

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”

TEZĂ DE DOCTORAT

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN SCRIS
LA CURSANȚII DIN PROGRAMUL „A DOUA ȘANSĂ” – ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR
PRIN CURRICULUM LA DECIZIA ȘCOLII

REZUMAT

Coordonator științific:

Prof. univ. dr. habil. HORAȚIU CATALANO

Doctorand:

SIMONA NACAIANU (VOIN)

CLUJ-NAPOCA

2026

CUPRINS

LISTA TABELELOR.....	6
LISTA FIGURILOR	7
GLOSAR DE TERMENI	9
ARGUMENT	11
PARTEA I – FUNDAMENTAREA TEORETICĂ	12
CAPITOLUL I – ABORDĂRI TEORETICE PRIVIND ACCESUL LA EDUCAȚIE AL PERSOANELOR DIN GRUPURILE VULNERABILE	12
I.1 Repere conceptuale privind incluziunea, echitatea și diversitatea în educație	12
I.1.1 Asigurarea echității și a șanselor egale în educație pentru persoanele din grupurile vulnerabile.....	12
I.1.2. Valorificarea diversității în context educațional.....	15
I.2. Dezangajarea școlară și părăsirea sistemului de educație de către persoanele din grupurile vulnerabile	17
I.2.1. Delimitări conceptuale ale părăsirii timpurii a școlii și abandonului școlar.....	17
I.2.2. Implicații la nivel social ale fenomenului de părăsire a sistemului de educație ...	18
I.3. Reintegrarea în sistemul de educație a persoanelor care au părăsit timpuriu școala	21
I.3.1. Politici publice din domeniul educațional pentru combaterea părăsirii timpurii a școlii prin programe compensatorii	22
I.3.2. Programe educaționale pentru reintegrarea în educație a persoanelor care au părăsit timpuriu școala	23
CAPITOLUL II – CONSIDERAȚII PRIVIND CURRICULUMUL PENTRU PROGRAMUL „A DOUA ȘANSĂ”- ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR	25
II.1 Repere pedagogice privind formarea competențelor în învățământul primar.....	25
II.1.1 Conceptul de competență ca finalitate a procesului instructiv-educativ	25
II.1.2. Profilul de formare al absolventului de învățământ primar în România	32
II.1.3. Particularități ale învățării pentru formarea competențelor în Programul „A doua șansă” învățământ primar.....	36
II.2 Caracterul aplicativ al curriculumului pentru Programul „A doua șansă” învățământ primar	41
II.2.1 Curriculumul centrat pe competențe	41
II.2.2 Aspecte specifice ale programelor școlare pentru Programul „A doua șansă” învățământ primar	49
CAPITOLUL III – CARACTERISTICI ALE PROCESULUI DE INSTRUIRE ÎN PROGRAMUL „A DOUA ȘANSĂ” – ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR.....	55
III.1. Repere pedagogice privind demersul educațional interacțional	55
III.1.1. Dimensiuni conceptuale și metodologice ale proiectării instruirii	55
III.1.2. Strategiile didactice interactive și de grup în activitatea instructiv-educativă în Programul „A doua șansă” învățământ primar	57

III.1.3. Reușita școlară și motivația școlară în Programul „A doua șansă” – învățământ primar.....	61
III.2. Aspecte privind elaborarea ofertei de curriculum la decizia școlii.....	64
III.2.1. Exigențe metodologice și curriculare pentru dezvoltarea curriculumului la decizia școlii.....	64
III.2.2. Roluri ale cadrului didactic în implementarea curriculumului la decizia școlii în Programul „A doua șansă” învățământ primar	68
PARTEA a II-a – CERCETAREA EXPERIMENTALĂ	70
CAPITOLUL IV. DESIGNUL CERCETĂRII EXPERIMENTALE	71
IV.1 Premisele și contextul cercetării	71
IV.2 Analiza literaturii de specialitate	76
IV.3 Scopul și obiectivele cercetării	86
IV.4. Întrebările de cercetare	86
IV.5. Ipotezele și variabilele cercetării	87
IV.6. Eșantionul de participanți	88
IV.7. Programul de intervenție.....	90
IV.8 Metode și instrumente de cercetare	92
IV.8.1 Analiza documentelor școlare.....	92
IV.8.2 Metoda focus-grup.....	92
IV.8.3 Ancheta pe bază de chestionar.....	93
IV.8.4 Metoda testelor	94
IV.8.6 Metoda experimentului- cvasiexperimentul	96
IV.9 Desfășurarea cercetării cvasiexperimentale.....	97
IV.9.1 Locul și perioada cercetării.....	98
IV.9.2 Etapa preexperimentală	98
IV.9.2.1. Organizarea activității în cadrul focus-grupului	98
IV.9.2.2 Aplicarea testului de cunoștințe.....	99
IV.9.2.3 Administrarea chestionarului de evaluare a strategiilor de învățare și a motivației școlare SMALSI	102
IV.9.3 Etapa experimentală.....	103
IV.10. Etapa postexperimentală.....	127
IV.11. Considerații privind etica cercetării.....	128
V. REZULTATELE CERCETĂRII	129
V.1. Rezultate obținute în etapa preexperimentală	129
V.1.1 Metoda Focus Grup.....	129
V.1.2 Metoda testelor.....	134
V.1.3 Ancheta pe bază de chestionar	137
V.2 Rezultate obținute în etapa postexperimentală.....	140
V.2.1 Metoda testelor.....	140

V.2.2 Ancheta pe bază de chestionar	143
V.2.3 Metoda observației	146
V.2.3.1 Observația sistematică a comportamentelor pentru competența cheie a învăța să înveți	147
V.2.3.2 Observația sistematică a comportamentelor pentru competențele sociale și civice	148
V.3 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală	151
V.3.1 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală la testul de cunoștințe.....	153
V.3.1.1. Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală global la testul de cunoștințe, pentru toate cele patru domenii de conținut evaluate	153
V.3.1.2 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală pentru domeniul de conținut evaluat D1: Extragerea informațiilor explicit formulate	154
V.3.1.3 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală pentru domeniul de conținut evaluat D2: Operarea cu ideile principale ale textului	155
V.3.1.4 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală pentru domeniul de conținut evaluat D3: Formularea unor concluzii directe	156
V.3.1.5 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală pentru domeniul de conținut evaluat D4: Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor	157
V.3.2 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală la chestionarul SMALSI	159
V.3.2.1 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală global pentru la scalele CITIT și SCRIS	159
V.3.2.2 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală la scala CITIT	160
V.3.2.3 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală la scala SCRIS	161
V.3.2.4 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală la scala MOTSCA.....	162
V.3.3. Analiza comparativă a rezultatelor obținute la pretest și posttest (pretest vs. posttest)	163
V.3.3.1. Analiza comparativă a rezultatelor obținute la pretest și posttest pentru testul de cunoștințe.....	163

V.3.3.2. Analiza comparativă a rezultatelor obținute la pretest și posttest pentru chestionarul SMALSI	165
V.3.3.3. Analiza comparativă a rezultatelor obținute de grupul de control și grupul experimental control vs. experimental la testul de cunoștințe	169
V.3.3.4. Analiza comparativă a rezultatelor obținute de grupul de control și grupul experimental control vs. experimental la chestionarul SMALSI.....	170
V.4 Concluziile cercetării experimentale.....	172
V.5 Limitele cercetării și direcții de cercetare ulterioară.....	176
CONCLUZII	179
BIBLIOGRAFIE.....	184
ANEXE.....	194

INTRODUCERE

Societatea contemporană, descrisă în literatura de specialitate drept o societate a cunoașterii, își datorează profilul nu doar volumului fără precedent al informației produse și vehiculate, ci mai ales transformării profunde a raporturilor dintre cunoaștere, comunicare și acțiune. Spre deosebire de modelele economice anterioare, în care valoarea era generată preponderent de capitalul material, economia cunoașterii valorifică resursele simbolice — informația, expertiza, capacitatea de a interpreta și de a transmite — ca factori determinanți ai dezvoltării individuale și colective. În acest context, comunicarea încetează să mai fie o simplă activitate auxiliară și devine însăși infrastructura prin care cunoașterea se constituie, circulă și produce efecte.

Nevoia de a comunica nu reprezintă numai o cerință funcțională impusă de exigențele pieței muncii, ci constituie o condiție de participare la o lume în care identitatea, apartenența și recunoașterea se construiesc prin discurs. A comunica eficient înseamnă, astăzi, a-ți exprima coerent ideile, a înțelege mesajele celorlalți în nuanțele lor, a evalua critic informația, a negocia sensuri și a colabora în contexte de o diversitate culturală tot mai accentuată. Această cerință se aplică deopotrivă vieții profesionale, raporturilor cu instituțiile statului, participării civice și relațiilor interpersonale, conturând profilul cetățeanului contemporan ca subiect care nu poate exista pe deplin decât în și prin comunicare.

Competența de comunicare are un caracter transversal și o valoare integratoare pentru toate celelalte competențe. În consecință, sarcina școlii nu se limitează la transmiterea unor norme lingvistice sau la exersarea unor tipare de redactare, ci presupune crearea unor contexte autentice de comunicare, în care elevul învață să asculte și să se facă ascultat, să citească și să interpreteze, să scrie și să se exprime cu claritate, devenind treptat un participant activ și responsabil în spațiul public al comunicării. Această misiune dobândește o relevanță sporită în cazul programelor educaționale destinate persoanelor care nu și-au putut finaliza la timp parcursul școlar și revin în sistemul de educație: pentru acești cursanți, dobândirea competenței de comunicare devine instrumentul prin care își recuperează accesul la cunoaștere, la oportunități și la o formă completă de cetățenie.

Pornind de la aceste premise, lucrarea investighează modalitățile prin care Programul „A doua șansă” — învățământ primar poate contribui la dezvoltarea competenței de comunicare în scris a cursanților, prin proiectarea și implementarea unui curriculum la decizia școlii. Teza

este structurată în două părți complementare. Partea I, teoretică, cuprinde trei capitole dedicate accesului la educație al persoanelor din grupurile vulnerabile, curriculumului pentru Programul „A doua șansă” și caracteristicilor procesului de instruire în acest context. Partea a II-a, experimentală, prezintă designul cercetării cvasiexperimentale și rezultatele obținute prin implementarea programului de intervenție „Comunicare Activă, Atitudine Reflexivă” — CAAR, urmate de concluziile generale și de bibliografie.

Prezentul rezumat păstrează structura de capitole și subcapitole a tezei, sintetizând conținutul fiecărei secțiuni prin reformulare și condensare, cu menținerea integrală a ideilor și a datelor cantitative relevante.

PARTEA I — FUNDAMENTAREA TEORETICĂ

CAPITOLUL I – ABORDĂRI TEORETICE PRIVIND ACCESUL LA EDUCAȚIE AL PERSOANELOR DIN GRUPURILE VULNERABILE

I.1 Repere conceptuale privind incluziunea, echitatea și diversitatea în educație

I.1.1 Asigurarea echității și a șanselor egale în educație pentru persoanele din grupurile vulnerabile

Principiul echității în educație s-a impus progresiv ca fundament axiologic al sistemelor educaționale democratice, substituind logica egalității formale, aceleași resurse pentru toți, cu o logică a compensării structurale, care recunoaște că puncte de plecare inegale necesită intervenții diferențiate (Demeuse & Baye, 2008). Fundamentul filosofic al echității a fost elaborat de Rawls (1999), prin principiul diferenței, inegalitățile sunt justificate doar dacă îi avantajează pe cei mai dezavantajați, și completat de Sen (1999), a cărui abordare a capacităților mută accentul de la distribuția resurselor la capacitatea efectivă a individului de a le valorifica. Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023 consacră echitatea și nediscriminarea, interzicând segregarea școlară.

Conceptul de grupuri vulnerabile desemnează categoriile expuse riscului de excludere, marginalizare sau discriminare în accesul și parcurgerea procesului educativ, vulnerabilitatea nefiind o proprietate intrinsecă a individului, ci o condiție produsă de intersecția unor structuri sociale, economice și instituționale (Gorski, 2013). Teoria reproducerii sociale (Bourdieu & Passeron, 1977) arată că școala legitimează capitalul cultural al claselor dominante, Bourdieu distingând capitalul economic, cultural și social. Teoriile sociocognitive oferă însă un contrapunct optimist: zona proximei dezvoltări a lui Vygotsky (1978) arată că potențialul de învățare se actualizează prin sprijin adecvat. Modelul mastery learning al lui Bloom (1984) demonstrează că circa 95% dintre elevi pot atinge standarde înalte cu timp și feedback formativ suficient, iar meta-analiza lui Hattie (2009) confirmă rolul feedbackului de calitate și al relației profesor–elev.

Pedagogia critică a lui Freire (2000) adaugă o dimensiune transformatoare, propunând o pedagogie dialogică a emancipării, bazată pe valorizarea experienței de viață a educabililor. La nivel internațional, angajamentul față de echitate este consacrat prin Declarația de la Salamanca (UNESCO, 1994), Convenția ONU privind drepturile persoanelor cu dizabilități (2006) și Obiectivul de Dezvoltare Durabilă nr. 4 (ONU, 2015). În paradigma incluzivă, școala își asumă o funcție compensatorie și, mai mult, o reorientare de la remediare (care presupune un deficit

al elevului) la recunoaștere și împuternicire (empowerment), pornind de la resursele și potențialul acestuia (Freire, 2000; Gorski, 2016).

I.1.2. Valorificarea diversității în context educațional

Dacă echitatea trasează imperativul normativ al intervenției, valorificarea diversității reprezintă dimensiunea metodologică, relațională și culturală a aceleiași paradigme. Trecerea de la tolerarea diversității, specifică integrării formale, la valorificarea ei ca resursă pedagogică autentică constituie unul dintre cele mai profunde salturi ale pedagogiei contemporane: diferența încetează să fie o problemă de gestionat și devine o resursă de cultivat (Ainscow et al., 2006; UNESCO, 2020). Booth și Ainscow (2011) propun un model tridimensional al incluziunii — culturi, politici și practici incluzive — a căror convergență produce incluziunea autentică.

Teoriile socioculturale ale învățării (Bruner, 1996; Rogoff, 2003) subliniază că, întrucât cunoașterea este un produs cultural construit prin interacțiune socială, competențele dobândite în contexte culturale diverse sunt tot atât de valide ca cele ale culturii școlare dominante, ceea ce legitimează diversitatea elevilor ca resursă cognitivă. În practica didactică, valorificarea diversității se realizează prioritar prin diferențierea instrucțională (Tomlinson, 2014) — o strategie preventivă, integrată în proiectare, care menține standarde înalte pentru toți — și prin proiectarea inversă (backward design) din cadrul Understanding by Design (Wiggins & McTighe, 2005).

