atingerea unui scop specific. Aceste competențe percepute constituie indicatori ai sinelui, în special în copilărie, când copiii își formează judecăți despre sine în funcție de abilitățile pe care consideră că le dețin [146; 148]. Harter S. [148] propune un concept al sinelui bazat pe atribute și caracteristici pe care indivizii le recunosc și le verbalizează, și care se schimbă pe măsură ce aceștia se maturizează și acumulează experiențe de succes și eșecuri.

Din această perspectivă, percepția de sine constituie un parametru important care ajută la înțelegerea dezvoltării conceptului de sine în copilărie. Această autoevaluare acționează ca un mediator al succesului copiilor, deoarece, atunci când aceștia experimentează succesul în activitățile desfășurate, tind să se perceapă ca fiind mai competenți și devin mai motivați să continue și să persevereze, generând un ciclu continuu de acțiune și implicare, având ca scop îmbunătățirea performanței. Acest cerc virtuos poate consolida dezvoltarea altor constructe psihologice, precum autonomia, încrederea în sine sau stima de sine. În plus, un sentiment de competență sporește motivația intrinsecă a copiilor de a se angaja în activități provocatoare, de a persevera în activitățile școlare și de a deveni buni în ceea ce fac. Pe de altă parte, atunci când copiii au o percepție negativă asupra competențelor proprii, tind să evite provocările și să se protejeze de situațiile care le-ar putea cauza jenă, evitând astfel acțiunile în care consideră că nu pot performa [145].

Există o serie de factori care determină dezvoltarea și consolidarea percepției de sine, aceștia fiind împărțiți în factori externi și interni. Factorii externi includ părinții, profesorii, prietenii apropiați și colegii, care contribuie la construirea mecanismului de autoevaluare. Acest mecanism determină formarea conceptului de sine și depinde de valoarea și importanța pe care copiii o atribuie agenților externi. Factorii interni includ stadiul de dezvoltare al copilului, orientările motivaționale, reacțiile afective față de rezultatele obținute și perseverența în situații dificile [92, p. 18-34; 182, p. 38-42; 239].

Copiii mici (cu vârste între 2 și 4 ani) tind să aibă percepții mai puțin realiste și adesea își supraestimează abilitățile. În general, aceștia nu au suficientă experiență pentru a face judecăți adecvate și nu reușesc să distingă între ceea ce își doresc să fie (conceptul idealizat de sine) și ceea ce sunt în realitate (sinele real). Judecățile lor privind propriile abilități se bazează, de obicei, pe succesul obținut în îndeplinirea anumitor sarcini sau pe *feedbackul* primit de la adulți [145; 146; 148; 247, p. 226-244]. Pe măsură ce copiii cresc, încep să dezvolte un sistem de criterii de performanță pe care îl pot folosi în diferite circumstanțe. Aceștia încep să acorde prioritate comparației sociale cu colegii pentru a-și îmbunătăți autoevaluarea și tind să formuleze judecăți mult mai realiste despre performanțele lor în diverse domenii [148].

Percepțiile copiilor sunt influențate de variabile externe și de experiențele din copilărie, care sunt, la rândul lor, influențate de contextul cultural. Copiii de aceeași vârstă pot avea abilități cognitive diferite, ceea ce afectează modul în care își evaluează propriile competențe. De exemplu, unele studii au demonstrat existența unor diferențe de gen sau de vârstă în ceea ce privește percepția competențelor [288; 289, p. 51-62; 290, p. 245-257].

Înțelegerea conceptului de competență percepută și a modului în care judecata de sine se schimbă în copilărie, precum și identificarea factorilor asociați acestui concept reprezintă un pas esențial în sprijinirea dezvoltării sănătoase a copiilor. Această înțelegere poate ghida părinții, profesorii sau alți profesioniști în dezvoltarea unor strategii educaționale sau parentale menite să ajute copiii să-și construiască o imagine de sine corectă și pozitivă în diverse domenii ale vieții. Educarea adulților poate oferi copiilor experiențe de învățare care le dezvoltă autodeterminarea și plăcerea de a atinge performanța, contribuind astfel la formarea unei percepții realiste asupra propriilor competențe [145; 148].

În jurul vârstei de 8-10 ani, copiii își descriu competențele pe baza comparațiilor dintre propriile abilități și cele ale altor persoane, acest mecanism devenind esențial pentru procesul de autoevaluare. Comparația socială, care anterior servea doar pentru adaptarea comportamentului, contribuie acum la construcția percepției de sine. Opiniile și valorile celor din jur (în special ale persoanelor semnificative) sunt internalizate de copil într-o măsură mai mică sau mai mare,

influențând opțiunile, alegerile și dezvoltarea personală. Agenții externi, în special colegii, furnizează parametri care sunt integrați în mecanismul de autoevaluare, fiind susținuți de *feedbackul* primit în urma performanțelor în diverse sarcini sau experiențe [148; 286, p. 416-430]. La această vârstă, copiii din învățământul primar dobândesc capacitatea de a asocia seturi de reprezentări și de a înțelege că pot fi buni în unele domenii și mai puțin buni în altele. Această achiziție specifică vârstei le permite să formuleze judecăți mai realiste și, uneori, mai critice asupra propriilor atribute, comparativ cu perioadele anterioare.

O altă dimensiune semnificativă a acestei etape de dezvoltare constă în faptul că, în jurul vârstei de 8-10 ani, copiii încep să distingă între conceptul de competență (capacitatea de a finaliza cu succes o sarcină) și conceptul de efort (energia necesară pentru a atinge stăpânirea unei sarcini). Aceștia devin capabili să stabilească raporturi între percepțiile lor și dificultatea sarcinii și să-și ajusteze percepțiile de sine în funcție de experiențele trăite [145; 148]. Această capacitate le permite copiilor să înțeleagă că succesul nu depinde exclusiv de talent sau abilități înnăscute, ci și de efortul depus, ceea ce contribuie la dezvoltarea unei mentalități de creștere și a unui sentiment sănătos de autoeficacitate.

Percepția de sine a elevilor din clasele primare se dezvoltă în mare măsură în cadrul școlii, unde se produc experiențe semnificative de succes, dificultate, cooperare și evaluare. Rezultatele obținute, raporturile și rolurile sociale, precum și *feedbackul* primit contribuie la formarea conceptului de sine [287, p. 117-125]. Din perspectiva identității narrative, organizarea experiențelor într-o poveste coerentă despre sine susține continuitatea și sensul identității personale [181, p. 100-122]. În mediul școlar, felul în care elevii interpretează experiențele de învățare și strategiile didactice utilizate de profesori poate influența imaginea pe care și-o construiesc despre propriile capacități. Dezvoltarea abilităților școlare este astfel asociată dezvoltării imaginii de sine, pe măsură ce elevii devin mai conștienți de succesele și dificultățile trăite în clasă [106, p. 136-145].

Realizările școlare pot facilita construirea unei percepții de sine pozitive. Aunola K., Leskien E., Onatsu-Arviolommi T. și Nurmi J.-E. [93, p. 343-364] au arătat că elevii din clasa întâi cu abilități de citire mai dezvoltate raportează o percepție de sine mai pozitivă, în timp ce dificultățile persistente pot amplifica riscul unei evaluări negative a propriilor competențe. Cercetările privind repetenția indică, de asemenea, că experiențele școlare și compoziția mediului educațional pot influența autoconceptul academic [237, p. 1340-1360]. În consecință, programele care îi ajută pe copii să învețe cum să învețe pot contribui atât la creșterea performanțelor, cât și la formarea unei percepții de sine pozitive, deoarece elevii își observă progresul și se implică activ în propriul proces de învățare.

A învăța să înveți implică efortul de căutare a unor metode eficiente de a reține informații și de a le integra în sistemul de cunoștințe deja existent, perseverarea în procesul de învățare și găsirea celor mai bune strategii pentru organizarea informațiilor, folosind la maximum propriile abilități cognitive. Fiecare elev are capacitatea de a-și dezvolta și utiliza intuițiile pentru a-și îmbunătăți modul în care abordează învățarea [7, p. 3-7; 198].

A învăța să înveți nu este o trăsătură fixă, ci mai degrabă o abilitate care se dezvoltă și se îmbunătățește în timp. Prin înțelegerea mecanismelor de învățare și aplicarea unor strategii eficiente, procesul de dobândire și înțelegere a cunoștințelor devine mai facil. Pentru ca un elev să învețe eficient, trebuie să știe mai întâi cum să învețe și apoi să dezvolte o mentalitate pozitivă, astfel încât să poată depăși barierele și obstacolele întâlnite și să devină perseverent în procesul de învățare. Este esențial ca elevii să învețe cum să învețe încă din primii ani de școală, pentru a face față cerințelor școlare tot mai ridicate și pentru a dobândi abilități și competențe esențiale în viața personală, școlară și profesională [105, p. 199-216; 124; 125; 211, p. 20-27].

În subcapitolul 3.3, contribuțiile lui Oakley, Sejnowski și McConville sunt utilizate ca fundament pentru variabilele urmărite în analiza elevilor. În acest cadru, principiile dezvoltării CÎÎ sunt tratate ca repere ale intervenției didactice: alternarea atenției, divizarea conținuturilor, sumarizarea, recapitularea și verificarea [198]. Detalierea aplicativă rămâne în programul de formare din anexă, iar aici accentul este pus pe dinamica statistică pretest–posttest a frecvenței practicilor didactice asociate acestor principii, raportată de elevi.

În studiul de față, profesorii au fost instruiți în domeniul competenței de a învăța să înveți prin participarea la programul descris în studiul anterior. Participarea cadrelor didactice la programul de formare privind principiile dezvoltării CÎÎ a urmărit aprofundarea modalităților prin care elevii pot fi sprijiniți să învețe, a strategiilor adecvate procesului de predare și a tehnicilor specifice dezvoltării CÎÎ la elevii din clasele primare. Ulterior participării profesorilor la program, aceștia au implementat cunoștințele și strategiile nou dobândite, pe parcursul a trei module școlare, în activitățile desfășurate cu elevii din clasele primare, respectiv în intervalul de timp ianuarie – iunie 2024. La începutul și la finalul celor trei module școlare, elevii au completat TFPD, referitor la frecvența practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ (Studiul 2), și instrumentul privind percepția de sine (Studiul 2a) [2; 60, p. 30-34; 9].

Obiectivul și ipoteza studiului

O1. Determinarea diferențelor în ceea ce privește percepția de sine a elevilor, înainte și după participarea acestora la modulele cu predare conform principiilor dezvoltării CÎÎ.

Pentru atingerea obiectivului cercetării, s-a stabilit următoarea ipoteză:

11. Percepția de sine a elevilor va înregistra o dinamică pozitivă între pretest și posttest, după participarea la programul de predare bazat pe principiile dezvoltării CÎÎ.

Un număr de 68 de elevi din clasele primare, cu vârste cuprinse între 7 și 9 ani ($M = 8,12$; $AS = 0,47$), dintre care 38 de băieți și 30 de fete, au participat la acest studiu. Eșantionarea a fost una de conveniență. Fiecare profesor a solicitat asentimentul elevilor și consimțământul informat al părinților sau al reprezentanților legali pentru participarea la studiu; dintr-un total de 288 de elevi, pentru 68 au fost obținute ambele forme de acord necesare (24%). Toți cei 288 de elevi au beneficiat de programul de dezvoltare a CÎÎ, implementat pe parcursul a trei module școlare în mai multe clase primare din trei școli diferite. Totuși, participarea la studiu a constat în completarea unor instrumente de cercetare referitoare la practicile didactice ale profesorilor și la percepția de sine a copiilor. În studiul de față au fost analizate doar răspunsurile elevilor pentru care au fost obținute atât asentimentul acestora, cât și consimțământul informat al părintelui sau al reprezentantului legal [2; 60, p. 30-34; 9].

Programul de predare bazat pe principiile dezvoltării CÎÎ s-a desfășurat în perioada ianuarie–iunie 2024. În luna ianuarie a avut loc testarea inițială a copiilor (*pretest*), iar implementarea programului (predare bazată pe principiile dezvoltării CÎÎ) s-a realizat pe parcursul a trei module școlare, după cum urmează:

Modul 1: 8 ianuarie – 23 februarie 2024

Modul 2: 4 martie – 26 aprilie 2024

Modul 3: 8 mai – 19 iunie 2024

La sfârșitul lunii iunie a avut loc testarea finală (*posttest*).

Obiectivul programului bazat pe principiile dezvoltării CÎÎ a fost formarea unor rutine prin care elevii să își clarifice sarcinile, să își organizeze pașii de lucru, să verifice rezultatele și să reflecteze asupra modului în care învață.

Datele sociodemografice au fost colectate utilizând un set de întrebări referitoare la vârsta și genul copiilor.

Percepția de sine a fost măsurată folosind Chestionarul Percepției de Sine pentru Copii (*Self-Perception Profile for Children*) [147]. Instrumentul include 36 de itemi, câte șase pentru fiecare dintre cele șase dimensiuni ale percepției de sine, și anume: competența școlară, competența socială, competența athletică, aspectul fizic, conduita și stima de sine globală. Răspunsurile sunt oferite pe o scară Likert în patru puncte, de la 1 la 4, participanții fiind mai întâi rugați să selecteze „categoria” cu care se identifică și apoi gradul de identificare. Exemplu de item: „Unii copii se comportă foarte frumos, în timp ce alți copii nu se comportă foarte frumos.” Copilul trebuie să aleagă mai întâi categoria cu care se identifică (cei care se comportă frumos sau cei care

nu se comportă frumos), apoi să stabilească măsura în care se identifică cu aceasta („foarte mult ca mine” sau „mai puțin ca mine”). Scorurile pot varia între 6 și 24 pentru fiecare dimensiune, iar scorurile ridicate reflectă un nivel crescut al competenței respective.

Scorurile medii, abaterile standard, coeficienții de consistență internă, asimetria și aplatizarea se regăsesc în Tabelul 3.16 *pretest* și în Tabelul 3.17 *posttest*. Pentru rezultatele *pretest* ale percepției de sine, abrevierile descriu dimensiunile evaluate înainte de intervenție: COSCpre indică competența școlară, COSOpre competența socială, COATpre competența athletică, ASFIpre aspectul fizic, CONDpre conduita, iar STSIpre stima de sine.

Tabelul 3.16. Scorurile medii, abaterile standard, coeficienții de consistență internă, asimetria și aplatizarea percepției de sine a elevilor din învățământul primar la *pretest*

	M	AS	α	Asimetrie	Aplatizare
COSCpre	19.53	2.67	.81	-.42	-.30
COSOpre	17.82	2.84	.84	-.76	.40
COATpre	17.57	3.40	.87	-.30	-.19
ASFIpre	20.41	3.43	.87	-.75	-.31
CONDpre	18.68	2.58	.78	-.20	.33
STSIpre	21.18	2.93	.76	-1.08	.68

Valorile *pretest* oferă baza de comparație inițială pentru percepția de sine a elevilor. Datele prezentate permit stabilirea nivelului de pornire al grupului și justifică analiza comparativă cu rezultatele *posttest*, fără a presupune dinainte că intervenția va influența în mod egal toate dimensiunile autoevaluării.

La nivelul măsurării *posttest*, abrevierile păstrează aceleași dimensiuni ale percepției de sine, dar marchează etapa finală a cercetării: COSCpost competența școlară, COSOpost competența socială, COATpost competența athletică, ASFIpost aspectul fizic, CONDpost conduita și STSIpost stima de sine.

Tabelul 3.17. Scorurile medii, abaterile standard, coeficienții de consistență internă, asimetria și aplatizarea percepției de sine a elevilor din învățământul primar la *posttest*

	M	AS	α	Asimetrie	Aplatizare
COSCpost	20.88	1.96	.82	.03	-1.20
COSOpost	19.74	1.64	.82	-.55	.59
COATpost	17.94	2.99	.86	.03	-.74
ASFIpost	20.44	3.21	.87	-.79	.11
CONDpost	19.78	2.14	.79	.14	-.52
STSIpost	21.59	2.27	.76	-.77	.30

Valorile *posttest* indică tendințe de creștere la competența școlară, competența socială, competența athletică, conduită și stima de sine. Aceste rezultate sugerează o evoluție favorabilă a percepției de sine, asociată perioadei de intervenție, în special asupra dimensiunilor aflate în raport

direct cu activitatea școlară, cooperarea, participarea activă și responsabilizarea elevului în cadrul grupului.

Corelațiile dintre componentele percepției de sine sunt prezentate în Tabelul 3.18 *pretest* și în Tabelul 3.19 *posttest*.

În matricea corelațiilor *pretest*, ** și * indică pragurile de semnificație $p < .01$ și $p < .05$, iar variabilele COSCpre, COSOpre, COATpre, ASFIpre, CONDpre și STSIpre desemnează competența școlară, competența socială, competența athletică, aspectul fizic, conduita și stima de sine înainte de intervenție.

Tabelul 3.18. Corelațiile dintre componentele percepției de sine a elevilor din învățământul primar la *pretest*

	COSCpre	COSOpre	COATpre	ASFIpre	CONDpre	STSIpre
COSCpre	1					
COSOpre	.51**	1				
COATpre	.55**	.32**	1			
ASFIpre	.55**	.38**	.29*	1		
CONDpre	.31**	.28*	.26*	.36**	1	
STSIpre	.47**	.52**	.29*	.60**	.32**	1

Înainte de intervenție, componentele percepției de sine erau corelate pozitiv. Acest rezultat indică o structură coerentă a autoevaluării elevilor și oferă un reper pentru interpretarea schimbărilor *posttest*, deoarece arată că dimensiunile analizate nu sunt complet independente, ci se susțin reciproc în imaginea de sine a copilului.

Pentru analiza corelațiilor *posttest*, ** și * marchează nivelurile de semnificație $p < .01$ și $p < .05$, iar COSCpost, COSOpost, COATpost, ASFIpost, CONDpost și STSIpost indică aceleași componente ale percepției de sine măsurate după intervenția pedagogică.

Tabelul 3.19. Corelațiile dintre componentele percepției de sine a elevilor din învățământul primar la *posttest*

	COSCpost	COSOpost	COATpost	ASFIpost	CONDpost	STSIpost
COSCpost	1					
COSOpost	.22	1				
COATpost	.43**	.05	1			
ASFIpost	.41**	.21	.22	1		
CONDpost	.26*	-.01	.19	.31*	1	
STSIpost	.39**	.34**	.31*	.47**	.16	1

Rezultatele *posttest* evidențiază corelații pozitive semnificative între competența școlară și competența athletică ($r = .43$, $p < .01$), aspectul fizic ($r = .41$, $p < .01$), conduită ($r = .26$, $p < .05$) și stima de sine ($r = .39$, $p < .01$). Stima de sine se corelează, de asemenea, cu competența socială ($r = .34$, $p < .01$), competența athletică ($r = .31$, $p < .05$) și aspectul fizic ($r = .47$, $p < .01$), iar aspectul

fizic este asociat cu conduita ($r = .31$, $p < .05$). Configurația relațiilor diferă de cea înregistrată la pretest și susține interpretarea distinctă a structurii percepției de sine după perioada de intervenție.

Testarea ipotezei

11. Percepția de sine a elevilor va înregistra o dinamică pozitivă între pretest și posttest, după participarea la programul de predare bazat pe principiile dezvoltării CÎÎ.

Pentru testarea acestei ipoteze s-a efectuat testul t pentru eșantioane perechi, comparând nivelurile componentelor percepției de sine înainte și după participarea elevilor la programul de predare bazat pe principiile dezvoltării CÎÎ.

În comparația *pretest–posttest*, fiecare abreviere păstrează distincția temporală a măsurării: formele terminate în „pre” indică nivelul inițial, iar formele terminate în „post” indică nivelul final pentru competența școlară, competența socială, competența athletică, aspectul fizic, conduită și stima de sine.

Tabelul 3.20. Scorurile medii *pretest* și *posttest* privind percepția de sine a elevilor din învățământul primar

	N	M	AS	ESM
COSCpre	68	19.53	2.67	.32
COSCpost	68	20.88	1.96	.24
COSOp	68	17.82	2.84	.34
COSOp	68	19.74	1.64	.20
COATpre	68	17.57	3.40	.41
COATpost	68	17.94	2.99	.36
ASFIpre	68	20.41	3.43	.42
ASFIpost	68	20.44	3.21	.39
CONDpre	68	18.68	2.58	.31
CONDpost	68	19.78	2.14	.26
STSIpre	68	21.18	2.93	.35
STSIpost	68	21.59	2.27	.27

Tabelul 3.20 arată creșteri ale mediilor la competența școlară (19,53–20,88; +1,35), competența socială (17,82–19,74; +1,92), competența athletică (17,57–17,94; +0,37), conduită (18,68–19,78; +1,10) și stima de sine (21,18–21,59; +0,41). Pentru aspectul fizic, media rămâne practic neschimbată (20,41–20,44; +0,03).

Abrevierile COSC, COSO, COAT, ASFI, COND și STSI desemnează competența școlară, competența socială, competența athletică, aspectul fizic, conduita și stima de sine. Legătura teoretică dintre aceste dimensiuni și percepția de sine este discutată pe baza surselor [160; 202]; diferențele obținute în eșantionul cercetării sunt interpretarea proprie a datelor din Tabelele 3.20 și 3.21.

Tabelul 3.21. Testul t pentru eșantioane perechi privind percepția de sine a elevilor din învățământul primar la pretest și posttest

		t	df	p	DM	ESM	IC95%		d
							Min.	Max.	
COSCpre	COSCpost	-7.90	67.00	<.001	-1.35	.17	-1.69	-1.01	-.96
COSOp	COSOp	-7.51	67.00	<.001	-1.91	.25	-2.42	-1.40	-.91
COATpre	COATpost	-3.26	67.00	.002	-.37	.11	-.59	-.14	-.40
ASFIpre	ASFIpost	-.30	67.00	.765	-.03	.10	-.23	.17	-.04
CONDpre	CONDpost	-5.74	67.00	<.001	-1.10	.19	-1.49	-.72	-.70
STSIpre	STSIpost	-3.02	67.00	.004	-.41	.14	-.68	-.14	-.37

Notă: DM – diferența medie; ESM – eroarea standard a mediei; IC95% – intervalul de încredere de 95%; Min. și Max. – limitele inferioară și superioară ale intervalului de încredere; d – mărimea efectului Cohen; df – grade de libertate. Valorile p sunt raportate pentru teste bilaterale.

Testul t din Tabelul 3.21 indică diferențe 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 ($t = -0,30$; $p = .765$; $d = -0,04$).

Efectele sunt mari pentru competența școlară și socială, moderat spre mare pentru conduită și mici pentru competența athletică și stima de sine. Aceste rezultate descriu schimbarea în eșantionul analizat și susțin o asociere temporală cu intervenția, nu o cauzalitate exclusivă.

Absența unei diferențe semnificative la aspectul fizic este compatibilă cu obiectivele activităților, care nu au vizat imaginea corporală. Ea delimitează domeniul în care datele susțin schimbări și nu trebuie interpretată nici ca efect pozitiv, nici ca limită majoră a programului.

O explicație pedagogică posibilă este că sarcinile clarificate, exemplele concrete, recapitularea și feedbackul au oferit elevilor repere mai vizibile pentru progres. Această explicație rămâne interpretativă și ar necesita verificare prin observații sistematice sau printr-un design cu grup de control.

Datele profesorilor și ale elevilor au aceeași direcție generală: profesorii raportează o utilizare mai sistematică a principiilor, iar elevii raportează o frecvență mai mare a practicilor didactice asociate celor cinci principii. Convergența celor două surse întărește interpretarea, fără a elimina limitele datelor auto-raportate și ale designului pretest–posttest.

Interpretarea trebuie raportată la eșantionul de 68 de elevi, la durata intervenției și la absența grupului de control. Vârsta, experiențele de grup și contextul școlar pot contribui la

evoluția scorurilor. Concluzia susținută de date este, așadar, una de asociere, nu de cauzalitate certă.

Un mecanism explicativ important îl constituie reducerea incertitudinii în învățare. Cerințele explicite, fragmentarea sarcinii, recapitularea și verificarea frecventă îi permit elevului să observe ce a reușit și ce trebuie corectat. În locul unei aprecieri globale, elevul primește repere concrete pentru progres, iar experiențele repetate de reușită pot consolida sentimentul competenței și disponibilitatea de a continua efortul [149; 198].

Relația dintre autoreglare și percepția de sine este reciprocă. Elevul care învață să își stabilească pașii, să își urmărească progresul și să modifice o strategie acumulează dovezi despre propria eficiență. La rândul său, o percepție mai favorabilă asupra capacității de a învăța susține asumarea unor sarcini noi și persistența în fața dificultăților [222, p. 7-25; 251, p. 64-70].

Sursele de specialitate arată că autonomia se poate dezvolta în contexte de cooperare, feedback și valorizare a progresului individual [120, p. 227-268; 148]. În datele cercetării, creșterea competenței sociale este compatibilă cu această interpretare, dar nu permite identificarea separată a mecanismului care a produs schimbarea.

3.4. Concluzii la capitolul 3

Datele capitolului 3 indică diferențe pretest–posttest atât în răspunsurile profesorilor, cât și în răspunsurile elevilor privind frecvența practicilor didactice. Pentru elevi, scorurile asociate practicilor grupate în cele cinci principii au fost mai mari la posttest ($p < .001$), iar componentele percepției de sine au crescut semnificativ, cu excepția aspectului fizic ($p = .765$).

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, durata 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.

În viziunea noastră, contribuția capitolului constă în corelarea formării profesorilor cu două categorii de date: practicile raportate de cadrele didactice și răspunsurile elevilor privind frecvența practicilor didactice asociate principiilor dezvoltării CÎÎ. Programul oferă un cadru aplicativ promițător, iar confirmarea stabilității efectelor necesită evaluări ulterioare și aplicarea în contexte școlare diferite.

Totodată, rezultatele susțin menținerea în practica didactică a strategiilor de reactualizare, explicare și verificare activă. Practica recuperării consolidează învățarea prin reactualizarea informației [161], iar abordările privind CÎÎ evidențiază integrarea metacogniției, motivației și strategiilor de studiu [245]. Considerăm că aceste repere justifică aplicarea consecventă a principiilor CÎÎ și continuitatea formării profesorilor.

CONCLUZII GENERALE

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. S-a constatat că 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 teoretice 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 CÎÎ a reprezentat un rezultat teoretic și metodologic relevant al cercetării, întrucât a permis transformarea descriptorilor generali ai competenței în indicatori operaționali observabili la nivelul elevului din ciclul primar. Acest profil oferă un cadru util 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 CÎÎ 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 CÎÎ 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.

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 ale acesteia și validarea experimentală a Programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice, în vederea stimulării autonomiei cognitive a elevilor din învățământul primar.

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

În limba română

1. AFANAS, A. Implementation of the professionalization paradigm of teachers: methodological aspects. *Analele Universității „Constantin Brâncuși” din Târgu Jiu - Seria Litere și Științe Sociale*, 2022, nr. 01 (Supliment), p. 65-71.
2. AFANAS, A. Teoria și praxiologia formării profesionale continue a cadrelor didactice. *Rezumatul tezei de doctor habilitat*. Chișinău, 2022.
3. ANDRIȚCHI, V. Dimensiuni ale abordării transdisciplinare în învățământ. În: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*, Chișinău, 2021, vol. 5, p. 198-206. ISBN 978-9975-76-322-6.
4. AUSUBEL, D. P., ROBINSON, F. G. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981, 797 p.
5. BALABAN, L. Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți în liceu: rezumatul tezei de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2025.
6. BERCU, N. A învăța să înveți în școală, dincolo de logica implicită a simțului comun. În: *Revista Tribuna Învățământului*. 2012. ISSN 2393-3216.
7. BERCU, N., CĂPIȚĂ, L. E. Despre a învăța elevul să învețe. *Revista de Pedagogie*. 2010, (58), p. 3-7. ISSN 0034-8678.
8. BEȚIVU, A. Educația incluzivă - dimensiune instrumentală a schimbării. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 2016.
9. BOCOȘ, M.-D. Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2021.
10. BOCOȘ, M. Instruirea interactivă: repere pentru reflecție și acțiune didactică. Iași: Editura Polirom, 2017. 472 p. ISBN 978-973-46-3248-0.
11. BOROZAN, M., BUZENCO, V. Imperative actuale privind cultura socială a studenților. În: *Filantropia - arta binelui*. București: Editura Universitară, 2020. p. 62-71. ISBN 978-606-28-1112-9.
12. 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>.

13. BOROZAN, M. Explorarea carierei pedagogice pentru dezvoltarea competențelor emoționale. În: Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială. 2011, nr. 22, p. 1-10. ISSN 1857-0224.
14. BOROZAN, M. Provocări actuale privind integrarea competențelor emoționale în standardele de formare a cadrelor didactice. În: Revistă de științe socioumane. 2011, nr. 1(17), p. 3-10. ISSN 1857-0119.
15. BOROZAN, Maia; ȘOVA, Tatiana; SADOVEI, Larisa; ANTOCI, Diana; ȚURCAN, Lilia; RUSU, Elena. Metodologia cercetării pedagogice. Manual universitar. Bacău, România: Editura Vicovia, 2026. ISBN 978-606-994-101-0.
16. 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.
17. BUCUN, N., POGOLȘA, L., BOLBOCEANU, A. et al. Standarde de competență - instrument de realizare a politicilor educaționale. Chișinău: Print-Caro, 2010. 298 p. ISBN 978-9975-4159-2-7.
18. BULARCA, D. L. Majoritatea tinerilor spun că sistemul de învățământ din România este „rigid și ineficient”. Susțin totuși că au învățat lucruri de bază la școală - sondaj CURS. [13 august 2024]. Disponibil: <https://hotnews.ro/studiu-majoritatea-tinerilor-spun-ca-sistemul-de-învățământ-din-romania-este-rigid-si-ineficient-sustin-totusi-ca-au-învatat-lucruri-de-baza-la-scoala-1770218>
19. CALLO, T. Fundamente pedagogice ale integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a educației lingvistice a elevilor. Teza de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2006.
20. CĂPIȚĂ, L. Inovație și performanță în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban. Didactici și evaluare. București: Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanțare Externă, 2011.
21. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. Formarea competențelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2017. 114 p. ISBN 978-9975-3039-8-9.
22. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Ed. a 4-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2006. 320 p. ISBN 973-46-0175-X.
23. CERGHIT, I. Metode de învățământ. O sinteză de pedagogie modernă. Iași: Editura Polirom, 2018. 280 p.
24. CERGHIT, I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. Iași: Editura Polirom, 2008. 395 p. ISBN 978-973-46-1016-7.

25. CHIRICĂ, S., ANIȚEI, M. Întărirea învățământului superior orientat spre competențe, vol. 1, 2. Cluj-Napoca: Editura Medicală Universitară „Iuliu Hațieganu”, 2011. 84 p. ISBN 978-973-693-460-5.
26. CHIRICĂ, S. Învățământul superior centrat pe student. În: CHIRICĂ, S.; ANIȚEI, M. (coord.). Întărirea învățământului superior orientat spre competențe. Vol. 1-2. Cluj-Napoca: Editura Medicală Universitară „Iuliu Hațieganu”, 2011, p. 3-37. ISBN 978-973-693-460-5.
27. CHIȘ, V. Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe. București: Casa Cărții de Știință, 2005. ISBN 973-686-695-5.
28. **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>.
29. Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, ediția I, 5-6 iunie 2021, vol. 4. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021. ISBN 978-9975-76-345-5; ISBN 978-9975-76-349-3 (PDF).
30. **CHIVU, A. G.** Creativitatea - factor principal în dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. În: Materialele Conferinței Științifice Studentești cu Participare Internațională, ed. a 70-a, vol. 2, Chișinău, 28 aprilie 2021. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, p. 77-85. ISBN 978-9975-76-337-0. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/2p-77-85.pdf.
31. **CHIVU, A. G.** Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. Ghid Metodologic Multidisciplinar în revista „Nediscriminare și incluziune în sistemul educațional românesc”. Bufta, 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>.
32. **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”. Bufta, 2024, p. 1588-1591. ISBN 978-973-0-40449-4.
33. **CHIVU, A. G.** Învățarea activă și interactivă. În: Articolele Sesiunii de comunicări științifice internaționale „Frontiere Deschise Spre Cunoaștere”, Bacău, 1 februarie 2022. Editura Smart Academic (CD). ISBN 978-606-063-249-8.

34. **CHIVU, A. G.** Învățarea centrată pe elev. În: Articolele Sesiunii de comunicări științifice internaționale „Frontiere Deschise Spre Cunoaștere”, Bacău, 1 februarie 2022. Editura Smart Academic (CD). ISBN 978-606-063-249-8.
35. **CHIVU, A. G.** Învățarea în context școlar - delimitări conceptuale, formele învățării, factorii învățării. În: Revista „Inovație în educație” - „O faptă bună în fiecare zi”, ediția a X-a, Bufta 2022, p. 500-501. ISSN 2668-7097, ISSN-L 2668-7097.
36. **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>.
37. **CHIVU, A. G.** Metoda STEAM și mijloace de aplicare. În: Conferința Internațională „Sinergii Educaționale Privind Practicile STEAM”, Galați: Tipografia Sfântul Ierarh Nicolae, 2023. p. 412-414. ISBN 978-606-30-4931-6.
38. **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>.
39. **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.
40. **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.
41. **CHIVU, A. G.** Repere evaluative ale jocului didactic din perspectiva creativității. În: Dezvoltarea personalității copilului - demers didactic creativ, Materialele simpozionul național ediția a XIII-a, Asociația Învățătorilor și Institutorilor Constanțeni, 30 august - 2 septembrie 2020, Constanța, 2020, p. 168-170. ISBN 978-606-8171-18-0.

42. **CHIVU, A. G.** Repere evaluative ale jocului didactic din perspectiva creativității. În: „Innovative Approaches in Teaching Activity”. Materialele conferinței științifico-practice internaționale și workshop de formare: „Management educațional - de la teorie la practică”, București, 2020, Tipografia Centrul de resurse Educaționale, 2020, p. 663-665. ISBN 978-973-0-31799-2. Disponibil: <https://cadredidactice.ro/wp-content/uploads/simple-file-list/CONFERINTA-INTERNATIONALA-INNOVATIVE-APPROACHES-IN-TEACHING-ACTIVITY%E2%80%9C.pdf>.
43. **CHIVU, A. G.** Repere evaluative ale jocului didactic din perspectiva creativității. În: „The Impact of Educational Platforms in the Romanian School”. Revista Conferinței Multidisciplinară Internațională, București 2020. p. 1224-1226. (PDF). Disponibil: <https://cadredidactice.ro/wp-content/uploads/simple-file-list/LUCRARILE-CONFERINTEI-MULTIDISCIPLINARE-INTERNATIONALE-THE-IMPACT-OF-EDUCATIONAL-PLATFORMS-IN-THE-ROMANIAN-SCHOOL%E2%80%9C.pdf>.
44. **CHIVU, A. G.** Rolul părinților în învățarea copiilor. Capitol în volumul Mama, tata și copilul. Parenting-ul ieri și azi, București: Universitară, 2025. ISBN 978-606-28-1945-3.
45. **CHIVU, A. G.** Test de evaluare matematică clasa a IV-a, în Perspective și experiențe în educația românească. Seminarul didactic educațional „Educația azi”. Ghid metodologic de auxiliare curriculare, Materialele Conferinței științifico-practice internaționale. București, 2020, p. 850-851. ISBN 978-973-0-32788-5 (PDF). Disponibil: <https://cadredidactice.ro/wp-content/uploads/simple-file-list/Lucrarile-Conferinței-Multidisciplinare-Internationale-Perspective-si-experiente-in-educația-romaneasca.pdf>.
46. **CHIVU, A. G.** Trei metode interactive utilizate în învățământ. Platforma digitală „Cadre didactice.ro”, revista națională „Învățământul românesc - de la modelul tradițional la modelul inovativ” - Biblioteca Națională a României. Buftea, 2023. p. 986-988. ISBN 978-973-0-38224-2. Disponibil: <https://cadredidactice.ro/wp-content/uploads/simple-file-list/Lucrarile-Proiectului-Educational-International-Invatamantul-Romanesc-de-la-Modelul-Traditional-la-Modelul-Inovativ.pdf>.
47. **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.
48. **CIOLAN, L.** Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Editura Polirom, 2008. 280 p. ISBN 978-973-46-1034-1.
49. **CRISTEA, S.** Competențele-cheie pentru educația permanentă. Implicații interdisciplinare. În: Revista Didactica Pro. 2011, nr. 3(67), p. 54-56. ISSN 1810-6455.

50. CRISTEA, S. Concepte pedagogice fundamentale. Vol. 10: Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ. Metode și tehnici didactice. București: Didactica Publishing House, 2018. 172 p.
51. CRISTEA, S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I (A-C). București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p. ISBN 978-606-683-295-3.
52. CRISTEA, S. Teoria generală a educației. București: Didactica Publishing House, 2022, ISBN 978-606-048-487-5.
53. CUCOȘ, C. Pedagogie. ediția a IV-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom, 2024. ISBN 978-973-46-9955-1.
54. DEWEY, J. Fundamente pentru o știință a educației. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992. 368 p. ISBN 973-30-1125-5.
55. DRĂGHICESCU, L. M.; CRISTEA, S.; PETRESCU, A. M.; GORGHIU, G.; GORGHIU, L. M. The learning to learn competence-Guarantor of Personal Development. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015, 191, p. 2487-2493. ISSN 1877-0428.
56. PETCU, I.-E.; COJOCEA, M.; MILĂȘAN, A.-R.; RUSU, M.; PETCU, S. (coord.). Învățarea eficientă - de la teorie la practică. București: Editura Book for LIFE / Asociația Europeană a Profesioniștilor în Educație EDUMI, 2024. ISBN 978-606-95525-9-9.
57. FAURE, E. (coord.). A învăța să fii. Un Raport UNESCO. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974. 380 p.
58. FRANȚUZAN, L.; ȘEREMET, I. S. Competența a învăța să înveți și educația STEM/STEAM: aspecte conceptuale. În: Instruire prin cercetare pentru o societate prosperă. Conferința științifico-practică internațională, ed. a 11-a, vol. 2: Tendințe actuale în didactica științelor vieții și a științelor exacte. Chișinău: CEP UPSC, 2024, p. 50-55. DOI: <https://doi.org/10.46727/c.v2.16-17-05-2024.p50-55>. ISBN 978-9975-46-904-3; ISBN 978-9975-46-905-0 (PDF).
59. FRANȚUZAN, L. Formarea competenței-cheie de a învăța să înveți în contextul noilor provocări societale. Chișinău: Fundația Soros Moldova, 2021. ISBN 978-9975-3274-8-0.
60. GORAȘ-POSTICĂ, V. Dezvoltarea gândirii științifice la cadrele didactice în procesul de formare inițială și continuă. În: Revista Didactica Pro, 2024, nr. 5(147), p. 30-34. ISSN 1810-6455.
61. GREMALACHI, Anatol. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: provocări și constrângeri: studiu de politici educaționale. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2015.

62. 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.
63. ILICA, A. Pedagogia educației contemporane. Arad: Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2018.
64. Institutul de Științe ale Educației. „A învăța să înveți în școală, dincolo de logica implicită a simțului comun”. București, 2023.
65. IONESCU, M. Didactica modernă. Teorii și practici actuale. Editura Paralela 45, 2019.
66. JOIȚA, E. Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Polirom, 2002. 248 p. ISBN 973-681-100-X.
67. MIHAI-STĂNCESCU, I. Metacogniție și motivație în dezvoltarea academică: rezumatul tezei de doctor. București: Universitatea din București, 2011. 24 p.
68. NEACȘU, I.; NEGREȚ-DOBRIDOR, I.; MANOLESCU, M. Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație, învățare și rezultate școlare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2012. 272 p. ISBN 978-973-30-3143-7.
69. NEACȘU, I. Învățarea academică independentă. Ghid metodologic. București: Editura Universității din București, 2006. 76 p. ISBN 978-973-737-192-8.
70. OREHOVSCHI, S. Dezvoltarea competenței elevului de a învăța să învețe prin activități integratoare independente de valorizare a textului: rezumatul tezei de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2023.
71. 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. p. 212-225. Chișinău: 2021, ISBN 978-9975-76-345-5.
72. PECULEA, L. Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți: aplicații la elevii cu dificultăți de învățare. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2015. 316 p. ISBN 978-606-17-0699-0.
73. PECULEA, L. The multidimensional approach of learning to learn competency. Educația Plus. 2016, 15(1), p. 366-380. ISSN 1842-077X, e-ISSN 2068-1151.
74. PÎNIȘOARĂ, I.-O.; MANOLESCU, M. (coord.). Pedagogia învățământului primar și preșcolar. vol. 1. Iași: Polirom, 2019. 686 p. ISBN 978-973-46-7877-8.
75. PÎNIȘOARĂ, I.-O.; MANOLESCU, M. (coord.). Pedagogia învățământului primar și preșcolar. vol. 2. Iași: Polirom, 2019. 438 p. ISBN 978-973-46-7878-5.
76. PÎNIȘOARĂ, I. O. Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Editura Polirom, 2021. ISBN 978-973-46-8973-6.

77. POTOLEA, D.; TOMA, S. (coord.). Calitatea educației și competențele-cheie. București: Editura Ars Docendi, 2020.
78. REDEȘ, A. Collaborative learning and teaching in practice. *Educația Plus*. 2016, 16(2), p. 334-345. ISSN 1842-077X, e-ISSN 2068-1151.
79. ROMAN, Daniel. Condiții pedagogice de formare a competențelor profesionale prin activitatea independentă a studenților pedagogi: rezumatul tezei de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2022. 41 p.
80. SAVA-PECULEA, L. Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii cu CES prin tehnologii educaționale. Chișinău: Lexon-Prim, 2021. ISBN 978-9975-3274-6-6.
81. SCLIFOS, L., GORAȘ-POSTICĂ, V., COSOVAN, O. et al. O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2010. 136 p. ISBN 978-9975-4125-0-6.
82. ȘEVCIUC, M. Fundamente psihopedagogice de formare a intereselor cognitive la elevi. În: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației*. 2008, nr. 9(19), p. 37-40. ISSN 1857-2103.
83. SIEBERT, H. Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare. București: Institutul European, 2002. 272 p. ISBN 973-611-200-4.
84. ȘOVA, Tatiana; RUSOV, V.; COTOȘ, L. Managementul inovațiilor în educație: ghid metodic pentru cadrele manageriale și didactice. Bălți: Tipografia din Bălți, 2019.
85. ȚĂMPĂU, C. Învățarea autodirijată: rezumatul tezei de doctor. București, 2018.
86. ȚARĂLUNGĂ, G. Strategii didactice interactive în dezvoltarea competențelor metacognitive. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2023. 250 p. ISBN 978-606-708-351-4.
87. TIRON, E.; STANCIU, T. Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019. ISBN 978-606-31-0783-2.

În limba engleză

88. VOINEA, M., BUCUR, C. Metacognitive strategies in primary school: implications for learning to learn competence. *Journal of Educational Sciences*. 2015.
89. ABDELGHANI, R.; LAW, E.; DESVAUX, C.; OUDEYER, P.-Y.; SAUZÉON, H. Interactive Environments for Training Children's Curiosity Through the Practice of Metacognitive Skills: A Pilot Study. In: *Proceedings of the 22nd Annual ACM Interaction Design and Children Conference (IDC '23)*. Chicago, IL, 2023, p. 495-501. DOI: <https://doi.org/10.1145/3585088.3593880>.
90. ABRAM, J. The language of Winnicott: A dictionary and guide to understanding his work. London: Jason Aronson Inc, 1997. ISBN 1-56821-700-5.

91. AMALATHAS, E. Learning to Learn in Further Education: A literature review of effective practice in England and abroad. Berkshire, UK: CfBT Education Trust, 2010. ISBN 9781907496004.
92. ANTOCI, D.; BOROZAN, Maia. Digital transformation of pedagogical action research: the E-PAR cyclical model for contemporary education. In: XIII Міжнародна науково-практична конференція «Сучасна освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих», 19-20 martie 2026, Pereiaslav, Ucraina. Pereiaslav, 2026, p. 18-34. ISBN 978-617-8562-05-2.
93. AUNOLA, K.; LESKINEN, E.; ONATSU-ARVILOMMI, T.; NURMI, J.-E. Three Methods for Studying Developmental Change: A Case of Reading Skills and Self-Concept. In: British Journal of Educational Psychology. 2002, 72(3), p. 343-364. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709902320634447>. ISSN 0007-0998.
94. AZEVEDO, R.; HARLEY, J.; TREVORS, G.; DUFFY, M.; FEYZI-BEHNAGH, R.; BOUCHET, F.; LANDIS, R. Using trace data to examine the complex roles of cognitive, metacognitive, and emotional self-regulatory processes during learning with multi-agent systems. In: International Handbook of Metacognition and Learning Technologies. Springer, 2013, p. 427-449. ISBN 978-1-4419-5545-6; e-ISBN 978-1-4419-5546-3.
95. BANDURA, A. An agentic perspective on positive psychology. In: Positive psychology: Exploring the best in people, 1. London: Greenwood Publishing Group, 2008. p. 167-196. ISBN 978-0-275-99351-1.
96. BASHAM, J. D., MEYER, H., PERRY, E. The effects of Universal Design for Learning on secondary STEM education. In: Journal of Special Education Technology. 2010, 25(3), p. 44-57.
97. BATESON, G. The logical categories of learning and communication, In: Steps to an Ecology of Mind. San Francisco: Chandler Pub. Co., 1972, p. 279-308. ISBN 0-87668-950-0.
98. BAXTER, J. Theoretical Models of Learning to Learn. In: Learning to learn. Boston, MA: Springer, 1998. ISBN 978-1-4613-7527-2.
99. BOOK, W. F. On the genesis and development of conscious attitudes (Bewusstseinslagen). Psychological Review. 1910, 17(6), p. 381-398. ISSN 0033-295X, e-ISSN 1939-1471.
- 100. 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>.
101. BRONFENBRENNER, U. The Ecology of Human Development. Cambridge: Harvard University Press, 1979. ISBN 9780674224575.

102. BROWN, A. L.; KANE, M. J. Preschool children can learn to transfer: Learning to learn and learning from example. *Cognitive psychology*. 1988, 20(4), p. 493-523. PMID 3191668.
103. BRUNER, J. S. *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press, 1966. ISBN 9780674897014.
104. CAENA, F., PUNIE, Y. *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp). Literature Review & Analysis of Frameworks*. EUR, 29855. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. ISBN 978-92-76-11225-9.
105. CAENA, F., STRINGHER, C. Towards a new conceptualization of Learning to Learn. *Aula Abierta*. 2020, 49(3), p. 199-216. ISSN 0210-2773.
106. CALSYN, R. J., KENNY, D. A. Self-concept of ability and perceived evaluation of others: cause or effect of academic achievement? In: *Journal of Educational Psychology*. 1997, 69, p. 136-145. ISSN 00220663.
107. CANDY, P. C. Knowledge navigators and lifelong learners: Producing graduates for the information society. *Higher Education Research & Development*. 2000, 19(3), p. 261-277. ISSN 0729-4360, e-ISSN 1469-8360.
108. CARE, E.; LUO, R. *Assessment of Transversal Competencies: Policy and Practice in the Asia-Pacific Region*. Paris: UNESCO, 2016, p. 307-366. ISBN 978-92-9223-625-0; e-ISBN 978-92-9223-626-7.
109. CLIPA, O.; IGNAT, A. A.; STANCIU, M. Learning to Learn - A Key Competence Within Bologna Educational System. In: *Proceedings of the 2nd International Conference Institutional Strategic Quality Management in Higher Education*. Sinaia, 2010, p. 83-90. Paper ID: XXX-ISQM2010.
110. COFFIELD, F. *Just Suppose Teaching and Learning Became the First Priority*. London: Learning and Skills Network, 2008. 75 p. ISBN 978-1-84572-708-6.
111. COYNE, P.; PISHA, B.; DALTON, B.; ZEPH, L. A.; SMITH, N. C. Literacy by Design: A Universal Design for Learning Approach for Students With Significant Intellectual Disabilities. In: *Remedial and Special Education*. 2012, 33(3), p. 162-172. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741932510381651>. ISSN 0741-9325.
112. DEAKIN CRICK, R.; STRINGHER, C.; REN, K. (eds.). *Learning to Learn: International Perspectives from Theory and Practice*. New York; London: Routledge, 2014. ISBN 9780203078044.
113. CUSEO, J. Cooperative learning vs. Small-group discussions and group projects: the critical differences. In: *Cooperative Learning and College Teaching*. 1992, 2(3), p. 5-10.

114. DARLING-HAMMOND, L.; FLOOK, L.; COOK-HARVEY, C.; BARRON, B.; OSHER, D. Implications for educational practice of the science of learning and development. In: *Applied Developmental Science*. 2017, 21(2), p. 97-140. ISSN 1088-8691, e-ISSN 1532-480X.
115. DARLING-HAMMOND, L. *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass, 2006. ISBN 0787972738.
116. DEAKIN CRICK, R.; BROADFOOT, P.; CLAXTON, G. Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: The ELLI Project. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2004, 11(3), p. 247-272. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594042000304582>. ISSN 0969-594X; e-ISSN 1465-329X.
117. DEAKIN CRICK, R.; HUANG, S.; AHMED SHAFI, A.; GOLDSPINK, C. Developing resilient agency in learning: The internal structure of learning power. *British Journal of Educational Studies*. 2015, 63(2), p. 121-160. ISSN 0007-1005, e-ISSN 1467-8527.
118. DEAKIN CRICK, R. Learning how to learn: The dynamic assessment of learning power. *The Curriculum Journal*. 2007, 18(2), p. 135-153. ISSN 0958-5176, e-ISSN 1469-3704.
119. DEARDEN, R. F. The assessment of learning. *British Journal of Educational Studies*. 1979, 27(2), p. 111-124.
120. DECI, E. L., RYAN, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000, 11(4), p. 227-268. ISSN 1047-840X.
121. DEMETRIOU, A. Learning to Learn, Know, and Reason. In: *Learning to Learn: International Perspectives from Theory and Practice*. New York; London: Routledge, 2014, p. 41-65. e-ISSN 9780203078044.
122. DIGNATH, C., BÜTTNER, G. Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. In: *Metacognition and Learning*. 2008, 3(3), p. 231-264. ISSN 1556-1623.
123. DUNLOSKY, J.; RAWSON, K. A.; MARSH, E. J.; NATHAN, M. J.; WILLINGHAM, D. T. Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. In: *Psychological Science in the Public Interest*. 2013, 14(1), p. 4-58. DOI: <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>. PMID 26173288.
124. DWECK, C. S. *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House, 2006. ISBN 978-1-4000-6275-1.
125. DWECK, C. S. *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. New York: Psychology Press, 2013. e-ISSN 9781315783048.