I.2. Dezangajarea școlară și părăsirea sistemului de educație de către persoanele din grupurile vulnerabile

I.2.1. Delimitări conceptuale ale părăsirii timpurii a școlii și abandonului școlar

Literatura pedagogică și sociologică operează cu trei concepte complementare pentru descrierea întreruperii traseului educațional: dezangajarea școlară, abandonul școlar și părăsirea timpurie a școlii. Dezangajarea desemnează procesul gradual prin care elevul își pierde implicarea față de activitatea educațională și față de instituția școlară. Finn (1989) structurează procesul de dezangajare pe două dimensiuni: dezangajarea comportamentală (absenteism, scăderea performanțelor) și dezangajarea psihologică (diminuarea motivației și a sentimentului de apartenență), cea din urmă precedând-o de regulă pe prima și fiind mai greu de identificat. Modelul ecologic al lui Bronfenbrenner (2005) situează dezangajarea la intersecția nivelurilor microsistemic, mezosistemic, exosistemic și macrosistemic, contrazicând explicațiile care localizează problema exclusiv la nivelul elevului.

Abandonul școlar desemnează întreruperea frecventării școlii înainte de finalizarea unui nivel de educație, fără obținerea certificării (Institutul de Științe ale Educației, 2012). Rumberger (2011) distinge între factorii de retragere (nevoia de a munci, responsabilități familiale) și factorii de respingere (experiențe școlare negative, eșec repetat, sentimentul de neapartenență). Părăsirea timpurie a școlii, concept utilizat în politicile europene, vizează tinerii care au finalizat cel mult învățământul secundar inferior și nu mai sunt cuprinși în educație sau formare, constituind indicatorul de referință pentru monitorizarea fenomenului la nivelul Uniunii Europene.

I.2.2. Implicații la nivel social ale fenomenului de părăsire a sistemului de educație

Părăsirea sistemului de educație funcționează ca un multiplicator al vulnerabilității: o persoană deja dezavantajată devine și mai vulnerabilă prin lipsa credențialelor educaționale, intrând într-un ciclu de dezavantaje care tinde să se autoreproducă intergenerațional. Din perspectiva teoriei capitalului uman (Becker, 1993), renunțarea la investiția educațională în fazele timpurii are costuri compuse pe parcursul întregii vieți. Rumberger (2011) sistematizează factorii de risc în patru categorii: individuali, familiali, școlari și socioeconomi, iar Berliner (2006) și Gorski (2013) arată că factorii externi (sărăcia, instabilitatea familială) influențează performanța mai puternic decât factorii intrinseci procesului didactic. Un factor școlar cu impact major este efectul Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968), amplificat de procesul de etichetare.

Efectele părăsirii timpurii a școlii sunt semnificative și de lungă durată: la nivel individual, dificultăți majore de integrare profesională, rate ridicate ale șomajului și efecte negative asupra sănătății și participării civice (OECD, 2020; Comisia Europeană, 2019), iar la nivel social, costuri economice ridicate și presiune asupra sistemelor de protecție (Darling-Hammond, 2010). În România, rata de părăsire timpurie a școlii a fost de 15,6% în 2022 și a crescut la 16,6% în 2023, depășind cu mult media Uniunii Europene de 9,5%, ceea ce impune măsuri urgente, cu atât mai mult cu cât discrepanța persistentă dintre mediul rural și cel urban reliefează caracterul geografic al inechității educaționale.

I.3. Reintegrarea în sistemul de educație a persoanelor care au părăsit timpuriu școala

I.3.1. Politici publice din domeniul educațional pentru combaterea părăsirii timpurii a școlii prin programe compensatorii

La nivel european, Recomandarea Consiliului Uniunii Europene din 2011 a structurat răspunsul politic în trei direcții complementare: politici de prevenire (reducerea riscului înainte de materializare, prin ameliorarea calității educației și a accesului la educația timpurie), politici

de intervenție (adresate elevilor identificați în risc, prin sisteme de avertizare timpurie, planuri individualizate și consiliere) și politici compensatorii (destinate persoanelor care au părăsit deja sistemul, oferindu-le căi alternative de reintegrare). Recomandarea din 2022 privind căile către succesul școlar a extins acest cadru, propunând o abordare sistemică și incluzivă care încorporează, alături de rezultatele academice, dimensiunile dezvoltării personale, sociale și emoționale și starea de bine a beneficiarilor.

I.3.2. Programe educaționale pentru reintegrarea în educație a persoanelor care au părăsit timpuriu școala

Statele europene au dezvoltat un ansamblu variat de programe de reintegrare care, analizate comparativ, relevă principii pedagogice consistente. Modelul francez Écoles de la Deuxième Chance (E2C, 1997) combină formarea personalizată, sprijinul social și stagiile la agenți economici, printr-o individualizare radicală a parcursului. Modelul dual german (VET) ancorează învățarea în experiența practică, reactivând motivația intrinsecă. Alte modele de referință sunt programul olandez Vavo, programul portughez Novas Oportunidades (axat pe validarea competențelor dobândite prin experiență), Youthreach din Irlanda și inițiativa europeană Garanția pentru Tineret (2014), eficientă în reducerea numărului tinerilor NEET.

În România, principalul instrument de reintegrare educațională este Programul „A doua șansă”, construit pe principiul flexibilității organizatorice și curriculare, cu conținuturi structurate în module integrate care permit accelerarea parcursului și recuperarea achizițiilor fundamentale. Programul utilizează evaluarea formativă ca mod principal de apreciere a progresului și valorifică competențele dobândite anterior în contexte formale, nonformale și informale, o abordare aliniată pedagogiei transformatorii a lui Freire (2000) și modelului participativ al lui Rogoff (2003). Analiza modelelor de reintegrare converge către un set de principii ale reușitei: individualizarea parcursului, flexibilitatea curriculară, recunoașterea competențelor informale, ancorarea învățării în experiență, parteneriatul cu familia și comunitatea și o cultură instituțională a încrederii.

CAPITOLUL II – CONSIDERAȚII PRIVIND CURRICULUMUL PENTRU PROGRAMUL „A DOUA ȘANSĂ”- ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR

II.1 Repere pedagogice privind formarea competențelor în învățământul primar

II.1.1 Conceptul de competență ca finalitate a procesului instructiv-educativ

Conceptul de competență a parcurs o traiectorie teoretică complexă, de la utilizările sale inițiale din lingvistică până la accepțiunile pedagogice contemporane, devenind elementul

central al curriculumului modern, care definește finalitățile în termeni de capacități transferabile, nu de simple acumulări de cunoștințe. Cristea (2018) definește competența drept capacitatea de a mobiliza și de a combina eficient, în situații variate și imprevizibile, mai multe resurse cognitive în vederea rezolvării unei situații-problemă, surprinzând astfel caracterul integrativ, contextual și transferabil al competenței. Bocoș (2002) descrie competența ca ansamblu integrat de capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor.

Abordarea teoretică a competenței valorifică mai multe cadre epistemologice. Din perspectivă cognitivă, taxonomia lui Bloom (1956), revizuită de Anderson și Krathwohl (2001), ierarhizează obiectivele pe șase niveluri și introduce distincția dintre cunoștințele factuale, conceptuale, procedurale și metacognitive, permițând alinierea constructivă dintre obiective, activități și evaluare (Biggs & Tang, 2011). Din perspectivă constructivistă, competența este o construcție activă, mediată social (Vygotsky, 1978; Jonassen, 1999), iar Ausubel (1981) arată, prin teoria învățării semnificative, că noile cunoștințe se integrează durabil doar când se ancorează în structuri cognitive preexistente. La nivel european, cadrul competențelor-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2006, actualizat 2018) reunește opt competențe-cheie.

II.1.2. Profilul de formare al absolventului de învățământ primar în România

Profilul de formare al absolventului reprezintă, în teoria curriculumului, o componentă de referință care descrie achizițiile așteptate la finalul unui nivel de școlaritate, exprimate în termeni de competențe-cheie și de descriptori asociați. El funcționează simultan ca reper pentru proiectarea curriculară, pentru selecția conținuturilor și pentru evaluare, orientând întregul demers formativ către finalități coerente. Profilul de formare al absolventului de învățământ primar din România (Ministerul Educației, 2023) operaționalizează cele opt competențe-cheie la un nivel elementar, competența de comunicare — care integrează citirea, scrierea și înțelegerea mesajului — ocupând o poziție centrală, ca fundament al întregului parcurs școlar ulterior.

II.1.3. Particularități ale învățării pentru formarea competențelor în Programul „A doua șansă” învățământ primar

Formarea competențelor în Programul „A doua șansă”-învățământ primar prezintă particularități determinate de profilul atipic al cursanților, tineri și adulți care reiau parcursul școlar după o întrerupere de durată variabilă și de caracteristicile învățării la vârsta adultă. Teoria andragogică (Knowles, Holton & Swanson, 2015) conturează profilul cursantului adult prin orientarea spre autonomie, valorificarea experienței de viață ca resursă a învățării,

motivația întemeiată pe utilitatea practică imediată și centrarea învățării pe rezolvarea unor sarcini autentice. În consecință, formarea competențelor la această categorie de cursanți solicită un demers didactic care pornește de la experiența anterioară, asigură relevanța aplicativă a conținuturilor și susține reconstruirea unui raport pozitiv cu învățarea, adesea alterat de experiențe anterioare de eșec.

II.2 Caracterul aplicativ al curriculumului pentru Programul „A doua șansă” învățământ primar

II.2.1 Curriculumul centrat pe competențe

Curriculumul constituie unul dintre conceptele fundamentale ale teoriei educaționale, depășind semnificația restrânsă de plan de învățământ sau programă școlară și incluzând obiectivele, conținuturile, strategiile didactice, metodele de evaluare și experiențele educaționale formale, nonformale și informale (Cucoș, 2014). Cerghit (2008) îl definește ca sistem complex de procese decizionale privind selecția, organizarea și valorificarea experiențelor de învățare, iar Cristea (2010) ca proiect pedagogic care reflectă relația dintre finalități, conținuturi și strategii.

Pluralitatea înțelesurilor, curriculum ca document, proces, produs și experiență trăită, a impus o abordare multidimensională. Potolea (2002) identifică trei planuri complementare de analiză: planul structural (componentele și raporturile dintre ele), planul procesual (predarea, învățarea, evaluarea) și planul produsului. La nivel structural, autorul propune modelul triunghiular, care articulează finalitățile, conținuturile și timpul de instruire, și modelul pentagonal, care adaugă strategiile de instruire și de evaluare, generând o rețea mai complexă de relații funcționale. Curriculumul centrat pe competențe orientează astfel proiectarea de la finalități către experiențe de învățare care asigură formarea și transferul competențelor.

II.2.2 Aspecte specifice ale programelor școlare pentru Programul „A doua șansă” învățământ primar

Programele școlare pentru Programul „A doua șansă” — învățământ primar prezintă un caracter aplicativ pronunțat, fiind structurate pe module integrate. Ele valorifică flexibilitatea organizatorică specifică programului, adaptează conținuturile la experiența de viață și la nevoile cursanților adulți și acordă un rol central evaluării formative. Pentru disciplina Limba și literatura română, programa (O.M.E.C.T.S. nr. 5528/2011) organizează achizițiile în jurul competențelor generale de receptare și de redactare a mesajului scris, oferind cadrul de referință pentru proiectarea unui curriculum la decizia școlii orientat spre dezvoltarea competenței de comunicare în scris.

CAPITOLUL III – CARACTERISTICI ALE PROCESULUI DE INSTRUIRE ÎN PROGRAMUL „A DOUA ȘANSĂ” – ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR

III.1. Repere pedagogice privind demersul educațional interacțional

III.1.1. Dimensiuni conceptuale și metodologice ale proiectării instruirii

Proiectarea instruirii constituie o componentă fundamentală a procesului instructiv-educativ, având rolul de a organiza activitățile de predare, învățare și evaluare în acord cu finalitățile, cu specificul curriculumului și cu particularitățile beneficiarilor. Bocoș și Jucan (2019) o conceptualizează ca ansamblu coerent al operațiilor de anticipare a obiectivelor, conținuturilor, strategiilor și modalităților de evaluare, precum și a relațiilor funcționale dintre acestea. În Programul „A doua șansă”, această competență dobândește o importanță sporită, întrucât eterogenitatea grupului și particularitățile biografice ale cursanților impun un grad ridicat de flexibilitate și de responsabilitate pedagogică.

Conceptele centrale ale proiectării, contextul de instruire, situația de instruire și experiențele de învățare, impun, în acest context, o configurație specifică. Contextul de instruire, înțeles ca sistem activ de influențe (Bronfenbrenner, 2005), este marcat de eterogenitate și de experiențe educaționale anterioare fragmentate. Situațiile de instruire cele mai productive sunt cele plasate în zona proximei dezvoltări (Vygotsky, 1978) și proiectate ca ocazii de construire activă a cunoașterii (Perrenoud, 2000), iar experiențele de învățare devin eficiente când se ancorează în cunoștințele anterioare (Ausubel, 1981) și parcurg ciclul învățării experiențiale (Kolb, 1984). În acest cadru, profesorul depășește rolul de transmițător al cunoștințelor, asumându-și funcțiile de facilitator, mediator și organizator al învățării.

III.1.2. Strategiile didactice interactive și de grup în activitatea instructiv-educativă în Programul „A doua șansă” învățământ primar

Strategiile didactice reprezintă ansambluri integrate de metode, procedee, mijloace și forme de organizare prin care cadrul didactic realizează finalitățile educaționale. În Programul „A doua șansă”, ele dobândesc particularități determinate de profilul cursanților adulți și de caracteristicile învățării la vârsta adultă, sistematizate de Knowles, Holton și Swanson (2015): orientarea spre autonomie, valorificarea experienței de viață ca resursă, motivația bazată pe utilitatea practică imediată și centrarea pe rezolvarea unor probleme autentice.

Strategiile interactive și de grup, învățarea prin cooperare (Johnson & Johnson, 1999), educația dialogică (Mercer, Wegerif & Major, 2019) și metodele activ-participative răspund acestor particularități, transformând instruirea într-un proces activizant, care valorifică interacțiunea dintre cursanți, stimulează gândirea critică și susține internalizarea motivației.

Astfel de strategii sunt relevante pentru o populație școlară marcată de experiențe anterioare de eșec, întrucât reconstruiesc încrederea, sentimentul de competență și apartenența educațională.

III.1.3. Reușita școlară și motivația școlară în Programul „A doua șansă” – învățământ primar

Reușita școlară și motivația școlară reprezintă concepte inseparabile, care se condiționează reciproc, revenirea în sistemul educațional presupunând, pentru beneficiarii Programului „A doua șansă”, reconstruirea unui raport cu învățarea, raport alterat de experiențe anterioare de excludere și eșec. Nicola (2003) definește reușita școlară ca un complex de achiziții cognitive, atitudinale și comportamentale prin care elevul își atinge potențialul optim, ceea ce, în acest context, impune raportarea nu la standarde uniforme, ci la progresul personal al fiecărui cursant.

Modelul participării–identificării al lui Finn (1989), extins de Rumberger (2011), explică reușita și eșecul prin gradul de participare la viața școlară și de identificare cu valorile instituției, sugerând că reintegrarea autentică necesită reconstrucția simultană a participării comportamentale și a identificării afective. Din perspectiva teoriei autodeterminării (Ryan & Deci, 2020), susținerea celor trei nevoi psihologice fundamentale, autonomia, competența și relaționarea, facilitează o motivație autonomă și durabilă, esențială pentru perseverența cursanților în parcursul lor educațional.

III.2. Aspecte privind elaborarea ofertei de curriculum la decizia școlii

III.2.1. Exigențe metodologice și curriculare pentru dezvoltarea curriculumului la decizia școlii

Curriculumul la decizia școlii reprezintă componenta curriculumului național prin care unitatea de învățământ își exercită autonomia de proiectare, configurând trasee formative particularizate, capabile să răspundă nevoilor și intereselor specifice ale elevilor și să valorifice particularitățile comunității locale. Departate de a fi o simplă extensie cantitativă a programului, această componentă materializează capacitatea școlii de a-și asuma o identitate pedagogică proprie (Potolea, 2002). Programele propuse sunt supuse unor exigențe de calitate: relevanța în raport cu prioritățile politicii educaționale, actualitatea tematică, complementaritatea față de trunchiul comun și caracterul inovator, elaborarea unui curriculum la decizia școlii de calitate constituind, potrivit lui Albulescu și Catalano (2024), un indicator al maturității profesionale a cadrelor didactice.

Cadrul normativ în vigoare reglementează două tipuri principale de discipline opționale: opționalul de aprofundare, orientat spre dezvoltarea competențelor specifice deja prevăzute în

programa unei discipline din trunchiul comun, prin noi activități de învățare; și opționalul ca nouă disciplină sau ca nou domeniu, orientat spre achiziții complementare, din care fac parte opționalul ca nouă disciplină și opționalul integrat, structurat în jurul unei teme integratoare. Elaborarea curriculumului la decizia școlii pornește de la o analiză riguroasă a nevoilor grupului-țintă și susține un parcurs educațional autentic centrat pe elev.

III.2.2. Roluri ale cadrului didactic în implementarea curriculumului la decizia școlii în Programul „A doua șansă” învățământ primar

Implementarea curriculumului la decizia școlii solicită cadrului didactic asumarea unor roluri multiple și articulate. În calitate de conceputor de curriculum, cadrul didactic analizează nevoile grupului, formulează competențele vizate și construiește activitățile de învățare. În activitatea la clasă, profesorul devine facilitator al învățării, mediator al relațiilor educaționale și organizator al experiențelor de învățare, valorizând experiența anterioară a cursanților și susținând autonomia acestora. Rolul de evaluator se exercită preponderent prin evaluare formativă, orientată spre progresul individual și spre oferirea unui feedback constructiv. În Programul „A doua șansă”, aceste roluri dobândesc o importanță sporită, întrucât calitatea relației pedagogice condiționează nemijlocit reconstrucția încrederii și a motivației cursanților, ca premise ale reușitei educaționale.

PARTEA a II-a — CERCETAREA EXPERIMENTALĂ

CAPITOLUL IV. DESIGNUL CERCETĂRII EXPERIMENTALE

IV.1 Premisele și contextul cercetării

Punctul de plecare al cercetării îl constituie recunoașterea competenței de comunicare în scris drept o achiziție fundamentală a educației contemporane, cu efecte directe asupra rezultatelor școlare, a traiectoriei profesionale și a modului în care individul își exercită cetățenia într-o societate marcată de fluxuri informaționale intense. Această centralitate a justificat, la nivel internațional, dezvoltarea unor evaluări comparative care permit sistemelor educaționale să își identifice reușitele și vulnerabilitățile pe dimensiunea literației.

Un reper esențial în acest sens este studiul PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), lansat în 2001 de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), considerat unul dintre cele mai relevante instrumente de evaluare a achizițiilor de lectură la finalul învățământului primar. Scopul evaluării constă în măsurarea și interpretarea diferențelor dintre sistemele educaționale naționale în privința competenței de lectură, oferind o imagine comparativă a progreselor și permițând identificarea factorilor care influențează capacitatea de înțelegere a textului scris.

România a participat la trei ediții: în 2001 s-a clasat pe locul 22 din 36 de țări, în 2006 pe locul 36 din 45, iar în 2011 a păstrat poziția 36 din 45. Țara nu a fost inclusă în edițiile 2016 și 2021, reluarea participării fiind programată pentru 2026, ceea ce reînnoiește relevanța analizei rezultatelor anterioare. Datele arată, pentru România, o scădere semnificativă a performanței medii la lectură în 2006 (cu 22 de puncte sub 2001) și o recuperare parțială în 2011 (o creștere de 9 puncte); pe dimensiunea înțelegerii și interpretării textului se consemnează o scădere de 12 puncte între 2001 și 2006 și o creștere de 9 puncte în 2011. Cumulat, la ediția 2011 România se plasa pe penultimul loc între statele UE participante, ceea ce evidențiază decalaje substanțiale la nivelul ciclului primar.

În această perspectivă, competența de comunicare în scris depășește corectitudinea lingvistică și gramaticală: ea presupune organizarea coerentă a ideilor, susținerea lor prin argumente, adaptarea mesajului la context și transmiterea clară și convingătoare. În probele PIRLS, elevii sunt solicitați să își exprime propriul punct de vedere, să interpreteze atitudini ale personajelor și evenimente din texte narative și să își susțină răspunsurile prin referințe explicite la conținutul citit. Astfel înțeleasă, competența de comunicare în scris reflectă nivelul gândirii critice și analitice: elevii capabili să redacteze un mesaj coerent, logic și argumentativ

dovedesc nu doar stăpânirea limbajului, ci și o înțelegere profundă a textului și a ideilor vehiculate prin el.

Dincolo de dimensiunea cognitivă, comunicarea scrisă este un instrument indispensabil al participării active la viața socială și profesională — de la exprimarea unei opinii personale până la transmiterea unui mesaj scris în format tradițional sau digital. Din această perspectivă, rezultatele PIRLS transmit sistemelor educaționale un semnal privind necesitatea consolidării abilităților de exprimare scrisă la nivelul ciclului primar, ca temei al întregului parcurs școlar ulterior. Înțelegerea textului scris nu este o simplă abilitate de bază, ci o competență transversală cu efecte asupra întregului parcurs de învățare: în absența unei bune înțelegeri a celor citite, elevii nu pot opera cu concepte abstracte, nu pot construi cunoștințe durabile și nu se pot constitui ca gânditori autonomi. Lectura înțeleasă rămâne, în acest sens, fundamentul învățării pe tot parcursul vieții, iar dezvoltarea competenței de comunicare în scris se justifică în raport cu finalitatea formării unui profil de elev autonom, reflexiv și capabil de implicare activă în comunitate.

IV.2 Analiza literaturii de specialitate

Analiza literaturii de specialitate a asigurat fundamentul teoretic și explicativ al demersului practic, oferind baza pentru formularea obiectivelor, ipotezelor și metodologiei. Articolele au fost selectate din bazele de date Google Scholar și ERIC (Education Resources Information Center), pornind de la termenii-cheie: competențe de comunicare, strategii interactive, învățare eficientă și motivație academică. Criteriul de includere a vizat studii științifice pe acești termeni, publicate în intervalul 2016–2025.

Literatura confirmă impactul pozitiv al educației dialogice și al învățării colaborative asupra rezultatelor și structurii motivaționale: conversația exploratorie și argumentarea reciprocă dezvoltă simultan comunicarea și gândirea critică (Cui & Teo, 2023), învățarea cooperativă îmbunătățește performanța (Garcia et al., 2024) și reorientează motivația dinspre evitarea eșecului spre orientarea către însușire (Mendo-Lázaro et al., 2022). Feedbackul calitativ și cel colegial structurat susțin performanța, autoeficacitatea și internalizarea motivației pentru redactare (Koenka et al., 2021; Cui et al., 2021).

IV.3 Scopul și obiectivele cercetării

Scopul cercetării a constat în verificarea eficienței programului de intervenție *Comunicare Activă, Atitudine Reflexivă* — CAAR asupra dezvoltării competenței de comunicare în scris, a

îmbunătățirii utilizării strategiilor de învățare și a motivației academice ale absolvenților Programului „A doua șansă” — învățământ primar.

Obiectivele de cercetare au fost următoarele:

O1 – determinarea nivelului de achiziție a competenței de comunicare în scris și a nivelului de dezvoltare a strategiilor de învățare și a motivației academice la absolvenții învățământului primar în programul „A doua șansă” implicați în cercetare;

O2 – selectarea strategiilor interactive și a conținuturilor adaptate specificului învățământului în programul „A doua șansă”, în vederea proiectării unui program de intervenție (programul de dezvoltare *Comunicare Activă, Atitudine Reflexivă – CAAR*) care să contribuie la îmbunătățirea comunicării în scris;

O3 – elaborarea unui program de intervenție care să contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare în scris, la îmbunătățirea utilizării strategiilor de învățare și la stimularea motivației academice ale absolvenților nivelului IV în Programul „A doua șansă”, cuprinși în studiul experimental;

O4 – experimentarea practică a programului de intervenție *Comunicare Activă, Atitudine Reflexivă – CAAR*;

O5 – analizarea eficienței programului de intervenție prin interpretarea și compararea rezultatelor obținute de cursanții participanți la studiu în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală.

IV.4. Întrebările de cercetare

1. În ce măsură programul de intervenție *Comunicare Activă, Atitudine Reflexivă – CAAR* influențează dezvoltarea competenței de comunicare în scris a cursanților?
2. În ce măsură programul de intervenție *Comunicare Activă, Atitudine Reflexivă – CAAR* influențează utilizarea strategiilor de învățare ale cursanților?
3. În ce măsură programul de intervenție *Comunicare Activă, Atitudine Reflexivă – CAAR* influențează nivelul motivației academice a cursanților?

IV.5. Ipotezele și variabilele cercetării

Ipoteza generală, necesară pentru organizarea și desfășurarea cvasiexperimentului, a fost formulată astfel:

- Implementarea Programului de intervenție *Comunicare Activă, Atitudine Reflexivă*
– *CAAR* determină diferențe semnificative între etapa preexperimentală și etapa postexperimentală în ceea ce privește nivelul competenței de comunicare în scris, utilizarea strategiilor de învățare și motivația academică a cursanților

Ipoteza secundară 1: Programul de intervenție va contribui la creșterea nivelului funcțional al competenței de comunicare în scris a cursanților, privind operarea cu informațiile dintr-un text, operarea cu ideile principale ale textului, formularea unor concluzii cu privire la idei/fapte din text, interpretarea și integrarea ideilor în contexte noi.

Ipoteza secundară 2: Programul de intervenție va contribui la eficientizarea învățării prin îmbunătățirea strategiilor de învățare ale cursanților, privind procesele de citire/înțelegere și scriere/redactare;

Ipoteza secundară 3: Programul de intervenție va contribui la creșterea nivelului motivației academice ca predictor al integrării socio-școlare și al performanței școlare.

Variabila independentă:

- programul experimental *Comunicare Activă, Atitudine Reflexivă* – *CAAR*, bazat pe strategii didactice interactive

Variabilele dependente:

VD1 – nivelul de achiziție al abilităților de comunicare în scris ale cursanților participanți la studiul experimental, respectiv receptarea de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare și redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare, măsurat prin testul de evaluare a cunoștințelor fundamentale la Limba română, administrat în cadrul evaluării naționale pentru clasa a IV-a;

VD2 – nivelul funcțional al strategiilor de învățare ale cursanților privind citirea/înțelegerea și scrierea/redactarea, pentru eficientizarea învățării, măsurat prin chestionarul de evaluare SMALSI, scala CITIT și scala SCRIS;

VD3 – nivelul motivației academice a cursanților, ca predictor al integrării socio-școlare și al performanței școlare, măsurat prin chestionarul de evaluare SMALSI, scala MOTSCA.

IV.6. Eșantionul de participanți

Populația de referință a fost formată din absolvenți ai nivelului IV din Programul „A doua șansă” — învățământ primar, înscriși în anul I de învățământ secundar inferior. Potrivit datelor SIIIR furnizate de Inspectoratul Școlar Județean Caraș-Severin, în semestrul al II-lea al anului școlar 2024–2025 erau înscriși 45 de cursanți (27 de gen masculin și 18 de gen feminin), proveniți din mediul urban și rural, la Liceul Tehnologic „Sf. Dimitrie” din Teregova și la Liceul Tehnologic „Mihai Novac” din Oravița, cu o distribuție de vârstă cuprinsă între 14 și 62 de ani.

Constituirea grupurilor s-a realizat prin eșantionare neprobabilistică, de conveniență — opțiune validă pentru studii cvasiexperimentale și cercetări-pilot (Bocoș, 2021) — cu recunoașterea prudenței necesare în aprecierea reprezentativității (Sackett & Larson, 1990). Un eșantion este considerat reprezentativ în măsura în care persoanele incluse dețin caracteristicile esențiale ale populației vizate, reprezentativitatea putând fi explicată statistic pe baza a două elemente variabile — eroarea și nivelul de încredere. Mărimea eșantionului a fost estimată cu aplicația G*Power versiunea 3.1: pentru o putere standard de 0,8 (prag de semnificație 0,05, nivel de încredere 80%) a rezultat un eșantion de 24 de persoane în două grupe, iar pentru o putere de 0,9 (prag 0,05, nivel de încredere 90%) un eșantion de 30 de persoane în două grupe. Pentru obținerea unor rezultate concludente, s-a optat pentru un eșantion de 30 de participanți, repartizați în două grupuri cu caracteristici echivalente: grupul experimental și grupul de control.

IV.7. Programul de intervenție

Elaborarea programului destinat dezvoltării competenței de comunicare în scris s-a fundamentat pe valorificarea integrală a contextului școlar specific: adaptarea mesajului didactic la nevoile concrete ale cursanților, capitalizarea experienței personale, selecția unor resurse corelate cu posibilitățile de receptare ale grupului, adecvarea metodelor, stimularea interacțiunii, încurajarea cooperării și cultivarea interesului pentru textul scris.

Programul *Comunicare Activă, Atitudine Reflexivă* — CAAR a fost avizat de Comisia de curriculum a Liceului Tehnologic „Sf. Dimitrie” din Teregova și conceput pe baza programei școlare de Limba și literatura română pentru nivelul IV al Programului „A doua șansă” (O.M.E.C.T.S. nr. 5528/2011), în corelare cu descriptorii de nivel pentru competența-cheie de

citire, scriere și înțelegere a mesajului din profilul absolventului de învățământ primar (O.M.E. nr. 6731/2023).

Studiul cvasiexperimental a avut ca element central implementarea acestui program, ale cărui activități au fost proiectate astfel încât să contribuie la formarea competenței de comunicare în scris și, simultan, la dobândirea unor achiziții valorice și atitudinale transversale — autonomia și responsabilitatea personală, interacțiunea socială și dezvoltarea personală. Necesitatea programului a derivat din dificultățile cursanților în receptarea și producerea mesajelor scrise, din utilizarea insuficientă a strategiilor de învățare eficiente și din nivelul variabil al motivației academice, care influențează direct implicarea, perseverența și rezultatele școlare.

Programul a inclus zece activități proiectate integrat, centrate pe textul narativ, în acord cu modelul pedagogic Evocare–Realizarea sensului–Reflecție (cadrul E–R–R), recunoscut pentru capacitatea de a structura procesul de învățare astfel încât să faciliteze implicarea activă a cursanților și dezvoltarea gândirii critice. Demersul a integrat sarcini prin care cursanții construiau achizițiile pornind de la experiențe anterioare, interpretau și integrau informațiile în propriul sistem de cunoștințe, formulau reflecții personale și concluzii argumentate și identificau conexiuni cu alte domenii sau cu situații de viață cotidiană, articulând cele trei direcții formative asumate: dezvoltarea competenței de comunicare în scris, îmbunătățirea strategiilor de învățare și creșterea nivelului motivației academice.