126. DWECK, C. S., WALTON, G. M., COHEN, G. L. Academic tenacity: Mindsets and skills that promote long-term learning. Seattle, Washington: Bill & Melinda Gates Foundation, 2014.
127. EILAM, B., AHARON, I. Students' planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary educational psychology*. 2003, 28(3), p. 304-334. ISSN 0361-476X.
128. ELSHOUT-MOHR, M.; MEIJER, J.; OOSTDAM, R.; VAN GELDEREN, A. CCST: A Test for Cross-Curricular Skills. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Institution, University of Amsterdam, 2004.
129. EPSTEIN, J. L. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. New York: Routledge, 2011. ISBN 9780367002039.
130. ERIKSON, E. H. The life cycle completed (extended version). New York: WW Norton & Company, 1998. ISBN 0393317722.
131. EURYDICE. Key Competencies: a developing concept in general compulsory education. *SerieSurvey (Volume 5)*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice, 2002. ISBN 2-87116-346-4.
132. FIELD, J. Lifelong learning and the new educational order. United Kingdom: Trentham Books, 2000. ISBN 1-85856-199-X.
133. FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. In: *American Psychologist*. 1979, 34(10), p. 906-911. ISSN 0003-066X.
134. FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem-solving. In: L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1976. p. 231-235. ISBN 9781032646527.
135. FREDRIKSSON, U., HOSKINS, B. The development of learning to learn in a European context. *The Curriculum Journal*. 2007, 18(2), p. 127-134. ISSN 0958-5176, e-ISSN 1469-3704.
136. FULLAN, M. *Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge*. Canada: Pearson, 2013. ISBN 978-0132483148.
137. FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press, 2007. ISBN 978-0807747650.
138. GEDVILIENE, G., BORTKEVIČIENĖ, V. The importance of key competences in the context of lifelong learning. *ICERI2013 Proceedings. IATED*. 2013, p. 4646-4653. ISBN 978-84-616-3847-5.
139. GENTNER, D., HOLYOAK, K. J. Reasoning and learning by analogy: Introduction. In: *American Psychologist*. 1997, 52(1), p. 32-34. ISSN 0003-066X.

140. GOBET, F.; LANE, P. C.; CROKER, S.; CHENG, P. C.; JONES, G.; OLIVER, I.; PINE, J. M. Chunking mechanisms in human learning. In: Trends in Cognitive Sciences. 2001, 5(6), p. 236-243. ISSN 1364-6613.
141. GOTTFREDSON, L. S. Why g matters: The complexity of everyday life. Intelligence. 1997, 24(1), p. 79-132. ISSN 0160-2896.
142. HABÓK, A. Assessing Some Components of Learning to Learn. In: GÓMEZ CHOVA, L.; LÓPEZ MARTÍNEZ, A.; CANDEL TORRES, I. (eds.). ICERI2013 Proceedings: 6th International Conference of Education, Research and Innovation. Seville: IATED, 2013, p. 5890-5899. ISBN 978-84-616-3847-5.
143. HARGREAVES, A., SHIRLEY, D. The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2009. ISBN 9781412976374.
144. HARLOW, H. F. The formation of learning sets. Psychological Review. 1949, 56(1), p. 51-65. ISSN 0033-295X, e-ISSN 1939-1471.
145. HARTER, S. Competence Considered: Perceptions of Competence and Incompetence Across the Life-Span. New Haven; London: Yale University Press, 1990. ISBN 0-300-04567-0.
146. HARTER, S. Development Process in the Construction of the Self. In: Integrative process and socialization: early to middle childhood. Child Psychology, 1988. ISBN 9780898596045.
147. HARTER, S. Self-Perception Profile for Children: Manual and Questionnaires. Denver: University of Denver, 2012.
148. HARTER, S. The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations. (2nd ed). New York: Guilford Press, 2012. ISBN 1462522726.
149. HATTIE, J. Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori. Traducere de Cristina Dumitru. București: Editura Trei, 2014. 402 p. ISBN 978-606-719-058-8.
150. HAUTAMÄKI, J.; ARINEN, P.; NIEMIVIRTA, M. J.; ERONEN, S.; HAUTAMÄKI, A.; KUPIAINEN, S.; LINDBLOM, B.; PAKASLAHTI, L.; RANTANEN, P.; SCHEININ, P. Assessing Learning-to-Learn: A Framework. Helsinki: National Board of Education, 2002. 62 p. ISBN 952-13-1423-0; e-ISSN 952-13-1424-9.
151. HAUTAMÄKI, J. et al. A Framework for Learning-to-Learn Assessment. In: Assessing Learning-to-Learn: A Framework. Helsinki: National Board of Education, 2002, p. 39-48. ISBN 952-13-1423-0; e-ISSN 952-13-1424-9.
152. HAUTAMÄKI, J.; KUPIAINEN, S. Learning to Learn in Finland: Theory and Policy, Research and Practice. In: DEAKIN CRICK, R.; STRINGHER, C.; REN, K. (eds.). Learning to Learn: International Perspectives from Theory and Practice. New York; London: Routledge, 2014, p. 170-194. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203078044-9>. e-ISSN 9780203078044.

153. HEDIN, B., KANN, V. Improving Study Skills using Program Integrating Reflection Seminars. JRC Publications, 2016.
154. HOCHANADEL, A., FINAMORE, D. Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research*. 2015, 11(1), p. 47-50. ISSN 2158-0979.
155. HOSKINS, B., CRICK, R. D. Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin?. *European Journal of education*. 2010, 45(1), p. 121-137.
156. HOSKINS, B., FREDRIKSSON, U. Learning to learn: what is it and can it be measured. Ispra, Italy: Joint Research Centre, Institute for the Protection and Security of the Citizen, Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL), 2008. ISBN 978-92-79-09491-0.
157. HOUNSELL, D. Learning to learn: Research and development in student learning. *Higher Education*. 1979, 8(4), p. 453-469.
158. JACA, C., RODRIGUEZ, M. Z., TECNUN, E. V. V., & ÁLVAREZ, M. J. Exploring information capability and its role in innovation. *Journal of Globalization, Competitiveness & Governability/Revista de Globalización, Competitividad y Gobernabilidad/Revista de Globalização, Competitividade e Governabilidade*. 2016, 10(1), p. 66-81. e-ISSN 1988-7116.
159. JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., SMITH, K. A. Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works?. *Change: the magazine of higher learning*. 1998, 30(4), p. 26-35. ISSN 0009-1383.
160. KANKARAŠ, M. Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics. Paris: Educ. Work. Pap. 157, Org. Econ. Coop. Dev., 2017.
161. KARPICKE, J. D., BLUNT, J. R. Retrieval practice produces more learning than elaborative studying with concept mapping. In: *Science*. 2011, 331(6018), p. 772-775. PMID 21252317.
162. KEGAN, R.; LAHEY, L. L. *How the Way We Talk Can Change the Way We Work: Seven Languages for Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002. 256 p. ISBN 978-0-787-96378-1.
163. KEHOE, E. J., HORNE, A. J., MACRAE, M. Learning to learn: Real-time features and a connectionist model. *Adaptive Behavior*. 1995, 3(3), p. 235-271. ISSN 1059-7123, e-ISSN 1741-2633.
164. KEMBER, D., LEUNG, D. Y., JONES, A. Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2000, 25(4), p. 381-395. ISSN 0260-2938.

165. KEMP, C., GOODMAN, N. D., TENENBAUM, J. B. Learning to learn causal models. *Cognitive Science*. 2010, 34(7), p. 1185-1243. ISSN 0364-0213, e-ISSN 1551-6709.
166. KIRBY, J. R.; KNAPPER, C.; LAMON, P.; EGNATOFF, W. J. Development of a Scale to Measure Lifelong Learning. In: *International Journal of Lifelong Education*. 2010, 29(3), p. 291-302. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601371003700584>. ISSN 0260-1370; e-ISSN 1464-519X.
167. KNAPPER, C. K., CROPLEY, A. J. *Lifelong Learning in Higher Education*, 3rd edn. London: Kogan Page, 2000. ISBN 0-7494-2794-9.
168. KNIPPRATH, H., DE RICK, K. How social and human capital predict participation in lifelong learning: A longitudinal data analysis. *Adult Education Quarterly*. 2014, 65(1), p. 50-66. ISSN 0741-7136.
169. KNOWLES, M. *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Chicago, IL: Follett Publishing Company, 1975.
170. KOCH, K. R. Learning to Learn and Teach Despite LD. In: *Teaching Exceptional Children Plus*. 2006, 2(3). ISSN 1553-9318.
171. KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. ISBN 0132952610.
172. KUPIAINEN, S. HAUTAMÄKI, J. A short overview of the Finnish presentation: "Measuring Learning to Learn - The Finnish Framework" Presentation at the first meeting of the learning to learn network in Ispra on June 15 - 16 2006.
173. LEITHWOOD, K., JANTZI, D. The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement. In: *Journal of Educational Administration*. 2000, 38(2), p. 112-129.
174. LETINA, A. Development of Students' Learning to Learn Competence in Primary Science. In: *Education Sciences*. 2020, 10(11), article 325, p. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci10110325>. e-ISSN 2227-7102.
175. LEWIN, K. Intention, will and need. In: RAPAPORT, D. (Ed.), *Organization and Pathology of Thought: Selected Sources*, p. 95-153. New York and London: Columbia University Press, 1951. ISBN 0231015879.
176. LITMAN, J. A. Interest and deprivation factors of epistemic curiosity. In: *Personality and Individual Differences*. 2008, 44(7), p. 1585-1595. ISSN 0191-8869.
177. LUCAS, B.; CLAXTON, G.; SPENCER, E. Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments. *OECD Education Working Papers*, nr. 86. Paris: OECD Publishing, 2013. 45 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en>.

178. MALAGUZZI, L. For an education based on relationships. *Young Children*. 1993, 49(1), p. 9-12. ISSN 0044-0728.
179. MARZANO, R. J., HUTCHINS, C. L. Thinking Skills: A Conceptual Framework. A Special Issue of "Noteworthy.". Aurora: the Mid-continent Regional Educational Laboratory, 1985, 64 p.
180. MATTSON, D. E., STOLUROW, L. M. Psychological and Educational Factors in Transfer of Training, Phase I. Learning How to Learn Under Several Cue Conditions. Technical Report I. 1963.
181. MCADAMS, D. P. The psychology of life stories. In: *Review of General Psychology*. 2001, 5(2), p. 100-122. ISSN 1089-2680.
182. MCCORMICK, R. (2006). Learning to Learn: Learning, Teachers and Schools. In: U. Fredrikson, & B. Hoskins (Eds.), *Learning to Learn Network Meeting Report*, Report from the Second Meeting of the Network (p. 38-42) Ispra: CRELL.
183. MCHATTON, P. A., PARKER, A. Purposeful preparation: Longitudinally exploring inclusion attitudes of general and special education preservice teachers. In: *Teacher Education and Special Education*. 2013, 36(3), p. 186-203. ISSN 0888-4064.
184. MCLESKEY, J., WALDRON, N. L. Professional development and inclusive schools: Reflections on effective practice. *Teacher Education and Special Education*. 2002, 25(1), p. 27-41. ISSN 0888-4064.
185. MEIJER, J. Cross-curricular skills testing in The Netherlands. *The Curriculum Journal*. 2007, 18(2), p. 155-173. ISSN 0958-5176.
186. MEIJER, J., ELSHOUT-MOHR, M., VAN HOUT-WOLTERS, B. H. An instrument for the assessment of cross-curricular skills. *Educational Research and Evaluation*. 2001, 7(1), p. 79-107. ISSN 1380-3611.
187. MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S.; BAUMGARTNER, L. M. *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. 3rd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. ISBN 978-0-7879-7588-3.
188. MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014. 234 p. ISBN 978-0-9898674-0-5.
189. MILLER, G. A. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. In: *Psychological Review*. 1956, 63(2), p. 81-97. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0043158>. PMID 13310704.

190. MILLIS, B. J., COTTEL, P. G. Cooperative Learning for Higher Education Faculty. Phoenix: American Council on Education, 1998. ISBN 0897749901.
191. MINDER, M. Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003. 360 p. ISBN 9975-79-39-16.
192. MOELY, B. E.; SHAPIRO, S. I. Free Recall and Clustering at Four Age Levels: Effects of Learning to Learn and Presentation Method. In: Developmental Psychology. 1971, 4(3), p. 490. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0030960>. ISSN 0012-1649; e-ISSN 1939-0599.
193. MOERK, E. L. Input and learning processes in first language acquisition. Advances in child development and behaviour. 1996, 26, p. 181-228. PMID 8787582.
194. MORENO, A., MARTÍN, E. The development of learning to learn in Spain. The Curriculum Journal. 2007, 18(2), p. 175-193. ISSN 1469-3704.
195. NOBLE, C. E., McNEELY, D. A. The role of meaningfulness (m) in paired-associate verbal learning. Journal of Experimental Psychology. 1957, 53(1), p. 16-22. ISSN 0022-1015.
196. OAKLEY, B. A. A Mind for Numbers: How to Excel at Math and Science (Even If You Flunked Algebra). New York: TarcherPerigee, 2014. 336 p. ISBN 978-0-399-16524-5.
197. OAKLEY, B. Mindshift. Învăță să înveți altfel. Traducere de Andreea Rosemarie Lutic. București: Curtea Veche Publishing, 2019. 384 p. ISBN 978-606-44-0172-4.
198. OAKLEY, B.; SEJNOWSKI, T. J.; MCCONVILLE, A. Învăță să înveți: cum să ai rezultate la școală în mod eficient. Traducere de Bogdan Ghiurco. București: Curtea Veche Publishing, 2022. 256 p. ISBN 978-606-44-1309-3.
199. OKOLO, C. M., DIEDRICH, J. Twenty-five years later: How is technology used in the education of students with disabilities? In: Journal of Special Education Technology. 2014, 29(1), p. 1-20. ISSN 0162-6434.
200. OTTEN, H., OHANA, Y. The Eight key competencies for lifelong learning: An Appropriate framework within which to develop the competence of trainers in the field of European youth work or just plain politics. Bonn, Germany: Institute for Applied Communication Research (IKAB), 2009. ISBN 978-92-76-00476-9.
201. PARIS, S. G., WINOGRAD, P. Promoting metacognition and motivation of exceptional children. In: Remedial and Special Education. 1990, 11(6), p. 7-15. ISSN 0741-9325, e-ISSN 1538-4756.
202. PARIS, S. G.; WINOGRAD, P. The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principles and Practices for Teacher Preparation. Washington, DC: U.S. Department of Education, 2003. 24 p. ERIC ED479905.

203. PIAGET, J. Psihologie și pedagogie. Răspunsurile marelui psiholog la problemele învățământului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972. 161 p.
204. PINTRICH, P. R., DE GROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. In: Journal of Educational Psychology. 1990, 82(1), p. 33-40.
205. PINTRICH, P. R., ZUSHO, A. Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective. Netherlands: Springer, 2007. p. 731-810. ISBN 978-1-4020-4944-6.
206. PITICARI, P. Universal Design for Learning, Teachers' Self-Efficacy, and School Performance in Inclusive Classrooms. In: Studia Doctoralia. Psychology and Educational Science. 2023, vol. 14, nr. 1, p. 46-58. DOI: <https://doi.org/10.47040/sdpsych.v14i1.160>.
207. PRESSLEY, M.; SYMONS, S.; MCDANIEL, M. A.; SNYDER, B. L.; TURNURE, J. E. Elaborative Interrogation Facilitates Acquisition of Confusing Facts. In: Journal of Educational Psychology. 1988, 80(3), p. 268-278. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.268>. ISSN 0022-0663.
208. RAO, K., TANNERS, A., RODRIGUEZ, J. Teaching universal design for learning to pre-service teachers: An exploration of faculty-driven professional learning communities. In: Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. 2017, 17(4), p. 22-39. ISSN 1527-9316.
209. RAWSON, M. Learning to learn: more than a skill set. Studies in Higher Education. 2000, 25(2), p. 225-238. ISSN 0307-5079.
210. RITCHHART, R., CHURCH, M., MORRISON, K. Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners. Hoboken, NJ: Jossey-Bass, 2011. ISBN 047091551X.
211. ROEDIGER, H. L., BUTLER, A. C. The critical role of retrieval practice in long-term retention. In: Trends in Cognitive Sciences. 2011, 15(1), p. 20-27. ISSN 1364-6613.
212. ROEGIERS, X. Une pédagogie de l'intégration. Bruxelles: De Boeck, 2001. p. 29-38. ISBN 9782804160098.
213. ROGERS, J. G. Input and Output Speed Components of Learning to Learn. In: Journal of Experimental Psychology. 1968, 78(2), p. 233-241. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0026303>. ISSN 0022-1015.
214. ROSE, D. H., MEYER, A., HITCHCOCK, C. The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies. Cambridge: Harvard Education Press, 2005. ISBN 978-1-89179-264-9.

215. ROŽMAN, L., KOREN, A. Learning to learn as a key competence and setting learning goals. Zadar, Croatia: Materials of International conference "Make Learn", 2013. p. 1211, 1218. ISBN 978-961-6914-02-4.
216. RYAN, R. M., DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*. 2000, 25(1), p. 54-67. ISSN 0361-476X.
217. RYCHEN, D. S. E., SALGANIK, L. H. E. Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Seattle, Toronto, Bern, and Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2003. ISBN 0-88937-272-1.
218. RYCHEN, D. S. Key competencies for all: An overarching conceptual frame of reference. In: *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience*. Geneva: UNESCO and International Bureau of Education, 2004. p. 5-33. ISBN 9231039458.
219. RYCHEN, D. S. Key competencies: Meeting important challenges in life. In: *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Seattle, Toronto, Bern, and Göttingen: Hogrefe & Huber, 2003. p. 63-107. ISBN 0-88937-272-1.
220. SALA, A.; PUNIE, Y.; GARKOV, V.; CABRERA GIRALDEZ, M. LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. EUR 30246 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. ISBN 978-92-76-19418-7. doi:10.2760/302967.
221. SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983. 374 p. ISBN 0-465-06874-X.
222. SCHUNK, D. H., ZIMMERMAN, B. J. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. In: *Reading & Writing Quarterly*. 2007, 23(1), p. 7-25. ISSN 1057-3569.
223. SIGNORET, C. Learning to learn to expand freedom in choices. *Frontiers in psychology*. 2013, 4: 780. PMID 24298261.
224. SIMPSON, D. M. *Learning to Learn*. Slow Learner Series. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company, 1968. 86 p. ISBN 0-675-09564-6.
225. SMITH, K., DAVIS, A., WAY, S. Teaching "learning how to learn": Metacognition in primary school classrooms. In: *Journal of Educational Research*. 2018, 111(5), p. 482-494. ISSN 0022-0671, e-ISSN 1940-0675.
226. ȘOVA, Tatiana; BOROZAN, Maia. A reflective approach to optimising pedagogical action research. In: *Didactica Danubiensis*. 2026, vol. 6, nr. 1, p. 153-163. Disponibil: <https://dj.univ-danubius.ro/index.php/DD/article/view/3824>

227. STOEGER, H., ZIEGLER, A. Evaluation of a classroom-based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. In: *Metacognition and Learning*. 2008, 3(3), p. 207-230. ISSN 1556-1623.
228. STRINGHER, C.; BRITO RIVERA, H. A.; PATERA, S.; SILVA SILVA, I.; CASTRO ZUBIZARRETA, A.; DAVIS LEME, C.; SCROCCA, F. Learning to learn and assessment: Complementary concepts or different worlds. *Educational research*. 2021, 63(1), p. 26-42. ISSN 0013-1881.
229. STRINGHER, C. What Is Learning to Learn? A Learning to Learn Process and Output Model. In: *Learning to Learn: International Perspectives from Theory and Practice*. New York; London: Routledge, 2014, p. 9-40. e-ISBN 9780203078044.
230. The jamovi project. jamovi. (Version 2.3) [Computer Software]. 2022. Disponibil: <https://www.jamovi.org>.
231. THOMAS, R. K. Learning to learn. In: *Encyclopedia of animal cognition and behaviour*. Cham: Springer International Publishing, 2022. p. 3932-3939. ISBN 978-3-319-55064-0.
232. TIANA, A. Developing Key Competencies in Education Systems: Some Lessons from International Studies and National Experiences. In: RYCHEN, D. S.; TIANA, A. (eds.). *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience*. Paris: UNESCO International Bureau of Education, 2004, p. 35-80. ISBN 92-3-103945-8.
233. TORGESEN, J. K., ALEXANDER, A. W., WAGNER, R. K. Importance of learning to read. In: *Journal of Learning Disabilities*. 2001, 34(4), p. 381-390.
234. TRILLING, B., FADEL, C. *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009. ISBN 978-0-470-47538-6.
235. VAINIKAINEN, M.-P.; HAUTAMÄKI, J. Three Studies on Learning to Learn in Finland: Anti-Flynn Effects 2001-2017. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2022, 66(1), p. 43-58. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833240>. ISSN 0031-3831.
236. VAINIKAINEN, M.-P.; WÜSTENBERG, S.; KUPIAINEN, S.; HOTULAINEN, R.; HAUTAMÄKI, J. Development of Learning to Learn Skills in Primary School. In: *International Journal of Lifelong Education*. 2015, 34(4), p. 376-392. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370.2015.1060025>. ISSN 0260-1370.
237. VAN CANEGEM, T., VAN HOUTTE, M., DEMANET, J. Grade retention and academic self-concept: a multilevel analysis of the effects of schools' retention composition. *British educational research journal*. 2021, 47(5). p. 1340-1360.

238. VEENMAN, M. V. J.; VAN HOUT-WOLTERS, B. H. A. M.; AFFLERBACH, P. Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations. In: Metacognition and Learning. 2006, 1(1), p. 3-14. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>. ISSN 1556-1623; e-ISSN 1556-1631.
239. VYGOTSKY, L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978. ISBN 0674576292.
240. WANG, C.; ZHANG, P. The Evolution of Social Commerce: The People, Management, Technology, and Information Dimensions. In: Communications of the Association for Information Systems. 2012, 31, article 5, p. 105-127. DOI: <https://doi.org/10.17705/1CAIS.03105>. ISSN 1529-3181.
241. WEINERT, F. E. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, WA: Hogrefe & Huber, 2001. p. 45-65. ISBN 0-88937-248-9.
242. WEINSTEIN, C. E., ACEE, T. W. Helping college students become more strategic and self-regulated learners. In: Applications of Self-regulated Learning across Diverse Disciplines: A Tribute to Barry J. Zimmerman. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2013. p. 197-236. ISBN 978-1-62396-132-9.
243. WEINSTEIN, C. E.; ACEE, T. W.; JUNG, J. Self-Regulation and Learning Strategies. In: New Directions for Teaching and Learning. 2011, nr. 126, p. 45-53. DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.443>. ISSN 0271-0633; e-ISSN 1536-0768.
244. WEINSTEIN, C. E., HUSMAN, J., DIERKING, D. R. Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In: Handbook of Self-regulation. San Diego, CA, US: Academic Press, 2000. p. 728-747. ISBN 0-12-109890-7.
245. WEINSTEIN, C. E.; ACEE, T. W.; KRAUSE, J. M.; STANO, N. Learning to Learn. In: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. 2nd ed. Elsevier, 2015, p. 712-719. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92037-3>.
246. WEINSTEIN, C. E., MAYER, R. E. The teaching of learning strategies. In: Handbook of Research on Teaching, third Ed. London: MacMillan, 1986. p. 315-327. ISBN 0029003105.
247. WEISS, M. R., AMOROSE, A. J. Children's self-perceptions in the physical domain: Between- and within-age variability in level, accuracy, and sources of perceived competence. In: Journal of Sport Exercise Psychology. 2005, 27, p. 226-244. ISSN 0895-2779, e-ISSN 1543-2904.
248. WENGER, E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. ISBN 9780521663632.

249. WINNE, P. H.; HADWIN, A. F. nStudy: Tracing and Supporting Self-Regulated Learning in the Internet. In: AZEVEDO, R.; ALEVEN, V. (eds.). International Handbook of Metacognition and Learning Technologies. New York, NY: Springer, 2013, p. 293-308. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5546-3_20. ISBN 978-1-4419-5545-6.
250. WIRTH, K. R.; PERKINS, D. Learning to Learn. 2008. 29 p. Disponibil: <http://web.archive.org/web/20180310005012/https://www.macalester.edu/academics/geology/wirth/learning.pdf>.
251. ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. In: Theory Into Practice. 2002, 41(2), p. 64-70. ISSN 0040-5841.

În limba spaniolă

252. STRINGHER, C. Aprender a aprender en la transición de la educación inicial a la educación primaria. In: Infancia, adolescencia y juventud: Oportunidades claves para el desarrollo. Uruguay: UNICEF, 2019. p. 149-163. ISBN 978-92-806-5020-4.
253. STRINGHER, C., DAVIS, C., SCROCCA, F. La concepción de Aprender a Aprender en Brasil e Italia: una exploración cualitativo-comparativa. Aula abierta. 2020, 49(3), p. 293-308. ISSN 0210-2773.

Documente de politici ale educației, documente normative și resurse electronice

254. CADRUL de referință al Curriculumului Național. Chișinău: Editura Lyceum, 2017. ISBN 978-9975-3157-7-7.
255. Codul Educației al Republicii Moldova: nr. 152 din 17 iulie 2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2014, nr. 319-324.
256. Consiliul European. Recomandarea Consiliului privind competențele cheie din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții. Bruxelles, 2018. Disponibil: https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2018/06/A.5.3_Analiza-comparativa-Recomandari-europene_Competente-cheie-2006-2018.pdf.
257. Grupul de lucru al UE privind „competențele cheie” a identificat „L2L” ca fiind capacitatea de a urmări și de a persista în învățare. In: Learning to Learn: What is it and can it be measured. Ispra, Italy: Joint Research Centre, 2008.
258. GUVERNUL ROMÂNIEI. Strategia națională pentru dezvoltarea durabilă a României 2030. București, 2020.
259. GUVERNUL ROMÂNIEI. Strategii și politici educaționale privind dezvoltarea sistemului de educație în perspectiva anului 2030. București, 2023.
260. ROMÂNIA. Legea educației naționale nr. 1 din 5 ianuarie 2011. În: Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 18 din 10 ianuarie 2011.

261. Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023. În: Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 613 din 5 iulie 2023.
262. MECC. Curriculum național pentru învățământul primar. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2018.
263. Ministerul Educației. Ordinul nr. 6.731 din 28 noiembrie 2023 privind aprobarea Profilului de formare al absolventului. În: Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 1099 din 6 decembrie 2023. Disponibil: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/277019>.
264. Ministerul Educației. Profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar. București, 2024.
265. Ministerul Educației. Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar (ROFUIP). București, 2024.
266. Ministerul Educației și Cercetării. Cadrul de Referință al Curriculumului Național din România (CRCNR). Document de politică educațională aprobat prin Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 4.137 din 16 iunie 2026, publicat în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 500 din 17 iunie 2026. București, 2026. Disponibil: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/311403>.
267. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău, 2025.
268. OECD Employment Outlook 2019: The Future of Work. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponibil: <https://dx.doi.org/10.1787/9ee00155-en>.
269. OECD. Learning Compass 2030: A Shared Vision for Learning. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponibil: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>.
270. OECD. PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools. Paris: OECD Publishing, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
271. OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponibil: <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>.
272. OECD. Survey of Adult Skills (PIAAC). Paris: OECD Publishing, 2015. Disponibil: <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis>.
273. OECD. The Future of Education and Skills: Education 2030. OECD Education Policy Perspectives, nr. 98. Paris: OECD Publishing, 2018. 23 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/54ac7020-en>.

274. Proiectul CRED – Curriculum Relevant, Educație Deschisă pentru toți. București: Institutul de Științe ale Educației / Ministerul Educației, 2017–2023. Disponibil: <https://www.ise.ro/cred>.
275. RECOMANDAREA 2008/C 111/01/CE A PARLAMENTULUI EUROPEAN ȘI A CONSILIULUI din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții. Disponibil: https://edu.asm.md/sites/default/files/06_Cadrul%20European%20al%20Calificarilor.pdf.
276. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național. București: Ministerul Educației, 2021.

Alte lucrări și resurse de specialitate

277. SHONKOFF, J. P.; PHILLIPS, D. A. From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Washington, DC: National Academy Press, 2000. ISBN 0-309-06988-2.
278. GOLU, F. Psihologia dezvoltării umane. București: Editura Universitară, 2010. 315 p. ISBN 978-973-749-865-6.
279. DOTRENS, R.; MIALARET, G.; RAST, E.; RAY, M. A educa și a instrui. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. 354 p.
280. GUTHRIE, J. T.; WIGFIELD, A.; VONSECKER, C. Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 2000, 92(2), p. 331-341.
281. KETTINGER, W. J.; MARCHAND, D. A. Information management practices (IMP) from the senior manager's perspective: an investigation of the IMP construct and its measurement. *Information Systems Journal*, 2011, 21(5), p. 385-406.
282. CALANTONE, R. J.; CAVUSGIL, S. T.; ZHAO, Y. Learning orientation, firm innovation capability, and firm performance. *Industrial Marketing Management*, 2002, 31(6), p. 515-524.
283. GARCIAS, F.; DALMASSO, C.; SARDAS, J. C. Paradoxical tensions around learning: exploration, exploitation and deuterolearning. *Management*, 2015, 18(2), p. 56-89.
284. LIN, H. F. Knowledge sharing and firm innovation capability: an empirical study. *International Journal of Manpower*, 2007, 28(3/4), p. 315-332.
285. CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponibil: <https://udlguidelines.cast.org>.
286. AMOROSE, A. J.; CHANAL, J. P.; MARSH, H. W.; SARRAZIN, R. G.; BOIS, J. E.; WEISS, M. R. Reflected appraisals and perceived importance of significant others' appraisals as

- predictors of college athletes' self-perceptions of competence. *Journal of Sport Exercise Psychology*, 2005, 27(1), p. 416-430.
287. GALINDO-DOMÍNGUEZ, H. Estandarización por Curso y Género de la Escala de Autoconcepto AF-5 en Educación Primaria. *Psicología Educativa*, 2019, 25(2), p. 117-125. DOI: 10.5093/psed2019a9.
 288. NOBRE, G. C.; BANDEIRA, P. F. R.; RAMALHO, M. H. S.; NOBRE, F. S. S.; VALENTINI, N. C. Self-Perception of Competence in Children from Socially Vulnerable Contexts, Assisted and Unassisted by Social Sports Projects. In: *Journal of Human Growth and Development*. 2015, 25(3), p. 271-276. DOI: <https://doi.org/10.7322/jhgd.97673>.
 289. VALENTINI, N. C. Percepções de competência e desenvolvimento motor de meninos e meninas: um estudo transversal. *Movimento*, 2002, 8(2), p. 51-62.
 290. VILLWOCK, G.; VALENTINI, N. C. Percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora em crianças de escolas públicas: estudo desenvolvimentista e correlacional. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 2007, 21(4), p. 245-257.
 291. SELMAN, R. L. *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses*. New York: Academic Press, 1980.
 292. ALLPORT, G. W. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
 293. MAHDJOUBI, D.; HARMON, G. Knowledge management: a conceptual platform for the sharing of ideas. *Proceedings of the 64th ASIST Annual Meeting*, Washington, DC, 2001, vol. 38, p. 290-304. Medford, NJ: Information Today.
 294. HALES, C. *Managing Through Organization: The Management Process, Forms of Organization and the Work of Managers*. London: Routledge, 1993.
 295. VRĂȘMAȘ, E. *Dificultățile de învățare în școală: domeniu nou de studiu și aplicație*. București: Editura V&I Integral, 2007. 192 p. ISBN 978-973-9341-97-4.
 296. IBM Corp. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0*. Armonk, NY: IBM Corp., 2016.
 297. COHEN, W. M.; LEVINTHAL, D. A. Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 1990, 35(1), p. 128-152.

ANEXE

Anexa 1.

GLOSAR DE TERMENI SPECIFICI CERCETĂRII

Autonomie cognitivă – capacitatea elevului de a lua decizii conștiente privind propria învățare, de a selecta și utiliza strategii adecvate, de a monitoriza progresul și de a-și asuma responsabilitatea pentru rezultatele obținute [86].

Autoevaluarea învățării – proces prin care elevul își apreciază rezultatele și strategiile de lucru, identifică punctele forte și dificultățile și stabilește modalități de îmbunătățire a învățării [251].

Autorefecție – analiză conștientă a propriilor experiențe de învățare, realizată pentru înțelegerea modului de acțiune, a dificultăților întâmpinate și a posibilităților de reglare a conduitei cognitive [55].

Cercetare pedagogică acțională (CPA) – demers sistematic de investigare și ameliorare a practicii didactice, realizat de cadrul didactic prin proiectare, acțiune, observare, reflecție și reconsiderarea intervențiilor educaționale [92; 226].

Competență-cheie – structură integrată de cunoștințe, abilități, atitudini și valori necesară dezvoltării personale, participării sociale, continuării învățării și adaptării la contexte noi [256].

Competența de a învăța să înveți (CÎÎ) – 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.

Competențe pedagogice pentru dezvoltarea CÎÎ – capacități profesionale ale cadrului didactic de a proiecta, organiza, facilita și evalua situații de învățare care stimulează metacogniția, autoreglarea, reflecția, motivația și autonomia cognitivă a elevilor [174].

Curriculum centrat pe competențe – concepție curriculară în care finalitățile, conținuturile, strategiile didactice și evaluarea sunt organizate în raport cu formarea și manifestarea competențelor elevului [254; 266; 276].

Descriptor al CÎÎ – formulare concretă care descrie o manifestare a competenței și precizează ceea ce elevul poate realiza într-un anumit context și la un anumit nivel de dezvoltare [263; 266; 276].

Designul Universal pentru Învățare (DUÎ) – reper complementar pentru proiectarea situațiilor de învățare flexibile, accesibile și diferențiate, prin multiple modalități de implicare, reprezentare și exprimare [188; 285].

Dimensiunea afectiv-motivațională a CÎÎ – componentă a competenței care include interesul pentru învățare, încrederea în propriile posibilități, perseverența, asumarea efortului și capacitatea de a depăși dificultățile [86].

Dimensiunea cognitivă a CÎÎ – componentă referitoare la înțelegerea, organizarea, prelucrarea și utilizarea informațiilor, precum și la selectarea strategiilor necesare rezolvării sarcinilor de învățare [35].

Dimensiunea metacognitivă a CÎÎ – componentă care presupune conștientizarea propriilor procese cognitive și capacitatea de planificare, monitorizare, control și evaluare a învățării [55].

Dimensiunea socială a CÎÎ – componentă manifestată prin cooperare, solicitarea și oferirea sprijinului, comunicarea strategiilor de lucru și valorificarea feedbackului în activitățile de învățare [86].

Eficiență metacognitivă – capacitatea elevului de a utiliza conștient și adecvat procesele de planificare, monitorizare și evaluare pentru îmbunătățirea rezultatelor și a strategiilor de învățare [133; 251].

Evaluare formativă – evaluare realizată pe parcursul învățării, orientată spre identificarea progresului și a dificultăților și spre oferirea feedbackului necesar reglării activității elevului [19].

Indicator operațional/observabil – manifestare concretă și identificabilă în conduita elevului, prin care un descriptor al CÎÎ poate fi urmărit, apreciat și valorificat în proiectarea și evaluarea didactică [263; 266; 276].

Învățare autonomă – învățare în care elevul participă activ la stabilirea obiectivelor, organizarea resurselor și a timpului, alegerea strategiilor, monitorizarea progresului și evaluarea rezultatelor [83; 85].

Învățare autoreglată – proces activ și conștient prin care elevul își stabilește scopuri, își planifică activitatea, aplică strategii, își monitorizează progresul și își ajustează acțiunile în funcție de rezultate și feedback [251].

Învățare permanentă – proces continuu de dezvoltare a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor pe parcursul vieții, susținut de capacitatea persoanei de a învăța autonom și reflexiv [132; 256].

Învățare reflexivă – învățare bazată pe examinarea experiențelor, a strategiilor utilizate și a rezultatelor obținute, în vederea formulării concluziilor și a transferului acestora în situații noi [9].

Metacogniție – cunoașterea și conștientizarea propriilor procese de gândire și învățare, împreună cu capacitatea de a le planifica, monitoriza, controla și evalua [64].

Monitorizarea învățării – urmărirea sistematică a modului în care se desfășoară activitatea de învățare, a progresului, a erorilor și a dificultăților, în scopul ajustării strategiilor folosite [55].

Motivație pentru învățare – ansamblu de factori interni și externi care inițiază, orientează și susțin implicarea elevului, perseverența și interesul pentru realizarea sarcinilor de învățare [86].

Nivel de dezvoltare a CÎÎ – gradul în care elevul manifestă stabil și observabil componentele cognitive, metacognitive, afectiv-motivaționale, sociale și reflexive ale competenței [86].

Operaționalizarea CÎÎ – transpunerea dimensiunilor și descriptorilor generali ai competenței în indicatori observabili, sarcini, instrumente și criterii utilizabile în proiectarea și evaluarea didactică [263; 266; 276].

Planificarea învățării – stabilirea scopurilor, etapelor, timpului, resurselor și strategiilor necesare pentru realizarea eficientă a unei sarcini de învățare [251].

Principiul alternării atenției concentrate cu atenția difuză – principiu al dezvoltării CÎÎ care susține trecerea de la efortul cognitiv dirijat la momente de relaxare și reorganizare mentală, urmate de revenirea la sarcina de învățare [196; 198].

Principiul divizării conținuturilor de învățat – principiu care presupune structurarea conținuturilor și sarcinilor în unități logice, accesibile și progresive, pentru evitarea supraîncărcării cognitive și facilitarea înțelegerii [196; 198].

Principiul recapitulării – principiu care consolidează achizițiile prin reveniri sistematice asupra ideilor, conceptelor și strategiilor învățate și prin conectarea acestora cu noile conținuturi [196; 198].

Principiul sumarizării – principiu care solicită selectarea ideilor esențiale, formularea cuvintelor-cheie și exprimarea într-o formă personală și concentrată a conținuturilor învățate [196; 198].

Principiul verificării – principiu care stimulează autoevaluarea, verificarea nivelului de înțelegere, controlul erorilor, valorificarea feedbackului și reglarea strategiilor de învățare [196; 198].

Profilul de formare al absolventului – referențial curricular care descrie nivelurile de dezvoltare a competențelor-cheie așteptate la finalul unui nivel de învățământ și orientează proiectarea și evaluarea curriculară [263; 266; 276].

Profilul operațional al competenței de a învăța să înveți – construcție conceptuală și operațională care integrează dimensiunile, valorile, descriptorii și indicatorii observabili ai CÎÎ la elevii din învățământul primar [39].

Programul de formare profesională continuă – intervenție formativă destinată cadrelor didactice, elaborată și implementată în cadrul cercetării pentru dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la elevii din învățământul primar [2].

Reflecție metacognitivă – demers prin care elevul analizează modul în care a învățat, strategiile utilizate, cauzele reușitelor și dificultăților și posibilitățile de îmbunătățire a activității viitoare [55].

Reziliență în învățare – capacitatea elevului de a menține sau relua efortul de învățare, de a gestiona dificultățile și de a adapta strategiile după eșecuri sau schimbări de context [77].

Strategie cognitivă – modalitate de prelucrare, organizare, memorare, înțelegere sau aplicare a informațiilor utilizată pentru realizarea unei sarcini de învățare [139].

Strategie metacognitivă – modalitate prin care elevul își planifică, monitorizează, controlează și evaluează procesele cognitive și eficiența strategiilor de învățare [133; 251].

Transferul învățării – valorificarea cunoștințelor, strategiilor și experiențelor dobândite într-un context pentru rezolvarea unor sarcini sau probleme în contexte noi [102; 180].

Validare experimentală – verificarea eficienței unei intervenții pedagogice prin aplicarea instrumentelor de cercetare, compararea rezultatelor pretest–posttest și interpretarea statistică a datelor [15].

Valorile CÎÎ – manifestări esențiale ale competenței, reflectate în eficiența metacognitivă, autonomia cognitivă, autoreglarea învățării, motivație, reflecție și utilizarea strategiilor eficiente [86].

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

Instrucțiuni: citiți cu atenție itemii de mai jos și oferiți răspunsul care se potrivește cel mai bine cu modul în care acționați în clasa de elevi. Variantele de răspuns sunt: 1 – deloc sau foarte rar, 2 – rareori, 3 – potrivit, 4 – deseori, 5 – foarte des sau întotdeauna.

1. Fac pauze de câteva minute, astfel încât elevii să-și modifice tipul de atenție din modul concentrat în modul neconcentrat.

2. Găsesc mijloacele adecvate de a atrage atenția elevilor (de exemplu folosesc modalități multiple de prezentare a materialelor: auditiv, vizual).

3. Adaptez mijloacele de atragere a atenției elevilor la nivelul lor de dezvoltare.

4. După primele zece minute de predare, mă opresc și semnalizez elevilor un element exterior care să le distragă atenția de la conținuturile predate.

5. După cinci minute de pauză, reiau predarea conținuturilor, asigurându-mă că fiecare elev este pregătit din nou să se concentreze.

6. Întâi de toate, la începutul orei, prezint elevilor imaginea de ansamblu a conținutului de învățat.

7. Mă asigur că elevii au cunoștințe cu privire la lecțiile anterioare, astfel încât noile informații să se atașeze peste cele deja cunoscute.

8. Ofer elevilor exemple concrete cu privire la conținuturile/conceptele predate.

9. Ofer elevilor oportunitatea de a aplica practic sau de a discuta despre conținuturile învățate, imediat după ce le-au fost predate.

10. Repet ideile principale ale lecției și în alte contexte, acolo unde acestea se potrivesc (de exemplu, le vorbesc despre ploaie și la disciplina Limbă și comunicare, dar și la disciplina Științele naturii).

11. După predarea unui fragment din conținutul de învățat, invit elevii să extragă ideea principală.

12. După predarea unui fragment din conținutul de învățat, invit elevii să scrie pe caiet ideea principală.

13. După predarea unui fragment din conținutul de învățat, invit elevii să extragă cuvintele-cheie.

14. După predarea unui fragment din conținutul de învățat, invit elevii să scrie pe caiet cuvintele-cheie.

15. La finalul predării, invit elevii să scrie pe caiet o scurtă compunere din ideile principale extrase din întreaga lecție.

16. Aloc cinci minute la începutul lecției pentru a recapitula lecția anterioară.

17. Mă asigur că fiecare elev participă activ la lecție, punându-le întrebări scurte cu privire la conceptele noi predate.

18. Recapitulez cu elevii ideile principale ale lecției la fiecare 10 minute.

19. Mă asigur că fiecare elev a înțeles conceptele noi predate.

20. Invit elevii să preia conceptul nou predat și să îl transfere într-un alt domeniu (de exemplu, comutativitatea adunării de la matematică, cu comutativitatea jucătorilor pe un teren de sport).

21. Testez elevii săptămânal pentru a verifica nivelul lor de cunoaștere cu privire la conținuturile predate în acea săptămână.

22. Ofer elevilor exemple din viața reală și îi invit să le asocieze cu conținuturile predate.

23. Invit elevii să aducă exemple din viața reală, legate de conceptele noi învățate și să le discute împreună.

24. Încurajez elevii să lucreze în grupuri mici (2-4) și să coopereze în vederea explicării unor concepte corelate cu conținuturile noi învățate.

25. Ofer elevilor feedback constructiv după fiecare răspuns pe care îl formulează.

Interpretarea datelor statistice (Pretest) privind valorificarea principiilor dezvoltării CÎÎ – cadre didactice

Date ale cercetării experimentale rezultate din aplicarea inițială a chestionarului asupra eșantionului de cadre didactice din învățământul primar (pretest)

Item 1: *Fac pauze de câteva minute, astfel încât elevii să-și modifice tipul de atenție din modul concentrat în modul neconcentrat.* Se poate observa că 13,8% dintre cadrele didactice aplică această tehnică foarte rar, 13,8% aplică tehnica rareori, 29,2% o aplică moderat, 24,6% o aplică deseori, iar 18,5% o aplică foarte des.

Comutarea atenției din modul concentrat în modul difuz (neconcentrat) ajută elevii să diferențieze stările în care se găsesc pe parcursul învățării. Modul concentrat presupune focusarea atenției asupra celor transmise de profesor sau asupra sarcinii de executat, în timp ce modul difuz presupune focusarea asupra altor elemente din mediu și ieșirea din starea concentrată. Această trecere de la o stare la alta facilitează fixarea informației. Modul difuz permite informațiilor să se sedimenteze și să se întrepătrundă cu informațiile deja existente în memoria elevilor. Cadrele didactice investigate aplică această tehnică în măsură moderată.

Item 2: *Găsesc mijloacele adecvate de a atrage atenția elevilor (de exemplu folosesc modalități multiple de prezentare a materialelor: auditiv, vizual).* Se poate observa că niciunul dintre cadrele didactice nu aplică această tehnică foarte rar, 1,5% aplică tehnica rareori, 4,6% o aplică moderat, 30,8% o aplică deseori, iar 63,1% o aplică foarte des.

Utilizarea de metode multiple de atragere a atenției elevilor constă în prezentarea informațiilor sub diferite forme, cum ar fi materiale concrete, mulaje, planșe reprezentative, filmări video, animații. Toate acestea suscită interesul elevilor. Mai mult de atât, se mulează pe nevoile și stilurile de învățare ale tuturor elevilor, adresându-se inclusiv elevilor cu cerințe educaționale speciale sau celor cu dificultăți de învățare. Cadrele didactice investigate practică această tehnică de predare în mare măsură, majoritatea aplicând-o deseori sau foarte des.

Item 3: *Adaptez mijloacele de atragere a atenției elevilor la nivelul lor de dezvoltare.* Se poate observa că niciunul dintre cadrele didactice nu aplică această tehnică foarte rar sau rareori, 3,1% aplică tehnica moderat, 26,2% o aplică deseori, iar 70,8% o aplică foarte des.

Adaptarea mijloacelor de atragere a atenției la nivelul de dezvoltare al elevilor se materializează de regulă în utilizarea de tehnici și materiale adecvate pentru vârsta elevilor și pentru disciplina predată. Aflându-se în stadiul operațiilor concrete, elevii din clasele primare au nevoie de materiale concrete, de tehnici perceptive de învățare, de obiecte pe care să le exploreze

senzorial pentru a putea să înțeleagă conținuturile predate. Majoritatea cadrelor didactice investigate utilizează această tehnică deseori sau foarte des.

Item 4: *După primele zece minute de predare, mă opresc și semnalizez elevilor un element exterior care să le distragă atenția de la conținuturile predate.* Se poate observa că 30,8% dintre cadrele didactice aplică această tehnică foarte rar, 20% aplică tehnica rareori, 36,9% o aplică moderat, 9,2% o aplică deseori, iar 3,1% o aplică foarte des.

Tehnica întreruperii predării și a orientării atenției elevilor în altă direcție este într-o oarecare măsură contraintuitivă. Cu toate acestea, reprezintă o metodă eficientă de conectare a elevilor cu informațiile noi, prin trecerea de la atenția concentrată asupra sarcinii la atenția către un alt element al realității înconjurătoare, pentru ca apoi să revină la sarcina de învățare. Această trecere facilitează învățarea și împiedică instalarea plictiselii. Cele mai multe dintre cadrele didactice nu practică această metodă, în ciuda efectelor pozitive pe care le are asupra învățării.

Item 5: *După cinci minute de pauză, reiau predarea conținuturilor, asigurându-mă că fiecare elev este pregătit din nou să se concentreze.* Se poate observa că 7,7% dintre cadrele didactice aplică această tehnică foarte rar, 7,7% aplică tehnica rareori, 27,7% o aplică moderat, 24,6% o aplică deseori, iar 32,3% o aplică foarte des.

Alternarea modurilor de concentrare ajută elevii să diferențieze între modul focusat și modul nefocusat, permițându-le să își controleze capacitatea de direcționare a atenției și să-și îmbunătățească posibilitățile efective de concentrare. Majoritatea cadrelor didactice investigate utilizează această metodă moderat, deseori sau foarte des.

Item 6: *Întâi de toate, la începutul orei, prezint elevilor imaginea de ansamblu a conținutului de învățat.* Se poate observa că niciunul dintre cadrele didactice nu aplică această tehnică foarte rar, 3,1% aplică tehnica rareori, 12,3% o aplică moderat, 24,6% o aplică deseori, iar 60% o aplică foarte des.

Prezentarea temei de predat la începutul lecției constituie o metodă eficientă de introducere a elevilor în atmosfera de învățare și produce o imagine de ansamblu a celor ce urmează a fi predate, pregătind elevii să primească mai ușor conținuturile de învățat. Majoritatea cadrelor didactice investigate aplică această metodă deseori sau foarte des.

Item 7: *Mă asigur că elevii au cunoștințe cu privire la lecțiile anterioare, astfel încât noile informații să se atașeze peste cele deja cunoscute.* Se poate observa că niciunul dintre cadrele didactice nu aplică această tehnică foarte rar și nici rareori, 1,5% aplică tehnica moderat, 27,7% o aplică deseori, iar 70,8% o aplică foarte des.

Verificarea cunoștințelor prealabile ale elevilor pregătește înțelegerea și memorarea informațiilor noi. Această tehnică reactualizează la elevi cunoștințele pe care le dețin deja și amorsează memorarea. Majoritatea cadrelor didactice aplică această tehnică deseori sau foarte des.

Item 8: *Ofer elevilor exemple concrete cu privire la conținuturile/conceptele predate.* Se poate observa că niciunul dintre cadrele didactice nu aplică această tehnică foarte rar și nici rareori, 1,5% aplică tehnica moderat, 13,8% o aplică deseori, iar 84,6% o aplică foarte des.

Exemplele concrete ajută elevii să proceseze informațiile noi și să le asocieze cu realitatea în care trăiesc. Unul dintre avantajele acestei tehnici îl reprezintă gradul mare de adaptabilitate la nevoile elevilor și la nivelul lor de înțelegere. Majoritatea cadrelor didactice investigate utilizează această tehnică foarte des.

Item 9: *Ofer elevilor oportunitatea de a aplica practic sau de a discuta despre conținuturile învățate, imediat după ce le-au fost predate.* Se poate observa că niciunul dintre cadrele didactice nu aplică această tehnică foarte rar și nici rareori, 6,2% aplică tehnica moderat, 27,7% o aplică deseori, iar 66,2% o aplică foarte des.

Aplicațiile practice și discuțiile suplimentare pe tema conținuturilor predate ajută elevii să integreze noile cunoștințe și să le asocieze cu ceea ce știu deja pe tema respectivă, facilitând totodată înțelegerea utilității conceptelor nou predate. Cea mai mare parte dintre cadrele didactice investigate utilizează această tehnică deseori sau foarte des.

Item 10: *Repet ideile principale ale lecției și în alte contexte, acolo unde acestea se potrivesc (de exemplu, le vorbesc despre ploaie și la disciplina Limbă și comunicare, dar și la disciplina Științele naturii).* Se poate observa că niciunul dintre cadrele didactice nu aplică această tehnică foarte rar și nici rareori, 4,6% aplică tehnica moderat, 23,1% o aplică deseori, iar 72,3% o aplică foarte des.

Tehnica repetării informațiilor și a translatării conceptelor de la o disciplină la alta ajută elevii să vadă imaginea de ansamblu a acestora și să-și îmbunătățească abilitățile de a transfera informațiile dintr-un domeniu al vieții în altul, transferul de informații fiind unul dintre elementele esențiale ale învățării temeinice. Majoritatea cadrelor didactice investigate utilizează această tehnică deseori sau foarte des.

Item 11: *După predarea unui fragment din conținutul de învățat, invit elevii să extragă ideea principală.* Se poate observa că niciunul dintre cadrele didactice nu aplică această tehnică foarte rar, 1,5% o aplică rareori, 10,8% aplică tehnica moderat, 35,4% o aplică deseori, iar 52,3% o aplică foarte des.