IV.8 Metode și instrumente de cercetare

IV.8.1 Analiza documentelor școlare

Prin examinarea surselor oficiale, a documentelor școlare și de arhivă, analiza a evidențiat inexistența unor studii privind nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare în scris a absolvenților programului „A doua șansă” — învățământ primar, ceea ce a susținut necesitatea și prioritatea unor studii evaluative în acest segment, în contextul politicilor de diminuare a analfabetismului funcțional. Programul CAAR a fost elaborat pentru a raporta performanțele absolvenților în termeni compatibili cu evaluarea națională standardizată de la finalul clasei a IV-a.

IV.8.2 Metoda focus-grup

A reprezentat elementul de cercetare calitativă, bazată pe interacțiunea dintre participanți și pe schimbul de idei, apreciată pentru capacitatea de a surprinde experiențe subiective, motivații și reprezentări sociale despre procesul educațional (Morgan, 1997). A oferit un cadru

pentru explorarea în profunzime a percepțiilor participanților asupra climatului școlar și a dificultăților de receptare a mesajului scris și de redactare.

IV.8.3 Ancheta pe bază de chestionar

Metodă cantitativă de colectare sistematică a datelor prin întrebări standardizate (Chelcea, 2004). Pentru măsurarea VD2 și VD3 s-a aplicat Chestionarul de evaluare a strategiilor de învățare și a motivației școlare — SMALSI (School Motivation and Learning Strategies Inventory), elaborat de Kathy Chatham Stroud și Cecil R. Reynolds, adaptat și standardizat pentru România de un grup COGNITROM coordonat de Mihaela Porumb, cu manualul editat în limba română în 2010.

Ca instrument standardizat, SMALSI asigură proceduri unitare de administrare, cotare și interpretare, permițând comparabilitatea rezultatelor. Studiile de adaptare pentru România au confirmat validitatea (de conținut, criterială și de construct) și fidelitatea instrumentului (consistență internă ridicată și stabilitate test–retest satisfăcătoare). Chestionarul evaluează 10 constructe: șapte scale ale punctelor tari (strategii de studiu, luare de notițe/ascultare, citire/înțelegere, scriere/cercetare, strategii la teste, tehnici de organizare, gestionarea timpului) și trei scale ale punctelor slabe (motivație academică scăzută, anxietate față de texte, dificultăți de concentrare/atenție).

IV.8.4 Metoda testelor

Testele sunt instrumente de măsurare a caracteristicilor comportamentale sau a calităților cognitive, oferind descrieri obiective convertite cantitativ (Bocoș et al., 2021). S-a utilizat testul de evaluare a competențelor fundamentale la Limba și literatura română din Evaluarea Națională de la finalul clasei a IV-a (2021), elaborat de Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație, instrument cu validitate metodologică recunoscută, proiectat după modelul de construcție specific studiului PIRLS.

Domeniile cognitive vizate corespund competențelor generale 3 (receptarea de mesaje scrise) și 4 (redactarea de mesaje) din programa de Limba și literatura română pentru clasa a IV-a (O.M.E.N. nr. 5003/2014). Testul cuprinde un text literar narativ-stimul și 15 itemi distribuiți în cinci categorii (alegere multiplă, pereche/asociere, alegere duală, răspuns scurt/completare și eseu structurat), permițând o evaluare integrată a competenței de comunicare în scris, de la identificarea informațiilor explicite până la răspunsuri elaborate, interpretative. Procesul de evaluare a constatat în aprecierea răspunsurilor pe baza descriptorilor

de performanță asociați codurilor alocate, conform instrumentului dezvoltat de Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație.

IV.8.5 Metoda observației

Pentru colectarea de date calitative în vederea măsurării VD2 și VD3 s-au observat comportamentele cursanților în contexte diferite de învățare, pe durata programului de intervenție. Grila utilizată a fost elaborată pentru activitatea de evaluare a competențelor absolvenților clasei a IV-a din perspectiva achiziției competențelor-cheie (studiu de tip baseline), în cadrul proiectului „Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți — CRED”, cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014–2020 și implementat de Ministerul Educației și Cercetării la nivel național.

IV.8.6 Metoda experimentului- cvasiexperimentul

În cercetarea de față, cvasiexperimentul a constituit demersul investigativ principal. În etapele preexperimentală și postexperimentală au fost administrate testul de cunoștințe și chestionarul descrise anterior, în vreme ce în etapa experimentală a fost realizată manipularea sistematică a variabilei independente — programul de intervenție CAAR — în scopul observării efectelor produse asupra nivelului competenței de comunicare în scris (receptarea și redactarea de mesaje), asupra strategiilor de învățare asociate proceselor de citire/înțelegere și scriere/redactare, precum și asupra motivației academice a participanților.

IV.9 Desfășurarea cercetării cvasiexperimentale

Studiul s-a înscris în paradigma cvasiexperimentală, cu finalitate aplicativă, urmărind identificarea unor soluții pedagogice viabile pentru îmbunătățirea competenței de comunicare în scris și creșterea performanțelor cognitive și motivațional-atitudinale ale cursanților.

Cercetarea s-a desfășurat prin parcurgerea consecutivă a trei etape. Etapa preexperimentală a cuprins trei demersuri complementare: identificarea, prin focus-grup, a dificultăților întâmpinate în comunicarea scrisă și în procesul propriu de învățare; măsurarea nivelului inițial al competenței de comunicare în scris prin testul de evaluare a competențelor fundamentale la Limba și literatura română (Evaluarea Națională, clasa a IV-a, 2021); și măsurarea nivelului inițial al strategiilor de învățare și al motivației academice prin chestionarul SMALSI. În etapa experimentală a fost implementat programul CAAR exclusiv la nivelul grupului experimental, grupul de control participând, în aceeași perioadă, la activitățile didactice obișnuite, fără expunere la program — condiție ce a asigurat cadrul metodologic pentru evaluarea efectului

diferențial al tratamentului. În etapa postexperimentală, ambele grupuri au fost supuse posttestării, prin administrarea testului din 2022 (structură identică, dar text-stimul diferit) și prin reaplicarea SMALSI, pentru identificarea modificărilor survenite la nivelul variabilelor dependente.

IV.9.1 Locul și perioada cercetării

Cercetarea s-a desfășurat în perioada 27 ianuarie 2025 – 20 iunie 2025, în două locații din județul Caraș-Severin (Teregova și Oravița), segmentată astfel: etapa preexperimentală (27.01.2025 – 28.02.2025), etapa experimentală (03.03.2025 – 24.05.2025) și etapa postexperimentală (26.05.2025 – 20.06.2025).

IV.9.2 Etapa preexperimentală

IV.9.2.1. Organizarea activității în cadrul focus-grupului

Focus-grupul a fost utilizat pentru investigarea, într-o perspectivă amplă, a problemelor legate de achiziția de cunoștințe, abilități și competențe de comunicare în scris. Au fost organizate două grupuri de discuții, fiecare cu câte 15 participanți, întâlnirile fiind proiectate pe 90 de minute (70 de minute de discuții și 20 de minute de întrebări și clarificări), sub coordonarea a doi moderatori, moderarea fiind considerată o etapă esențială a metodei.

Moderatorul principal a prezentat scopul întâlnirii, iar discuțiile au fost deschise cu întrebarea principală privind modul de comunicare și colaborare în clasă, cu profesorii și colegii, ale cărei răspunsuri au permis cunoașterea opiniilor despre relațiile profesor–elevi și elevi–elevi. A urmat întrebarea privind cele mai frecvente provocări în citirea/înțelegerea unui text și redactarea răspunsurilor în scris, din care au fost identificate problemele care îngreunează comunicarea. Întrebările specifice au investigat în profunzime cauzele dificultăților, legate de percepția asupra strategiilor didactice ale profesorului și de propriul mod de implicare în rezolvarea sarcinilor, iar întrebarea finală a vizat modalitățile de intervenție educațională pentru îmbunătățirea competenței. Pe baza răspunsurilor, coroborate cu analiza literaturii, a fost fundamentat programul de intervenție CAAR.

IV.9.2.2 Aplicarea testului de cunoștințe

Pentru măsurarea nivelului inițial al competenței de comunicare în scris s-a aplicat testul de evaluare a competențelor fundamentale la Limba și literatura română din Evaluarea Națională, clasa a IV-a, varianta 1 (2021). Testul se articulează pe patru domenii de conținut cu ponderi diferite: „Operarea cu informațiile explicite din text” (4 itemi) și „Operarea cu ideile principale” (2 itemi) — împreună 40%; „Formularea/operarea cu concluzii” (6 itemi) — 40%;

„Interpretarea și integrarea ideilor în contexte noi” (3 itemi) — 20%. Evaluarea s-a realizat pe baza descriptorilor de performanță asociați codurilor, potrivit Raportului Național EN IV – 2021.

Operaționalizarea competențelor a acoperit patru domenii evaluate: D1 — extragerea informațiilor explicit formulate (itemii I1–I4, alegere multiplă); D2 — operarea cu ideile principale ale textului (I5 alegere multiplă, I6 pereche); D3 — formularea unor concluzii directe (I7–I9 alegere multiplă, I10–I11 răspuns scurt/completare, I12 alegere duală); D4 — interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor (I13 alegere duală, I14 răspuns scurt/completare, I15 eseu structurat). Corelarea dintre domeniile evaluate, competențele specifice și itemii corespunzători este sintetizată în tabelul următor.

Domeniu de conținut	Competențe specifice vizate	Itemi
D1 — Extragerea informațiilor explicit formulate	Asocierea elementelor din text cu experiențe proprii; extragerea unor elemente semnificative; evaluarea elementelor textuale care conduc la înțelegerea de profunzime; interesul pentru lectura literară	I1–I4 (alegere multiplă)
D2 — Operarea cu ideile principale ale textului	Extragerea ideilor principale și de detaliu; asocierea personajelor cu acțiuni/replici	I5 (alegere multiplă), I6 (pereche)
D3 — Formularea unor concluzii directe	Formularea de concluzii simple pe baza lecturii; asocierea cu experiențe proprii; sesizarea abaterilor din text	I7–I9 (alegere multiplă), I10–I11 (răspuns scurt/completare), I12 (alegere duală)
D4 — Interpretarea și integrarea ideilor și a informațiilor	Recunoașterea și remedierea greșelilor de ortografie și punctuație; redactarea unei descrieri tip portret; povestirea unei secvențe; interesul pentru scrierea creativă	I13 (alegere duală), I14 (răspuns scurt/completare), I15 (eseu structurat)

Tabel 4. Corelarea domeniilor evaluate – competențe specifice – itemi în structura testului.

IV.9.2.3 Administrarea chestionarului de evaluare a strategiilor de învățare și a motivației școlare SMALSI

Instrumentul SMALSI a fost folosit pentru măsurarea nivelului de dezvoltare a competenței de citire/înțelegere, a abilităților de scriere/cercetare și a motivației școlare, prin scalele CITIT, SCRIS și MOTSCA. Scala CITIT (13 itemi) evaluează strategiile de parcurgere, monitorizare, recitare și autotestare care îmbunătățesc înțelegerea și reținerea. Scala SCRIS (13 itemi) evaluează capacitatea de a cerceta teme, a organiza proiectele scrise și a verifica erorile. Scala MOTSCA (17 itemi) evaluează lipsa motivației intrinseci de implicare și finalizare a sarcinilor școlare. Chestionarul a fost administrat în grup, participanții completând toți cei 170 de itemi în varianta creion-hârtie, conform instrucțiunilor din Manualul SMALSI.

IV.9.3 Etapa experimentală

În perioada 03.03.2025 – 24.05.2025 au fost desfășurate 10 activități integrate, proiectate pe teme din sfera de interes a cursanților, cu titluri formulate acțional în jurul sintagmei „comunicăm despre”: educație, familie, identitate, protecția mediului, protecție împotriva exploatării, cyberbullying, interculturalitate, patriotism, solidaritate și cetățenie activă.

Programul s-a fundamentat pe modelul învățării experiențiale al lui David A. Kolb, care conceptualizează învățarea ca proces ciclic de transformare a experienței în cunoaștere, competență și dezvoltare cognitivă. Acest model corespunde exigențelor unui program de intervenție pentru dezvoltarea competențelor cursanților prin alternarea dintre acțiune și reflecție, dintre percepția directă și abstractizarea conceptuală, ciclul fiind alcătuit din patru etape interdependente (Kolb, 1984).

În prima etapă, experiența concretă, cursanții au participat la situații autentice de învățare bazate pe explorare și interacțiune, care favorizează activarea motivației intrinseci și stimularea interesului cognitiv. A doua etapă, observația reflexivă, a vizat reflecția asupra experienței anterioare: cursanții analizează critic activitatea desfășurată, identifică relații cauzale, dificultăți cognitive și modalități de optimizare, reflecția constituind mecanismul metacognitiv prin care experiența dobândește semnificație educațională. În etapa conceptualizării abstracte, experiența și reflecția sunt transformate în structuri cognitive organizate, prin operații de abstractizare și integrare conceptuală care contribuie la dezvoltarea gândirii logice și a competențelor cognitive de ordin superior. Ultima etapă, experimentarea activă, a presupus aplicarea conceptelor și strategiilor cognitive în contexte noi, facilitând transferul achizițiilor și dezvoltarea autonomiei în învățare.

Proiectarea s-a realizat în cadrul constructivist Evocare–Realizarea sensului–Reflecție. În etapa de evocare s-au activat schemele conceptuale preexistente printr-un organizator grafic (ciorchine) pornind de la termenul-cheie din titlul temei. Realizarea sensului a constituit nucleul procesului: pornind de la un text narativ-stimul cu conținut civic care prezintă o situație-problemă, s-a realizat extragerea informațiilor explicite (organizator grafic — Cine?, Ce?, Cum?, Unde?, Când?), operarea cu ideile principale (metoda Arborele lui Șapiro, în care solul, rădăcinile, tulpina, scorbura, ramurile, frunzele, florile și fructele reprezintă contextul, cauzele, actorii, problema centrală, consecințele, comportamentele, emoțiile și soluțiile) și formularea de concluzii directe (întrebarea divergentă „Ce s-ar fi întâmplat dacă...?”, prin metoda Gândiți–Lucrați în perechi–Comunicați). Reflecția a vizat conștientizarea, autoevaluarea și transferul, prin vizionarea unei resurse educaționale deschise, o rețea de discuții și exprimarea în scris a opiniei personale („Cât de important este... pentru mine?”).

Resursele educaționale deschise, identificate pe site-ul proiectului CRED (cod SMIS 118327, beneficiar Ministerul Educației), au fost materiale publicate sub licență liberă, cu conținut civic corelat termenului-cheie al fiecărei activități. Fiecare dintre cele 10 teme a fost proiectată pe structura E–R–R, cu un text-stimul narativ propriu, o întrebare de evaluare specifică pentru formularea concluziilor și o temă de reflecție în scris corelată subiectului civic dezbătut. Sinteza celor zece activități integrate este redată în tabelul următor.