Extragerea ideilor principale reprezintă procesul prin care conținuturile predate sunt condensate și stabilizate în propoziții succinte și explicite care conțin elementele esențiale ale

temei. Această tehnică facilitează învățarea de lungă durată, elevii învățând să învețe logic (și nu mecanic), adesea înlocuind expresiile și cuvintele noi cu unele deja cunoscute. Cea mai mare parte dintre cadrele didactice investigate aplică această tehnică deseori sau foarte des.

Item 12: *După predarea unui fragment din conținutul de învățat, invit elevii să scrie pe caiet ideea principală.* Se poate observa că 3,1% dintre cadrele didactice aplică această tehnică foarte rar, 3,1% o aplică rareori, 18,5% aplică tehnica moderat, 30,8% o aplică deseori, iar 44,6% o aplică foarte des.

Notarea în caiete a ideilor principale întărește învățarea, iar elevii își pot lua astfel notițe în cel mai economic și mai eficient mod, fără a fi nevoiți să scrie texte exagerat de lungi pe parcursul predării, concentrându-se mai degrabă asupra celor transmise de către profesor și nu asupra scrisului. Cadrele didactice investigate aplică această tehnică deseori sau foarte des.

Item 13: *După predarea unui fragment din conținutul de învățat, invit elevii să extragă cuvintele-cheie.* Se poate observa că 1,5% dintre cadrele didactice aplică această tehnică foarte rar, niciunul nu o aplică rareori, 12,3% aplică tehnica moderat, 32,3% o aplică deseori, iar 53,8% o aplică foarte des.

Extragerea cuvintelor-cheie îi ajută pe elevi să identifice informațiile esențiale și să diferențieze ideile centrale de detalii, susținând procesarea și organizarea conținutului. Majoritatea cadrelor didactice investigate aplică această tehnică deseori sau foarte des.

Item 14: *După predarea unui fragment din conținutul de învățat, invit elevii să scrie pe caiet cuvintele-cheie.* Se poate observa că 1,5% dintre cadrele didactice aplică această tehnică foarte rar, niciunul nu o aplică rareori, 23,1% aplică tehnica moderat, 33,8% o aplică deseori, iar 41,5% o aplică foarte des.

Notarea cuvintelor-cheie în caiet sprijină fixarea și organizarea informației și oferă elevilor repere sintetice pentru recapitulare ulterioară. Majoritatea cadrelor didactice investigate aplică această tehnică deseori sau foarte des.

Item 15: *La finalul predării, invit elevii să scrie pe caiet o scurtă compunere din ideile principale extrase din întreaga lecție.* Se poate observa că 3,1% dintre cadrele didactice aplică această tehnică foarte rar, 7,7% o aplică rareori, 49,2% aplică tehnica moderat, 20% o aplică deseori, iar 20% o aplică foarte des.

Redactarea unei scurte compuneri pe baza ideilor principale solicită elevilor să selecteze, să organizeze și să reformuleze informația esențială, contribuind la integrarea coerentă a conținuturilor lecției și la exersarea sumarizării. Cele mai multe dintre cadrele didactice investigate aplică această tehnică în măsură moderată, această categorie înregistrând 49,2% dintre răspunsuri.

Item 16: *Aloc cinci minute la începutul lecției pentru a recapitula lecția anterioară.* Se poate observa că niciunul dintre cadrele didactice nu aplică această tehnică foarte rar, 1,5% o aplică rareori, 10,8% aplică tehnica moderat, 16,9% o aplică deseori, iar 70,8% o aplică foarte des.

Recapitularea lecției anterioare pregătește elevii pentru primirea noilor informații, le captează atenția și facilitează învățarea logică. Majoritatea cadrelor didactice investigate utilizează această tehnică foarte des.

Item 17: *Mă asigur că fiecare elev participă activ la lecție, punându-le întrebări scurte cu privire la conceptele noi predate.* Se poate observa că niciunul dintre cadrele didactice nu aplică această tehnică foarte rar și nici rareori, 3,1% o aplică moderat, 29,2% o aplică deseori, iar 67,7% o aplică foarte des.

Această tehnică de recapitulare constantă a conținuturilor predate contribuie la atragerea elevilor în procesul de învățare și la asigurarea că au înțeles ceea ce li s-a predat. Reprezintă totodată o modalitate coerentă de verificare a nivelului de înțelegere al elevilor și impune aplicarea de alte noi metode în cazul în care elevii nu înțeleg pe deplin noile informații. Majoritatea cadrelor didactice investigate utilizează această tehnică deseori sau foarte des.

Item 18: *Recapitulez cu elevii ideile principale ale lecției la fiecare 10 minute.* Se poate observa că 3,1% dintre cadrele didactice aplică această tehnică foarte rar, 23,1% o aplică rareori, 27,7% o aplică moderat, 27,7% o aplică deseori, iar 18,5% o aplică foarte des.

Reluarea frecventă a ideilor principale ale lecției ajută elevii să-și consolideze memorarea datelor importante și a informațiilor esențiale din conținuturile de învățat. Cele mai multe dintre cadrele didactice aplică această tehnică moderat sau deseori.

Item 19: *Mă asigur că fiecare elev a înțeles conceptele noi predate.* Se poate observa că niciunul dintre cadrele didactice nu aplică această tehnică foarte rar și nici rareori, 4,6% o aplică moderat, 29,2% o aplică deseori, iar 66,2% o aplică foarte des.

Verificarea permanentă a nivelului de înțelegere al elevilor, în special a conceptelor noi, constituie un element esențial al procesului de a învăța să înveți. Acest antrenament la clasă reprezintă un prim pas în obișnuirea elevilor cu tehnica recapitulării și a reluării informațiilor noi, până când ajung să le stăpânească temeinic. Majoritatea cadrelor didactice investigate utilizează această tehnică foarte des.

Item 20: *Invit elevii să preia conceptul nou predat și să îl transfere într-un alt domeniu (de exemplu, comutativitatea adunării de la matematică, cu comutativitatea jucătorilor pe un teren de sport).* Se poate observa că niciunul dintre cadrele didactice nu aplică această tehnică foarte rar, 1,5% o aplică rareori, 20% o aplică moderat, 38,5% o aplică deseori, iar 40% o aplică foarte des.

Tehnica transferului de la un domeniu la altul și repetarea mai multor tipuri de transferuri de la disciplina predată la situații de viață tot mai diverse contribuie la o învățare temeinică și de durată, elevul fiind astfel ancorat în realitatea înconjurătoare și înțelegând mai bine aplicabilitatea celor învățate. Majoritatea cadrelor didactice investigate utilizează această tehnică deseori sau foarte des.

Item 21: *Testez elevii săptămânal pentru a verifica nivelul lor de cunoaștere cu privire la conținuturile predate în acea săptămână.* Se poate observa că 1,5% dintre cadrele didactice aplică această tehnică foarte rar, 7,7% o aplică rareori, 27,7% o aplică moderat, 21,5% o aplică deseori, iar 41,5% o aplică foarte des.

Testarea frecventă ajută la identificarea nivelului de însușire a informațiilor noi la elevi, dar și la acoperirea eventualelor goluri de cunoaștere acolo unde este cazul. Spre deosebire de evaluările la final de modul sau de capitol, testările succinte și frecvente care au loc imediat după predarea conținuturilor ajută elevii să învețe profund și să elucideze situațiile mai dificil de înțeles. Acest tip de mini-evaluări testează dacă elevii au înțeles cu adevărat noile concepte și dacă le pot aplica în domenii diverse ale realității. Problemele abordate pe parcursul acestor evaluări se cer a fi creative, elevii fiind solicitați să ofere exemple și nu să prezinte ad literam noțiunile pe care le-au avut de învățat. Multe dintre cadrele didactice investigate utilizează această metodă moderat sau foarte des.

Item 22: *Ofer elevilor exemple din viața reală și îi invit să le asocieze cu conținuturile predate.* Se poate observa că 1,5% dintre cadrele didactice aplică această tehnică foarte rar, niciunul nu o aplică rareori, 3,1% o aplică moderat, 27,7% o aplică deseori, iar 67,7% o aplică foarte des.

Racordarea conceptelor și a informațiilor noi la problematica vieții reale facilitează înțelegerea conținuturilor de învățat, dar și a sensului învățării în general, răspunzând la întrebarea: „de ce trebuie să învăț aceste lucruri?”. Majoritatea cadrelor didactice investigate aplică această tehnică deseori sau foarte des.

Item 23: *Invit elevii să aducă exemple din viața reală, legate de conceptele noi învățate și să le discute împreună.* Se poate observa că niciunul dintre cadrele didactice nu aplică această tehnică foarte rar, 1,5% o aplică rareori, 9,2% o aplică moderat, 20% o aplică deseori, iar 69,2% o aplică foarte des.

Testarea elevilor prin intermediul exemplelor din viața personală ajută elevii să învețe temeinic prin ancorarea în realitate și prin înțelegerea sensului învățării. Contribuția personală pe care elevii o aduc astfel procesului de predare-învățare îi va ajuta să se simtă importanți și

valorizați, implicându-se mai atent și mai profund în învățare. Cele mai multe dintre cadrele didactice utilizează această tehnică foarte des.

Item 24: *Încurajez elevii să lucreze în grupuri mici (2-4) și să coopereze în vederea explicării unor concepte corelate cu conținuturile noi învățate.* Se poate observa că niciunul dintre cadrele didactice nu aplică această tehnică foarte rar, 3,1% o aplică rareori, 23,1% o aplică moderat, 30,8% o aplică deseori, iar 43,1% o aplică foarte des.

Testarea și antrenarea în grup a elevilor are efecte benefice asupra învățării de profunzime și a înțelegerii conceptelor noi. Cooperarea dintre elevi, inclusiv pe parcursul testării, facilitează schimbul de idei și are potențialul de a acoperi golurile posibile ale unora dintre elevi. Majoritatea cadrelor didactice investigate utilizează această tehnică moderat, deseori sau foarte des.

Item 25: *Ofăr elevilor feedback constructiv după fiecare răspuns pe care îl formulează.* Se poate observa că niciunul dintre cadrele didactice nu aplică această tehnică foarte rar și nici rareori, 1,5% o aplică moderat, 21,5% o aplică deseori, iar 76,9% o aplică foarte des.

Feedbackul constructiv reprezintă una dintre cele mai eficiente metode de încurajare a învățării și de a învăța cum se învață. Astfel, elevii pot afla în timp real unde mai au de aprofundat și unde stăpânesc temeinic conceptele noi, dar și pe cele deja învățate. Majoritatea cadrelor didactice investigate folosesc această tehnică foarte des.

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

Instrucțiuni: Citește fiecare propoziție și gândește-te cât de des se întâmplă acel lucru la ore. Alege răspunsul care se potrivește cel mai bine cu ceea ce se întâmplă în clasa ta. Dacă nu înțelegi o propoziție, poți cere să ți se explice. Nu există răspunsuri bune sau greșite. Variantele de răspuns sunt: 1 – niciodată sau aproape niciodată, 2 – rar, 3 – uneori, 4 – des, 5 – foarte des sau mereu.

La ore, doamna învățătoare:

1. În timpul lecției, doamna învățătoare face o pauză scurtă înainte să continuăm.
2. Doamna învățătoare folosește imagini, povești, obiecte sau alte lucruri ca să ne ajute să fim atenți.
3. După o pauză scurtă, doamna învățătoare continuă lecția și ne ajută să fim din nou atenți.
4. La începutul orei, doamna învățătoare ne pune întrebări despre ce am învățat înainte.
5. Când ne explică ceva nou, doamna învățătoare ne dă exemple ușor de înțeles.
6. Doamna învățătoare vorbește despre același lucru și la alte ore, atunci când se potrivește.
7. După ce ne explică o parte din lecție, doamna învățătoare ne cere să scriem ideea cea mai importantă.
8. După ce ne explică o parte din lecție, doamna învățătoare ne cere să scriem cuvintele cele mai importante.
9. La sfârșitul lecției, doamna învățătoare ne cere să scriem câteva propoziții despre ce am învățat.
10. La începutul lecției, doamna învățătoare ne ajută să ne amintim ce am învățat la lecția trecută.
11. În timpul lecției, doamna învățătoare se oprește ca să repetăm împreună lucrurile importante.
12. Doamna învățătoare ne cere să folosim ce am învățat și în alte situații, de exemplu la o altă materie sau în viața de zi cu zi.
13. Doamna învățătoare verifică ce am învățat în timpul săptămânii, prin întrebări sau exerciții.
14. Doamna învățătoare ne cere să dăm exemple din viața noastră despre ceea ce învățăm.
15. După ce răspundem, doamna învățătoare ne spune ce am făcut bine și ne explică ce nu am înțeles.

Date statistice privind rezultatele testării elevilor (Pretest)

Datele de mai jos sunt prezentate ca distribuții ale răspunsurilor elevilor privind frecvența unor practici didactice concrete. Aceste răspunsuri nu reprezintă evaluări realizate de elevi asupra nivelului de implementare a principiilor; asocierea fiecărui item cu principiul corespunzător este realizată la nivelul analizei cercetătorului, în concordanță cu structura instrumentului [110; 198].

Item 1: *În timpul lecției, doamna învățătoare face o pauză scurtă înainte să continuăm.* Se poate observa că niciun elev nu a ales pentru această practică varianta „niciodată sau aproape niciodată”, 1,5% dintre elevi au ales varianta „rar”, 5,9% au ales varianta „uneori”, 42,6% au ales varianta „des”, iar 50% au ales varianta „foarte des sau mereu”.

Răspunsurile elevilor indică o frecvență ridicată a pauzelor în timpul predării. Majoritatea elevilor au raportat că această practică apare deseori sau foarte des.

Item 2: *Doamna învățătoare folosește imagini, povești, obiecte sau alte lucruri ca să ne ajute să fim atenți.* Se poate observa că niciun elev nu a ales pentru această practică variantele „niciodată sau aproape niciodată” sau „rar”, 2,9% au ales varianta „uneori”, 39,7% au ales varianta „des”, iar 57,4% au ales varianta „foarte des sau mereu”.

Răspunsurile elevilor indică o frecvență ridicată a utilizării unor modalități variate de atragere a atenției. Majoritatea au raportat că aceste practici apar deseori sau foarte des.

Item 3: *După o pauză scurtă, doamna învățătoare continuă lecția și ne ajută să fim din nou atenți.* Se poate observa că niciun elev nu a ales pentru această practică variantele „niciodată sau aproape niciodată” sau „rar”, 4,4% au ales varianta „uneori”, 14,7% au ales varianta „des”, iar 80,94% au ales varianta „foarte des sau mereu”.

Cei mai mulți elevi au raportat că, după pauză, învățătoarea reia predarea și urmărește revenirea atenției asupra lecției, această practică fiind indicată cel mai frecvent ca având loc foarte des.

Item 4: *La începutul orei, doamna învățătoare ne pune întrebări despre ce am învățat înainte.* Se poate observa că 11,8% dintre elevi au ales varianta „niciodată sau aproape niciodată”, 16,2% au ales varianta „rar”, 30,9% au ales varianta „uneori”, 33,8% au ales varianta „des”, iar 7,4% au ales varianta „foarte des sau mereu”.

Răspunsurile elevilor indică faptul că întrebările din lecțiile anterioare sunt utilizate la începutul orei cu o frecvență preponderent moderată sau ridicată.

Item 5: *Când ne explică ceva nou, doamna învățătoare ne dă exemple ușor de înțeles.* Se poate observa că 4,4% dintre elevi au ales varianta „niciodată sau aproape niciodată”, 20,6% au

ales varianta „rar”, 33,8% au ales varianta „uneori”, 29,4% au ales varianta „des”, iar 11,8% au ales varianta „foarte des sau mereu”.

Răspunsurile elevilor indică faptul că exemplele concrete sunt utilizate cu o frecvență predominant moderată sau ridicată pentru sprijinirea înțelegerii temei.

Item 6: *Doamna învățătoare vorbește despre același lucru și la alte ore, atunci când se potrivește.* Se poate observa că 1,5% dintre elevi au ales varianta „niciodată sau aproape niciodată”, 4,4% au ales varianta „rar”, 2,9% au ales varianta „uneori”, 10,3% au ales varianta „des”, iar 80,9% au ales varianta „foarte des sau mereu”.

Răspunsurile elevilor indică o frecvență foarte ridicată a reluării ideilor principale în contexte disciplinare diferite, practică asociată transferului informațiilor între domenii.

Item 7: *După ce ne explică o parte din lecție, doamna învățătoare ne cere să scriem ideea cea mai importantă.* Se poate observa că 75% dintre elevi au ales varianta „niciodată sau aproape niciodată”, 5,9% au ales varianta „rar”, 2,9% au ales varianta „uneori”, 2,9% au ales varianta „des”, iar 13,2% au ales varianta „foarte des sau mereu”.

Răspunsurile elevilor indică o frecvență foarte scăzută a solicitării de a nota ideea principală după un fragment predat.

Item 8: *După ce ne explică o parte din lecție, doamna învățătoare ne cere să scriem cuvintele cele mai importante.* Se poate observa că 1,5% dintre elevi au ales varianta „niciodată sau aproape niciodată”, 5,9% au ales varianta „rar”, 22,1% au ales varianta „uneori”, 23,5% au ales varianta „des”, iar 47,1% au ales varianta „foarte des sau mereu”.

Răspunsurile elevilor privind solicitarea de a nota cuvintele-cheie se distribuie de la „uneori” la „foarte des sau mereu”, cu predominanța categoriei foarte des.

Item 9: *La sfârșitul lecției, doamna învățătoare ne cere să scriem câteva propoziții despre ce am învățat.* Se poate observa că 1,5% dintre elevi au ales varianta „niciodată sau aproape niciodată”, 5,9% au ales varianta „rar”, 8,8% au ales varianta „uneori”, 29,4% au ales varianta „des”, iar 54,4% au ales varianta „foarte des sau mereu”.

Răspunsurile elevilor indică faptul că scrierea câtorva propoziții despre ceea ce au învățat este raportată cel mai frecvent ca având loc des sau foarte des.

Item 10: *La începutul lecției, doamna învățătoare ne ajută să ne amintim ce am învățat la lecția trecută.* Se poate observa că 4,4% dintre elevi au ales varianta „niciodată sau aproape niciodată”, niciun elev nu a ales pentru această practică varianta „rar”, 5,9% au ales varianta „uneori”, 32,4% au ales varianta „des”, iar 57,4% au ales varianta „foarte des sau mereu”.

Răspunsurile elevilor indică o frecvență ridicată a recapitulării la începutul lecției, majoritatea alegând variantele „des” sau „foarte des sau mereu”.

Item 11: *În timpul lecției, doamna învățătoare se oprește ca să repetăm împreună lucrurile importante.* Se poate observa că niciun elev nu a ales pentru această practică varianta „niciodată sau aproape niciodată”, 1,5% dintre elevi au ales varianta „rar”, 5,9% au ales varianta „uneori”, 16,2% au ales varianta „des”, iar 76,5% au ales varianta „foarte des sau mereu”.

Răspunsurile elevilor indică o frecvență foarte ridicată a recapitulării ideilor principale pe parcursul lecției.

Item 12: *Doamna învățătoare ne cere să folosim ce am învățat și în alte situații, de exemplu la o altă materie sau în viața de zi cu zi.* Se poate observa că 4,4% dintre elevi au ales varianta „niciodată sau aproape niciodată”, 1,5% dintre elevi au ales varianta „rar”, 13,2% au ales varianta „uneori”, 25% au ales varianta „des”, iar 55,9% au ales varianta „foarte des sau mereu”.

Răspunsurile elevilor indică o frecvență ridicată a solicitării de a aplica informațiile noi în alte contexte sau domenii, majoritatea raportând această practică ca „des” sau „foarte des sau mereu”.

Item 13: *Doamna învățătoare verifică ce am învățat în timpul săptămânii, prin întrebări sau exerciții.* Se poate observa că 2,9% dintre elevi au ales varianta „niciodată sau aproape niciodată”, 11,8% dintre elevi au ales varianta „rar”, 19,1% au ales varianta „uneori”, 22,1% au ales varianta „des”, iar 44,1% au ales varianta „foarte des sau mereu”.

Răspunsurile elevilor indică faptul că verificarea celor învățate în timpul săptămânii este întâlnită frecvent, cea mai mare pondere fiind în categoria „foarte des sau mereu”.

Item 14: *Doamna învățătoare ne cere să dăm exemple din viața noastră despre ceea ce învățăm.* Se poate observa că 2,9% dintre elevi au ales varianta „niciodată sau aproape niciodată”, 11,8% dintre elevi au ales varianta „rar”, 14,7% au ales varianta „uneori”, 19,1% au ales varianta „des”, iar 51,5% au ales varianta „foarte des sau mereu”.

Răspunsurile elevilor indică o frecvență ridicată a utilizării și discutării exemplelor din viața reală, categoria „foarte des sau mereu” înregistrând cea mai mare pondere.

Item 15: *După ce răspundem, doamna învățătoare ne spune ce am făcut bine și ne explică ce nu am înțeles.* Se poate observa că 2,9% dintre elevi au ales varianta „niciodată sau aproape niciodată”, 19,1% dintre elevi au ales varianta „rar”, 13,2% au ales varianta „uneori”, 14,7% au ales varianta „des”, iar 50% au ales varianta „foarte des sau mereu”.

Răspunsurile elevilor indică faptul că explicarea răspunsurilor și precizarea aspectelor realizate corect sunt raportate frecvent, jumătate dintre elevi alegând categoria „foarte des sau mereu”.

Chestionarul DUÎ pentru profesori

Instrucțiuni: Stimați profesori, vă rugăm să citiți itemii de mai jos și să răspundeți în concordanță cu modelul dumneavoastră de lucru în raport cu elevii. Vă rugăm să fiți cât mai onești. Nu există răspunsuri corecte sau greșite.

Variante de răspuns:

- 1 – deloc, 2 – în mică măsură, 3 – potrivit, 4 – în mare măsură, 5 – întotdeauna.
1. Le permit elevilor să folosească tehnologia (laptop, calculator, tabletă, smartphone etc.) pentru a efectua unele activități în clasă sau pentru a-și completa testele sau evaluările.
 2. Postez online versiunile electronice ale materialelor adiționale și ale materialelor de curs predate, astfel încât elevii să le poată vizualiza oricând.
 3. Folosesc tehnologia astfel încât materialele de învățat să fie disponibile în diferite formate (înregistrări video, audio, documente word etc.).
 4. Folosesc tehnologia interactivă pentru a facilita participarea și comunicarea elevilor.
 5. Creez cât mai multe oportunități și cât mai diferite pentru a-i implica pe elevi în activitatea de predare-învățare.
 6. Sunt atent/ă la elevii cu care lucrez pentru a preîntâmpina eventualele bariere fizice sau emoționale cu care se pot confrunta.
 7. Folosesc o mare diversitate de forme de instruire pe lângă cele obișnuite (activități de grup, activități practice, lucru în perechi, feedback din partea celorlalți elevi).
 8. Suplimentez informațiile predate elevilor cu mijloace vizuale (fotografii, filme, diagrame, simulări interactive).
 9. Creez cât mai multe oportunități pentru ca elevii din clasă să învețe în perechi.
 10. Încurajez elevii să formeze grupuri de lucru în care să-și explice singuri anumite elemente ale lecțiilor.
 11. Organizez grupuri de maxim patru elevi, în care aceștia discută ideile principale ale temei predate.
 12. Creez cât mai multe oportunități pentru ca elevii să contribuie la predarea lecției și să împărtășească din informațiile pe care le-au descoperit ei singuri.
 13. Le permit elevilor să-și dovedească abilitățile și cunoștințele prin alte modalități decât cele tradiționale (eseuri, portofolii, jurnale).
 14. Utilizez modalități diverse de evaluare, în funcție de posibilitățile și de nivelul de dezvoltare al elevilor.
 15. Ofer elevilor oportunitatea de a se evalua reciproc și de a-și oferi feedback.
 16. Stabilesc criterii de evaluare diferențiate în funcție de nivelul de dezvoltare al fiecărui elev.

Metodologia implementării programului de formare

Argument

Acest program de formare continuă se adresează cadrelor didactice din învățământul primar. Programul, prin scopul și obiectivele sale, este în concordanță cu cadrul normativ aplicabil perioadei de implementare a cercetării (2023–2024), în special cu art. 185 din Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023 [261], care reglementează formarea continuă și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar.

Cadrul conceptual-metodologic al abordării problematicei dezvoltării CÎÎ la cadrele didactice este asigurat de concepțiile cu privire la perfecționarea și dezvoltarea profesională ca un continuum profesional care condiționează evolutiv cariera didactică. Fundamentarea teoretică a programului a inclus concepții care depășesc abordarea de tip tradițional a procesului de formare continuă a personalului didactic (predominant behavioristă și academică), orientându-se înspre paradigme moderne, care pun accent pe latura pragmatică, personală, reflexivă și creativă a procesului de formare.

Prezentul program încorporează concepția programului The Cognitive Research Trust Program (CoRT) al lui Edward de Bono. Programul și-a dobândit numele de la organizația lui de Bono, Cognitive Research Trust și conține aproximativ 60 de strategii de gândire organizate în șase niveluri. Lecțiile de gândire CoRT au fost folosite în ultimii 30 de ani în întreaga lume pentru predarea directă a gândirii ca abilitate de bază. De Bono vede două condiții principale pentru succesul lecțiilor: un interes din ce în ce mai mare pentru predarea gândirii ca o abilitate de bază și natura practică a lecțiilor. Lecțiile folosesc situații familiare și prezentări foarte scurte pentru a stabili contextul în care pot fi utilizate instrumentele. Acest program cuprinde șase unități, în care fiecare parte include zece lecții. Cele șase unități se concentrează pe mai multe dimensiuni ale gândirii, cum ar fi interacțiunea, creativitatea, organizarea, acțiunea, informația și sentimentul.