Nr.	Tema (termen-cheie)	Reflecție în scris (opinie personală)
1	Educație	Cât de importantă este educația pentru mine?
2	Familie	Cât de importantă este familia pentru mine?
3	Identitate	Importanța dreptului la identitate
4	Protecția mediului	Importanța protecției mediului
5	Protecție împotriva exploatării	Dreptul la protecție împotriva abuzului
6	Cyberbullying	Efectele cyberbullyingului
7	Interculturalitate	Comunicarea interculturală eficientă
8	Patriotism	Patriotismul și manifestările sale
9	Solidaritate	Efectele lipsei de solidaritate
10	Cetățenie activă	Și eu particip!

Tabel (rezumat). Cele 10 activități integrate ale programului CAAR, proiectate pe cadrul Evocare–Realizarea sensului–Reflecție.

În secvența de evocare, fiecare activitate a pornit de la conexiuni cu experiența de viață a cursanților și de la realizarea unui ciorchine pe baza termenului-cheie. În realizarea sensului, cursanții au citit individual textul-stimul și au subliniat informațiile importante, au completat un organizator grafic cu informații explicite (timp, loc, personaje, vocabular), au analizat situația-problemă prin metoda Arborele lui Șapiro (mediul/solul, cauzele/rădăcina, actorii/tulpina, problema/scorbura, efectele/ramurile, acțiunile/frunzele, soluția/fructul) și au formulat concluzii directe pornind de la o întrebare de tip „Ce s-ar fi întâmplat dacă...?”. În reflecție s-a prezentat o resursă educațională deschisă, s-a construit o rețea de discuții și s-a solicitat exprimarea în scris a opiniei personale.

IV.10. Etapa postexperimentală

În această etapă au fost utilizate metode cantitative (metoda testelor și metoda pe bază de chestionar). Ambelor grupuri li s-a aplicat posttestul pentru evaluarea competențelor fundamentale la Limba română din Evaluarea Națională, clasa a IV-a. A fost readministrat și Chestionarul SMALSI, atât grupului experimental, cât și celui de control, fiind luate în considerare scalele CITIT, SCRIS și MOTSCA.

Scopul acestor activități a fost identificarea modificărilor survenite la nivelul variabilelor dependente în cazul grupului experimental, ca urmare a implementării programului de intervenție, prin raportare atât la momentul preintervenției, cât și la grupul de control, în vederea verificării atingerii obiectivelor și a confirmării sau infirmării ipotezelor. Datele obținute au fost raportate la cele acumulate anterior, pentru a evalua eficiența programului CAAR.

IV.11. Considerații privind etica cercetării

Etica cercetării a constituit un pilon esențial al demersului, întrucât garantează atât validitatea rezultatelor, cât și responsabilitatea socială a activității științifice. Un prim aspect a vizat protecția participanților: toți au fost informați asupra obiectivelor și metodologiei, iar participarea s-a bazat exclusiv pe consimțământul liber exprimat. Confidențialitatea a fost asigurată prin anonimizare și prin utilizarea exclusivă a datelor în scop științific, urmărindu-se evitarea oricăror riscuri de disconfort sau prejudiciu.

În raportarea la alte cercetări au fost respectate principiile integrității academice, sursele fiind utilizate responsabil, cu citarea corespunzătoare a lucrărilor anterioare și evitarea oricărei forme de plagiat sau deturnare de idei; transparența metodologică a fost considerată fundamentală, astfel încât studiul să poată fi reprodus și verificat. Rezultatele au fost interpretate cu prudență, evitând generalizările abuzive, iar aplicabilitatea lor practică a fost analizată în raport cu posibilele consecințe sociale, astfel încât investigația să contribuie la progresul cunoașterii și să servească interesului comun.

V. REZULTATELE CERCETĂRII

V.1. Rezultate obținute în etapa preexperimentală

V.1.1 Metoda Focus Grup

Răspunsurile la întrebarea de deschidere — privind modul de comunicare și colaborare în clasă — au arătat că, în majoritatea cazurilor, comunicarea profesor–elevi și elevi–elevi se rezumă la un dialog formal de tip întrebare–răspuns, iar cooperarea între elevi este încurajată doar sporadic, strategiile de învățare colaborativă fiind folosite rar.

Răspunsurile la cele trei întrebări specifice au fost cotate de doi evaluatori, pe baza unei scheme de codare. Prima întrebare a vizat influența metodelor/strategiilor folosite de profesor asupra abilităților de comunicare în scris, a doua influența modului propriu de abordare a sarcinilor și de implicare, iar a treia a solicitat identificarea aspectului care ar trebui îmbunătățit pentru dezvoltarea capacității de citire/înțelegere și de redactare. Pentru primele două întrebări s-a folosit codarea (0) răspuns neutru, (1) răspuns pozitiv, (2) răspuns negativ, iar pentru a treia (1) perspectiva strategiilor profesorului, (2) perspectiva strategiilor proprii ale cursanților, (3) ambele perspective.

Consistența dintre codificatori a fost evaluată prin coeficientul Alpha Krippendorff (calculat cu aplicația web K-Alpha). Valorile obținute — $\alpha = 0,930$ pentru prima întrebare, $\alpha = 0,861$ pentru a doua și $\alpha = 0,922$ pentru a treia — indică un nivel foarte ridicat de acord inter-coder, ceea ce susține soliditatea datelor.

Sintetizând răspunsurile, 69% dintre acestea au indicat faptul că metodele/strategiile folosite de profesor influențează capacitatea de comunicare, în special abilitățile de comunicare în scris; 72% au considerat că modul propriu de abordare a sarcinilor și implicarea în rezolvarea lor influențează această capacitate; iar 73% au arătat că sunt necesare intervenții asupra ambelor aspecte. Întrebarea de final a concentrat discuțiile asupra necesității unui program formativ, iar informațiile obținute, împreună cu analiza literaturii, au stat la baza elaborării programului CAAR.

V.1.2 Metoda testelor

Analiza descriptivă a scorurilor totale pentru VD1 a relevat valori comparabile: grupul de control a înregistrat o medie $M = 4,27$ ($Mdn = 4,00$), iar grupul experimental $M = 4,67$ (Mdn

= 5,00), o diferență de aproximativ 0,40 puncte, care susține echivalența inițială a condițiilor și validitatea internă a studiului.

Similaritatea valorilor medii și mediane ale scorurilor preintervenție între cele două grupuri constituie un indicator favorabil pentru validitatea internă a studiului. La nivelul domeniilor, distribuția mediilor a fost echilibrată: la D1 valorile au fost apropiate (1,4 control vs. 1,2 experimental); la D3 s-au atins cele mai ridicate medii (1,73 și 1,87), semn al unui grad sporit de dificultate; la D2 s-au consemnat cele mai reduse valori (0,33 și 0,53), domeniu în care participanții au obținut scoruri mai scăzute; iar D4 s-a plasat median (0,8 și 1,07). Abaterile standard au variat de la un domeniu la altul: la D1 controlul a avut o dispersie mai mare (1,298) decât experimentalul (1,014), la D2 raportul s-a inversat (0,617 vs. 0,743), D3 s-a remarcat prin cele mai mari valori în ambele grupuri (1,438 și 1,302), iar D4 a arătat diferențe minime (0,775 și 0,884), completând imaginea oferită de medii și sugerând că nu toate tipurile de sarcini sunt abordate cu aceeași consistență.

V.1.3 Ancheta pe bază de chestionar

În urma aplicării SMALSI s-au măsurat scalele CITIT, SCRIS și MOTSCA, cu scorare manuală și calcularea scorurilor brute, a scorului T și a indexului pentru răspunsuri inconsecvente (INC). Valorile medii au arătat diferențe reduse între grupuri: la CITIT, grupul experimental a obținut o medie ușor mai ridicată (41,47 vs. 41); la SCRIS, media grupului de control (38,8) a depășit-o marginal pe cea a grupului experimental (38,13); la MOTSCA, grupul de control a înregistrat o medie de 51,2 față de 50,27 în grupul experimental. Aceste rezultate confirmă performanțe comparabile, fără discrepanțe notabile la momentul inițial.

Analiza deviațiilor standard a indicat, pentru SMALSI, o dispersie relativ apropiată la scala CITIT (4,106 control vs. 4,454 experimental), ceea ce arată o consistență similară, o ușoară creștere a variabilității la SCRIS în grupul experimental (4,395 vs. 4,824) și valori mai mari la MOTSCA (6,689 vs. 7,469), sugerând o eterogenitate ceva mai pronunțată a scorurilor în grupul experimental. În ansamblu, deși mediile celor două grupuri sunt apropiate, variațiile interne tind să fie mai pronunțate în grupul experimental.

Pentru VD2, grupul experimental a avut o medie de 39,8 (Mdn 38,5), iar controlul 39,9 (Mdn 40,5); diferența dintre medie și mediană oferă indicii asupra distribuției: în grupul de control mediana (40,5) este ușor superioară mediei (39,9), indicând o asimetrie negativă, în timp ce în grupul experimental media (39,8) depășește mediana (38,5), sugerând o asimetrie pozitivă. Pentru VD3 (unde un scor mai mic reflectă performanță mai bună), grupul de control

a avut media 51,20 (Mdn 51) și experimentalul 50,27 (Mdn 49); în grupul de control media și mediana sunt aproape identice, iar în grupul experimental media ușor mai mare decât mediana arată câteva scoruri mai ridicate, mediana mai mică decât cea a controlului evidențiind totuși rezultate mai bune la majoritatea participanților. Aceste diferențe reduse confirmă pornirea de la un nivel apropiat și susțin distribuția echilibrată a participanților în cele două condiții.

V.2 Rezultate obținute în etapa postexperimentală

V.2.1 Metoda testelor

După implementarea programului de intervenție, la ambele grupuri a fost reaplicat testul de cunoștințe. Reaplicarea a evidențiat o discrepanță notabilă între grupuri la VD1: grupul experimental a obținut o medie a scorurilor totale $M = 10,00$ ($Mdn = 11,00$), față de $M = 4,80$ ($Mdn = 4,00$) în grupul de control — o diferență de aproximativ 5,20 puncte, care indică o ameliorare substanțială în rândul participanților expuși condiției experimentale. În timp ce mediana grupului de control a rămas la 4,00 (identică cu momentul preintervenției), mediana grupului experimental a urcat la 11,00, ceea ce pledează pentru eficacitatea tratamentului experimental.

Amplitudinea decalajului dintre loturi sugerează un efect al intervenției aplicate grupului experimental, confirmarea definitivă necesitând însă testele inferențiale prezentate în subcapitolul V.3. Pe domenii, grupul experimental a depășit clar controlul: la D1 media a fost 2,67 vs. 1,73; la D2 — 1,47 vs. 0,4; la D3 — 3,73 vs. 1,8 (aproape dublu); la D4 — 2,13 vs. 0,87. În toate cazurile grupul experimental a prezentat valori superioare, ceea ce arată că diferențele nu privesc doar nivelul global, ci se manifestă consecvent la nivelul fiecărui domeniu de conținut evaluat.

Abaterile standard postexperimentale au variat de la un domeniu la altul: la D1 valorile au fost apropiate (1,01 control vs. 1,3 experimental), la D2 diferențele au fost minime (0,62 și 0,74), D3 s-a remarcat prin cele mai ridicate valori în ambele grupuri (1,44 și 1,30) — indicând, pe lângă mediile înalte, o variabilitate considerabilă între participanți — iar D4 a prezentat abateri mai reduse (0,78 și 0,88), semn al unei concentrări mai mari a scorurilor în jurul mediei. În ansamblu, gradul de variație a diferit de la un domeniu la altul, unele probe generând răspunsuri mai dispersate, iar altele rezultate mai compacte.

V.2.2 Ancheta pe bază de chestionar

Reaplicarea SMALSI a indicat un progres vizibil în grupul experimental. La CITIT, media grupului experimental (49,4) a depășit-o pe cea a grupului de control (42,2); la SCRIS, media

în lotul experimental (47,07) a fost considerabil mai mare decât în cel de control (39,07). La MOTSCA — unde un scor mai mic semnifică o motivație mai bună — grupul experimental a obținut o valoare mai redusă (40,13) față de control (50,27), ceea ce indică o îmbunătățire a motivației.

Analiza dispersiei a arătat, la CITIT, o variabilitate mai mare în grupul experimental (7,288 vs. 3,121), ceea ce sugerează că nivelul performanțelor nu este uniform în rândul participanților expuși intervenției; la SCRIS, o consistență comparabilă (4,59 vs. 4,743); iar la MOTSCA, o dispersie mai mică în grupul experimental (3,502 vs. 7,469), ceea ce denotă că nu doar media mai scăzută favorizează grupul experimental, ci și că performanțele sunt mai coerente și mai puțin fluctuante.

Pentru VD2, în grupul de control media și mediana s-au situat în jurul a 40 de puncte, reflectând o relativă stabilitate, în timp ce participanții din grupul experimental au obținut scoruri semnificativ mai ridicate atât la medie, cât și la mediană, evoluție care susține ipoteza că intervenția a contribuit la dezvoltarea competențelor de citire și scriere. Pentru VD3, grupul de control a înregistrat o medie de 50,27 (Mdn 51), iar grupul experimental valori considerabil mai scăzute ($M = 40,13$, Mdn 41); întrucât în instrumentul MOTSCA scorurile reduse reflectă performanțe superioare, această diferență de aproximativ 10 puncte evidențiază un efect semnificativ al tratamentului. Comparativ cu pretestarea, unde scorurile grupului experimental se situau în jurul valorii de 50 de puncte, scăderea până în jurul valorii de 40 reflectă un progres evident, în timp ce grupul de control nu a prezentat variații semnificative între cele două etape.

V.2.3 Metoda observației

Observația sistematică s-a realizat asupra grupului experimental, pe durata etapei experimentale, folosind Fișa de observare la clasă elaborată în proiectul CRED, structurată în două părți (generarea descriptorilor în relație cu competențele-cheie și grila de observare a descriptorilor pentru cele opt competențe-cheie). Au fost urmărite comportamentele asociate competenței-cheie „a învăța să înveți” și competențelor sociale și civice, corelate cu strategiile de învățare și cu motivația școlară.

V.2.3.1 Observația sistematică a comportamentelor pentru competența cheie a învăța să înveți

Datele au vizat utilizarea unor tehnici simple de învățare și menținerea atenției până la finalizarea sarcinii. Aproximativ 53% dintre cursanți propun sau aplică tehnici simple de învățare, în timp ce 47% nu manifestă acest comportament. În privința menținerii atenției, circa 60% reușesc să rămână concentrați, iar aproximativ 40% întâmpină dificultăți. Corelarea celor

două dimensiuni conturează patru tipare distincte: cursanți care aplică tehnici și își mențin atenția; cursanți care aplică tehnici, dar nu rămân concentrați; cursanți care finalizează sarcina fără tehnici explicite; și cursanți care nu aplică tehnici și nici nu își mențin atenția.

V.2.3.2 Observația sistematică a comportamentelor pentru competențele sociale și civice

Pentru cele șase comportamente urmărite, majoritatea cursanților ridică mâna sau folosesc codul stabilit pentru a interveni într-o discuție, cu doar circa 13% de situații în care comportamentul lipsește. La interacțiunea cu profesorul și colegii, respectând regulile de politețe, aproximativ 54% se implică „în mare măsură”, 33% „într-o oarecare măsură”, iar 13% nu manifestă comportamentul. La cooperare, corectitudine și disponibilitatea de a ajuta, aproximativ 40% se implică „în mare măsură” și 47% „într-o oarecare măsură”; la ascultarea atentă a sarcinii, circa 40% se concentrează „în mare măsură”, 40% „într-o oarecare măsură”. La rezolvarea în grup a sarcinii, 54% lucrează „în mare măsură” în echipă, 33% „într-o oarecare măsură”, iar circa 13% inconstant; la îndeplinirea rolului atribuit, aproximativ 40% și-l asumă „în mare măsură”, iar 47% „într-o oarecare măsură”. În ansamblu, predomină cooperarea, participarea ordonată și respectarea regulilor de grup, cu variații individuale de intensitate.

V.3 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală

Analiza comparativă a fost realizată cu programul SPSS versiunea 31. Pentru testarea ipotezelor s-a utilizat analiza varianței cu design mixt (ANOVA mixtă în două căi), adecvată structurii experimentale: un factor intra-subiecți (Timp: pretest/posttest) și un factor inter-subiecți (Grup: control/experimental).

Pentru analiză au fost pregătite două fișiere: unul pentru chestionarul SMALSI (conținând identificatorul participantului, grupul și scorurile T pentru scalele CITIT, SCRIS și MOTSCA la cele două momente) și unul pentru testul de cunoștințe (conținând identificatorul, grupul și numărul de răspunsuri corecte și complete pe fiecare dintre cele patru domenii, precum și scorul total, la pretest și posttest). Testul ANOVA mixt a fost aplicat separat pentru fiecare scală SMALSI și pentru fiecare domeniu evaluat prin test, precum și la nivelul fiecărei variabile.

ANOVA mixtă permite examinarea simultană a efectului principal al Timpului (diferențe pretest–posttest, independent de grup), a efectului principal al Grupului (diferențe generale între control și experimental) și a efectului de interacțiune Timp $\times$ Grup — componenta centrală, interpretată drept măsura efectului specific al intervenției asupra grupului experimental. Față de testele t, ea testează direct interacțiunea, integrează efectele principale

într-un singur model, raportează mărimea efectului (η^2) și reduce riscul erorilor de tip I. Indicatorii raportați includ df (grade de libertate), F, p (Sig.), η^2 , M (media), SD (deviația standard) și testul Levene pentru verificarea omogenității varianțelor (un rezultat nesemnificativ, $p > 0,05$, indicând varianțe comparabile).

V.3.1 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală la testul de cunoștințe

V.3.1.1. Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală global la testul de cunoștințe, pentru toate cele patru domenii de conținut evaluate

La nivel global, creșterea scorurilor a fost semnificativă numai în grupul experimental ($p < 0,001$), în timp ce în grupul de control nu s-au înregistrat schimbări notabile ($p = 0,341$). Interacțiunea Timp $\times$ Grup a fost extrem de puternică, $F(1, 28) = 38,08$, $p < 0,001$, cu un efect de magnitudine mare ($\eta^2 = 0,576$). Diferența globală dintre condiții ($\Delta M = -2,80$, IC 95% $[-4,37; -1,23]$) susține superioritatea intervenției, chiar dacă omogenitatea varianțelor a fost ușor afectată la posttest.

V.3.1.2 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală pentru domeniul de conținut evaluat D1: Extragerea informațiilor explicit formulate

Domeniul D1 (patru itemi de tip alegere multiplă) a vizat extragerea informațiilor explicite din text (personaje, însușiri, caracteristici, acțiuni, ordinea întâmplărilor). Interacțiunea Timp $\times$ Grup a fost semnificativă, $F(1, 28) = 5,73$, $p = 0,024$, cu efect moderat ($\eta^2 = 0,170$). Grupul de control a rămas relativ constant ($M = 1,40 \rightarrow 1,73$, $p = 0,328$), iar grupul experimental a crescut evident ($M = 1,20 \rightarrow 2,67$, $p < 0,001$). Deși diferența globală dintre grupuri nu a fost semnificativă ($\Delta M = -0,37$, IC 95% $[-1,09; 0,36]$), direcția rezultatelor favorizează condiția experimentală, iar testele Levene au confirmat dispersii comparabile la ambele momente.

V.3.1.3 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală pentru domeniul de conținut evaluat D2: Operarea cu ideile principale ale textului

Domeniul D2 (un item de tip alegere multiplă și unul de tip pereche) a vizat extragerea ideilor principale și asocierea personajelor cu acțiuni sau replici. Interacțiunea a fost semnificativă, $F(1, 28) = 20,05$, $p < 0,001$, cu magnitudine considerabilă ($\eta^2 = 0,417$). Controlul a rămas neschimbat ($M = 0,33 \rightarrow 0,40$, $p = 0,705$), în timp ce grupul experimental a crescut consistent ($M = 0,53 \rightarrow 1,47$, $p < 0,001$). Diferența globală a fost semnificativă ($\Delta M = -0,63$, IC 95% $[-1,09; -0,18]$), cu varianțe omogene la ambele momente.

V.3.1.4 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală pentru domeniul de conținut evaluat D3: Formularea unor concluzii directe

Domeniul D3 (șase itemi) a vizat formularea de concluzii simple și directe pe baza lecturii textelor literare, prin identificarea ideilor, formularea de răspunsuri scurte sau completarea propozițiilor lacunare. Interacțiunea a fost confirmată, $F(1, 28) = 8,04$, $p = 0,008$, cu efect moderat ($\eta^2 = 0,223$). Creșterea a fost semnificativă doar în grupul experimental ($M = 1,87 \rightarrow 3,73$, $p < 0,001$), controlul rămânând stabil ($M = 1,73 \rightarrow 1,80$, $p = 0,882$). Diferența globală ($\Delta M = -1,03$, IC 95% $[-1,98; -0,09]$) întărește concluzia unui efect pozitiv al intervenției.

V.3.1.5 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală pentru domeniul de conținut evaluat D4: Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor

Domeniul D4 (trei itemi: alegere duală, răspuns scurt/completare și eseu structurat) a vizat recunoașterea și remedierea greșelilor de ortografie și punctuație și redactarea unui text scurt pe baza unui plan simplu, cu marcarea grafică a alineatelor. Interacțiunea $Timp \times Grup$ a fost semnificativă, $F(1, 28) = 7,03$, $p = 0,013$, $\eta^2 = 0,201$ (efect moderat). Grupul experimental a crescut evident ($M = 1,07 \rightarrow 2,13$, $p < 0,001$), controlul menținându-se aproape constant ($M = 0,80 \rightarrow 0,87$, $p = 0,804$). Diferența globală ($\Delta M = -0,77$, IC 95% $[-1,25; -0,28]$) subliniază avantajul grupului experimental, cu varianțe omogene la ambele momente.

V.3.2 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală la chestionarul SMALSI

V.3.2.1 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală global pentru la scalele CITIT și SCRIS

Evoluția VD2 a evidențiat un efect de interacțiune $Timp \times Grup$ de magnitudine ridicată, $F(1, 28) = 34,22$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,55$, ceea ce înseamnă că aproximativ 55% din variația modificărilor poate fi atribuită interacțiunii dintre momentul evaluării și apartenența la grup — o proporție care depășește pragurile convenționale pentru un efect mare în cercetarea educațională. Grupul de control a rămas stabil ($39,9 \rightarrow 40,63$, $p = 0,937$), iar grupul experimental a crescut accentuat ($39,8 \rightarrow 48,23$), diferența globală estimată fiind $\Delta M = -4,583$. Omogenitatea varianțelor a fost susținută la pretest (Levene $p = 0,448$), dar afectată la posttest ($F = 7,259$, $p = 0,012$), probabil din cauza răspunsurilor individuale variabile la intervenție; cu toate acestea, efectul de interacțiune rămâne suficient de puternic pentru a susține concluzia unui impact semnificativ.

V.3.2.2 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală la scala CITIT

Interacțiunea a fost semnificativă, $F(1, 28) = 6,63$, $p = 0,016$, $\eta^2 = 0,192$. Controlul nu a prezentat modificări semnificative ($41,0 \rightarrow 42,2$, $p = 0,522$), în timp ce grupul experimental a crescut substanțial ($41,47 \rightarrow 49,4$, $p < 0,001$). Testul Levene a indicat omogenitate la pretest ($p = 0,752$) și o încălcare a acesteia la posttest ($F = 16,09$, $p < 0,001$), aspect ce sugerează o variabilitate mai ridicată a scorurilor după intervenție, în special în grupul experimental.

V.3.2.3 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală la scala SCRIS

Interacțiunea a fost foarte puternică, $F(1, 28) = 133,82$, $p < 0,001$, cu efect foarte ridicat ($\eta^2 = 0,827$). Controlul a rămas stabil ($38,80 \rightarrow 39,07$, $p = 0,674$), iar grupul experimental a crescut marcat ($38,13 \rightarrow 47,07$, $p < 0,001$), diferența globală fiind semnificativă ($\Delta M = -3,67$, IC 95% $[-7,05; -0,28]$). Testele Levene au confirmat omogenitatea varianțelor la ambele momente ($p = 0,954$, respectiv $p = 0,559$), ceea ce consolidează încrederea în validitatea rezultatelor.

V.3.2.4 Analiza și interpretarea comparativă a rezultatelor obținute în etapa preexperimentală și etapa postexperimentală la scala MOTSCA

La MOTSCA, un scor mai ridicat indică o motivație mai scăzută, iar un scor mic o motivație mai bună. Interacțiunea a fost semnificativă, $F(1, 28) = 8,79$, $p = 0,006$, cu efect mediu-înalt ($\eta^2 = 0,239$). Controlul nu a prezentat diferențe ($51,20 \rightarrow 50,27$, $p = 0,705$), iar grupul experimental a scăzut pronunțat ($50,27 \rightarrow 40,13$, $p < 0,001$), ceea ce, în logica scalei, reflectă o îmbunătățire a motivației. Diferența globală ($\Delta M = 5,53$, IC 95% $[2,67; 8,40]$) confirmă un efect robust al condiției experimentale, iar varianțele au fost comparabile la ambele momente ($p > 0,34$).

V.3.3. Analiza comparativă a rezultatelor obținute la pretest și posttest (pretest vs. posttest)

V.3.3.1. Analiza comparativă a rezultatelor obținute la pretest și posttest pentru testul de cunoștințe

Grupul de control a stagnat ($M = 4,27 \rightarrow 4,80$, o creștere de doar 0,53 puncte), în timp ce grupul experimental a progresat remarcabil ($M = 4,67 \rightarrow 10,00$, o creștere de 5,33 puncte). Raportul dintre cele două variații (aproximativ 1:10) sugerează că schimbările din grupul experimental nu pot fi atribuite factorilor aleatori, ci influenței directe a programului. La pretest nu au existat diferențe semnificative pe niciunul dintre cele patru domenii (de exemplu D1: $\Delta = 0,2$, $p = 0,642$; D4: $\Delta = 0,267$, $p = 0,387$), confirmând nivelul inițial comparabil. La posttest,

toate domeniile au înregistrat îmbunătățiri semnificative: D1 ($\Delta = 0,933$, $p = 0,037$, $\eta^2 = 0,146$), D2 ($\Delta = 1,067$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,430$), D3 ($\Delta = 1,933$, $p = 0,004$, $\eta^2 = 0,261$), D4 ($\Delta = 1,267$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,382$), iar scorul total $\Delta = 5,2$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,55$.

Domeniu (VD1)	Moment	Diferența medie	p	η^2
D1	Pretest	0,2	0,642	0,008
D1	Posttest	0,933	0,037	0,146
D2	Pretest	0,2	0,429	0,022
D2	Posttest	1,067	< 0,001	0,430
D3	Pretest	0,133	0,792	0,003
D3	Posttest	1,933	0,004	0,261
D4	Pretest	0,267	0,387	0,027
D4	Posttest	1,267	< 0,001	0,382
Total	Pretest	0,4	0,638	0,008
Total	Posttest	5,2	< 0,001	0,55

Tabel 25. Analiza comparativă a rezultatelor pretest vs. posttest pentru testul de cunoștințe.

V.3.3.2. Analiza comparativă a rezultatelor obținute la pretest și posttest pentru chestionarul SMALSI

La pretest nu au existat diferențe semnificative pentru niciuna dintre scale (CITIT: $\Delta = 0,467$, $p = 0,768$; SCRIS: $\Delta = 0,667$, $p = 0,695$; MOTSCA: $\Delta = 0,993$, $p = 0,721$). La posttest, diferențele au devenit semnificative: CITIT ($\Delta = 7,2$, $p = 0,002$, $\eta^2 = 0,306$), SCRIS ($\Delta = 8$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,440$) și MOTSCA ($\Delta = 10,13$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,645$). Pentru VD2, media grupului experimental a crescut de la 39,80 la 48,23 ($\Delta \approx 8,43$), în timp ce controlul a crescut minim ($39,90 \rightarrow 40,63$, $\Delta \approx 0,73$), cele două grupuri pornind de la valori comparabile (39,90 vs. 39,80). Pentru MOTSCA, grupul experimental a coborât de la 50,27 la 40,13 ($\Delta \approx 10,14$ puncte, ameliorare), controlul rămânând stabil ($51,20 \rightarrow 50,27$, $\Delta \approx 0,93$), de la valori inițiale similare (51,20 vs. 50,27).

Scală	Moment	Diferența medie	p	η^2 parțial
CITIT	Pretest	0,467	0,768	0,003
CITIT	Posttest	7,2	0,002	0,306
SCRIS	Pretest	0,667	0,695	0,006
SCRIS	Posttest	8	< 0,001	0,440
MOTSCA	Pretest	0,993	0,721	0,005
MOTSCA	Posttest	10,13	< 0,001	0,645

Tabel 26. Analiza comparativă a rezultatelor pretest vs. posttest pentru chestionarul SMALSI.

V.3.3.3. Analiza comparativă a rezultatelor obținute de grupul de control și grupul experimental control vs. experimental la testul de cunoștințe

În grupul de control, niciun domeniu nu a înregistrat schimbări notabile între cele două momente (D1: $\Delta = 0,333$, $p = 0,328$, $\eta^2 = 0,034$; D2: $\Delta = 0,067$, $p = 0,630$, $\eta^2 = 0,008$; D3: $\Delta = 0,067$, $p = 0,883$, $\eta^2 = 0,001$; D4: $\Delta = 0,067$, $p = 0,804$, $\eta^2 = 0,002$; scor total $\Delta = 0,53$, $p = 0,341$, $\eta^2 = 0,032$). În grupul experimental, progresele au fost consistente și semnificative: D1 ($\Delta = 1,467$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,407$), D2 ($\Delta = 0,933$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,624$), D3 ($\Delta = 1,867$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,382$), D4 ($\Delta = 1,067$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,364$) și scor total $\Delta = 5,33$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,57$.