Un alt reper utilizat în conceperea programului este Tactics for Thinking, program de dezvoltare a abilităților de gândire inițiat sub coordonarea lui Robert Marzano în 1985. Acesta propune tactici orientate spre optimizarea proceselor cognitive și poate fi valorificat în prezenta cercetare prin activități care susțin învățarea conștientă, analiza conținutului și raționamentul. În cadrul programului de formare, au fost preluate doar acele proceduri compatibile cu dezvoltarea CÎÎ la elevii din învățământul primar, fiind adaptate la specificul formării cadrelor didactice și la particularitățile de vârstă ale elevilor.

Descrierea programului

Obiectivele generale ale programului

1. Dezvoltarea cunoașterii profesorilor cu privire la conceptele-cheie, abordările și teoriile referitoare la CÎÎ;

2. Dezvoltarea cunoașterii profesorilor cu privire la dimensiunile psihologice și pedagogice ale CÎÎ

3. Dezvoltarea competențelor profesorilor pentru abordarea CÎÎ dintr-o perspectivă integratoare, ca parte a procesului de învățare activă.

Obiective specifice

1.1 Să își identifice experiențele cotidiene și să își valorifice resursele pentru dezvoltarea CÎÎ;

1.2 Să transfere și să adapteze dimensiunile menționate anterior la elevii din clasele primare;

2.1 Să își identifice experiențele cotidiene cu accent pe trăirile psihice și pe resursele psihologice personale pentru dezvoltarea CÎÎ;

2.2 Să transfere și să adapteze dimensiunile menționate anterior la elevii din clasele primare;

3.1 Să asimileze tehnicile de dezvoltare a CÎÎ

3.2. Să înțeleagă și să își însușească principiile de bază ale dezvoltării CÎÎ;

3.3 Să aplice practic tehnicile și strategiile specifice CÎÎ la elevii din clasele primare.

Competențe generale și specifice

La sfârșitul programului, cadrele didactice vor demonstra următoarele competențe:

a. Competențe profesionale:

1. Cunoaștere, înțelegere și utilizare a limbajului specific

- utilizează corect vocabularul specific referitor la CÎÎ

- înțelege diferența dintre cunoașterea științifică și cunoașterea comună a CÎÎ

2. Explicare și interpretare

- explică deosebiriile dintre modalitățile de manifestare a CÎÎ

- interpretează și argumentează modul în care CÎÎ influențează performanța.

3. Aplicare, transfer și rezolvare de probleme

- concepe și elaborează diferite tipuri de discurs științific pe tema CÎÎ

4. Reflecție critică și constructivă

- analizează critic-constructiv opinii cu privire la CÎÎ așa cum sunt abordate în literatura de specialitate

- formulează judecăți de valoare cu privire la factorii și variabilele asociate CÎÎ

5. Creativitate și inovare

- realizează materiale de suport prin restructurarea personalizată și originală a opiniilor argumentate științific

- concepe scheme de argumentare a propriilor opinii și modele explicative ale argumentelor specialiștilor în cunoașterea științifică în psihologie.

b. Competențe transversale

6. Autonomie și responsabilitate

- autonomie și independență în analiza CÎÎ

- autonomie și independență în căutarea informațiilor relevante pentru CÎÎ

7. Interacțiune socială

- competențe de comunicare scrisă și orală

- competențe de relaționare și lucru în echipă

- respectă regulile, normele etice și legislația în vigoare referitoare la activitatea de cercetare în mediul academic

8. Dezvoltare personală și profesională

- manifestă autocontrol în procesul de învățare

- manifestă capacitate de analiză reflexivă a propriei activități de învățare

Strategii de formare - sistemul metodologic de realizare a programului

Metodologia propusă pentru realizarea activităților de instruire va asigura un grad înalt de:

- interactivitate (exerciții practice, joc de rol, discuții, brainstorming, studii de caz, jocuri de simulare, explicația, conversația euristică, discuția colectivă, problematizarea ș.a.), astfel încât, pe tot parcursul activităților, cursanții să poată adresa întrebări formatorilor și să identifice soluții aplicabile în situații didactice concrete, centrate pe dezvoltarea CÎÎ, metacogniție, autoreglare, planificarea și monitorizarea învățării, feedback formativ și reflecție asupra învățării;

- formatorii vor aborda tematica în mod flexibil, în raport cu nevoile de formare ale participanților; pe baza feedbackului oferit de aceștia, formatorii vor adapta conținutul activităților de formare pentru atingerea rezultatelor preconizate;

- activitățile de formare vor fi însoțite de suporturi de învățare, care vor conține explicații despre instrumentele și tematicile abordate; aceste documente pot fi folosite ulterior de către participanți ca informații de referință pentru explicarea instrumentelor și a conceptelor dezvoltate sau ca manual de studiu pentru cei interesați de a cunoaște mai multe despre tematica respectivă; totodată participanții vor primi material-suport de lucru la clasă pentru modulele din acest program;

- programul nu se va axa exclusiv pe concepte și teorii, ci, mai degrabă, formatorii vor utiliza exemple concrete și studii de caz; această abordare le oferă participanților o mai bună înțelegere, crescând gradul de interes și de participare al acestora.

Se vor utiliza metode activ-participative și de învățare prin cooperare: explicația, conversația euristică, discuția în grup, problematizarea, simularea, brainstormingul, studiul de caz, activitățile experiențiale, jocul de rol și prezentările PowerPoint. Activitățile frontale vor alterna cu activități în grupe și în perechi, precum și cu activități individuale, în funcție de obiectivele fiecărei secvențe de formare.

Formatul general al sesiunilor de formare este:

Introducere: locul temei în structura programului de formare (clarificarea așteptărilor și a nelămuririlor, stabilirea regulilor de lucru, activități de intercunoaștere și energizare);

Prezentare – tematica abordată;

Activitatea individuală sau de grup a cursanților;

Debriefing: lecții învățate.

Resurse: fișe de lucru, linkuri către materiale video, materiale bibliografice și alte resurse utile, valorificabile atât în timpul programului, cât și ulterior.

Evaluare de modul.

Metode și tehnici de formare utilizate

1. Metode centrate pe formator

Metodele centrate pe formator poziționează cadrul didactic/formatorul în centrul procesului educațional, evidențiind importanța activității acestuia, respectiv a modului în care abordează temele programului, stabilind interdependențele și raporturile pertinente între cunoștințele anterioare și cele care urmează să fie asimilate, dar și între secvențele programului.

Se utilizează:

- Prelegerea - prelegerea magistrală; prelegerile dialog, dezbateri sau discuție; prelegerile cu demonstrații (ilustrații) vii și aplicații;

- Demonstrația didactică - folosirea unui material didactic sugestiv și relevant, potrivit situației de învățare, asigură într-o mare măsură premisele unei activități didactice eficiente, alături de prezentarea conținutului științific într-o formă potrivită particularităților celor care învață.

- Studiul de caz - avantajele acestei metode sunt reprezentate prin formarea la cursanți a capacității de analiză și sinteză, stimulând aplicabilitatea; dezavantajele studiului de caz se referă la situațiile în care cursanții deviază de la subiect și pot ajunge la concluzii eronate.

- Simularea (jocul de rol sau dramatizarea didactică) - învățarea modurilor de gândire, trăire, acțiune specifice unui anumit statut; dezvoltarea empatiei și capacității de înțelegere a opiniilor,

trăirilor și aspirațiilor celorlalți; stimularea atitudinii de a surprinde, înțelege și evalua orientările valorice ale partenerilor în interacțiune;

2. Metode centrate pe grup

Metodele centrate pe grup au în vedere cooperarea cursanților sub îndrumarea formatorului.

- Brainstorming-ul
- Piramida (Bulgărele de zăpadă)
- Metoda acvariului
- Discuția în grup

Se va recurge la următoarele forme de învățare:

- Învățarea activă
- Învățare prin experiență
- Învățarea prin colaborare
- Învățarea autodirijată
- Învățare bazată pe probleme - dezvoltă gândirea critică și capacitatea de luare a deciziilor.

Cursanții analizează probleme autentice, aplică achizițiile teoretice în contexte profesionale concrete și argumentează soluțiile propuse.

- Învățare bazată pe joc

Metode/exerciții utilizate:

- Think-Pair-Share - încurajează colaborarea și învățarea între egali; cursanții se gândesc la o întrebare sau o problemă individual, se fac pereche pentru a-și discuta gândurile, apoi împărtășesc cunoștințele lor cu grupul mai larg; această metodă combină activități de învățare socială precum colaborarea și reflecția într-un mod care scoate în evidență punctele forte ale ambelor modalități.

- Interviu în trei etape - interviurile în trei pași le permit cursanților să aplice diferite strategii de chestionare și să reflecte asupra înțelegerii; aceștia acționează, pe rând, ca intervievator, interviuat și observator, analizând modalitățile prin care elevii își planifică, monitorizează și evaluează propria învățare. Metoda susține implicarea activă, reflecția metacognitivă și formularea feedbackului formativ.

- Studii de caz - utilizarea studiilor de caz le permite cursanților să aplice concepte în scenarii din lumea reală; această strategie încurajează gândirea critică și abilitățile de rezolvare a problemelor, legând învățarea teoretică de aplicarea practică; studiile de caz ar trebui să fie concepute pentru a se potrivi cu viețile și experiențele participanților la program, permițându-le să-și ofere propriile perspective personale; acest lucru le permite să se implice emoțional și intelectual în subiectul în discuție, iar învățarea este probabil să rămână.

- Joc de rol - contribuie la dezvoltarea empatiei și a capacității de soluționare a problemelor. Prin asumarea unor roluri diferite, cursanții analizează situații educaționale complexe, formulează alternative de intervenție și își exersează capacitatea de decizie pedagogică.

- Învățare bazată pe probleme - dezvoltă gândirea critică și capacitatea de luare a deciziilor. Cursanții analizează probleme autentice, aplică achizițiile teoretice în contexte profesionale concrete și argumentează soluțiile propuse.

- Simulări - simulările și activitățile de tip joc didactic creează contexte de învățare interactive și motivante. Aceste metode permit exersarea unor situații profesionale, analiza consecințelor deciziilor și transferul achizițiilor în practica didactică.

- Predarea de la egal la egal - consolidează înțelegerea și încrederea în propriile achiziții. Prin explicarea conținuturilor către colegi, cursanții își clarifică ideile, primesc feedback și își dezvoltă competențele de comunicare pedagogică.

- Dezbateri și discuții - dezbaterile și discuțiile încurajează participarea și analiza activă, stimulează gândirea critică și capacitatea de a formula și argumenta puncte de vedere privind învățarea, autoreglarea și practica didactică.

- Sesiuni de brainstorming - stimulează creativitatea și generarea de idei; favorizează deschiderea minții, încurajând cursanții să ia în considerare diverse posibilități și soluții; este vital să nu se facă nicio judecată de valoare asupra sugestiilor cursanților, ci pur și simplu să se grupeze și să se enumere ideile acestora; odată ce toată lumea și-a spus cuvântul, formatorul și cursanții pot începe să identifice teme comune și idei recurente.

Forme și modalități de evaluare utilizate în program

Scopurile activității de evaluare sunt:

- aprecierea cursanților prin criterii sintetice și coerente cu obiectivele programului de formare și cu rezultatele învățării integrate în competențele specifice ale fiecărui modul;

- punerea participanților în contact cu situații autentice din activitatea didactică, în vederea analizării și soluționării problemelor privind dezvoltarea CÎÎ, metacogniția, autoreglarea, planificarea și monitorizarea învățării, feedbackul formativ și reflecția asupra învățării, prin valorificarea propriului potențial profesional;

- verificarea gradului de operaționalitate a achizițiilor învățării dobândite;

- autoevaluarea fiecărui participant, ca premisă pentru situațiile în care cadrele didactice vor acționa autonom în propriile contexte profesionale;

- capacitatea de cooperare inter- și intra-grupuri, disponibilitatea pentru lucrul în echipă.

Strategiile de evaluare adoptate, concretizate în fișa de evaluare și în portofoliu, vizează atât evaluarea scrisă, cât și evaluarea practică, precum și observarea continuă și sistematică a

cursanților. Evaluarea continuă și cea finală sunt corelate cu obiectivele programului și cu competențele vizate.

Fiecare cursant va elabora un portofoliu pe care îl va prezenta comisiei de evaluare, punând în valoare cunoștințele, competențele și abilitățile formate și demonstrând dobândirea competențelor prestabilite ale modulelor programului de formare.

Structura portofoliului:

- fișe de lucru individuale și de grup;
- aplicații rezolvate;
- sarcini de lucru rezolvate de cursant și corectate de formatori și/sau colegi;
- rezultatele documentării și studiului individual, autorefecției;
- reflecții critice privind proiectarea și aplicarea strategiilor de dezvoltare a CÎÎ, metacogniției, autoreglării, planificării și monitorizării învățării, feedbackului formativ și reflecției asupra învățării.

Aprecierea portofoliului și a susținerii proiectului/temei/lucrării se face prin calificative (excellent, foarte bine, bine, suficient, insuficient).

Structura și conținutul programului de formare

Modulul 1. Dimensiunile structurale ale competenței de a învăța să înveți

1.1 Dimensiunea cognitivă (identificarea nivelului de dezvoltare al elevilor și a abilităților acestora; alegerea strategiilor optime de îmbunătățire a abilităților cognitive ale elevilor; strategii de învățare și orientare către schimbare);

1.2 Dimensiunea afectivă (motivația pentru învățare, conceptul de sine și stima de sine, mediul educațional și relația profesor-elev; strategii de dezvoltare socioemoțională);

1.3. Dimensiunea metacognitivă (rezolvarea de probleme, monitorizarea, încrederea metacognitivă).

Modulul 2. Capacitatea de a organiza propria învățare

2.1 Managementul informațiilor

2.2 Managementul timpului

2.3 Învățarea prin colaborare

Modulul 3. Strategii și tactici specifice competenței de a învăța să înveți

3.1. Controlul atenției,

3.2. Procesarea profundă,

3.3. Memoria,

3.4. Puterea gândirii,

3.5. Stabilirea obiectivelor,

3.6. Responsabilitatea pentru propria învățare.

Modulul 4. Planificarea și organizarea activităților pe baza principiilor dezvoltării CÎÎ

4.1 Principiul alternării atenției difuze cu atenția concentrată;

4.2 Principiul divizării conținuturilor de învățat

4.3 Principiul sumarizării

4.4 Principiul recapitulării

4.5 Principiul verificării

Proceduri generale:

1. Se începe cu un exemplu care ilustrează abilitățile necesare dezvoltării CÎÎ în fiecare activitate.

2. Se oferă o idee simplă despre principiul dezvoltării CÎÎ folosit sau despre subiectul lecției/activității.

3. Se face instruirea pentru învățare colaborativă, prin care se definește, se implementează și se discută formarea de grupuri de lucru.

4. Se oferă feedback pentru fiecare grup, toate grupurile sunt rugate să își prezinte și să evalueze lista de idei.

5. Se discută principiile practice derivate din lecție/activitate.

Instrumentul general de lucru pentru analiza ideilor implicate în fiecare activitate este cel oferit de programul CoRT intitulat PMI – PLUS, MINUS, INTERESANT – TRATAMENTUL IDEILOR.

PMI acordă o atenție deliberată explorării, în primul rând, a factorilor pozitivi din noua idee implicând sarcina de a găsi punctele forte (P = Plus), punctele slabe (M = Minus) și punctele interesante (I = Interesant) ale ideii. Punctele interesante sunt acelea care nu sunt nici bune, nici rele, dar merită remarcate.

Utilizarea PMI ca operație deliberată oferă cursanților un mijloc de a ocoli reacția emoțională naturală la idee. Obiectivele lor se schimbă de la reacții emoționale la realizarea cu pricepere a unei operații formale. Instrumentul presupune și o fișă de lucru PMI.

PMI nu are scopul de a preveni decizia sau angajamentul, ci de a se asigura că acest lucru se întâmplă după ce toate părțile problemei au fost luate în considerare.

Fișele de lucru PMI pentru activitățile incluse în programe sunt prezentate în anexe.

Activitățile programului se desfășoară preponderent în grupuri, deoarece interacțiunea favorizează dezbateră, formularea punctelor de vedere alternative și exersarea cooperării profesionale. Grupurile mici permit formatorului să urmărească mai atent procesul de lucru și să ofere feedback diferențiat.

Organizarea grupurilor de lucru poate fi realizată preferențial sau aleatoriu, în funcție de obiectivele activității și de dinamica participanților. Sunt recomandate grupurile mici, de aproximativ patru persoane, deoarece acestea permit implicarea fiecărui cursant, facilitează comunicarea și oferă formatorului posibilitatea de a observa procesul de lucru. În situațiile în care numărul grupurilor este mare, prezentarea rezultatelor poate fi organizată selectiv: un grup formulează răspunsul complet, iar celelalte adaugă completări, exemple sau alternative. Fiecare grup poate desemna un purtător de cuvânt, iar componența grupurilor poate fi schimbată periodic pentru a stimula colaborarea și pentru a preveni rigidizarea rolurilor.

Etapele programului de formare continuă

Programul de intervenție se va derula în **trei etape**:

Prima etapă, de inițiere (1 întâlnire de 3 ore). În această etapă se va stabili graficul întâlnirilor, se discută regulile de colaborare și de confidențialitate. Facilitatorul vizează formarea coeziunii grupului și cunoașterea interpersonală între membrii grupului. De asemenea, se face o trecere în revistă a problematicii modulelor tematice ale programului.

Etapa a doua, de intervenție. În această etapă se derulează activitățile și exercițiile incluse în program. Fiecărui modul tematic i se alocă un număr de 4 module x 3 întâlniri a câte 3 ore fiecare, incluzând activități și exerciții specifice obiectivelor (12 întâlniri).

Etapa a treia, de feedback (1 întâlnire de 3 ore). În această etapă se va face trecerea în revistă a informațiilor nou dobândite prin parcurgerea modulelor tematice, vor avea loc schimburi de opinii și feedback.

Activități propuse:

ETAPA I

Activitate introductivă

Obiective: intercunoașterea, deschiderea interpersonală, formarea coeziunii de grup, stimularea nivelului de participare

Introducere: Cadrele didactice care beneficiază de acest program fac cunoștință și sunt sprijinite să formeze un climat de colaborare. Activitatea introductivă facilitează coeziunea grupului prin exerciții de intercunoaștere și prin stabilirea unor reguli comune de comunicare profesională.

Exercițiul 1a: „Despre noi”

Membrii grupului sunt invitați să aleagă câte un număr de la 1-10. Grupul va fi apoi împărțit în 2 subgrupuri, constituite din cei care au ales numere pare și cei care au ales numere impare. Membrii fiecărui grup vor trebui să facă cunoștință.

Întrebări de sprijin: Cum vă numiți? Ce disciplină predați? De cât timp predați? Ce experiență profesională considerați relevantă pentru acest program? Ce așteptări aveți de la activitățile de formare? La final, fiecare participant prezintă sintetic informațiile despre colegul cu care a lucrat.

Exercițiul 1b: „Nume și caracteristici”

Grupul este împărțit în subgrupuri sau cercuri de 3-4 persoane. Primul membru din subgrup începe prin a se prezenta. Acesta își va spune numele și o caracteristică (ex: Mihai cel Istet, Ioana cea Veselă, Tudor cel Plictisit). Următorul participant va face același lucru. După ce toți membrii s-au prezentat, exercițiul se reia în sensul invers acelor de ceasornic. După câteva repetiții, se reunesc cercurile și se repetă exercițiul până când fiecare membru va învăța numele celorlalți participanți. La final, fiecare persoană care a luat parte la exercițiu este invitată să răspundă la următoarele întrebări: Cum vi s-a părut exercițiul?; Câte nume ați reținut?; Cât de repede rețineți numele unei persoane de obicei?; La ce strategii personale apelați pentru a reține numele celor cu care interacționați?; Cum vă comportați atunci când nu cunoașteți numele unei persoane?. Cum procedați pentru a reține numele copiilor din clasă?

ETAPA II - Activitățile modulelor

Activitatea 1: Nivelul de dezvoltare al elevilor și abilitățile cognitive ale acestora

Obiective: identificarea modalităților de observare a nivelului de dezvoltare al elevilor și a abilităților acestora; însușirea strategiilor de observare directă.

Introducere: în prezent există o mare diversitate de elevi, fiecare cu caracteristicile sale; identificarea modului de funcționare și a nivelului de dezvoltare a copiilor stă la baza stabilirii de strategii specifice de intervenție și de abordare a predării pentru a oferi elevilor cel mai bun context de învățare și cel mai potrivit cu abilitățile și potențialitățile lor.

Exercițiu:

1. Elaborează o fișă de observație cu privire la unul dintre elevii din clasa la care predai.
2. Ce elemente trebuie să cuprindă fișa de observație?
3. Prezintă un set de achiziții cognitive pe care copilul trebuie să le dețină în funcție de vârsta sa cronologică.
4. Enumeră un set de repere în funcție de care poate fi evaluat nivelul de dezvoltare cognitivă al copilului. Ce trebuie să facă și ce poate să facă în acest moment?
5. Ce abilități trebuie să prezinte copilul observat?

Activitatea 2: Potențialului elevilor

Obiective: Identificarea potențialului elevului observat, raportare la zona proximei dezvoltări, alegerea celei mai potrivite strategii în funcție de specificul elevului

Introducere: Fiecare copil are propriul ritm de dezvoltare și propriul mod de învățare. Un desiderat esențial al predării este acela de a găsi modalitatea cea mai bună pentru ca elevul să-și atingă potențialul cognitiv maxim, prin extinderea zonei proximei dezvoltări.

Exercițiu:

1. Pe baza fișei de observație elaborată la exercițiul anterior, stabiliți potențialitatea ipotetică a elevului observat.

2. Ce poate face copilul singur?

3. Ce poate face copilul cu ajutor din partea colegilor?

4. Ce poate face copilul cu ajutor din partea învățătorului?

5. Elaborați o hartă conceptuală care să prezinte traseul optim al copilului.

Activitatea 3: Stiluri de învățare

Obiective: Analizarea și compararea unor modele teoretice cu privire la stilurile de învățare ale elevilor.

Introducere: Stilul de învățare constituie tiparul personal al elevului de abordare a învățării și se manifestă prin preferințe individuale în captarea și înțelegerea informației. Unii elevi preferă să primească informațiile pe cale vizuală, alții pe cale auditivă sau kinestezică, iar alții prin mai multe căi combinate. Participanții vor examina diferite stiluri de învățare și vor reflecta critic la informațiile noi. Se vor utiliza carduri cu denumirea sau simbolul stilurilor de învățare și a atributelor lor (vizual, auditiv, kinestezic). Se discută: ce funcționează pentru dvs.? Ce nu? Ce funcționează pentru elevi? Ce nu?

Exercițiu:

1. Elaborați o hartă conceptuală care să cuprindă „oglinda clasei” la care predați.

2. Câți elevi sunt în clasă?

3. Ce preferințe de învățare au aceștia? Ce stiluri de învățare credeți că au?

4. Organizați copiii astfel încât aceștia să poată capta informațiile în cel mai potrivit mod pentru ei. Ce ajustări sunt necesare pentru a atinge acest obiectiv?

5. Organizați clasa, mobilierul, materialele auxiliare astfel încât să oferiți elevilor cea mai bună formă de predare.

Activitatea 5: Eu și învățarea

Obiective: definirea și clarificarea modului de a învăța ca profesor.

Introducere: Atunci când ne gândim la propria persoană, avem nevoie să stabilim în ce măsură identitatea noastră este legată de activitatea noastră profesională, pentru a ne clarifica nu doar identitatea, ci și rolul, credințele și valorile, pentru a înțelege cum modul în care gândim despre noi are impact asupra modului în care ne desfășurăm activitatea de profesor. Există o

modalitate simplă de a diferenția între rol și identitate: identitatea organizează sensul, în timp ce rolul organizează funcția. Deși rolul pe care îl avem nu reprezintă întreaga identitate, modul în care ne ”jucăm” rolul profesional este o parte importantă cu privire la modul în care ne simțim și în care ne percep alții.

Exercițiu: Mai jos regăsiți o serie de credințe cu privire la educație și educare împărtășite de unii profesori eficienți. Analizați-le.

Afirmații:

- a. Educația nu reprezintă doar pregătirea pentru viața profesională, ea are și un scop moral și social.
- b. Inteligența poate fi dezvoltată prin învățare, nu este o caracteristică fixă.
- c. Fiecare persoană este unică, având moduri proprii de gândire și învățare.
- d. Dacă un copil nu învață, acest lucru se datorează faptului că profesorul nu a găsit încă metoda prin care să îl educe.
- e. Unul din cele mai importante lucruri pe care le poate face un profesor pentru un copil este să îi încurajeze dezvoltarea stimei de sine.

Întrebări de sprijin: Ce credințe despre învățare vă influențează practica didactică? Ce strategie metacognitivă ați utilizat pentru a analiza aceste credințe? Cum se reflectă ele în sprijinirea autonomiei elevilor? Ce schimbare considerați necesară în propria activitate didactică?

Activitatea 6: Gândire pozitivă

Obiective: antrenarea gândirii pozitive și a optimismului, în vederea sporirii șanselor de reușită atât în viața personală, cât și cea profesională și a creșterii abilităților reziliente, identificarea nivelului curent de stres, anxietate și depresie și dezvoltarea unor tehnici de menținere sau reducere a acestora.

Introducere: Multe persoane se îndoiesc de sine și întotdeauna privesc partea negativă a unui eveniment. Dacă au obținut o notă mică în cadrul unei evaluări sau au avut un eșec (eveniment negativ), se blamează pe sine sau persoanele din jur, inclusiv evaluatorul. O persoană pozitivă tinde să creadă că mai are de învățat, considerând că poate este mai bine că acum s-a întâmplat un eveniment negativ, iar pe viitor va depune mai mult efort. Un profesor pozitiv „produce” o clasă pozitivă, cu elevi pozitivi.

Exercițiu:

1. Scrie într-un jurnal evenimentele pozitive din cadrul unei zile.
2. Fii activ/ă. Este important să fii o persoană înconjurată de prieteni. Dacă nu ai timp să scrii într-un jurnal evenimentele pozitive, întâlnește-te cu prieteni sau colegi pentru a discuta cu ei.

Întrebări de sprijin: Ce modalități de autoreglare emoțională ați identificat? Cum poate fi transferată activitatea la clasa de elevi? Ce dificultăți de implementare anticipați? Cum veți monitoriza schimbările privind motivația și perseverența elevilor?

Activitatea 7: Articol despre...mine

Obiective: exersarea gândirii critice, a metacogniției și a abilităților de reflectare.

Introducere: A scrie o „știre” despre propria persoană este un lucru dificil, deoarece este foarte greu să fim obiectivi atunci când scriem despre noi. Obiectivul unei astfel de activități este de a împărtăși cu alții sentimentele și gândurile dvs.

Exercițiu: fiecărui participant i se oferă o fișă de lucru. Participanții sunt informați cu privire la timpul alocat pentru a completa „articolul”. La final, se realizează discuții de grup despre fiecare articol.

Întrebări de sprijin: Ce aspecte ale propriei experiențe de învățare au devenit mai clare? Ce strategie metacognitivă ați utilizat? Cum poate fi adaptată activitatea particularităților elevilor din învățământul primar? Ce tip de feedback formativ veți utiliza pentru a susține reflecția elevilor?

Activitatea 8: Reflectare

Obiective: antrenarea gândirii critice, exersarea abilităților autoreflexive, conștientizare și asumare sinceră și autentică, creșterea receptivității interspersonale.

Introducere: Reflectarea practică este o formă simplă de a te gândi la ceea ce ai făcut sau ceea ce o să faci. Gândirea face parte din natura umană, iar reflectarea necesită un efort conștient care va fi de folos atât la locul de muncă, cât și în viața privată. Multe persoane din sfera academică utilizează practici de reflectare și de învățare prin experiență, bazate pe abilități de a se confrunta cu realul și de a se situa într-un spațiu real.

Exercițiu: participanții sunt invitați să analizeze aceste afirmații să le raporteze apoi la sine.

a. Citește. Citește în general despre multe subiecte care au legătură cu ceea ce dorești să dezvolți, chiar dacă legătura este indirectă.

b. Întreabă. Întreabă alte persoane despre calea pe care dorești să o urmezi, despre obiectivele tale și află ce părere au aceștia despre ceea ce dorești să realizezi.

c. Privește. Încearcă să privești în jurul tău la ceea ce se întâmplă, să analizezi obiectiv evenimentele de viață și alte elemente care ar putea influența îndeplinirea obiectivelor tale.

d. Vorbește. Împărtășește părerile și opiniile tale cu alte persoane sau alți colegi de muncă.

e. Gândește. Învăță să valorifici timpul pentru a te gândi la ceea ce ai de făcut, la viața personală și la munca ta.

Întrebări de sprijin: Ce ați învățat din analiza propriei practici? Cum veți transforma reflecția într-un plan de ameliorare? Cum veți monitoriza progresul? Ce dovezi veți colecta pentru a aprecia eficiența schimbărilor realizate?

Activitatea 9: Autoactualizare

Obiective: dezvoltarea și exersarea propriilor competențe și abilități, conștientizare, stimularea deschiderii către nou și provocare.

Introducere: Atunci când cineva nu își dezvoltă competențele și abilitățile în mod continuu, se percepe ca nemaifiind o persoană performantă la locul de muncă, iar satisfacția și performanța tind să scadă, concomitent cu creșterea tendințelor de devalorizare de sine și a nervozității.

Exercițiu: sub coordonarea facilitatorului de grup, participanții își împărtășesc opiniile, credințele și experiențele, în conformitate cu următoarea tematică:

1. Organizarea timpului.
2. Abilități transferabile.
3. Depășirea barierelor de învățare a noilor abilități.

Întrebări de sprijin: Ce competență profesională doriți să dezvoltați? Ce obiective și pași concreți veți stabili? Ce bariere de învățare anticipați? Cum veți monitoriza progresul și transferul noilor achiziții în activitatea didactică?

Activitatea 10: Automotivare

Obiective: creșterea capacității de automotivare, în vederea sporirii șanselor de reușită profesională și academică, conștientizarea rolului și impactului automotivării asupra activității profesionale.

Introducere: Automotivarea este un punct cheie în viața individului, determinându-l să fie interesat de dezvoltarea sa personală, de integritatea sa și de îndeplinirea obiectivelor. A înțelege ce te motivează și dezvoltarea a ceea ce te motivează, te poate ajuta în a avea un control mai bun asupra numeroaselor dimensiuni ale vieții.

Exercițiu: Pornind de la o discuție liberă, pe tema motivării și automotivării (metode, factori facilitatori, obstacole, contexte), participanților le se prezintă ulterior o serie de recomandări, care vor fi supuse analizei grupului.

a. Angajament. Încearcă, atât în viața personală, cât și cea profesională, să fii implicat în ceea ce faci, să investești resurse afective, pentru a avea șanse de reușită mai mari.

b. Inițiativă. Încearcă să fii deschis spre toate oportunitățile pe care le întâlnești și să profiți de acestea.

c. Optimism. Încearcă să dezvolti abilitatea de a merge înainte și de a-ți îndeplini obiectivele, indiferent de obstacole.

Întrebări de sprijin: Ce factori susțin sau reduc automotivarea? Cum pot fi transpuse strategiile de automotivare în activități destinate elevilor din clasele primare? Ce dificultăți de implementare anticipați? Ce tip de feedback formativ veți utiliza pentru a susține efortul și perseverența elevilor?

Cum ai putea să procedezi pentru a crește motivația elevilor?; Ce strategii de motivare funcționează la elevii din clasele primare? Ce strategii ai aplicat cu elevii și au funcționat? Ce strategii ai aplicat și nu au funcționat?

Activitatea 11: Brainstorming

Obiective: programare pozitivă, conștientizarea impactului pe care percepția propriei competențe de a învăța să înveți îl are asupra comportamentului inovator în învățare.

Introducere: Se spune că „unde-s doi, puterea crește”. Două minți pot gândi mai bine decât una singură. O ședință de „brainstorming” puțin mai diferită și plăcută, ne poate ajuta să descoperim resurse de existență cărora nu eram conștienți.

Exercițiu: facilitatorul oferă participanților o serie de subiecte pe baza cărora să pornească ședința de „brainstorming”. Ideea exercițiului este ca participanții să colaboreze pentru a găsi soluții eficiente pentru o serie de probleme cu care știm că se confruntă grupul.

Exemplu de subiecte:

- Care este cea mai bună metoda de a câștiga încrederea elevilor?
- Cum determini elevii să se implice la ore?
- Cum poți fi cât mai creativ la clasă?
- Cum poți să faci predarea cât mai plăcută?
- Cum poți să folosești umorul la clasă?
- Cum poți să dezvolti gândirea critică a elevilor?

La final, fiecare participant este invitat să-și exprime părerea despre exercițiu.

Întrebări de sprijin: Ce soluție propusă poate fi aplicată imediat în activitatea didactică? Cum poate fi transferată activitatea la clasa de elevi? Ce criterii veți utiliza pentru selectarea soluțiilor? Cum veți monitoriza progresul elevilor și ce feedback formativ veți oferi?

Activitatea 12: Concentrare și memorie

Obiective: îmbunătățirea atenției și a abilităților de percepție vizuală pentru optimizarea abilităților de funcționare executivă.

Exercițiu: participanții vor vizualiza două imagini pentru a găsi asemănări sau diferențe. Se folosesc fișe de lucru.

Întrebări de ghidare: Ce vezi? Sunt la fel sau diferite? Puteți indica diferențele?

1. Elaborați un plan de activitate cu elevii care să se asemece cu acest exercițiu.

2. Elaborați un plan de activitate cu elevii care să antreneze atenția auditivă. Ce elemente sunt necesare pentru a capta atenția elevilor din clasele primare? Ce obiecte și materiale ați folosi?

Activitatea 13: Depășirea deprinderilor ineficiente

Obiective: identificarea, conștientizarea și localizarea în timp și spațiu a obiceiurilor indezirabile, nocive pentru învățare; contracararea acestora

Exercițiu: se generează o listă de obiceiuri care duc la amânare și eșec în învățare, se reflectează la gestionarea timpului, planificare, munca în grup.

Discuțiile includ întrebările: În ce măsură te confrunți cu astfel de situații? Observi astfel de obiceiuri și la elevii cu care lucrezi? Cum procedezi pentru a contracara aceste obiceiuri la tine? Dar la elevi? Ce strategii sunt cele mai potrivite pentru a depăși deprinderile ineficiente? Ce rol are planificarea? Ce rol are gestionarea timpului? Cum crezi că pot fi îmbunătățite acestea?

Activitatea 14: Studiu de caz al evoluției abilității de a învăța, cu focalizare pe strategiile și stilul de învățare

Elaborat de George Miller în 1960 în cadrul ciberneticii, modelul TOTE (*Test-Operate-Test-Exit*) descrie modul în care se poate folosi feedbackul oferit de rezultatul unei acțiuni pentru a conduce sistemul spre atingerea unei stări dorite.

Întrebările specifice modelului T.O.T.E. includ strategii metacognitive (observarea și monitorizarea operațiilor mintale utilizate în rezolvarea sarcinilor), strategii de planificare (stabilirea scopului), strategii de autoreglare (deplasarea atenției în timpul lecturii sau audierii unui corp structurat de informații, autotestarea înțelegerii prin întrebări referitoare la materialul reținut), strategii motivaționale și afective (implicarea celui care învață în fixarea scopurilor învățării, reliefaarea succeselor), strategii de adaptare (activ-cognitive, activ-comportamentale, de evitare).

1. Întrebări generale: Descrie un moment în care ai învățat ceva extrem de rapid. Ce se întâmplă cu tine și în jurul tău când înveți atât de rapid? Ce observi?

2. Descoperirea DECLANSATORULUI: În ce context îți este cel mai ușor să înveți rapid?

3. Formularea OBIECTIVULUI: Care sunt scopurile pe care ți le propui?; Ce anume te motivează, te pune în mișcare?

4. Descoperirea CRITERIILOR: Ce indicatori poți folosi pentru a-ți da seama că te apropii de obiectiv?; Ce indicatori poți folosi pentru a-ți da seama că te îndepărtezi de obiectiv?

5. Descoperirea OPERAȚIILOR: Ce faci atunci când te pregătești să înveți ceva?; Prin ce etape treci atunci când înveți rapid?; Ce faci atunci când nu ești sigur/ă că ți-ai îndeplinit criteriile?; Ce faci atunci când constăți că lucrurile nu merg cum ți-ai propus?

6. Descoperirea PUNCTULUI DE DECIZIE: Cum stabilești că ai fost capabil/ă să înveți ceva ușor și eficient?; Ce anume îți indică că încă nu ai terminat de învățat?; Atunci când observi că nu ai reușit să înveți, cum anume îți dai seama?

Observații asupra stilului: preferințe pentru momentul de timp în care se învață cel mai bine: dimineața și după-amiaza; preferințe cu privire la modul de utilizare a timpului în rezolvarea sarcinii: concentrarea pe o singură activitate în unitatea de timp; preferințe în legătură cu modalitatea senzorială activată în receptarea și codificarea informațiilor: vizual, auditiv, olfactiv, kinestezic.

Activitatea 15: Principiile dezvoltării CÎÎ

Obiective: însușirea, înțelegerea și aplicarea practică a principiilor dezvoltării CÎÎ

Introducere: Procesul de a învăța să înveți presupune organizare, planificare, reflecție și responsabilitate față de propriul demers cognitiv. În cadrul acestei activități, profesorii analizează modul în care principiile dezvoltării CÎÎ pot fi transformate în sarcini concrete, adaptate elevilor din clasele primare.

Exercițiu: participanții elaborează exemple de activități pentru fiecare dintre cele cinci principii ale dezvoltării CÎÎ: alternarea atenției difuze cu atenția concentrată, divizarea conținuturilor de învățat, sumarizarea, recapitularea și verificarea. Fiecare participant propune trei exemple, apoi grupul discută gradul lor de aplicabilitate la clasele primare și formulează modalități de adaptare curriculară.

1. Principiul 1 – alternarea modului difuz cu modul concentrat. Care par să fie cele mai eficiente metode de implementare? De ce?
2. Principiul 2 – divizarea conținuturilor de învățat. Care par să fie cele mai eficiente metode de implementare? De ce?
3. Principiul 3 – sumarizarea. Care par să fie cele mai eficiente metode de implementare? De ce?
4. Principiul 4 – recapitularea. Care par să fie cele mai eficiente metode de implementare? De ce?
5. Principiul 5 – verificarea. Care par să fie cele mai eficiente metode de implementare? De ce?

ETAPA III - Activitatea finală, centrată pe analiza oportunităților de dezvoltare personală și profesională oferite de parcurgerea modulelor tematice, schimburi de opinii și feedback, concluzii.

Conținut: solicitare de feedback, descifrarea experiențelor de învățare, conștientizare, împărtășire, sumarizare, ajustare personală și stabilirea unor obiective personale și profesionale pentru viitor.

Evaluare finală: Elaborarea unui plan concret de implementare a principiilor dezvoltării CÎÎ la clasa de elevi cu care lucrează fiecare cursant (cadru didactic). Stabilirea unor activități concrete de implementare a celor cinci principii ale dezvoltării CÎÎ, adaptate particularităților elevilor și disciplinelor predate.

Sistem de exerciții specifice dezvoltării CÎÎ recomandate profesorilor pentru învățământul primar

1. Principiul alternării modului concentrat cu modul difuz

Atenția concentrată este perioada în care copilul este angajat intens într-o sarcină cognitivă (ex: citire, rezolvare de probleme, ascultare activă). Atenția difuză este perioada de relaxare mentală, activitate fizică ușoară sau joacă, în care creierul procesează inconștient informația și generează conexiuni noi. Alternarea acestor moduri ajută la prevenirea epuizării cognitive, creșterea retenției pe termen lung, apariția momentelor de insight, menținerea motivației și plăcerii de a învăța.

Exemple explicite pentru profesori.

1. Secvențierea lecției în cicluri de 10-15 minute. După fiecare 10-15 minute de activitate intensă, se introduce o pauză activă sau o sarcină care implică atenție difuză. Spre exemplu, 10 minute de citire a unui text informativ plus o serie de întrebări de înțelegere. Trei minute „Gândul zburător”, un joc în care elevii închid ochii și își imaginează cum ar fi fost dacă erau în locul personajului. Zece minute de completare a unei fișe de lucru legată de text, urmate de cinci minute de exerciții de stretching sau „dansul ideilor”.

2. Tehnica Pomodoro adaptată vârstei. Se creează un ritual de învățare: 15 minute muncă + cinci minute pauză + recompensă simbolică. Exemplu: se utilizează un cronometru vizual pe tablă. După fiecare sesiune, copiii aleg o activitate de pauză: desen liber, puzzle rapid, joc de mișcare, „pauza de respirație” (tehnici de calmare).

3. Pauze mentale ghidate („pauze de visare”). Profesorul propune o „pauză imaginară” după o activitate solicitantă. Exemplu: după rezolvarea unui exercițiu de matematică profesorul îi roagă pe elevi să închidă ochii un minut și să-și imagineze că numerele pe care le-au folosit se transformă în baloane colorate care plutesc peste oraș. Această activitate activează gândirea difuză și permite consolidarea inconștientă a informației.

Tipuri de activități specifice modului difuz ce pot fi intercalate între sarcinile cognitive: scriere creativă (copiii colorează în tăcere o imagine legată de temă), matematică (joc de ritm cu palmele sau pe birou), ascultare activă („Teatrul tăcerii” – mimează ideea principală), citire cu voce tare (exercițiu de respirație sau joc senzorial simplu). De asemenea, în modul difuz, copiii pot fi încurajați să facă exerciții sub formă de reflecții ușoare după perioade de focus, prin intermediul întrebărilor simple care ajută la tranziția între cele două moduri. Exemple: „Ce mi-a plăcut cel mai mult la această activitate?”, „Ce întrebare mi-a rămas în minte?”, „Dacă aș explica această lecție unui extraterestru, ce i-aș spune?”.

Rolul profesorului este de a programa intenționat aceste alternanțe în orarul și secvența didactică, de a normaliza pauza ca parte a procesului de învățare, nu ca „timp pierdut”, de a crea un climat care valorizează atât efortul, cât și relaxarea mentală activă și de a încuraja elevii să devină conștienți de cum funcționează mintea lor.

2. Principiul divizării conținuturilor de învățat

Divizarea conținutului presupune structurarea materiei în unități mici, logice, coerente și accesibile nivelului de dezvoltare cognitivă al copilului. Acest proces are la bază principiile învățării progresive și ale învățării prin construire (scaffolding), prin care copilul este ghidat treptat spre înțelegerea conceptelor mai complexe, pornind de la elemente simple, concrete și familiare.

Creierul în dezvoltare al copilului procesează mai eficient informațiile atunci când acestea sunt prezentate în secvențe reduse și repetitive, cu pauze frecvente pentru consolidare și reflecție. Prin urmare, divizarea conținutului susține nu doar învățarea activă, ci și dezvoltarea unor strategii de procesare, clasificare, anticipare și transfer al informației.

Din perspectivă didactică, această strategie contribuie la creșterea clarității cognitive, prin delimitarea ideilor principale de cele secundare, la reducerea supraîncărcării cognitive, oferind copilului oportunitatea de a înțelege și asimila fiecare element înainte de a trece la următorul, la stimularea învățării autoreglate, întrucât elevul învață să identifice pașii de urmat, să-și monitorizeze progresul și să ceară sprijin atunci când apare dificultatea și la crearea de rutine mentale eficiente, prin care copilul învață să abordeze sarcinile complexe în mod etapizat și logic.

La nivel aplicativ, divizarea conținutului poate fi realizată prin secvențierea lecțiilor în pași mici și concreți, utilizarea organizatorilor grafici, propunerea de exerciții gradate, prezentarea vizuală a etapelor de lucru, recapitularea frecventă a fiecărei părți înainte de integrarea finală. Astfel, divizarea conținutului nu este doar o metodă de predare eficientă, ci și o strategie fundamentală pentru formarea competențelor de învățare autonomă și metacognitivă. Prin intermediul acesteia, copilul nu doar învață mai bine „ceva”, ci învață cum să învețe. Următoarele strategii pot fi implementate de către profesori în clasele de elevi:

1. Împărțirea lecțiilor în pași mici și logici. Spre exemplu la matematică, înainte de a învăța adunarea cu trecere peste ordin, profesorul lucrează separat înțelegerea valorii poziționale (unități, zeci), adunarea fără trecere peste ordin, jocuri cu schimburi între unități și zeci, și abia apoi introduce noțiunea de trecere peste ordin.

2. Folosirea fișelor de lucru cu exerciții gradate. Spre exemplu la Limba română, pentru învățarea părților de vorbire, în ziua 1 profesorul predă doar substantivul (cu imagini, etichete, jocuri de identificare), în ziua 2 va introduce adjectivul (alături de substantiv), în ziua 3 se vor efectua exerciții de combinare: „un măr roșu”, „o carte groasă” etc.

3. Activități practice și jocuri pentru fiecare „bucătică” de conținut. Spre exemplu la științe ale naturii, dacă tema este „Plantele”, în ziua 1 se va efectua observarea semințelor (tactil, vizual), în ziua 2 profesorul va preda părțile plantei (cu puzzle și desen), în ziua 3 se va discuta despre condiții de creștere (cu experiment: o plantă cu apă, una fără), în ziua 4 va avea loc o recapitulare cu un joc de tip „Vânătoarea de comori” prin clasă.

4. Segmentarea unei sarcini complexe în etape clare. Spre exemplu la Arte vizuale, dacă li se cere copiilor să creeze o compoziție de primăvară, mai întâi, li se cere să deseneze un element (o floare), apoi să adauge un fundal (cer, iarbă), apoi să coloreze cu un anumit cod de culori, abia la final să scrie o propoziție despre desenul lor.

5. Utilizarea organizatorilor vizuali (hărți mentale, scheme, tabele). Spre exemplu la Istorie, când copiii învață despre o personalitate istorică, încep cu o linie a timpului cu 3-4 momente cheie, completează o fișă de identitate (nume, ocupație, o realizare), apoi fac un desen sau un colaj reprezentativ.

Rolul profesorului este esențial, deoarece el acționează ca organizator, mediator și facilitator al învățării. Întrucât copiii de vârstă școlară mică au un nivel de dezvoltare cognitivă concretă, memorie de lucru limitată și nevoie de sprijin constant în învățare, profesorul este cel care trebuie să gândească și să structureze conținutul într-un mod adaptat capacităților lor. În primul rând, profesorul este organizator al conținutului didactic în secvențe logice și accesibile. Acesta stabilește o ordine progresivă a conținuturilor, de la simplu la complex, de la concret la abstract, identifică conceptele de bază care trebuie învățate în prealabil pentru a înțelege noile noțiuni (principiul condițiilor de învățare). În același timp, profesorul ghidează elevii prin fiecare etapă a conținutului, oferindu-le sprijin vizual, verbal sau practic prin modele, exemple și analogii și exersând fiecare „bucată” de conținut înainte de trecerea la următoarea. Îi ajută pe elevi să facă raporturi între părțile învățate, facilitând înțelegerea de ansamblu.

Profesorul monitorizează în mod continuu nivelul de înțelegere al fiecărui elev, oferind feedback imediat, adaptează ritmul și volumul conținutului în funcție de nevoile individuale și de ritmul colectiv, propune activități de consolidare și recapitulare după fiecare unitate mică de învățare. Totodată, învață elevii să identifice pașii dintr-o sarcină complexă și să lucreze secvențial, le dezvoltă capacitatea de a planifica, a reflecta și a evalua ce și cum au învățat, creează contexte în care elevii își dau seama de ce este important să învețe pe bucăți, să revină asupra conținuturilor și să le lege între ele.

În special la clasele primare, profesorul folosește fișe de lucru gradate, jocuri, materiale vizuale și organizatori grafici pentru a sprijini învățarea pe pași. Construiește scenarii didactice în

care conținuturile sunt distribuite pe zile, momente și activități specifice, asigură diversitate metodologică, pentru a menține interesul și motivația copiilor.

3. Principiul sumarizării

În paradigma educației contemporane, formarea unor competențe de învățare autoreglată și autonomă devine o prioritate începând din primii ani de școală. Una dintre strategiile cheie pentru dezvoltarea acestor competențe este sumarizarea, o activitate mentală și metacognitivă prin care elevii sunt antrenați să identifice, selecteze și reformuleze ideile esențiale ale unui conținut învățat. În cadrul modelului pedagogic „a învăța să înveți”, sumarizarea ocupă un loc central în procesul de consolidare a înțelegerii, dezvoltare a gândirii critice și transfer al cunoștințelor.

La copiii din clasele primare, capacitatea de a realiza un rezumat nu apare spontan, ci se formează treptat, prin modelaj, exercițiu și ghidaj din partea cadrului didactic. Sumarizarea presupune mai mult decât simpla repetare a conținutului – ea implică analiză, sinteză, decizie și exprimare proprie, toate procese de ordin superior în taxonomia lui Bloom.

Prin extragerea ideilor principale, elevii înțeleg mai bine structura și sensul unui text sau al unei lecții. Procesul de selectare a informațiilor relevante îi determină să distingă între esențial și secundar. Sumarizarea presupune o activitate intelectuală activă, în care elevii trebuie să decidă ce merită păstrat și cum poate fi exprimat în termeni proprii. Această activitate întărește capacitatea de analiză și judecată. Reformularea ideilor în cuvintele proprii și reprezentarea lor prin diverse modalități (text, desen, schemă) ajută la stabilirea unor conexiuni durabile în memorie. Elevii încep să-și pună întrebări de tipul: „Ce am înțeles?”, „Care sunt ideile importante?”, „Cum pot spune cu cuvintele mele?”. Astfel, își dezvoltă capacitatea de monitorizare și reglare a propriei învățări. În același timp, copiii care învață să sintetizeze o poveste vor putea ulterior aplica aceleași strategii la texte informative, la științe sau chiar în viața cotidiană, demonstrând un transfer autentic al abilităților de învățare.

Profesorul poate apela la multiple strategii și tehnici pentru implementarea principiului sumarizării, cum ar fi:

1. Învățarea copiilor să extragă ideile principale dintr-un text. Spre exemplu la Limba română (clasa a III-a), profesorul citește împreună cu elevii o povestire scurtă. Apoi îi întreabă: „Cine a fost personajul principal?”, „Ce problemă a avut?”, „Ce s-a întâmplat la final?”. Elevii notează răspunsurile într-o schemă de tip „cine-ce-cum-se termină”. Profesorul modelează o variantă de rezumat oral sau scris (3-4 propoziții esențiale).

2. Exerciții de „Găsește ideea importantă”. Spre exemplu, la Științe ale naturii, după o lecție despre apă, profesorul citește câteva enunțuri: „Apa este lichidă. Apa are gust. Apa este necesară

vieții.” Elevii decid împreună care este ideea cea mai importantă și de ce. Pot face un desen sau o propoziție-cheie care să evidențieze informația esențială.

3. Jocul „Spune în 5 cuvinte”. După orice lecție, profesorul poate spune: „Spune-mi lecția de azi în 5 cuvinte.” Elevii aleg cuvintele care li se par definitorii. De exemplu, la o lecție despre anotimpuri: „primăvară – flori – soare – ploaie – rândunici”. Apoi explică pe scurt de ce au ales acele cuvinte.

4. Realizarea de postere sau mini-scheme cu idei esențiale. Spre exemplu la Educație civică, după o discuție despre reguli în clasă, elevii, în perechi, realizează un mini-poster cu titlul „Cele mai importante 3 reguli în clasa noastră”. Profesorul îi ajută să selecteze, reformuleze și sintetizeze informația.

5. Sumarizare ghidată cu întrebări-cheie. Spre exemplu la Istorie, după o lecție despre Ștefan cel Mare, profesorul întreabă: „Când a trăit?”, „Ce a făcut important?”, „Cum îl putem caracteriza într-un cuvânt?”. Apoi elevii construiesc împreună un scurt paragraf cu informațiile esențiale.

6. Reformularea în propriile cuvinte. Spre exemplu, după o explicație sau un text citit, profesorul întreabă: „Cine poate explica cu alte cuvinte ce înseamnă...?”. La Biologie, profesorul întreabă: „Ce înseamnă că plantele au nevoie de lumină?”. Elevii încearcă să explice folosind propriile expresii – un pas important spre gândirea autonomă.

7. Folosirea simbolurilor și pictogramelor pentru idei-cheie. Este deosebit de utilă în special la clasele mici. Profesorul asociază fiecărei idei o pictogramă (de exemplu, o picătură pentru apă, o săgeată pentru cauză-efect). Copiii învață astfel să rețină vizual și esențializat.

Rolul profesorului în implementarea principiului sumarizării la elevii din clasele primare este unul activ, formativ și strategic, întrucât copiii de vârstă școlară mică nu dețin încă abilitățile necesare pentru a extrage și formula singuri ideile esențiale dintr-un conținut. Profesorul devine astfel ghid, model, antrenor cognitiv și facilitator al reflecției, contribuind la formarea timpurie a competenței de „a învăța să înveți”. Profesorul le arată elevilor cum se face un rezumat, gândind cu voce tare, explicând pas cu pas ce înseamnă o idee principală, cum se diferențiază de detalii și cum poate fi reformulată. Folosește întrebări-cheie pentru ghidare: „Despre ce este vorba în acest text?”, „Care este ideea cea mai importantă?”, „Cum ai spune pe scurt, cu cuvintele tale?”. El creează situații de învățare în care elevii trebuie să reflecteze asupra a ceea ce au învățat și să aleagă informația esențială. Îi învață pe copii să își monitorizeze înțelegerea și să exprime ceea ce au reținut într-o formă personalizată (oral, scris, grafic). Încurajează autorefecția, prin întrebări precum „Ce ai înțeles cel mai bine?”, „Ce ai putea spune unui coleg despre această lecție?”

Pune la dispoziția elevilor organizatori grafici (scheme, tabele, hărți conceptuale), fișe de sumarizare, liste de verificare cu întrebări ajutătoare. Folosește jocuri didactice (de exemplu,

„Spune în 5 cuvinte”, „Completează titlul”, „Găsește ideea principală”) pentru a face activitatea atractivă și accesibilă. Profesorul propune activități diferențiate, unii copii pot face un rezumat în cuvinte proprii, alții pot desena ideea principală sau pot alege dintre variante date. Oferă feedback imediat și constructiv asupra rezumatelor realizate de elevi, încurajând exprimarea clară și coerentă. Valorizează diverse forme de exprimare a sintezei (verbală, scrisă, vizuală), sprijinind progresul fiecărui elev. Observă evoluția elevului în formularea de idei și îl ajută să-și îmbunătățească treptat gândirea critică și capacitatea de exprimare.

4. Principiul recapitulării

Modelul „a învăța să înveți” susține ideea că elevii trebuie formați încă din clasele primare nu doar pentru a învăța conținuturi, ci pentru a deveni conștienți de propriul proces de învățare și capabili să-l gestioneze eficient. În acest cadru, recapitularea reprezintă o strategie fundamentală, prin care elevii își consolidează cunoștințele, le structurează și le transferă în contexte noi. Recapitularea reprezintă o strategie activă de învățare și metacogniție. Aceasta nu înseamnă numai simpla reluare mecanică a informațiilor, ci presupune o activitate cognitivă și reflexivă prin care elevii reactivează cunoștințele anterioare, verifică ce au înțeles și ce își amintesc, completează lacunele și reevaluează informația dintr-o nouă perspectivă. La nivel neurocognitiv, recapitularea susține fixarea în memoria de lungă durată și întărește rețelele neuronale prin reactivări succesive ale informației învățate.

La copiii din clasele primare, recapitularea are o valoare formativă majoră, deoarece susține învățarea prin repetiție conștientă și organizată, le oferă oportunitatea de a consolida treptat și sistematic noile cunoștințe, contribuie la dezvoltarea încrederii în sine, prin exersare și verificare continuă, facilitează transferul și aplicarea învățării în contexte variate. În plus, recapitularea stimulează reflecția asupra procesului de învățare, oferindu-le copiilor ocazia să răspundă la întrebări metacognitive precum „Ce știu deja?”, „Ce mai am de învățat?”, „Ce strategie m-a ajutat cel mai mult?”

Pentru ca recapitularea să devină o strategie autentică de a învăța să înveți, aceasta trebuie implementată activ și variat, cu sprijinul cadrului didactic. Exemplele de metode includ jurnale de învățare, jocuri de întrebări și răspunsuri, quiz-uri rapide de final de săptămână, organizatori grafici, învățare în perechi, scrierea unei propoziții-cheie sau formularea unui titlu potrivit pentru lecția zilei. Aceste activități transformă recapitularea într-un instrument de antrenare a gândirii autonome, și nu într-o simplă verificare formală. Exemple de strategii:

1. Mini-recapitulări zilnice de început. La începutul fiecărei lecții, profesorul întreabă: „Ce am învățat ieri?”, „Mai țineți minte ce înseamnă...?”. Elevii răspund oral, în perechi sau printr-un

joc scurt. Spre exemplu la Matematică, înainte de lecția despre scădere, profesorul face un joc de adunări rapide, folosind cartonașe sau cuburi.

2. Recapitulări active prin jocuri. Spre exemplu la Limba română, se poate organiza jocul „Ghicește cuvântul”. Profesorul oferă definiții, iar elevii spun termenii învățați (de exemplu, substantiv, adjectiv). În același mod, se pot organiza jocuri de Bingo cu cuvinte-cheie din lecții sau Rotița norocului, unde elevii trag un bilet cu o întrebare din lecțiile anterioare.

3. „Ce mi-am amintit?” – activitate de reactivare. După un capitol sau o unitate de învățare, profesorul le cere elevilor să scrie/exprime fără ajutor tot ce își amintesc despre subiect. Apoi, împreună, completează din caiet/manual ce a fost uitat. Această strategie le dezvoltă monitorizarea memoriei.

4. Recapitulări periodice planificate. De exemplu, în fiecare zi de vineri, profesorul alocă 15-20 minute pentru recapitularea noțiunilor învățate în săptămâna respectivă, completarea unui „Jurnal de învățare” (Ce am învățat? Ce mi-a plăcut? Ce a fost greu?), jocuri de tip „Trivia” sau „Roata recapitulării”.

5. Realizarea de hărți mentale/scheme recapitulative. La finalul unei unități de învățare, profesorul propune realizarea unei hărți conceptuale cu ideile esențiale sau completarea unui organizator grafic (de tip copac, fluture, floare cu petale – fiecare petală conține o idee-cheie). Spre exemplu la Științe, pentru recapitularea lecțiilor despre plante, elevii desenează o floare – fiecare petală reprezintă o informație reținută.

6. Predarea între colegi (recapitulare colaborativă). Elevii lucrează în perechi, unul este „profesor”, celălalt „elev”. „Profesorul” explică un concept sau o lecție învățată. Apoi își schimbă rolurile. Profesorul oferă un ghid de întrebări: „Ce este...? Cum funcționează...? Dă un exemplu!”

7. Întrebări metacognitive de recapitulare. Profesorul încurajează reflecția prin întrebări de tipul: „Ce am învățat azi?”, „Cum știu că am înțeles?”, „Unde aș putea folosi această informație?”. Elevii răspund oral sau într-un carnet personal de învățare.

8. Recapitulări prin povestire sau jurnal. Elevii scriu/subliniază la finalul lecției un titlu potrivit pentru ceea ce au învățat, o propoziție care rezumă lecția, o întrebare pe care încă o au. Acest lucru ajută la consolidarea și conștientizarea învățării.

Rolul profesorului în implementarea principiului recapitulării la elevii din clasele primare este esențial, deoarece copiii de vârstă școlară mică au nevoie de ghidare, structurare și sprijin pentru a reveni asupra conținuturilor, pentru a le organiza mental și pentru a le integra în învățarea de durată. Recapitularea devine eficientă numai atunci când este planificată intenționat, realizată activ și adaptată nivelului de dezvoltare al elevilor.

Profesorul planifică momente de recapitulare frecvente, atât zilnic (la începutul sau sfârșitul lecției), cât și săptămânal sau la finalul unei unități, alege conținuturile-cheie care merită consolidate și le readuce în atenția elevilor prin exerciții variate și atractive, creează contexte de învățare în care elevii sunt provocați să-și amintească activ ce au învățat anterior, utilizează metode interactive (jocuri, întrebări, roata recapitulării, brainstorming) pentru a face procesul atractiv și accesibil. Îi învață pe elevi să facă raporturi între noile cunoștințe și cele anterioare, contribuind la o înțelegere integrată și îi ajută să-și evalueze propriul nivel de înțelegere: „Ce îmi amintesc?”, „Ce nu mai știu?”, „Ce aș vrea să repet?”. Oferă întrebări și ghidaje care stimulează autorefecția și monitorizarea propriului proces de învățare și învață elevii să utilizeze simboluri, desene sau culori pentru a reprezenta vizual ideile importante în procesul de recapitulare.

Profesorul transmite ideea că recapitularea este o parte firească și valoroasă a învățării, nu doar o verificare. El creează o cultură a învățării active și continue, în care „ne întoarcem” asupra conținuturilor nu pentru că „am uitat”, ci pentru a le înțelege mai bine și mai profund și folosește recapitularea nu doar pentru a verifica, ci pentru a diagnostica învățarea și a adapta intervențiile didactice. Oferă feedback constructiv și individualizat, ajutând elevii să-și corecteze greșelile și să-și consolideze reușitele.

5. Principiul verificării

Verificarea reprezintă o etapă esențială a învățării autoreglate, prin care elevul confruntă rezultatul obținut cu cerința și cu criteriile de reușită, identifică erorile, solicită sau utilizează feedbackul și decide ce trebuie corectat ori reluat. În cadrul dezvoltării CÎÎ, verificarea nu este redusă la testarea finală, ci funcționează ca proces metacognitiv de autoevaluare și reglare a strategiilor de învățare [123; 196; 198].

La elevii din clasele primare, verificarea trebuie modelată explicit și exersată gradual. Copilul are nevoie de criterii simple, vizibile și accesibile vârstei pentru a putea răspunde la întrebări precum „Am respectat cerința?”, „Ce am făcut corect?”, „Unde am greșit?”, „Ce pot modifica?” și „Cum pot verifica din nou?”. Prin repetarea acestor conduite, verificarea devine treptat o rutină de control conștient al propriei învățări.

Exemple explicite pentru profesori.

1. Lista scurtă „Am verificat?”. La finalul unei sarcini, elevii folosesc o grilă cu 3–5 criterii formulate pozitiv și concret. De exemplu, la Limba română: „Am scris toate propozițiile?”, „Am folosit literă mare la început?”, „Am pus semnul de punctuație?”. La Matematică: „Am copiat corect datele?”, „Am ales operația potrivită?”, „Am verificat rezultatul?”. Elevul bifează criteriile înainte de predarea lucrării.

2. „Detectivul greșelilor”. Profesorul oferă un exercițiu, un calcul, o propoziție sau o schemă cu una sau două erori intenționate. Elevii identifică eroarea, explică de ce este greșită și propun varianta corectă, exersând controlul erorilor și argumentarea.

3. Verificarea în perechi. După realizarea unei sarcini, doi elevi își confruntă produsele pe baza acelorași criterii, formulând un aspect reușit și o sugestie de îmbunătățire. Profesorul modelează limbajul feedbackului, pentru ca verificarea să rămână clară și orientată spre progres.

4. Biletul de ieșire. La finalul lecției, elevii răspund la două sau trei cerințe scurte: „Scrie ideea principală”, „Rezolvă un exercițiu asemănător”, „Notează ce nu este încă suficient de clar”. Răspunsurile oferă elevului o ocazie de autoverificare și profesorului informații pentru adaptarea activităților următoare.

5. Teste scurte și verificări periodice. La finalul unei săptămâni sau al unei secvențe de învățare, profesorul propune câțiva itemi esențiali, discută răspunsurile și corectează activ erorile, în concordanță cu itemii utilizați în cercetare pentru principiul verificării [110; 123; 198].

6. Aplicarea în contexte reale. Elevii sunt invitați să verifice o cunoștință printr-un exemplu din viața cotidiană sau prin transferul într-o situație nouă. De exemplu, după învățarea unei reguli matematice, formulează o situație practică în care aceasta poate fi utilizată; după o lecție de Științe, explică unde observă fenomenul în mediul apropiat. Transferul oferă o dovadă suplimentară a înțelegerii.

7. Feedback urmat de revizuire. Profesorul oferă feedback concret asupra procesului și rezultatului, iar elevul primește timp pentru a corecta, completa sau reformula produsul. Verificarea este astfel încheiată printr-o acțiune de reglare, nu prin simpla constatare a greșelii. Elevul este încurajat să explice ce a modificat și de ce.

Rolul profesorului în implementarea principiului verificării este de a transforma controlul rezultatului într-o rutină formativă și metacognitivă. El formulează criterii accesibile, modelează verificarea, îi învață pe elevi să compare cerința cu produsul realizat, oferă feedback constructiv și valorifică eroarea ca sursă de informație pentru învățare.

Prin aplicarea sistematică a verificării, elevii trec gradual de la controlul extern la monitorizarea și reglarea propriei activități. Profesorul urmărește atât răspunsul, cât și justificarea alegerii, recunoașterea dificultății și utilizarea feedbackului. Astfel, principiul verificării completează celelalte patru principii ale dezvoltării CÎÎ și susține autonomia cognitivă, autoreglarea și reflecția asupra propriei învățări [123; 196; 198].

Anexa 9

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata **Chivu Andreea Gabriela**, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat **FUNDAMENTE PEDAGOGICE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE** sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Data 30.08.2026

Semnătura





ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.195

Str. Lunca Bradului nr.2 sector 3 Bucuresti, Tel: 0318058603,

email: scoala.195.s3@gmail.com , website: scoala195.invatamantsector3.ro

Nr. 6550/25.08.2026

CONFIRMARE

Prin prezenta se confirmă că Andreea Gabriela CHIVU, doctorandă a Școlii Doctorale „Științe ale educației”, din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, din Chișinău, în perioada 1 octombrie 2023 – 31 august 2024 a realizat experimentul pedagogic al tezei de doctor FUNDAMENTE PEDAGOGICE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE, specialitatea 531.01 Teoria generală a educației, la Școala Gimnazială nr. 195 din România, București, sectorul 3.

Experimentul pedagogic a inclus participarea cadrelor didactice și a elevilor din învățământul primar la activitățile de cercetare și implementarea **Programului de formare profesională continuă a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competenței a învăța să înveți la elevii din învățământul primar.**

Data: 25.08.2026

Director Școala Gimnazială nr. 195

Voicu Ștefania



CHIVU ANDREEA GABRIELA

Profesor pentru învățământul primar

Tel. 0040752099604 | achivu@ymail.com

Str. Buhuși nr. 37, sector 3, București, România | Sex: feminin | Data nașterii: 26.01.1986 | Naționalitate: română



EXPERIENȚĂ PROFESIONALĂ

2015-prezent - Profesor pentru învățământul primar
Școala Gimnazială nr. 195, Sector 3, București

2020-prezent - Membru al Corpului național de experți
în management educațional

2023-prezent - Lider sindical - SLI; membru în Consiliul
de Administrație al școlii

01.09.2008-31.08.2015 - Profesor pentru învățământ
preșcolar

Grădinița Steluța, Șos. Vergului, Sector 2, București

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

2018-2020 - Studii universitare de masterat
Universitatea Tehnică de Construcții București -
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic
- „Management educațional”

2005-2008 - Studii universitare de licență
Universitatea din București - Facultatea de Psihologie
și Științele Educației - Pedagogia învățământului
primar și preșcolar

2001-2005 - Studii liceale
Grup Școlar Industrial „Nicolae Teclu”, Sector 3,
București - specializarea Matematică-Informatică

2001-2005 - Școala Generală
Școala Gimnazială nr. 92, Sector 3, București

GRADE DIDACTICE

August 2020 - Gradul I

August 2016 - Gradul II

August 2010 - Gradul didactic definitiv

CURSURI ȘI STAGII DE FORMARE

2019 - Program formare continuă „TIC și informatică în
educație” - 30 credite (120 ore), CCD Olt; Program
formare continuă „Metode și tehnici inovative folosite în
procesul instructiv-educativ” - 24 ore, CCD Olt; Program
formare continuă „Repere de aplicare a curriculumului
pentru educație timpurie” - 30 credite (120 ore), CCD Olt.

2020 - Cursul „Folosirea utilă, creativă și sigură a
internetului” - 24 ore, CCD.

2021 - Programul de formare continuă „CRED -
Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți” - 30
CPT, 120 ore, CCD București.

2022 - Curs metodist - 140 ore; curs formator - 180 ore.

2023 - Programul de formare continuă „Educația de
calitate pentru copiii care provin din medii dezavantajate”
- 25 CPT, 100 ore.

2024 - Curs formare continuă „Noile educații - abordări
inovative prin disciplina Pregătiți pt viață” - CCD.

2025 - Curs formare continuă „DigiForm-PNRR ID_20”.

PARTICIPĂRI LA MANIFESTĂRI ȘTIINȚIFICE

2025

Simpozionul național cu participare internațională „Arta
povestirii, metoda interactivă în arta educației - implicații
în dezvoltarea socio-emoțională a copiilor”.

2024

Conferința Webdidactica „Meseriile viitorului. Adaptarea
educației pe piața muncii” - Fundația Dan Voiculescu.

Sesiune de comunicări științifice „Împreună pentru
educație - construind comunități incluzive” - RO Educație.

Conferința Educație pentru mediu - Amprenta Ecologică -
UBB, Cluj-Napoca.

Seminarul de dezvoltare a măiestriei pedagogice - AO
Inovație în educație de performanță.

PARTICIPĂRI LA MANIFESTĂRI ȘTIINȚIFICE - CONTINUARE

2023

Workshop-ul „Importanța relației școală-familie pentru creșterea randamentului școlar și prevenirea riscului de abandon școlar”.

Simpozion regional „Asigurarea succesului școlar prin parteneriat școală-familie”, ediția a VII-a.

Conference on Digital Education, Slovenia - Erasmus.

2022

Conferința internațională „Sinergii educaționale privind practicile STEAM” - Erasmus.

Seminar național „Pot și eu - Educație fără bariere” - Centrul de excelență Eurotrading S.R.L.

Conferința științifică internațională „Cercetarea pedagogică - exigențe contemporane și perspective de dezvoltare”, ediția I - Școala Doctorală „Științe ale educației”.

Workshop-ul „Rolul strategiilor didactice inovative în eficientizarea procesului de predare-învățare” - Școala Gimnazială nr. 6 Rm. Sărat.

Masa rotundă „Mobilitățile academice - realizări și perspective” - Universitatea de Stat din Tiraspol.

Conferința științifică internațională „Adaptarea Sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană - Provocări și soluții” - Universitatea de Stat din Tiraspol.

Simpozionul „Strategii didactice inovative pentru o educație de calitate”, ediția a II-a - Școala Gimnazială nr. 6 Rm. Sărat.

Webinarul „Lecții video pentru promovarea educației financiare/fiscale în rândul elevilor” din biblioteca digitală.

2021

Conferința internațională Go Digital - Proiect Erasmus „Open a door to digital World web 2.0 tools”.

Conferința Națională „Pedagogie și competențe digitale” - CCD București.

Conferința internațională „Educația timpurie online și offline” - Asociația obștească.

PUBLICAȚII - ARTICOLE / LUCRĂRI ALE CONFERINȚELOR ȘTIINȚIFICE INTERNAȚIONALE (REPUBLICA MOLDOVA)

1. Chivu A. Test de evaluare matematică clasa a IV-a. În Perspective și experiențe în educația românească. Seminarul didactic educațional „educația azi”. Ghid metodologic de auxiliare curriculare, Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, București, 2020, 4462 p., p. 850-851. ISBN 978-973-0-32788-5 (PDF).

2. Chivu A. Repere evaluative ale jocului didactic din perspectiva creativității. În The Impact Of Educational Platforms In The Romanian School. Revista Conferinței Multidisciplinare Internaționale, București, 2020.

3. Chivu A. Metoda STEAM și mijloace de aplicare. În Conferința Internațională „Sinergii Educaționale Privind Practicile STEAM”, Galați, 2023, Tipografia Sfântul Ierarh Nicolae, 1905 p., p. 412-414. ISBN 978-606-30-4931-6.

4. Chivu A. 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, 281 p., p. 77-85. ISBN 978-9975-76-337-0 (PDF).

5. Chivu A. Învățarea centrată pe elev. În articolele Sesiunii de comunicări științifice internaționale „Frontiere Deschise Spre Cunoaștere”, Bacău - Asociația Dascăli emeriti și Universitatea de Stat din Tiraspol, 1 februarie 2022, Editura Smart Academic (CD). ISBN 978-606-063-249-8.

6. Chivu A. Învățarea activă și interactivă. În articolele Sesiunii de comunicări științifice internaționale „Frontiere Deschise Spre Cunoaștere”, Bacău - Asociația Dascăli emeriti și Universitatea de Stat din Tiraspol, 1 februarie 2022, Editura Smart Academic (CD). ISBN 978-606-063-249-8.

7. Chivu A. 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 I. ISBN 978-9975-46-867-1 (PDF).

8. Chivu A. Repere evaluative ale jocului didactic din perspectiva creativității. În „Innovative Approaches In Teaching Activity”. Materialele conferinței științifico-practice internaționale și workshop de formare „Management educațional - de la teorie la practică”, București, 2020, Tipografia Centrul de Resurse Educaționale, 1169 p., p. 663-665. ISBN 978-973-0-31799-2.

PUBLICAȚII - LUCRĂRI ALE CONFERINȚELOR ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE (ROMÂNIA)

1. Chivu A. Învățarea în context școlar - delimitări conceptuale, formele învățării, factorii învățării. În Revista „Inovație în educație - O faptă bună în fiecare zi”, ediția a X-a, Buftea, 2022, 3365 p., p. 500-501. ISSN 2668-7097; ISSN-L 2668-7097.
2. Chivu A. Proiect de lecție istorie clasa a IV-a. În lucrările conferinței „Ghid metodologic. Modele de proiecte didactice”, Revista Inovație în educație, ediția a XIII-a, august 2022, www.revistaeducație.ro, 6588 p., p. 1279-1285. ISSN 2668-7097; ISSN-L 2668-7097.
3. Chivu A. Zece metode interactive pentru a dezvolta competența de a învăța să înveți la elevii claselor primare. În lucrările Proiectului Național „Educăm cu Bucurie”, Buftea.
4. Chivu A. Trei metode interactive utilizate în învățământ. Platforma digitală cadredidactice.ro, revista națională „Învățământul românesc - de la modelul tradițional la modelul inovativ”, Biblioteca Națională a României, Buftea, 2023, 2364 p., p. 986-988. ISBN 978-973-0-38224-2. Titlu menționat: „Repere evaluative ale jocului didactic din perspectiva creativității”.
5. Chivu A. 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.
6. Chivu A. 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”.
7. Borozan M., Chivu A. 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. Studia Doctoralia. Psychology and Educational Sciences, vol. 15, nr. 2, Facultatea de Psihologie și Științele Educației - UNIBUC, noiembrie 2024, 64 p., p. 81-92.
8. Borozan M., Chivu A. Învățarea cum să înveți și designul universal pentru învățare. Un studiu despre noile strategii de predare. Revista de psihopedagogie, vol. 13, nr. 1, decembrie 2024. ISSN 2784-3092; ISSN-L 2784-3092.

GHIDURI METODICE / METODOLOGICE

1. Chivu A. A învăța să înveți: Competența cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. În Ghidul Metodologic Multidisciplinar „Fiecare Copil Este O Comoară - Inițiative Pentru Educație Incluzivă”, pe www.cadredidactice.ro, secțiunea „Cărți”, Buftea, 2024, 3466 p., p. 1588-1591. ISBN 978-973-0-40449-4.
2. Chivu A. Dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. Ghid Metodologic Multidisciplinar în revista „Nediscriminare și incluziune în sistemul educațional românesc”, Buftea, 2023, 3944 p.

CĂRȚI DE SPECIALITATE COLECTIVE

Chivu A. Rolul părinților în învățarea copiilor. Capitol în volumul Mama, tată și copilul. Parenting-ul ieri și azi, București: Universitară, 2025.

COMPETENȚE PERSONALE

Limba maternă: română.
Limba modernă: engleză - nivel B2, scris/citit.
Competențe de comunicare: bune competențe de comunicare, obținute prin participarea la traininguri, formări, conferințe naționale și internaționale.
Competențe și aptitudini organizatorice: leadership; capacitatea de a gestiona grupurile de lucru de la nivelul unității școlare; asumarea unor riscuri - dobândite prin exercitarea funcției de lider sindical, participarea în Consiliul de Administrație și în numeroase comisii de la nivelul unității.
Competențe și cunoștințe de utilizare a calculatorului: posesoare a atestatului de competențe de operare pe calculator.
Permis de conducere: categoria B.