Domeniu (VD1)	Control Δ (p)	Control η^2	Experimental Δ (p)	Exp. η^2
D1	0,333 (0,328)	0,034	1,467 (< 0,001)	0,407
D2	0,067 (0,630)	0,008	0,933 (< 0,001)	0,624
D3	0,067 (0,883)	0,001	1,867 (< 0,001)	0,382
D4	0,067 (0,804)	0,002	1,067 (< 0,001)	0,364
Total	0,53 (0,341)	0,032	5,33 (< 0,001)	0,57

Tabel 28. Analiza comparativă control vs. experimental pentru testul de cunoștințe.

V.3.3.4. Analiza comparativă a rezultatelor obținute de grupul de control și grupul experimental control vs. experimental la chestionarul SMALSI

Grupul de control nu a prezentat modificări relevante (CITIT $\Delta = 1,2$, $p = 0,522$, $\eta^2 = 0,015$; SCRIS $\Delta = 0,267$, $p = 0,619$, $\eta^2 = 0,009$; MOTSCA $\Delta = 0,933$, $p = 0,674$, $\eta^2 = 0,006$), în timp ce grupul experimental a înregistrat îmbunătățiri majore: CITIT ($\Delta = 7,933$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,397$), SCRIS ($\Delta = 8,93$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,910$) și MOTSCA ($\Delta = 10,13$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,432$). Interacțiunea Timp $\times$ Grup a fost, așadar, semnificativă, progresul datorându-se specific programului aplicat. Comparativ, efectele asupra VD3 au depășit ca amplitudine efectele asupra VD2 la nivelul diferenței dintre grupuri, deși mărimea efectului a fost mai ridicată la SCRIS, ceea ce indică o receptivitate ridicată a ambelor componente la condiția experimentală.

Scală	Control Δ (p)	Control η^2	Experimental Δ (p)	Exp. η^2
CITIT	1,2 (0,522)	0,015	7,933 (< 0,001)	0,397
SCRIS	0,267 (0,619)	0,009	8,93 (< 0,001)	0,910
MOTSCA	0,933 (0,674)	0,006	10,13 (< 0,001)	0,432

Tabel 29. Analiza comparativă control vs. experimental pentru chestionarul SMALSI.

Sintetizând, în cazul VD2 grupul de control a manifestat o variație minimă și fără relevanță statistică între cele două momente, în timp ce grupul experimental a prezentat o creștere pronunțată însoțită de un efect statistic de amplitudine foarte mare, ceea ce arată că intervenția a influențat decisiv scorurile. Pentru VD3, profilul grupului de control a evidențiat menținerea unui nivel constant, iar grupul experimental o ameliorare clară, susținută de un efect statistic puternic. Persistența rezultatelor stabile în grupurile de control consolidează validitatea internă

a analizei și susține interpretarea conform căreia diferențele observate sunt asociate intervenției, nu unor factori contextuali externi.

V.4 Concluziile cercetării experimentale

Cercetarea a urmărit verificarea eficienței programului CAAR asupra dezvoltării competenței de comunicare în scris, a îmbunătățirii strategiilor de învățare și a stimulării motivației academice ale absolvenților învățământului primar din programul „A doua șansă”, iar toate cele cinci obiective formulate au fost atinse.

Primul obiectiv — identificarea și evaluarea nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare în scris, a strategiilor de învățare și a motivației academice — s-a concretizat prin utilizarea unor instrumente standardizate (testul de la Evaluarea Națională a clasei a IV-a și chestionarul SMALSI), aplicate atât în etapa preexperimentală, cât și în cea postexperimentală, ceea ce a permis analiza comparativă a progresului educațional. Al doilea obiectiv s-a realizat prin selectarea, pe baza analizei literaturii, a unor strategii didactice interactive adaptate nevoilor educaționale ale participanților și a unor conținuturi relevante pentru experiența lor de viață, menite să transforme instruirea într-un proces activizant și stimulat.

Al treilea obiectiv s-a realizat prin elaborarea programului cu caracter practic-aplicativ, fundamentat pe modelul învățării experiențiale al lui Kolb și pe un demers didactic interacțional, pe baza informațiilor furnizate de testul de cunoștințe, de chestionar și de discuțiile din focus-grup. Al patrulea obiectiv a fost îndeplinit prin implementarea programului într-un mediu educațional stimulat, în care cursanții au fost puși în situația de a căuta soluții, de a gândi critic, de a emite opinii argumentate și de a reflecta asupra a ceea ce au învățat și a modului în care au învățat. Ultimul obiectiv, referitor la analizarea eficienței, s-a îndeplinit prin interpretarea și compararea rezultatelor din cele două etape.

Studiul a analizat trei variabile în două momente (pretest și posttest), pe un grup de control ($N = 15$) și un grup experimental ($N = 15$). Pentru VD1, grupul de control a crescut minim ($M = 4,27 \rightarrow 4,80$), iar grupul experimental substanțial ($4,67 \rightarrow 10,00$). Pentru VD2, controlul a rămas stabil ($39,90 \rightarrow 40,63$), iar grupul experimental s-a îmbunătățit semnificativ ($39,80 \rightarrow 48,23$). Pentru VD3 (MOTSCA), controlul a rămas stabil ($51,20 \rightarrow 50,27$), iar grupul experimental a înregistrat o scădere ($50,27 \rightarrow 40,13$) care, în logica scalei, indică o creștere a motivației școlare.

La pretest nu au existat diferențe relevante între grupuri, ceea ce susține omogenitatea inițială a participanților și oferă un cadru adecvat pentru interpretarea efectelor ulterioare;

valorile reduse ale dimensiunii efectului confirmă caracterul minor al variațiilor inițiale. La posttest au apărut diferențe semnificative statistic pentru toate variabilele dependente, cu valori ridicate ale mărimii efectului, în timp ce grupul de control a rămas stabil — stabilitate care susține interpretarea diferențelor din grupul experimental ca efecte ale intervenției, nu ale simplei treceri a timpului. Sinteza pe grupuri este redată mai jos.

Variabilă	Grup	Diferența medie	p	η^2
VD1	Control	0,53	0,341	0,032
VD1	Experimental	5,33	< 0,001	0,77
VD2	Control	0,73	0,437	0,022
VD2	Experimental	8,43	< 0,001	0,746
VD3	Control	0,993	0,674	0,006
VD3	Experimental	10,13	< 0,001	0,432

Tabel 3 (rezumat). Comparația celor trei variabile dependente în funcție de grup (pretest vs. posttest).

Prin urmare, rezultatele susțin ipoteza conform căreia intervenția contribuie semnificativ la optimizarea variabilelor investigate, efectele manifestându-se coerent în raport cu toate criteriile de analiză. Diferențele semnificative statistic obținute de grupul experimental demonstrează eficiența programului și confirmă toate cele trei ipoteze specifice ale cercetării.

Programul *Comunicare Activă, Atitudine Reflexivă* — CAAR are un caracter inovativ, oferind un cadru metodologic bazat pe instruirea interactivă și pe învățarea experiențială, cu o structură tridimensională — cognitivă, strategică și afectiv-atitudinală — care permite dezvoltarea integrată a competențelor cognitive, optimizarea strategiilor de învățare și stimularea motivației academice. Activitățile angajează cursanții în construirea cunoașterii prin efort propriu, individual sau colaborativ, dezvoltă gândirea critică și valorizează metacogniția.

Comparația variabilelor în funcție de apartenența la grup indică menținerea unui nivel relativ stabil al variabilelor dependente în grupul de control, unde modificările observate nu ating pragul semnificației statistice și sunt asociate unor efecte reduse; simpla trecere a timpului sau expunerea la condițiile obișnuite ale contextului nu au fost suficiente pentru a produce schimbări relevante. Din perspectivă metodologică și aplicativă, concluziile oferă argumente solide pentru validitatea modelului experimental și pentru posibilitatea extinderii utilizării intervenției în contexte similare de cercetare sau practică educațională și psihologică.

Valoarea adăugată a programului constă în promovarea practicilor didactice active și reflexive, care potențează învățarea și modelează strategiile de învățare ale cursanților, angajându-i în construirea cunoașterii prin efort propriu și în realizarea de conexiuni între cunoștințele anterioare și noile achiziții. În perspectiva valorificării rezultatelor, programul

CAAR a fost avizat ca opțional de aprofundare pentru programul „A doua șansă” — învățământ primar, nivel IV, implementarea urmând a fi susținută printr-un ghid metodologic pentru cadrele didactice. De asemenea, un program de formare continuă centrat pe practicile didactice activizante și reflexive a fost inclus în oferta Casei Corpului Didactic Caraș-Severin pentru anul școlar 2025–2026, avizată de Ministerul Educației și Cercetării.

V.5 Limitele cercetării și direcții de cercetare ulterioară

Interpretarea rezultatelor trebuie realizată cu prudență, prin raportare la limitele metodologice și contextuale ale demersului, identificarea acestora asigurând rigoarea științifică și deschizând direcții pentru cercetări ulterioare:

- Dimensiunea eșantionului a rămas redusă, cercetarea desfășurându-se pe 30 de cursanți, repartizați în două grupuri echivalente de câte 15 participanți. Numărul redus de participanți limitează puterea statistică și restrânge posibilitatea generalizării.
- Eșantionarea a avut un caracter nealeatoriu.
- Investigația a avut un caracter local, deoarece s-a desfășurat la nivelul județului Caraș-Severin, în cadrul a două unități școlare, astfel că particularitățile contextuale socioeconomice și instituționale nu permit extrapolarea directă a concluziilor la nivel național.
- Intervenția s-a derulat pe o durată limitată, ceea ce a permis măsurarea efectelor imediate, dar nu și a stabilității lor în timp.
- Contextul educațional al programului „A doua șansă” prezintă particularități accentuate, întrucât heterogenitatea cursanților introduce o variabilitate dificil de controlat.
- Rezultatele nu pot fi generalizate în mod nerestricționat: deși rămân semnificative statistic și relevante practic, ele își păstrează valabilitatea în limitele eșantionului și ale contextului investigat și trebuie interpretate ca dovezi consistente ale eficienței programului CAAR într-un cadru particular, care invită la replicare și extindere.

CONCLUZII GENERALE

Demersul de cercetare întreprins în cadrul lucrării își are originea în convingerea că dezvoltarea competenței de receptare și de producere a mesajului scris constituie o condiție fundamentală pentru integrarea socială și inserția profesională a persoanelor care au părăsit timpuriu sistemul de educație. Societatea contemporană, marcată de fluxurile accelerate de informație și de exigențele tot mai ridicate ale comunicării funcționale, transformă capacitatea de a înțelege și de a redacta texte scrise într-un instrument indispensabil pentru participarea activă la viața comunitară și pentru exercitarea autonomiei personale. Pornind de la această premisă, lucrarea a investigat riguros modalitățile prin care școala poate răspunde acestei nevoi educaționale, în contextul specific al Programului „A doua șansă” — învățământ primar.

Primul capitol a asigurat fundamentarea teoretică a problematicii cercetate, prin clarificarea conceptelor de incluziune, echitate și diversitate în educație și prin analiza implicațiilor sociale ale părăsirii timpurii a școlii. Abordarea cauzelor și efectelor abandonului școlar a fost completată de examinarea politicilor educaționale și a programelor compensatorii destinate reintegrării persoanelor provenite din grupuri vulnerabile, ceea ce a oferit cadrul conceptual și axiologic necesar înțelegerii fenomenului investigat.

Al doilea capitol a fost consacrat analizei critice a curriculumului pentru Programul „A doua șansă” — învățământ primar, cu accent pe specificul formării competențelor în acest context. Analiza a examinat profilul de formare al absolventului, caracterul aplicativ al curriculumului și particularitățile programei școlare, urmărind identificarea elementelor definitorii ale unui curriculum centrat pe competențe. Aceste constatări au constituit fundamentul conceperii programului de intervenție pentru dezvoltarea competenței de comunicare în scris.

Al treilea capitol a fost dedicat procesului de instruire în cadrul Programului „A doua șansă” — învățământ primar, evidențiind rolul strategiilor didactice interactive, al proiectării riguroase a demersului instructiv-educativ și al curriculumului la decizia școlii în dezvoltarea competențelor cursanților. Examinarea relațiilor dintre componentele curriculumului formal a permis identificarea oportunităților de elaborare a unui curriculum la decizia școlii care să răspundă nevoilor educaționale reale ale cursanților.

Articularea celor trei capitole din partea teoretică a oferit cadrul conceptual, metodologic și aplicativ necesar pentru construirea demersului experimental. Concluziile desprinse la acest nivel au orientat formularea ipotezelor, selecția strategiilor didactice și proiectarea programului

de intervenție, asigurând coerența internă dintre reperele teoretice și investigația aplicativă din partea a doua a lucrării.

Cercetarea experimentală a urmărit verificarea eficienței programului de intervenție Comunicare Activă, Atitudine Reflexivă — CAAR asupra dezvoltării competenței de comunicare în scris, a îmbunătățirii strategiilor de învățare și a creșterii motivației academice la cursanții programului „A doua șansă” — învățământ primar. Demersul experimental a permis atingerea integrală a celor cinci obiective formulate, fiecare corespunzând unei etape distincte a cercetării și fiind susținut de instrumente metodologice riguros selectate.

Primul obiectiv s-a realizat prin administrarea, în etapa preexperimentală, a testului de evaluare a competențelor fundamentale la Limba și literatura română și a chestionarului SMALSI, datele colectate — completate de informațiile din focus-grup — evidențiind echivalența statistică a celor două grupuri la pretest și fundamentând necesitatea intervenției. Al doilea obiectiv s-a concretizat prin selectarea strategiilor didactice interactive și a conținuturilor adaptate, analiza literaturii fundamentând integrarea unor metode precum învățarea experiențială bazată pe modelul Kolb, cadrul Evocare–Realizarea sensului–Reflecție, tehnica „Arborele lui Șapiro”, metoda „Gândeți–Lucrați în perechi–Comunicați” și organizatorii grafici.

Al treilea obiectiv s-a realizat prin elaborarea programului CAAR, construit pe trei dimensiuni complementare — cognitivă, strategică și afectiv-atitudinală — și proiectat ca un curriculum la decizia școlii, adaptat profilului eterogen al cursanților. Al patrulea obiectiv a vizat implementarea efectivă a programului, activitățile desfășurându-se într-un mediu educațional stimulat, în care cursanții s-au angajat în procese active de căutare a soluțiilor, de formulare a opiniilor argumentate și de reflecție metacognitivă. Al cincilea obiectiv s-a realizat prin compararea statistică a rezultatelor la pretest și posttest, atât între grupuri, cât și intra-grup, prin analiza ANOVA mixtă în două căi.

Rezultatele analizei statistice au susținut ipotezele cercetării, în limitele eșantionului și ale contextului educațional analizat. Ipoteza secundară 1 s-a confirmat prin diferențele semnificative statistic obținute la testul de cunoștințe: grupul experimental a evoluat de la $M = 4,67$ la $M = 10,00$, în timp ce grupul de control a rămas relativ constant (de la $M = 4,27$ la $M = 4,80$), iar interacțiunea $Timp \times Grup$ s-a dovedit puternic semnificativă, $F(1, 28) = 38,08$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,576$, progresele manifestându-se pe toate cele patru domenii de conținut.

Ipoteza secundară 2 s-a confirmat prin rezultatele obținute la scalele CITIT și SCRIS: grupul experimental a evoluat de la $M = 41,47$ la $M = 49,40$ la scala CITIT și de la $M = 38,13$ la $M = 47,07$ la scala SCRIS, diferențele intra-grup fiind semnificative ($p < 0,001$), cu mărimi mari ale efectului ($\eta^2 = 0,397$ pentru CITIT și $\eta^2 = 0,910$ pentru SCRIS), în condițiile în care grupul de control nu a prezentat modificări notabile. Ipoteza secundară 3 s-a confirmat prin rezultatele obținute la scala MOTSCA, unde grupul experimental a înregistrat o scădere a scorului mediu de la $M = 50,27$ la $M = 40,13$ (interpretată ca o creștere a motivației), interacțiunea fiind semnificativă, $F(1, 28) = 8,79$, $p = 0,006$, $\eta^2 = 0,239$.

Convergența rezultatelor obținute prin compararea intra-grup și inter-grup, susținută de stabilitatea performanțelor grupului de control, a exclus ipoteza unor variații aleatorii sau a unor diferențe preexistente și a permis atribuirea ameliorărilor efectului specific al programului. În consecință, ipoteza generală a cercetării s-a confirmat.

Cercetarea aduce o contribuție originală în plan teoretic, metodologic și aplicativ, articulată pe trei direcții complementare. În primul rând, elaborarea și aplicarea programului CAAR reprezintă principala contribuție: conceput ca un construct didactic tridimensional, programul integrează componenta cognitivă, componenta strategică și componenta afectiv-atitudinală într-un parcurs coerent, fundamentat pe învățarea experiențială și pe cadrul E–R–R, oferind un model replicabil pentru intervenții similare în educația adulților.

În al doilea rând, cercetarea demonstrează utilitatea unui curriculum la decizia școlii adaptat nevoilor specifice ale cursanților: demonstrarea empirică a faptului că un astfel de curriculum, proiectat pornind de la analiza nevoilor reale și de la rezultatele etapei preexperimentale, generează progrese semnificative statistic, constituie un argument pentru flexibilizarea ofertei curriculare, iar avizarea programului ca disciplină opțională și includerea unui program de formare pentru cadre didactice în oferta Casei Corpului Didactic Caraș-Severin confirmă, instituțional, valoarea aplicativă a acestei contribuții. În al treilea rând, cercetarea evidențiază relevanța strategiilor didactice interactive pentru dezvoltarea competenței de comunicare în scris la cursanți adulți, populație insuficient investigată în literatura românească, ceea ce conferă demersului caracterul unui studiu de pionierat.

În ansamblu, cercetarea a demonstrat că o intervenție pedagogică sistematică, fundamentată teoretic și adaptată specificului grupului-țintă, poate produce ameliorări semnificative ale competenței de comunicare în scris, ale strategiilor de învățare și ale motivației academice la cursanții programului „A doua șansă”. Confirmarea statistică a tuturor ipotezelor, susținută de

mărimi mari ale efectului, permite afirmarea utilității practice a programului CAAR și deschide perspective pentru extinderea aplicării sale. Dincolo de rezultatele cuantificabile, cercetarea contribuie la consolidarea unei paradigme educaționale incluzive, în care învățarea activă, reflexivă și semnificativă devine un instrument de recâștigare a autonomiei personale și de integrare socio-profesională a persoanelor provenite din grupuri dezavantajate.

BIBLIOGRAFIE

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Albulescu, I., & Catalano, H. (Coord.). (2020). *Sinteze de pedagogie generală: Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II*. Didactica Publishing House.
- Albulescu, I., & Catalano, H. (Coord.). (2022). *Învățarea prin activități de grup*. Didactica Publishing House.
- Albulescu, I., & Catalano, H. (Coord.). (2024). *Învățarea flexibilă*. Didactica Publishing House.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Ausubel, D. P., & Robinson, F. G. (1981). *Învățarea în școală: O introducere în psihologia pedagogică*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3rd ed.). University of Chicago Press. (Lucrare originală publicată în 1964)
- Berliner, D. C. (2006). Our impoverished view of educational research. *Teachers College Record*, 108(6), 949–995. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00682.x>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives, Vol. 1: Cognitive domain*. McKay.
- Bocoș, M. (2002). *Instruirea interactivă: Repere pentru reflecție și acțiune*. Presa Universitară Clujeană.
- Bocoș, M.-D. (2013). *Instruirea interactivă*. Polirom.
- Bocoș, M., & Jucan, D. (2019). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului* (ed. a III-a). Paralela 45.
- Bocoș, M.-D., Răduț-Taciu, R., & Stan, C. (Coord.). (2021). *Dicționar praxiologic de pedagogie* (Vol. I–V). Paralela 45.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Kogan Page.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. În J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trans.). SAGE.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE. (Lucrare originală publicată în 1979)
- Brown, J. S. (2006). New learning environments for the 21st century: Exploring the edge. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 38(5), 18–24. <https://doi.org/10.3200/CHNG.38.5.18-24>
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Camerini, A.-L., Albanese, E., & Marciano, L. (2024). How to improve reading and writing skills in primary schools: A comparison between gamification and pen-and-paper training. *Computers & Education*, 210, 104965. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104965>
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey-Bass.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Catalano, H. (2019). *Procesul de învățământ: Direcții epistemice, pragmatice și experiențiale*. Didactica Publishing House.
- Catalano, H. (Coord.). (2024). *Pedagogia adulților: Provocări și tendințe contemporane*. Didactica Publishing House.
- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ* (ed. a IV-a revăzută și adăugită). Polirom.
- Cerghit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Polirom.
- Chelcea, S. (2004). *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative* (ed. a 2-a). Editura Economică.

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1992). *Teacher as curriculum maker*. În P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 363–401). Macmillan.
- Cristea, S. (2010). *Fundamentele pedagogiei*. Polirom.
- Cristea, S. (2018). *Dicționar enciclopedic de pedagogie* (Vol. I). Didactica Publishing House.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Cucoș, C. (2002). *Pedagogie* (ed. a II-a revăzută și adăugită). Polirom.
- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie* (ed. a III-a revăzută și adăugită). Polirom.
- Cui, R., & Teo, P. (2023). Thinking through talk: Using dialogue to develop students' critical thinking. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104068. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104068>
- Cui, Y., Schunn, C. D., Gai, X., Jiang, Y., & Wang, Z. (2021). Effects of trained peer vs. teacher feedback on EFL students' writing performance, self-efficacy, and internalization of motivation. *Frontiers in Psychology*, 12, 788474. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.788474>
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- De Corte, E. (1996). *Instructional psychology: Overview*. În E. De Corte & F. E. Weinert (Eds.), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (pp. 33–48). Pergamon.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2008). Measuring and comparing the equity of education systems in Europe. *European Educational Research Journal*, 7(2), 137–151. <https://doi.org/10.2304/eerj.2008.7.2.137>
- De Ketele, J.-M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires: Quoi? Pourquoi? Pour quoi? *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, 17–36.

- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Touchstone. (Lucrare originală publicată în 1938)
- D'Hainaut, L. (1981). *Programe de învățământ și educație permanentă*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.). (2005). *Handbook of competence and motivation*. Guilford Press.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed., M. B. Ramos, Trans.). Continuum. (Lucrare originală publicată în 1970)
- Gagne, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4th ed.). Harcourt Brace Jovanovich.
- Garcia, M., López, J., & Fernández, R. (2024). The impact of cooperative learning on student achievement: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Educational Research Review*, 42, 100582.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Glava, A. (2020). *Învățarea bazată pe proiecte ca strategie didactică*. În I. Albulescu & H. Catalano (Coord.), *Sinteze de pedagogie generală* (pp. 213–228). Didactica Publishing House.

- Gorman, G. E., & Clayton, P. (2005). *Qualitative research for the information professional: A practical handbook* (2nd ed.). Facet Publishing.
- Gorski, P. C. (2013). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap*. Teachers College Press.
- Gorski, P. C. (2016). Poverty and the ideological imperative: A call to unhook from deficit and grit ideology and to strive for structural ideology in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 378–386. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1215546>
- Graham, S., Harris, K. R., & Adkins, M. (2021). Writing instruction improves students' writing skills differentially depending on focal instruction and children: A meta-analysis for primary grade students. *Educational Research Review*, 34, 100408. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100408>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Institutul de Științe ale Educației. (2012). *Abandon școlar și neglijarea copiilor: Studiu calitativ*. ISE.
- Ionescu, M. (2003). *Instrucție și educație. Paradigme educative moderne*. Garamond.
- Ionescu, M., & Radu, I. (Coord.). (2004). *Didactica modernă* (ed. a II-a). Dacia.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. ASCD.
- Jonassen, D. H. (1999). *Designing constructivist learning environments*. În C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2, pp. 215–239). Lawrence Erlbaum.
- Kim, Y.-S. G. (2024). Enhancing reading and writing skills through systematically integrated instruction. *The Reading Teacher*, 77(5), 605–614. <https://doi.org/10.1002/trtr.2270>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge.

- Koenka, A. C., Linnenbrink-Garcia, L., Moshontz, H., Atkinson, K. M., Sanchez, C. E., & Cooper, H. (2021). A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: A case for written feedback. *Educational Psychology*, 41(7), 922–947. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1659939>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage Publications.
- Mager, R. F. (1962). *Preparing instructional objectives*. Fearon Publishers.
- Manolescu, M. (2010). *Teoria și metodologia evaluării*. Universitară.
- Maxwell, S. E., & Delaney, H. D. (2004). *Designing experiments and analyzing data: A model comparison perspective* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Polo-del-Río, M.-I., & López-Ramos, V. M. (2022). The impact of cooperative learning on university students' academic goals. *Frontiers in Psychology*, 12, 787210. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.787210>
- Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (Eds.). (2019). *The Routledge international handbook of research on dialogic education*. Routledge.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>
- Nicola, I. (2003). *Tratat de pedagogie școlară* (ed. a II-a). Aramis.
- Noveanu, G.-N. (2013). *Provocarea lecturii. Ghid metodologic pentru dezvoltarea competenței de receptare a mesajului scris*. Editura Universitară.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>

- Paris, S. G., & Oka, E. R. (1989). Strategies for comprehending text and coping with reading difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 12(1), 32–42.
<https://doi.org/10.2307/1510250>
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). *How metacognition can promote academic learning and instruction*. În B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15–51). Lawrence Erlbaum.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93–97.
<https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Perrenoud, P. (2000). *L'école saisie par les compétences*. De Boeck.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. În M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Potolea, D. (2002). *Conceptualizarea curriculumului: O abordare multidimensională*. În E. Păun & D. Potolea (Coord.), *Pedagogie: Fundamentele teoretice și demersuri aplicate* (pp. 69–98). Polirom.
- Potolea, D., & Manolescu, M. (2006). *Teoria și metodologia curriculumului*. Ministerul Educației și Cercetării, Proiectul pentru Învățământul Rural.
- Radu, I. T. (2000). *Evaluarea în procesul didactic*. Editura Didactică și Pedagogică.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice* (rev. ed.). Harvard University Press. (Lucrare originală publicată în 1971)
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Merrill.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sackett, P. R., & Larson, J. R., Jr. (1990). *Research strategies and tactics in industrial and organizational psychology*. În M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed., Vol. 1, pp. 419–489). Consulting Psychologists Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Siebert, H. (2001). *Pedagogie constructivistă*. Institutul European.
- Singer, M., & Sarivan, L. (Coord.). (2006). *Quo vadis, academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior*. Sigma.
- Skinner, E. A., & Kindermann, T. A. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection. *Educational Psychologist*, 44(3), 176–183.
- Stan, C. (2024). *Caracteristici ale societății contemporane. Identitate și diversitate culturală*. În I. Albulescu & H. Catalano (Coord.), *Educație socială. Sinteze pentru profesori* (pp. 175–184). Didactica Publishing House.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. State University of New York Press.
- Vlăsceanu, L. (Coord.). (2002). *Școala la răscruce: Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*. Polirom.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (expanded 2nd ed.). ASCD.
- Wilkinson, S. (2004). *Focus group research*. În D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method, and practice* (2nd ed., pp. 177–199). Sage Publications.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zollers, N. J., Ramanathan, A. K., & Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive school lives out its culture. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157–174. <https://doi.org/10.1080/095183999236231>

Documente legislative și de politică publică

- Comisia Europeană. (2006). *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2006/962/CE)*. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, L 394, 10–18.
- Comisia Europeană. (2019). *Education and training monitor 2019*. Publications Office of the European Union.
- Comisia Europeană. (2020). *Education and training monitor 2020*. Publications Office of the European Union.
- Consiliul Uniunii Europene. (2011). *Recomandarea Consiliului din 28 iunie 2011 privind politicile de reducere a părăsirii timpurii a școlii (2011/C 191/01)*. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, C 191, 1–6.
- Consiliul Uniunii Europene. (2018). *Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2018/C 189/01)*. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, C 189, 1–13.

- Consiliul Uniunii Europene. (2022). *Recomandarea Consiliului din 28 noiembrie 2022 privind căile către succesul școlar (2022/C 469/01)*. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, C 469, 1–18.
- Eurostat. (2023). *Early leavers from education and training — annual data* [Set de date]. <https://ec.europa.eu/eurostat>
- Guvernul României. (2015). *Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii în România*. Guvernul României.
- Legea asistenței sociale nr. 292/2011. (2011). Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 905 din 20 decembrie 2011.
- Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023. (2023). Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 613 din 5 iulie 2023.
- Ministerul Educației Naționale. (1998). *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*. Ministerul Educației Naționale.
- Ministerul Educației. (2020). *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național. Cadru de referință*. Ministerul Educației.
- Ministerul Educației. (2021). *Strategia privind educația incluzivă 2021–2027*. Ministerul Educației al României.
- Ministerul Educației. (2022). *Ghidul metodologic pentru aplicarea programelor școlare la disciplinele din aria curriculară „A doua șansă” — învățământ primar*. Ministerul Educației.
- Ministerul Educației. (2023). *Ghidul metodologic pentru aplicarea programei școlare de Comunicare în limba română/Limba și literatura română*. Ministerul Educației — Proiect CRED.
- Ministerul Educației. (2024). *Profilul și standardele profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar — Proiect*. Ministerul Educației.
- Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 5003/2014. (2014). Privind aprobarea programelor școlare pentru învățământul primar, disciplina Limba și literatura română — clasa a IV-a. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 32 bis din 15 ianuarie 2015.
- Ordinul Ministrului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului nr. 5528/2011. (2011). Privind aprobarea Metodologiei și a programelor pentru Programul „A doua șansă” —

învățământ primar. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 781 bis din 4 noiembrie 2011.

Ordinul Ministrului Educației nr. 6731/2023. (2023). Privind aprobarea Profilului de formare al absolventului de învățământ primar. Ministerul Educației.

Organizația Națiunilor Unite. (2006). *Convenția privind drepturile persoanelor cu dizabilități*. United Nations.

Organizația Națiunilor Unite. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all (Global Education Monitoring Report 2020)*. UNESCO Publishing.

UNICEF. (2017). *Situation analysis of children in Romania*. UNICEF Romania.

Uniunea Europeană. (2014). *Garanția pentru tineret*. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene.