



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

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

BALANICI Olga

**CADRUL CONCEPTUAL ȘI METODOLOGIC AL
MANAGEMENTULUI ACTIVITĂȚII EDUCATIVE ÎN
INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL**

531.01. Teoria generală a educației

Teza de doctor în științe ale educației

Conducător științific:

AFANAS Aliona,
doctor habilitat, conferențiar universitar

Autor:

BALANICI Olga

Comisia de îndrumare

SILISTRARU Nicolae,
doctor habilitat, profesor universitar
ANDRIȚCHI Viorica,
doctor habilitat, profesor universitar
CEBANU Lilia,
doctor, conferențiar universitar

CHIȘINĂU, 2026

© BALANICI Olga, 2026

CUPRINS

ADNOTARE.....	5
ANNOTATION.....	6
LISTA FIGURILOR	7
LISTA TABELELOR	8
LISTA ABREVIERILOR.....	9
 INTRODUCERE.....	 10
1. REPERE TEORETICO-CONCEPTUALE PRIVIND MANAGEMENTUL ACTIVITĂȚII EDUCATIVE ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL.....	22
1.1. Evoluția conceptului de activitate educativă și managementul activității educative în instituția de învățământ general.....	22
1.2. Teorii, modele și paradigme ale managementului activității educative.....	38
1.3. Principii și condiții psihopedagogice ale activității educative.....	55
1.4. Concluzii la capitolul 1.....	62
 REPERE METODOLOGICE PRIVIND MANAGEMENTUL ACTIVITĂȚII EDUCATIVE ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL	64
2.1. Poziționarea clasei de elevi în instituția de învățământ general.....	65
2.2. Tipologia activităților educative în clasa de elevi.....	72
2.3. Modelul pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general.....	87
2.4. Concluzii la capitolul 2.....	98
 3. CONSTRUCTUL EXPERIMENTAL PRIVIND MANAGEMENTUL ACTIVITĂȚII EDUCATIVE ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL.....	100
3.1. Rezultatele constatative privind managementul activităților educative.....	101
3.2. Demersul pedagogic de formare profesională continuă prin instrumente praxiologice.....	123
3.3. Valori experimentale comparate privind validarea experimentală a <i>Modelului pedagogic</i> prin <i>Programul de formare profesională continuă</i>	133
3.4. Concluzii la capitolul 3	149
 CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	151
BIBLIOGRAFIE.....	155
ANEXE.....	173
Anexa 1. Chestionar inițial privind managementul activității educative la clasa de elevi.....	173
Anexa 2. Date experimentale: etapa de constatare: GE și GC.....	176
Anexa 3. Programul de formare profesională continuă privind managementul activității educative la clasa de elevi în învățământul general.....	184
Anexa 4. Curriculum „Managementul activității educative la clasa de elevi”.....	186
Anexa 5. Fișă de reflecție – Analiza studiilor de caz.....	195
Anexa 6. MINI-PIVOTUL dificultăților în analiza formativă.....	196
Anexa 7. Scenariul formatorului pentru seminarul instructiv-formativ „Reper teoretico-conceptuale în proiectarea și organizarea activității educative la clasa de elevi”.....	198
Anexa 8. Scenariul formatorului pentru seminarul instructiv-formativ „Proiectarea activității educative la nivelul clasei: de la concept la practică”.....	203
Anexa 9. Scenariul formatorului pentru seminarul instructiv-formativ „Managementul activității educative la nivelul clasei de elevi: de la proiectare la implementare”.....	208

Anexa 10. Fișă de lucru pentru analiza implementării activității educative.....	213
Anexa 11. Test. Tipurile de relații între profesor–elev.....	216
Anexa 12. Chestionar final privind evaluarea programului de profesionalizare.....	219
Anexa 13. Rezultatele experimentului pedagogic, etapa de control: GE (63) și GC (64).	221
Anexa 14. Studii de caz utilizate în cadrul activității de formare privind analiza relațiilor educative.....	240
Anexa 15. Produs realizat de participant în cadrul activității practice: proiect de colaborare școală–familie.....	243
Anexa 16. Program instituțional de activități educative.....	245
Anexa 17. Prelucrarea statistică a datelor experimentale la etapa de constatare și etapa de control.....	252
Anexa 18. Acord de consimțământ informat.....	255
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII.....	256
CURRICULUM VITAE.....	257

ADNOTARE

BALANICI Olga

„Cadrul conceptual și metodologic al managementului activității educative în instituția de învățământ general”, Chișinău, 2026

Structura tezei: adnotări în limbile română și engleză, lista abrevierilor, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie cu 236 de titluri și 18 anexe. Teza cuprinde 154 de pagini de text de bază, inclusiv 19 de tabele și 30 de figuri.

Rezultatele obținute sunt publicate în 12 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: managementul activității educative, clasa/grupul de elevi, relație educativă, parteneriat școală–familie, model pedagogic, experiment pedagogic, teorii, modele și paradigme, principii, condiții psihopedagogice.

Domeniul de studiu: Teoria generală a educației. Profesionalizarea cadrelor didactice și manageriale.

Scopul cercetării: Fundamentarea conceptuală și metodologică a managementului activității educative în instituția de învățământ general în vederea elaborării unui Model pedagogic de organizare și valorificare a activităților educative.

Obiectivele cercetării: analiza și determinarea fundamentelor teoretice ale conceptului „managementul activității educative” în instituția de învățământ general; identificarea și valorificarea abordărilor teoretice, a modelelor și a strategiilor relevante pentru managementul activității educative în instituția de învățământ general; fundamentarea principiilor, funcțiilor și condițiilor psihopedagogice ale managementului activității educative în instituția de învățământ general; elaborarea *Modelului pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general*; validarea experimentală a *Modelului pedagogic al managementului activității educative* prin implementarea *Programului de FPC destinat cadrelor didactice și manageriale*.

Noutatea și originalitatea științifice constau în fundamentarea cadrului conceptual și metodologic al managementului activității educative în instituția de învățământ general prin integrarea abordărilor pedagogice, manageriale și praxiologice într-o viziune unitară asupra clasei de elevi; elaborarea și argumentarea unui *Model pedagogic al managementului activității educative*, construit pe valorificarea relațiilor educaționale și a parteneriatului școală–familie–comunitate; dezvoltarea unui *Program de formare profesională* destinat cadrelor didactice și manageriale pentru implementarea *Modelului pedagogic* și validarea experimentală a eficienței acestuia în contextul activității educative la clasa de elevi din instituția de învățământ general.

Rezultatele științifice obținute, care contribuie la soluționarea unei probleme științifice importante, în cercetare, constau în: fundamentarea cadrului conceptual și metodologic al managementului activității educative în instituția de învățământ general; sistematizarea și valorificarea abordărilor teoretice, a modelelor și a strategiilor relevante pentru managementul activității educative la clasa de elevi în instituția de învățământ general; argumentarea principiilor, funcțiilor și condițiilor psihopedagogice care fundamentează managementul activității educative; elaborarea *Modelului pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general*, structurat pe componente conceptuale, metodologice și praxiologice; elaborarea și implementarea *Programului de FPC* destinat cadrelor didactice și manageriale pentru valorificarea modelului pedagogic; validarea experimentală a eficienței *Modelului pedagogic al managementului activității educative* prin dezvoltarea competențelor profesionale ale participanților la cercetare.

Problema științifică soluționată în cercetare rezidă în depășirea insuficienței fundamentelor conceptuale și metodologice ale managementului activității educative în instituția de învățământ general prin elaborarea unui Model pedagogic integrator și a unui Program de formare profesională, a căror validare experimentală a demonstrat eficiența dezvoltării competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale în domeniul managementului activității educative.

Semnificația teoretică a cercetării constă în dezvoltarea fundamentelor conceptuale și metodologice ale managementului activității educative în instituția de învățământ general prin clarificarea și aprofundarea conceptelor de referință, integrarea abordărilor pedagogice, manageriale și praxiologice într-o viziune unitară și argumentarea relației dintre managementul activității educative, competențele profesionale ale cadrelor didactice și parteneriatul educațional, precum și în conceptualizarea *Modelului pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general*, care extinde perspectiva integratoare asupra organizării, coordonării și evaluării activităților educative.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în posibilitatea utilizării *Modelului pedagogic*, a *Programului de FPC*, a *grilei de evaluare*, a instrumentelor de diagnoză, monitorizare, evaluare și feedback, precum și a activităților, studiilor de caz și produselor formative elaborate în cadrul cercetării, în vederea dezvoltării competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale. Aceste rezultate și produse pot fi valorificate de manageri, diriginți, cadre didactice, formatori și concepatori de programe de FPC.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin prezentarea unor comunicări la conferințele științifice internaționale organizate în țară și peste hotare, la conferințe naționale cu participare internațională desfășurate în instituții de învățământ superior din Republica Moldova, precum și prin publicarea rezultatelor cercetării în volumele conferințelor și în reviste științifice de specialitate.

ANNOTATION

BALANICI Olga

“The Conceptual and Methodological Framework of the Management of Educational Activity in General Education Institutions”, Chişinău, 2026

Structure of the thesis: annotation in Romanian and English, a list of abbreviations, an introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, a bibliography of 236 sources, 18 annexes. The thesis consists of 154 pages of basic text, including 19 tables and 30 figures.

The research findings are reported in 12 scientific publications.

Keywords: educational activity management, class/group of students, educational relationship, school-family partnership, pedagogical model, pedagogical experiment, theories, models and paradigms, principles, psychopedagogical conditions.

Field of study: General theory of education; professionalization of teaching and managerial staff.

The purpose of the research: Conceptual and methodological substantiation of the management of educational activity in the general education institution in order to develop a Pedagogical Model for organizing and capitalizing on educational activities.

Research objectives: to analyse and define the theoretical foundations of the concept of educational activity management in general education institutions; to identify and apply theoretical approaches, models and strategies relevant to educational activity management in general education institutions; to substantiate the principles, functions and psychopedagogical conditions of educational activity management in general education institutions; to develop the *Pedagogical Model* of educational activity management for the class group in general education; and to validate the *Pedagogical Model* experimentally through the implementation of a continuing professional training (CPT) *Programme for teaching and managerial staff*.

The novelty and scientific originality reside in: the substantiation of the conceptual and methodological framework of educational activity management in the general education institution by integrating pedagogical, managerial and praxiological approaches into a unitary vision of the student class; the development and argumentation of a *Pedagogical Model* of educational activity management, built on the valorization of educational relationships and the school-family-community partnership; the development of a *CPT Program for teaching and managerial staff* for the implementation of the *Pedagogical Model* and the experimental validation of its efficiency in the context of educational activity in the student class in the general education institution.

The scientific results obtained that contribute to solving an important scientific problem in research consist of substantiating the conceptual and methodological framework of the management of educational activity in the general education institution; systematizing and capitalizing on theoretical approaches, models and strategies relevant for the management of educational activity in the class of students in the general education institution; arguing the principles, functions and psychopedagogical conditions that underpin the management of educational activity; developing the *Pedagogical Model* of the management of educational activity in the class of students in general education, structured on conceptual, methodological and praxiological components; developing and implementing the *CPT Program* intended for teaching and managerial staff to capitalize on the pedagogical model; experimentally validating the efficiency of the *Pedagogical Model* of the management of educational activity by developing the professional skills of the research participants.

The scientific problem addressed in the research concerns the insufficient conceptual and methodological foundations of educational activity management in general education institutions. It was addressed through the development of an integrative Pedagogical Model and a professional training programme, whose experimental validation demonstrated their effectiveness in developing the professional competencies of teaching and managerial staff in this field.

The theoretical significance of the research lies in advancing the conceptual and methodological foundations of educational activity management in general education institutions by clarifying key concepts, integrating pedagogical, managerial and praxiological approaches into a coherent framework, and substantiating the relationship among educational activity management, teachers' professional competencies and educational partnership. It also lies in conceptualising the Pedagogical Model of educational activity management for the class group in general education, which broadens the integrative perspective on the organisation, coordination and evaluation of educational activities.

The practical value of the research lies in the potential use of the Pedagogical Model, the CPT Programme, the assessment grid, the diagnostic, monitoring, evaluation and feedback tools, and the activities, case studies and training products developed in the research to enhance the professional competencies of teaching and managerial staff. These research outputs may be used by school leaders, form teachers, other teaching staff, trainers and designers of CPT programmes.

The research findings were implemented and disseminated through papers presented at international scientific conferences in the Republic of Moldova and abroad, as well as at national conferences with international participation hosted by higher education institutions in the Republic of Moldova, and through publication in conference proceedings and specialised academic journals.

LISTA FIGURILOR

Fig. 1.1. Evoluția conceptuală a activității educative în literatura pedagogică	27
Fig. 1.2. Modelul conceptual al activității educative din perspectivă managerial-pedagogică	29
Fig. 1.3. Elementele cheie ale managementului general	31
Fig. 1.4. Triada reprezentării managementului educațional	32
Fig. 1.5. Influențele funcțiilor managementului educațional	33
Fig. 1.6. Cadrul normativ de fundamentare a managementului activității educative în învățământul general	36
Fig. 1.7. Fundamentarea interdisciplinară a managementului activității educative	41
Fig. 1.8. Modelul învățării experiențiale după D. A. Kolb	47
Fig. 1.9. Sistemul principiilor managementului activității educative	57
Fig. 2.1. Dimensiunile clasei de elevi ca spațiu al managementului activității educative	66
Fig. 2.2. Rolurile profesorului-manager în coordonarea procesului educațional	69
Fig. 2.3. Criterii de tipologizare a activităților educative în clasa de elevi	82
Fig. 2.4. Algoritmul managerial-pedagogic al activității educative	85
Fig. 2.5. Modelul pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general (MPMAE)	90
Fig. 3.1. Distribuția rezultatelor constatative ale opiniei subiecților experimentali privind semnificația <i>activitate educativă</i> : GC și GE	112
Fig. 3.2. Prezența activității educative în documente de politici educaționale și normative, GC și GE	113
Fig. 3.3. Rezultatele etapei de constatare privind componentele MAE: directori, directori adjuncți și profesori diriginți, GE	122
Fig. 3.4. Rezultatele etapei de constatare privind componentele MAE: directori, directori adjuncți și profesori diriginți, GC	122
Fig. 3.5. Distribuția respondenților după statutul de participare la etapa de control	136
Fig. 3.6. Distribuția participanților din GE și GC pe niveluri de răspuns la itemul privind definirea managementului activității educative la nivelul clasei, etapa de control/validare	138
Fig. 3.7. Rezultatele experimentului de constatare și control pentru GE (comparativ), comunicarea cu elevii și părinții	142
Fig. 3.8. Rezultatele experimentului de constatare și control pentru GE (comparativ), implicarea elevilor în luarea deciziilor	143
Fig. 3.9. Rezultatele experimentului de constatare și control pentru GE (comparativ), utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice	143
Fig. 3.10. Rezultatele experimentului de constatare și control pentru GE (comparativ), crearea unui mediu pozitiv	144
Fig. 3.11. Rezultatele experimentului de constatare și control pentru GE (comparativ), relația profesor-elev-familie	144
Fig. 3.12. Rezultatele experimentului de constatare și control pentru GE (comparativ), parteneriat educațional școală-familie	145
Fig. 3.13. Rezultatele experimentului de constatare și control pentru GE (comparativ), evaluare și feedback	145
Fig. 3.14. Rezultatele experimentale ale managementului activității educative: directori, directori adjuncți, profesori diriginți, GC (control)	148
Fig. 3.15. Rezultatele experimentale ale managementului activității educative: directori, directori adjuncți, profesori diriginți, GE (control)	148
Fig. 3.16. Comparția mediilor ponderate ale componentelor MAE pentru GE și GC în etapa de control (postexperiment)	149

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Caracteristicile definitorii ale activității educative	30
Tabelul 1.2. Repere teoretice și normative valorificate în conceptualizarea activității educative și a managementului activității educative	37
Tabelul 1.3. Factori care influențează adaptarea elevului în grup	45
Tabelul 1.4. Teorii, modele și paradigme valorificate în fundamentarea managementului activității educative	54
Tabelul 2.1. Clasificarea strategiilor pedagogice moderne ale activităților educative	83
Tabelul 3.1. Etapele experimentului pedagogic	107
Tabelul 3.2. Grila de evaluare a nivelului de formare în domeniul managementului activităților educative la clasa de elevi (constatare și control)	110
Tabelul 3.3. Provocările existente în managementul activității educative: GC și GE	115
Tabelul 3.4. Codarea tematică a răspunsurilor la itemul privind utilitatea dezvoltării profesionale pentru proiectare și planificare (item deschis) (răspunsuri ale respondenților implicați în experiment)	118
Tabelul 3.5. Distribuția rezultatelor etapei de constatare în GE și GC, în funcție de componentele și nivelurile evaluate	120
Tabelul 3.6. Activitatea de formare nr. 1, Seminar instructiv-formativ	126
Tabelul 3.7. Activitatea de formare nr. 2, Seminar de formare	127
Tabelul 3.8. Activitatea de formare nr. 3, Seminar de formare	128
Tabelul 3.9. Activitatea de formare nr. 4, Seminar de formare	129
Tabelul 3.10. Distribuția respondenților după statutul de participare la etapa de control	135
Tabelul 3.11. Codarea tematică a răspunsurilor la itemul: definirea managementului activității educative la nivelul clasei (GE, 63 de subiecți)	137
Tabelul 3.12. Distribuția participanților din GE și GC pe niveluri de răspuns la itemul privind definirea managementului activității educative la nivelul clasei, etapa de control/validare	138
Tabelul 3.13. Rezultate științifice obținute în cadrul experimentului pedagogic	139
Tabelul 3.14. Rezultatele experimentului de constatare (C) și de control/validare (V) pentru GE	146

LISTA ABREVIERILOR

În limba română:

CE - Codul Educației

C – constatare

V – validare

GE – grup experimental

GC – grup de control

FPC – formare profesională continuă

MAE - managementul activității educative

MPMAE - Modelul pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general

CP – competențe profesionale

OLSDÎ – Organul local de specialitate din domeniul învățământului

RACD - Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică

RED – resurse educaționale la distanță

SCPCD - Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice

SCIÎȘPC - Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului

SDE 2030 - Strategia de dezvoltare „Educația 2030”

În limba engleză:

CPT - continuing professional training

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei de cercetare rezultă din necesitatea fundamentării și eficientizării managementului activității educative în instituția de învățământ general în contextul transformărilor sociale, economice și educaționale contemporane. Actualitatea temei este argumentată și prin faptul că schimbările generate de societatea de astăzi bazată pe cunoaștere, cerințele educației pe tot parcursul vieții și orientarea sistemului educațional spre dezvoltarea competențelor, impun noi abordări ale proiectării, organizării și evaluării activităților educative în învățământ.

În acest context, educația reprezintă o prioritate strategică pentru dezvoltarea societății, iar eficiența activității educative constituie o condiție esențială pentru formarea și dezvoltarea integrală a personalității elevului. Potrivit prevederilor *Cadrului de referință al Curriculumului Național*, finalitățile educaționale vizează dezvoltarea unui sistem de valori, atitudini, comportamente și competențe necesare integrării sociale și profesionale a elevului [17]. Din această perspectivă, calitatea activităților educative depinde în mare măsură de nivelul competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale, de valorificarea parteneriatului școală–familie–comunitate și de capacitatea instituției de învățământ general de a crea contexte educaționale relevante pentru dezvoltarea armonioasă a personalității elevului.

În același timp, transformările produse în sistemul educațional impun reconsiderarea rolului managementului activității educative și identificarea unor repere conceptuale și metodologice care să asigure proiectarea, organizarea și evaluarea eficientă a activităților educative, în vederea realizării finalităților educaționale și a creșterii calității procesului educațional din țara noastră.

Un rol important în realizarea finalităților educaționale revine activităților educative, care reprezintă o componentă esențială a activității profesionale a cadrului didactic și un factor determinant în dezvoltarea personalității elevului. Prin intermediul activităților educative sunt promovate valorile, atitudinile și comportamentele necesare integrării sociale și profesionale, fiind create contexte favorabile pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor.

Eficiența activității educative depinde de modul în care aceasta este proiectată, organizată și evaluată, precum și de valorificarea resurselor instituționale și a relațiilor educaționale dintre elevi, cadre didactice, familie și comunitate. În acest context, activitatea educativă nu poate fi abordată ca o succesiune de acțiuni izolate, ci ca un proces complex care necesită o gestionare sistemică și coerentă la nivelul instituției de învățământ general.

În această perspectivă, managementul activității educative devine o condiție esențială pentru asigurarea calității procesului educațional și pentru realizarea finalităților educaționale promovate de sistemul de învățământ.

Analiza documentelor de politici educaționale internaționale [194; 220] și naționale, inclusiv *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”* [232], *Cadrul de referință al Curriculumului Național* [17] și *Standardele de competențe profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general* [230], evidențiază necesitatea consolidării competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale privind proiectarea, organizarea și evaluarea activităților educative în raport cu particularitățile individuale ale elevilor, finalitățile educaționale și nevoile actuale ale societății.

În această perspectivă, managementul activității educative se afirmă ca o componentă strategică a procesului educațional, contribuind la realizarea finalităților educaționale orientate spre formarea valorilor, atitudinilor și comportamentelor necesare dezvoltării integrale a personalității elevului și integrării sale sociale și profesionale.

Documentele europene din domeniul educației evidențiază importanța dezvoltării competențelor profesionale ale cadrelor didactice și necesitatea modernizării sistemelor de formare continuă. În documentul *„Un spațiu european al educației până în 2025”* este promovată consolidarea colaborării profesionale, a muncii în echipă și a dezvoltării profesionale pe parcursul întregii cariere didactice [234].

Aceeași orientare se regăsește și în *Comunicarea Comisiei Europene privind Agenda pentru competențe în Europa*, care subliniază necesitatea flexibilizării programelor de formare și a dezvoltării unor mecanisme eficiente de asigurare a calității educației și formării profesionale [233]. Totodată, prin *Pactul pentru competențe*, lansat în cadrul *Săptămânii Europene a Competențelor Profesionale*, este accentuată importanța dezvoltării continue a competențelor profesionale în contextul învățării pe tot parcursul vieții [236].

În acest context, dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale privind managementul activității educative devine o prioritate atât la nivel european, cât și la nivel național, ceea ce justifică necesitatea elaborării și implementării unor modele și programe de formare orientate spre eficientizarea activităților educative în instituția de învățământ general.

Premisa care fundamentează analiza politicilor educaționale în domeniul managementului activității educative rezidă în faptul că dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice și manageriale constituie una dintre prioritățile sistemului educațional contemporan. În acest context, managementul activității educative presupune dezvoltarea competențelor profesionale privind proiectarea, organizarea și evaluarea activităților educative în raport cu nevoile elevilor, ale instituției de învățământ și ale comunității educaționale.

Documentele de politici educaționale naționale, precum *Codul educației al Republicii Moldova* [201], *Concepția dezvoltării curriculumului școlar* [74], *Regulamentul privind educația*

adulților [224] și alte acte normative relevante, promovează principiile învățării pe tot parcursul vieții și responsabilitatea comună a actorilor educaționali pentru asigurarea calității educației. Aceste documente evidențiază importanța dezvoltării competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale, precum și necesitatea consolidării relațiilor dintre școală, familie și comunitate.

În aceeași ordine de idei, *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”* [232] promovează educația centrată pe elev, starea de bine în școală și consolidarea coeziunii socioeducaționale prin implicarea activă a familiei și a comunității în procesul educațional. Analiza acestor documente permite concluzionarea că managementul activității educative reprezintă un domeniu strategic al dezvoltării instituționale, orientat spre realizarea finalităților educaționale și dezvoltarea unui parteneriat educațional eficient între actorii implicați în procesul educațional.

Încadrarea temei în preocupările internaționale și naționale, în context inter- și transdisciplinar. Prezentarea succintă a rezultatelor cercetărilor anterioare.

Problematica managementului activității educative reprezintă un domeniu de interes pentru cercetarea pedagogică contemporană, fiind abordată din perspective pedagogice, psihologice, manageriale și sociologice. Complexitatea activității educative și rolul acesteia în realizarea finalităților educaționale au determinat realizarea a numeroase cercetări privind managementul clasei de elevi, climatul educațional, relațiile educaționale, parteneriatul școală–familie–comunitate și dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice.

Analiza literaturii de specialitate relevă existența unor contribuții semnificative privind managementul educațional, managementul clasei de elevi și organizarea activităților educative atât la nivel internațional, cât și național. Totodată, studiile analizate evidențiază necesitatea aprofundării dimensiunii conceptuale și metodologice a managementului activității educative în instituția de învățământ general, precum și a identificării unor repere praxiologice care să sprijine activitatea cadrelor didactice și manageriale.

Baza epistemologică a cercetării o constituie următoarele concepte și teorii, modele și paradigme, sintetizată în viziunea autorilor la nivel internațional și național:

✓ conceptul de *management*, *managementul educațional* și *managementul activității educative* în viziunea autorilor la nivel **internațional**: S. P. Robbins [180], T. Bush [28], G. R. Terry [189], N. N. Koval [apud 216], A. Sofronia și P. Sofronia [128], D. Sălăvăstru [125], A. Târcă [138], A. Gherguț [65], S. Cristea [41-50], N. Stan [229], I. Ursachi [140], I. Popa [109], I. Gh. Roșca [124], D. Popescu [112], A. Grosu [72], C. Gheorghiu [64], E. Joita [86], I. Lixândroiu, M. Lixândroiu [88], I. Mihut [89], I. Popescu [113], A. Iancu [212], cât și la nivel **național**: Vl. Guțu [73, 74], V. Andrițchi [12-17], S. Baci [18], V. Cojocaru [36], D. Patrașcu [103], V. Gh. Cojocaru [34, 35], V. Guzman [75];

✓ conceptul de *management al clasei de elevi*: H. Fayol [162], L. A. Appley [148], J. Birkinshaw, G. Hamel, M. Mol [151], P. Drucker [159], H. Koontz, C. O'Donnell [170], M. Niculescu [98; 99; 100; 101], F. Ortan [102], M. Zlate [145; 146]; I. Albulescu, H. Catalano [9]; E. Stan, V. Nicolaescu, C. Iurea, A. Brezoi [228]; B. Bursuc, A. Popescu [27]; M. Stanciu, V. Popescu [129]; C. M. Dîru [204]; L. M. Encică, A. Rusu [56];

✓ *teorii, modele și paradigme ale managementului activității educative*: **paradigme socioculturale**: R. Bertrand și L. Valois [apud 143], J.P. Pourtois și C. Boutin: **modele de comportamente** [apud 143], A. Silvaș - **intervențiile socio – educative**, care pot influența comportamentul elevilor și al părinților [226], teoria cognitivă (L. Vygotsky) [192], teoria dezvoltării psihologice (J. Piaget) [178], teoria învățării sociale (A. Bandura) [150; 198], teoria învățării prin descoperire a lui Jerome Bruner [154], teoria inteligențelor multiple (H. Gardner) [164], teoria disciplinei autoritare [191], teoria învățării experiențiale (D. A. Kolb) [213, 214], teoriile formării poziției personalității [126];

✓ conceptul de *grup/clasă*: teoria grupurilor [166, 175], activitatea educativă la nivel de clasă [2-5], clasa de elevi [90; 110; 116; 117], dinamica grupurilor școlare (M. Ionescu), clasă în epoca tehnologiilor educaționale în era digitală (I. Radu), clasa și coeziunea [145; 146; 167; 168; 211; 215], caracteristicile clasei [81; 82], dimensiunile specifice fiecărui grup [39; 172], dinamica grupului și a echipei [11; 96], rolurile profesorului diriginte și formarea profesională în viziunea cercetătorilor R. Malet și A. le Coz [173], N. Silistraru [126], V. Andrițchi [13], N. Garștea [62; 63; 207], A. Afanas [1], L. Cebanu [32; 33];

✓ conceptul de *relație/relații și comunicare pozitivă*: relațiile interpersonale [25; 90; 91; 135; 158], managementul relațiilor interpersonale [208], coeziunea grupului [96; 156; 157; 163; 165], relația pedagogică și factorii interni și externi ai climatului psihosocial [42; 48; 118-120; 160; 161], relațiile dintre elevi [25; 31; 53; 75], interacțiuni specifice în clasa de elevi [179; 190], comunicarea pozitivă în relațiile interpersonale ale elevilor [86; 114; 144; 171; 174; 176], activități de dezvoltare a încrederii [55; 57; 66; 78; 85; 87; 111], care au identificat diverse strategii și metode pentru dezvoltarea relațiilor interpersonale pozitive între elevi și între elevi și profesori, precum activitățile de cooperare, mentoratul între elevi, grupurile de discuție și dezbateri, activitățile de dezvoltare a empatiei și comunicarea pozitivă.

✓ *parteneriatul educațional școală-familie-comunitate*: M. Agabrian, I. V. Milea [7], I. Creciun în educația timpurie [40], V. Goraș-Postică, [69; 70; 71], E. Iorga [79], M. A. Istrate, I. Mihăescu în educația incluzivă [80], M. Nicolau [97], R. Preda [121], A. Roșan, G. Hagău [123], E. V. Socolov [127], M. Stanciu, A. Răuceanu [130], L. Cuznețov [203], A. Gremalschi [209], V. Ursu [141].

Analiza surselor teoretice și metodologice prezentate relevă faptul că managementul activității educative este abordat în literatura de specialitate din perspective complementare: managerială, pedagogică, psihologică și socială. Cercetările examinate evidențiază importanța managementului clasei de elevi, a relațiilor educaționale și a parteneriatului școală–familie–comunitate în realizarea finalităților educaționale. Totodată, se constată că majoritatea studiilor analizează separat aceste dimensiuni, fiind mai puțin valorificată perspectiva integratoare a managementului activității educative în instituția de învățământ general. Această constatare argumentează necesitatea elaborării unui cadru conceptual și metodologic care să asigure abordarea sistemică a managementului activității educative.

Fundamentarea cercetării valorifică teorii și modele consacrate din domeniile managementului educațional, pedagogiei, psihologiei și sociologiei. Modelele de management și leadership oferă repere privind organizarea, coordonarea și dezvoltarea proceselor educaționale în contexte instituționale complexe [28; 76; 213]. Totodată, teoriile învățării contribuie la înțelegerea mecanismelor de dezvoltare și formare a personalității elevului [149; 153; 177; 191; 217], iar conceptele din domeniul psihologiei și sociologiei educației evidențiază rolul motivației, identității, culturii școlare și al relațiilor educaționale în realizarea finalităților educaționale [58; 105; 106; 113; 121; 122].

Analiza acestor teorii și modele permite abordarea managementului activității educative dintr-o perspectivă interdisciplinară și transdisciplinară, care integrează dimensiunile manageriale, pedagogice, psihologice și sociale ale procesului educațional.

În România, problematica managementului educațional și a activității educative este reflectată într-un număr semnificativ de studii și cercetări științifice. Autorii români au abordat aspecte referitoare la managementul clasei de elevi, strategiile de motivare a elevilor și cadrelor didactice, climatul educațional, evaluarea activităților educative și dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice. Contribuții relevante în acest domeniu aparțin cercetătorilor R. B. Iucu [82], C. Gheorghiu [64], E. Stan, V. Nicolaescu, C. Iurea și A. Brezoi [228], E. Joița [85], M. R. Niculescu [98] ș.a., care au fundamentat concepte, teorii și modele de management educațional adaptate contextului educațional românesc.

Analiza contribuțiilor autorilor români evidențiază importanța abordării sistemice a proceselor educaționale și necesitatea dezvoltării unor strategii eficiente de gestionare a activităților educative, orientate spre formarea și dezvoltarea personalității elevului.

În Republica Moldova, problematica managementului educațional și a activității educative este reflectată în lucrările unor cercetători valoroși, precum V. Gh. Cojocaru [35], V. Andrițchi [12-17], A. Afanas [1-5], L. Cebanu [32; 33], A. Paniș și T. Callo [29], T. Șova [136] ș.a. Cercetările acestora abordează aspecte referitoare la managementul educațional, activitatea educativă,

dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, procesele de învățare, parteneriatul educațional și modernizarea practicilor pedagogice în instituțiile de învățământ general.

Analiza contribuțiilor autorilor autohtoni evidențiază preocuparea constantă pentru dezvoltarea managementului educațional și eficientizarea activităților educative în contextul reformelor educaționale contemporane. Totodată, studiile analizate relevă necesitatea aprofundării fundamentelor conceptuale și metodologice ale managementului activității educative și dezvoltării unor repere praxiologice care să faciliteze valorificarea acestuia în instituția de învățământ general.

În contextul dat, studiile examinate demonstrează că majoritatea cercetărilor sunt orientate spre analiza unor componente separate ale activității educative, precum managementul clasei, relațiile interpersonale sau parteneriatul educațional. Se constată însă o insuficientă abordare integratoare a managementului activității educative în instituția de învățământ general din perspectiva articulării dimensiunilor conceptuale, metodologice și praxiologice, fapt care justifică necesitatea prezentei cercetări.

În urma analizei literaturii de specialitate, a documentelor de politici educaționale și a practicilor existente în instituțiile de învățământ general, au fost identificate următoarele **contradicții**:

➤ Între necesitatea eficientizării managementului activității educative în instituția de învățământ general, determinată de transformările contemporane ale educației și de cerințele Standardelor de competențe profesionale ale cadrelor didactice, și insuficienta fundamentare conceptuală a acestui proces în teoria și practica educațională.

➤ Între necesitatea organizării sistemice, coerente și orientate spre rezultate a activității educative în instituția de învățământ general și insuficiența reperelor metodologice care să asigure proiectarea, organizarea, coordonarea și evaluarea acesteia.

➤ Între necesitatea dezvoltării competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale privind managementul activității educative și oportunitățile limitate de formare profesională continuă și de suport metodologic în acest domeniu.

Contradicțiile identificate au generat următoarea **problemă a cercetării**:

Care sunt reperele teoretico-conceptuale și metodologice ale managementului activității educative în instituția de învățământ general ca bază pentru elaborarea și implementarea unui Model pedagogic orientat spre dezvoltarea competențelor profesionale ale actorilor educaționali și sporirea calității procesului educațional?

Scopul cercetării: Fundamentarea conceptuală și metodologică a managementului activității educative în instituția de învățământ general în vederea elaborării unui Model pedagogic de organizare și valorificare a activităților educative.

Obiectul cercetării: procesul de dezvoltare conceptuală și metodologică a managementului activității educative în instituția de învățământ general.

Obiectivele cercetării:

1. Analiza și determinarea fundamentelor teoretice ale conceptului „managementul activității educative” în instituția de învățământ general.
2. Identificarea și valorificarea abordărilor teoretice, modelelor și strategiilor relevante pentru managementul activității educative în instituția de învățământ general.
3. Fundamentarea principiilor, funcțiilor și condițiilor psihopedagogice ale managementului activității educative în instituția de învățământ general.
4. Elaborarea *Modelului pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general*.
5. Validarea experimentală a *Modelului pedagogic al managementului activității educative* prin implementarea *Programului de FPC destinat cadrelor didactice și manageriale*.

Ipoteza cercetării: Presupunem că managementul activității educative în instituția de învățământ general poate fi eficientizat prin implementarea unui *Model pedagogic*, fundamentat conceptual și metodologic, valorificat printr-un program de formare profesională destinat cadrelor didactice și manageriale, dacă:

- vor fi valorificate principiile, funcțiile și strategiile specifice managementului activității educative;
- va fi asigurată dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale privind proiectarea, organizarea, monitorizarea și evaluarea activităților educative la clasa de elevi;
- va fi implementat *Modelul pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general*;
- vor fi elaborate și valorificate resurse metodologice și instrumente praxiologice necesare implementării *Modelului pedagogic*.

Noutatea și originalitatea științifice ale cercetării constau în fundamentarea cadrului conceptual și metodologic al managementului activității educative în instituția de învățământ general prin integrarea abordărilor pedagogice, manageriale și praxiologice într-o viziune unitară asupra clasei de elevi; elaborarea și argumentarea unui *Model pedagogic al managementului activității educative*, construit pe valorificarea relațiilor educaționale și a parteneriatului școală–familie–comunitate; dezvoltarea unui Program de formare profesională destinat cadrelor didactice și manageriale pentru implementarea Modelului pedagogic și validarea experimentală a eficienței acestuia în contextul activității educative la clasa de elevi din instituția de învățământ general.

Rezultatele științifice obținute, care contribuie la soluționarea unei probleme științifice importante în cercetare, se referă la:

- fundamentarea cadrului conceptual și metodologic al managementului activității educative în instituția de învățământ general;
- sistematizarea și valorificarea abordărilor teoretice, a modelelor și a strategiilor relevante pentru managementul activității educative la clasa de elevi în instituția de învățământ general;
- argumentarea principiilor, funcțiilor și condițiilor psihopedagogice care fundamentează managementul activității educative;
- elaborarea *Modelului pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general*, structurat pe componente conceptuale, metodologice și praxiologice;
- elaborarea și implementarea *Programului de FPC* destinat cadrelor didactice și manageriale pentru valorificarea Modelului pedagogic;
- validarea experimentală a eficienței *Modelului pedagogic al managementului activității educative* prin dezvoltarea competențelor profesionale ale participanților la cercetare.

Problema științifică importantă soluționată în cercetare constă în depășirea insuficienței fundamentelor conceptuale și metodologice ale managementului activității educative în instituția de învățământ general, prin elaborarea și validarea experimentală a unui Model pedagogic integrator și a unui Program de FPC. Implementarea acestora a contribuit la dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale privind proiectarea, organizarea și valorificarea activităților educative la clasa de elevi, în scopul sporirii calității procesului educațional.

Semnificația teoretică a cercetării constă în dezvoltarea fundamentelor conceptuale și metodologice ale managementului activității educative în instituția de învățământ general prin clarificarea și aprofundarea conceptelor de referință, integrarea abordărilor pedagogice, manageriale și praxiologice într-o viziune unitară și argumentarea relației dintre managementul activității educative, competențele profesionale ale cadrelor didactice și parteneriatul educațional, precum și în conceptualizarea *Modelului pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general*, care extinde perspectiva integratoare asupra organizării, coordonării și evaluării activităților educative.

Valoarea aplicativă rezultă din posibilitatea utilizării *Modelului pedagogic*, a *Programului de FPC*, a *grilei de evaluare*, a instrumentelor de diagnoză, monitorizare, evaluare și feedback, precum și a activităților, studiilor de caz și produselor formative elaborate în cadrul cercetării, contribuind la dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale. Acestea pot fi valorificate de manageri, diriginți, cadre didactice, formatori și conceptori de programe de FPC.

Aplicabilitatea rezultatelor este susținută de elaborarea și implementarea *Programului de FPC* privind managementul activității educative, care poate fi valorificat în cadrul activităților de

FPC, al proceselor de dezvoltare instituțională și al inițiativelor de consolidare a parteneriatului școală–familie–comunitate.

Rezultatele cercetării oferă repere metodologice pentru organizarea și eficientizarea activităților educative în instituțiile de învățământ general și pot constitui suport pentru elaborarea strategiilor instituționale și a programelor de dezvoltare profesională în domeniul managementului activității educative.

Sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare alese. **Metodologia cercetării** a inclus un ansamblu de metode teoretice, empirice, statistice și calitative, utilizate complementar pentru investigarea managementului activității educative în instituția de învățământ general:

- **metode teoretice:** analiza și sinteza literaturii de specialitate, studiul documentelor de politici educaționale și al actelor normative, analiza comparativă, generalizarea și sistematizarea abordărilor conceptuale privind managementul activității educative;

- **metode empirice:** chestionarul, interviul, observația pedagogică, conversația, inventarul de reflecții valorice și analiza produselor activității educative;

- **metode de prelucrare statistică:** calculul mediilor ponderate și analiza comparativă a rezultatelor obținute în etapa de constatare și în etapa de control, utilizate pentru evaluarea impactului *Programului de FPC* și a eficienței *Modelului pedagogic*;

- **metode de analiză calitativă:** interpretarea datelor rezultate din interviuri, observații și analiza produselor activității educative.

Utilizarea integrată a acestor metode ne-a asigurat investigarea complexă a fenomenului studiat și validarea rezultatelor cercetării.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată prin valorificarea experimentală a *Modelului pedagogic* și a *Programului de FPC* în rândul cadrelor didactice, al cadrelor manageriale și al altor specialiști din domeniul educației implicați în cercetare. Rezultatele obținute au fost diseminate prin prezentarea unor comunicări științifice la conferințe internaționale, la conferințe naționale cu participare internațională și la alte manifestări științifice organizate în Republica Moldova și peste hotare, precum și prin publicarea unor articole științifice în reviste și volume de specialitate.

Aprobarea și validarea rezultatelor științifice. Rezultatele cercetării au fost examinate și aprobate în cadrul ședințelor Comisiei de îndrumare a Școlii Doctorale „Științe ale Educației” din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Validarea rezultatelor a fost realizată prin experimentul pedagogic și prin valorificarea *Programului de FPC* destinat cadrelor didactice și manageriale.

Tezele fundamentale, rezultatele și concluziile cercetării au fost diseminate și supuse dezbaterii științifice în cadrul conferințelor științifice internaționale și naționale cu participare internațională organizate în Republica Moldova și peste hotare, precum și prin publicarea rezultatelor cercetării în reviste și volume științifice de specialitate.

Rezultatele cercetării au fost prezentate în cadrul următoarelor manifestări științifice:

Conferință științifică internațională „Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne”, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 11-12 decembrie 2014; Conferință științifică internațională „Școala modernă: provocări și oportunități”, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 5-7 noiembrie 2015; Conferința științifică internațională „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”, ediția a III-a, Universitatea de Stat „Alec Russo”, 8 mai 2020, Bălți; Conferința științifică internațională „Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane”, Chișinău, 5-6 iunie 2021; Conferința științifică cu participare internațională „Probleme actuale ale științelor umanistice”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, septembrie 2023; Conferința științifică internațională „New perspectives on multiculturalism: literature and dialogue: conferință științifică internațională”, Tîrgu Mureș, 20 mai 2023; Conferința științifico-practică internațională „Știință. Educație. Cultură”, Universitatea din Comrat, 11 februarie 2025 ș.a.

Publicații la tema tezei. Rezultatele cercetării au fost valorificate în 12 lucrări științifice, dintre care 5 articole publicate în reviste științifice de specialitate și 7 lucrări publicate în volumele conferințelor științifice naționale și internaționale organizate în Republica Moldova și peste hotare.

Volumul și structura tezei. Teza de doctor cuprinde: adnotări în limbile română și engleză, lista abrevierilor, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie și anexe. Volumul textului de bază este de 154 de pagini și include 19 tabele și 30 de figuri. Bibliografia cuprinde 236 de surse, iar materialul complementar este prezentat în 18 anexe.

Cuvinte-cheie: managementul activității educative, instituție de învățământ general, model pedagogic, activitate educativă, competențe profesionale, program de formare profesională, parteneriat școală–familie–comunitate, activități educative, experiment pedagogic, condiții psihopedagogice.

SUMARUL CAPITOLELOR TEZEI

În **Introducere** sunt argumentate actualitatea și importanța temei și este evidențiată încadrarea acesteia în preocupările științifice internaționale și naționale, din perspectivă inter- și transdisciplinară; totodată, sunt sintetizate cercetările anterioare și contribuțiile autorilor de referință din domeniul managementului educațional și al activităților educative. În continuare, sunt prezentate fundamentele conceptuale, metodologice și praxiologice și sunt delimitate reperele centrale ale demersului investigativ: premisele formulării problemei de cercetare, scopul,

obiectivele, ipoteza, semnificația teoretică și valoarea aplicativă. Partea introductivă se încheie cu prezentarea problemei științifice soluționate, a modalităților de implementare și aprobare a rezultatelor științifice, precum și a volumului și structurii tezei.

Capitolul 1, **„Repere teoretico-conceptuale privind managementul activității educative în instituția de învățământ general”**, valorifică fundamentele conceptuale ale cercetării prin analiza evoluției conceptului de activitate educativă și a managementului activității educative, a principalelor abordări teoretice și conceptuale reflectate în literatura de specialitate, precum și a teoriilor, modelelor și paradigmatelor care fundamentează acest domeniu de cercetare. Sunt analizate contribuțiile cercetătorilor din diferite spații științifice, fiind realizate delimitări conceptuale și clarificări terminologice necesare construirii cadrului teoretic al cercetării.

Totodată, sunt evidențiate principiile și condițiile psihopedagogice care susțin proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților educative în instituția de învățământ general. Analiza realizată a permis fundamentarea cadrului teoretico-conceptual al managementului activității educative și identificarea reperelor necesare elaborării modelului pedagogic propus în cercetare.

Capitolul 2, **„Repere metodologice privind managementul activității educative în instituția de învățământ general”**, dezvoltă cadrul metodologic al cercetării prin analiza poziționării clasei de elevi în instituția de învățământ general, evidențiind rolul acesteia ca principal mediu de realizare a activităților educative și de valorificare a finalităților educaționale. Sunt examinate caracteristicile clasei de elevi, relațiile educaționale, rolurile actorilor implicați și factorii care influențează eficiența activității educative.

Totodată, sunt analizate tipologia activităților educative la clasa de elevi și strategiile pedagogice utilizate în proiectarea și organizarea acestora, în raport cu nevoile elevilor și cerințele actuale ale sistemului educațional.

În baza analizei și sistematizării reperelor teoretice, metodologice și normative, a fost elaborat *Modelul pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general*. Modelul integrează dimensiunile teoretico-conceptuală, metodologic-managerială, praxiologic-formativă și evaluativ-reflexivă ale managementului activității educative și constituie fundamentul intervenției experimentale realizate în cadrul cercetării.

Capitolul 3, **„Constructul experimental privind managementul activității educative în instituția de învățământ general”**, prezintă contextul și designul experimentului pedagogic, metodele și instrumentele utilizate în experimentul pedagogic, care oferă posibilitatea de a determina nivelul de formare a cadrelor didactice și de conducere privind managementul activităților educative în instituția de învățământ general, de a identifica problemele existente care vizează profesorii diriginți, elevii și părinții, eșantionul cercetării divizat în grup experimental și grup de control, grila de evaluare a nivelului de formare în domeniul managementului activităților

educative în învățământul general la clasa de elevi (constatare și control), provocările existente în proiectarea și planificarea activității educative, rezultatele constatative și de control ale experimentului pedagogic pentru GE și GC; demersul pedagogic de formare profesională continuă prin instrumentele praxiologice, dimensiunile managementului activității educative la nivel de clasă: *comunicarea cu elevii, implicarea elevilor în luarea deciziilor, utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice, crearea unui mediu pozitiv, relația profesor-elev-familie, evaluarea și feedbackul.*

În concluzie, lucrarea de față are ca scop conceptualizarea reperelor teoretico-aplicative ale managementului activității educative la clasa de elevi, elaborarea și valorificarea experimentală a *Modelului pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general*, luând în considerare nevoile și așteptările profesorilor, elevilor, părinților la schimbările apărute.

Pentru delimitarea nivelului de analiză, precizăm că prezenta cercetare nu a urmărit și nu a măsurat direct modificări ale valorilor, atitudinilor, comportamentelor sau ale altor rezultate ale elevilor. Variabilele investigate au vizat competențele profesionale ale cadrelor didactice și manageriale în domeniul proiectării, organizării, implementării, evaluării și optimizării activităților educative. Evaluarea acestora s-a bazat pe răspunsurile la chestionare, autoevaluările și produsele elaborate de participanți, completate prin observație pedagogică și analiză comparativă. În consecință, rezultatele cercetării susțin concluzii la nivelul cadrelor didactice și manageriale participante. Eventualele efecte asupra elevilor sunt considerate efecte indirecte și potențiale, mediate de practicile educaționale ale cadrelor didactice, și necesită verificare în cercetări ulterioare, prin indicatori și instrumente aplicate direct elevilor.

În secțiunea **Concluzii generale** și **recomandări** sunt sintetizate principalele rezultate ale cercetării și sunt interpretate în raport cu scopul și obiectivele formulate. Pe baza analizei descriptive și comparative a frecvențelor, procentelor și mediilor ponderate obținute pentru grupul experimental și grupul de control, precum și a comparației dintre etapele de constatare și de control, sunt formulate concluzii și recomandări privind optimizarea demersului praxiologic al managementului activității educative în instituția de învățământ general.

1. REPERE TEORETICO-CONCEPTUALE PRIVIND MANAGEMENTUL ACTIVITĂȚII EDUCATIVE ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

Capitolul 1 valorifică fundamentele teoretico-conceptuale ale managementului activității educative în instituția de învățământ general. În cadrul acestuia sunt analizate evoluția conceptului de activitate educativă și a managementului activității educative, principalele abordări teoretice și conceptuale din literatura de specialitate, precum și teoriile, modelele și paradigmele care fundamentează cercetarea. Totodată, sunt examinate principiile și condițiile psihopedagogice relevante pentru organizarea și desfășurarea activităților educative, în vederea construirii cadrului conceptual al cercetării.

Teoriile, modelele și paradigmele managementului activității educative sunt interpretate din mai multe perspective: pedagogică, psihologică, sociologică, managerială, culturală, istorică, comportamentistă, interrelațională, umanistă, perspectiva care se concentrează pe dezvoltarea proceselor cognitive, care pot fi abordate separat sau combinate, în funcție de obiectivele și interesele cercetătorilor sau practicienilor care doresc să analizeze activitatea educațională în învățământul general.

Conținutul ideatic al capitolului I include descrierea unor teorii actualizate, raționamente științifice cu valoarea axiomatică ale managementului educațional, managementului activității educative, tipuri de management, tipuri de activități, caracteristici, valori epistemologice vizând managementul activității educative ce fundamentează teoretic demersul epistemologic al cercetării.

1.1. Evoluția conceptului de activitate educativă și managementul activității educative în instituția de învățământ general

Termenul de „*educativ*” conform dicționarului DEX face referire la „*care aparține educației, care educă, formează, instruește*” [54]. Acest termen mai poate fi exprimat prin termenul de activitate „*extracurriculară*” ce de fapt nu este totuși o opțiune prea fericită pentru a desemna activitățile „din afara” curriculumului obligatoriu, școlar. Curriculumul, după cum se știe, se definește ca un proiect educativ, care marchează un traseu de parcurs pe o axă temporală, luând în calcul finalitățile, resursele implicate în atingerea acestora (resurse informaționale, conținuturi), diferite modalități de organizare, strategii, tehnici și modalități de evaluare și finalizând cu activități de optimizare și reglare. Prin urmare, dacă folosim sintagma „*extracurriculară*” ar însemna că se vorbește despre activitățile „din afara curriculumului” nu ar fi tot activități curriculare, dar după un alt tip de curriculum ce are alte finalități, alte obiective de atins, alte resurse, alte strategii, alte modalități de evaluare, alte modalități de reglare, optimizare. Or, activitățile educative sunt și

activități extracurriculare, dar care se sprijină pe demersuri curriculare diferite decât cele obligatorii. Deci, prin activități curriculare sunt desemnate cele care se realizează în cadrul instituției de învățământ proiectate, organizate, desfășurate și evaluate după o metodologie și care nu mai sunt obligatorii, dar care constă în a facilita dezvoltarea elevului și a-l îndruma pe acesta.

Activitatea educativă reprezintă dimensiunea operațională a procesului de învățământ, determinată de capacitatea cadrului didactic-diriginte de a proiecta, organiza și realiza demersuri pedagogice adaptate condițiilor specifice fiecărui colectiv de elevi. În viziunea autoarei A. Afanas, „în literatura de specialitate este utilizat mai mult pluralul termenului, respectiv „activități educative”, care vizează totalitatea acțiunilor educative proiectate și realizate în instituțiile de învățământ cu scop educațional, dar mai puțin desfășurate în condiții riguroase decât cele formale, conduse de diriginți, în vederea formării și dezvoltării personalității elevului, cât și dezvoltarea unor aspecte particulare ale acestuia” [adaptare după 2, p. 7].

Pornind de la aceste semnificații, **activitatea educativă** reprezintă una dintre acele componente fundamentale ale procesului educațional, fiind orientată mai mult spre formarea și dezvoltarea integrală a personalității elevului. În contextul transformărilor sociale, culturale și tehnologice contemporane, rolul acesteia a devenit tot mai complex, depășind uneori unele limite ale abordărilor tradiționale centrate exclusiv pe transmiterea cunoștințelor și dezvoltarea competențelor academice. Instituția de învățământ, în special, instituția de învățământ general este chemată astăzi să contribuie nu doar la instruirea elevului, ci și la formarea valorilor, atitudinilor, comportamentelor și competențelor necesare integrării active și responsabile în societate.

În acest context, *activitatea educativă* dobândește o importanță deosebită, constituind cadrul prin care finalitățile educaționale sunt transpuse în experiențe concrete de învățare, dezvoltare personală și socializare. Complexitatea provocărilor actuale, generate de globalizare, dezvoltarea tehnologiilor digitale și informaționale, diversificarea mediilor de învățare și accentuarea fenomenelor sociale cu impact asupra dezvoltării elevilor, impune reanalizarea modului în care sunt proiectate, organizate și evaluate activitățile educative în instituțiile de învățământ general.

Analiza literaturii de specialitate evidențiază faptul că noțiunea de *activitate educativă* a cunoscut o evoluție semnificativă, fiind interpretată diferit în funcție de paradigma pedagogică dominantă și de contextul socioeducațional în care aceasta a fost abordată. De la înțelegerea *activității educative* ca ansamblu de acțiuni complementare procesului instructiv până la abordarea acesteia ca sistem complex de influențe formative și manageriale, conceptul a fost permanent redefinit și adaptat cerințelor educației contemporane.

Prin urmare, analiza evoluției conceptului de *activitate educativă* și a *managementului activității educative* constituie o condiție necesară pentru fundamentarea teoretică a cercetării și

pentru delimitarea reperelor conceptuale care stau la baza elaborării cadrului conceptual și metodologic al managementului activității educative în instituția de învățământ general.

Activitatea educativă în evoluția gândirii pedagogice. În literatura pedagogică, *activitatea educativă* este analizată în strânsă legătură cu conceptul de educație, întrucât aceasta reprezintă una dintre principalele modalități prin care educația își realizează finalitățile. Înțelegerea esenței activității educative presupune, în primul rând, clarificarea semnificațiilor atribuite conceptului de educație și a modului în care acesta a evoluat în gândirea pedagogică.

Educația este recunoscută ca un fenomen social complex și permanent, indispensabil dezvoltării individuale și progresului unei societăți. De-a lungul timpului, numeroși cercetători în domeniu au încercat să definească educația, evidențiind diferite dimensiuni ale acesteia: *formativă, culturală, socială, axiologică și managerială*.

Potrivit autorului S. Cristea, *educația* reprezintă activitatea fundamentală de formare și dezvoltare a personalității umane, realizată prin intermediul unor acțiuni și influențe organizate, orientate spre atingerea unor finalități educaționale clar determinate [43]. Autorul subliniază faptul că *educația* nu poate fi redusă la o simplă transmitere a cunoștințelor, ci trebuie înțeleasă ca un proces complex de modelare și dezvoltare a personalității elevului în raport cu valorile promovate de societate.

O perspectivă similară este promovată de autorul C. Cucos, care consideră că *educația* este un proces de formare a individului prin intermediul valorilor culturale și sociale, punând accent pe rolul acesteia în dezvoltarea autonomiei, responsabilității și identității personale [51]. Din această perspectivă, *educația* apare ca o acțiune intenționată și sistematică, orientată spre dezvoltarea integrală a educabilului și spre integrarea acesteia în comunitate.

În aceeași ordine de idei, autorul I. Cerghit evidențiază caracterul organizat și formativ al *educației*, subliniind că procesul educațional presupune crearea unor experiențe de învățare și dezvoltare prin care elevul își formează niște *competențe, valori și comportamente* necesare vieții sociale [apud 125]. În viziunea autorului, eficiența educației depinde de modul în care sunt proiectate și valorificate experiențele educaționale oferite elevilor.

Analiza acestor abordări evidențiază faptul că *educația* este percepută ca un proces orientat spre transformarea și dezvoltarea persoanei, iar *activitatea educativă* constituie expresia practică a acestui proces. Astfel, *activitatea educativă* poate fi înțeleasă ca forma concretă prin care influențele educaționale sunt organizate și valorificate în vederea atingerii finalităților educației.

Pe măsura dezvoltării științelor educației, conceptul de *activitate educativă* a început să fie analizat separat de conceptul general de *educație*. Dacă în abordările pedagogice tradiționale *activitatea educativă* a fost asociată preponderent cu acțiunile realizate în afara procesului de

instruire, literatura pedagogică contemporană evidențiază caracterul său complex și contribuția esențială la dezvoltarea integrală a personalității elevului.

Activitatea educativă în literatura pedagogică contemporană. Dezvoltarea teoriei științelor educației și transformările produse în societatea contemporană au determinat extinderea semnificației conceptului de *activitate educativă*. Dacă în abordările tradiționale aceasta este asociată preponderent cu activitățile desfășurate în afara procesului instructiv, cercetările pedagogice actuale evidențiază caracterul său complex, multidimensional și indispensabil procesului de formare a personalității elevului.

În literatura de specialitate, *activitatea educativă* este abordată din diverse perspective, fiind analizată atât ca proces de influențare și dezvoltare a personalității, cât și ca modalitate de valorificare a experiențelor de învățare și de socializare. Diversitatea interpretărilor reflectă complexitatea fenomenului educațional și multitudinea contextelor în care elevul se manifestă.

Potrivit lui M. Ștefan, conceptul de *educație extracurriculară* desemnează ansamblul influențelor formative desfășurate în afara planului-cadru al procesului de învățământ, având rolul de a completa și extinde acele experiențe educaționale oferite elevilor prin activitățile curriculare [137]. Autorul evidențiază faptul că activitățile extracurriculare contribuie la dezvoltarea intereselor, aptitudinilor și valorilor elevilor, oferindu-le oportunități suplimentare de afirmare și integrare în societate.

La rândul său, un model explicativ actual al activității educative formulează autoarea A. Afanas în lucrarea sa [2, p. 7], care, clarifică și adaptează definirea activității educative ce „*reprezintă dimensiunea operațională a procesului de învățământ determinat de capacitatea de proiectare, organizare și realizare pedagogică a profesorului-diriginte asumată în funcție de condițiile specifice fiecărui colectiv de elevi sau studenți*”. Autoarea A. Afanas, acordă prioritate capacității de organizare și realizarea unui management al activității educative creativ și eficient.

Conform expunerii cercetătoarei A. Afanas, care explică necesitatea activității educative, pentru a oferi oportunități pentru dezvoltarea competențelor prin prisma valorilor educaționale, elevul trebuie să fie motivat spre o învățare formativă, pentru integrarea cu succes în viața de zi cu zi [Apud 2, p. 10]. Această abordare evidențiază necesitatea proiectării unui management al activității educative bazat pe particularitățile individuale ale elevului, a celui ce învață prin prisma unui management operațional eficient. Din aceste considerente, autoarea A. Afanas propune ca o atenție sporită să fie dedicată colaborării dintre școală, cadru didactic și alți factori educaționali precum familia, comunitatea în general. În lucrarea *Managementul activității educative la clasa de elevi: aspecte teoretice și metodologice*, A. Afanas subliniază că activitatea educativă nu poate fi redusă la organizarea unor evenimente ocazionale, ci trebuie înțeleasă ca un proces continuu de formare și dezvoltare, integrat în ansamblul activităților desfășurate în instituția de învățământ [2].

Din această perspectivă, eficiența activităților educative depinde de calitatea proiectării, organizării, implementării și evaluării acestora.

O contribuție importantă la clarificarea conceptului aparține autorilor N. Garștea, T. Callo și L. Granaci, care evidențiază rolul activităților educative desfășurate în cadrul orei de dirigiență în dezvoltarea competențelor sociale, civice și morale ale elevilor [63]. Autorii accentuează necesitatea valorificării unor metode și strategii interactive/eficiente și participative, care să favorizeze implicarea activă a elevilor în propriul proces de dezvoltare.

În aceeași ordine de idei, autorul M. Constantinescu consideră că activitățile educative reprezintă instrumente esențiale pentru dezvoltarea personală a elevilor, întrucât facilitează formarea identității, dezvoltarea autonomiei și consolidarea relațiilor sociale [37]. Potrivit autorului, eficiența *activităților educative* este condiționată de relevanța acestora pentru nevoile și interesele elevilor, precum și de capacitatea lor de a genera experiențe autentice de învățare.

Analiza acestor abordărilor relevă faptul că majoritatea autorilor definesc *activitatea educativă* prin raportare la funcția sa formativă și la contribuția acesteia la dezvoltarea personalității elevului. Totodată, *activitatea educativă* este asociată frecvent cu activitățile extracurriculare și extrașcolare, fiind percepută ca o modalitate de completare și extindere a experiențelor de învățare oferite prin curriculumul formal.

Cu toate acestea, considerăm că asocierea exclusivă a *activității educative* cu activitățile extracurriculare nu reflectă pe deplin complexitatea conceptului. O asemenea interpretare riscă să limiteze activitatea educativă la un ansamblu de acțiuni complementare procesului de instruire, ignorând caracterul său sistemic și contribuția sa directă la realizarea finalităților educaționale ale instituției de învățământ. Pentru o înțelegere mai profundă a conceptului propus, considerăm necesară analiza semnificației atribuite termenului „*educativ*”. Conform dicționarului explicative, termenul semnifică ceea ce aparține educației, ceea ce contribuie la formarea, dezvoltarea și instruirea persoanei. În practica educațională, termenul este adesea utilizat ca sinonim al noțiunii de „extracurricular”, însă această echivalare nu este în totalitate justificată din punct de vedere pedagogic.

Curriculumul contemporan este definit ca un proiect educațional complex care include finalități, conținuturi, strategii didactice, modalități de organizare și mecanisme de evaluare. Din această perspectivă, activitățile educative desfășurate în instituția de învățământ nu pot fi considerate activități situate în afara curriculumului, ci activități fundamentate pe un curriculum educativ specific, orientat spre dezvoltarea personală, socială și morală a elevilor.

În contextul sistemului educațional din Republica Moldova, *activitatea educativă* este valorificată prin documentele curriculare și normative care promovează dezvoltarea integrală a personalității elevului, formarea competențelor-cheie, educația pentru valori și participarea activă

în cadrul comunității. *Cadrul de Referință al Curriculumului Național* evidențiază caracterul unitar al procesului educațional și necesitatea integrării dimensiunilor cognitive, afective, axiologice și comportamentale în dezvoltarea elevului [17]. Totodată, *Concepția dezvoltării curriculumului școlar* [74] și *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice* accentuează importanța proiectării și realizării activităților educative în vederea formării unei personalități autonome, responsabile și capabile de integrare socială [230]. În funcție de locul desfășurării și de instituția care le gestionează, activitățile educative pot fi clasificate în *activități curriculare*, *extracurriculare* și *extrașcolare*. Cu toate acestea, indiferent de forma lor de organizare, toate aceste activități urmăresc realizarea unor finalități educaționale și contribuie la dezvoltarea integrală a personalității elevului.

Prin urmare, *activitatea educativă* nu poate fi redusă la o categorie particulară de activități și nici la un simplu eveniment organizat pentru elevi. Ea trebuie înțeleasă ca un proces pedagogic complex, desfășurat în mod sistematic și orientat spre formarea valorilor, atitudinilor, comportamentelor și competențelor necesare dezvoltării armonioase a personalității.

Analiza literaturii de specialitate evidențiază faptul că *activitatea educativă* a evoluat de la o abordare predominant instructivă și extracurriculară către o perspectivă integratoare, care valorifică atât *dimensiunea pedagogică*, cât și *dimensiunea managerială* a procesului educațional. Pentru a ilustra această evoluție conceptuală, prezentăm Fig. 1.1.

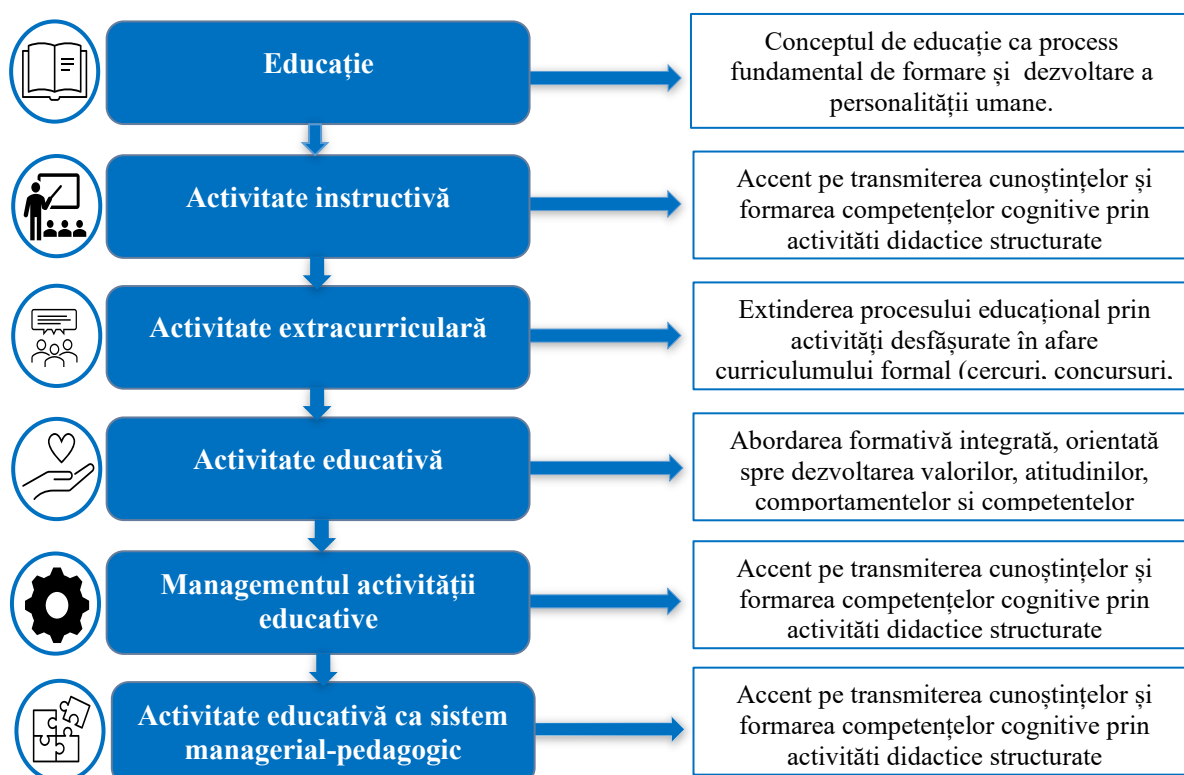


Fig. 1.1. Evoluția conceptuală a activității educative în literatura pedagogică
(elaborată de autoare)

Datele prezentate în Fig. 1.1. evidențiază o evoluție progresivă a conceptului de *activitate educativă* în literatura pedagogică. Dacă în abordările tradiționale accentul era plasat pe educație și activitatea instructivă, dezvoltarea științelor educației a determinat extinderea preocupărilor către activitățile extracurriculare și către rolul acestora în dezvoltarea personalității elevului. În literatura contemporană, *activitatea educativă* tot mai mult este abordată din perspectivă managerială, fiind analizate procesele de proiectare, organizare, coordonare, monitorizare și evaluare a intervențiilor educaționale. Această evoluție conceptuală justifică necesitatea abordării activității educative ca sistem managerial-pedagogic integrat, orientat spre dezvoltarea integrală a elevului și optimizarea continuă a practicilor educaționale.

Revenind asupra aspectelor expuse mai sus și de la cerințele actuale ale sistemului educațional din Republica Moldova, considerăm necesară extinderea perspectivei tradiționale asupra *activității educative* prin integrarea explicită a dimensiunii manageriale în definirea conceptului.

Conceptualizarea activității educative. Din analiza literaturii de specialitate se evidențiază faptul că activitatea educativă este abordată predominant din perspectiva rolului său formativ și a contribuției sale la dezvoltarea personalității elevului. Majoritatea definițiilor accentuează *dimensiunea pedagogică* a *activității educative*, fiind evidențiate finalitățile educaționale, influențele formative și experiențele de învățare generate în procesul educațional. În același timp, literatura de specialitate valorifică într-o măsură mai redusă *dimensiunea managerială a activității educative* și mecanismele prin care aceasta este proiectată, organizată, coordonată, monitorizată și evaluată în cadrul instituției de învățământ general.

Reieșind din analiza critică a abordărilor existente, constatarea faptului că *activitatea educativă* nu reprezintă doar un ansamblu de acțiuni sau evenimente desfășurate cu elevii, ci un proces complex, orientat spre realizarea finalităților educaționale și dezvoltarea integrală a personalității acestora. În condițiile actuale ale învățământului general, eficiența *activităților educative* este determinată nu doar de conținutul și obiectivele acestora, ci și de modul în care sunt gestionate la nivel instituțional și la nivelul clasei de elevi.

Pornind de la aceste considerente și de la rezultatele cercetării realizate, considerăm necesară extinderea perspectivei tradiționale asupra *activității educative* prin integrarea explicită a *dimensiunii manageriale* în definirea conceptului.

În urma celor expuse, definim *activitatea educativă drept un sistem managerial-pedagogic integrat, orientat spre proiectarea, organizarea, implementarea, monitorizarea, evaluarea și reflecția experiențelor educaționale destinate dezvoltării integrale a personalității elevului* (Fig. 1.2.).

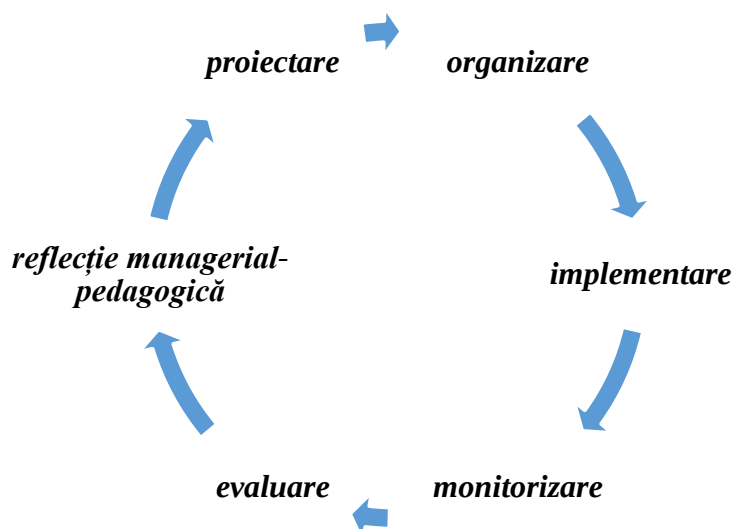


Fig. 1.2. Modelul conceptual al activității educative din perspectivă managerial-pedagogică
(elaborat de autoare)

Spre deosebire de abordările tradiționale, în care se evidențiază preponderent dimensiunea formativă a activității educative, conceptul propus valorifică relația de interdependență dintre funcțiile managementului educațional și procesele formative desfășurate în cadrul instituției de învățământ. În această perspectivă, *activitatea educativă* este privită simultan ca *proces pedagogic* și *proces managerial*, întrucât realizarea finalităților educaționale presupune planificarea, coordonarea și optimizarea permanentă a unor acțiuni educaționale.

Definiția propusă evidențiază faptul că *activitatea educativă* nu se limitează doar la transmiterea unor valori sau la organizarea unor experiențe de învățare, ci presupune și gestionarea sistematică a tuturor factorilor care contribuie la dezvoltarea elevului. Astfel, *activitatea educativă* devine un proces continuu de influențare pozitivă și dezvoltare personală, desfășurat în contexte *formale, nonformale și informale*.

Un element caracteristic al conceptualizării propuse îl constituie introducerea *reflecției managerial-pedagogice* ca dimensiune esențială a *activității educative*. Considerăm că eficiența activităților educative nu poate fi asigurată doar prin proiectare și implementare, ci presupune analiza sistematică a rezultatelor obținute, identificarea punctelor forte și a dificultăților întâmpinate, precum și adoptarea unor măsuri de optimizare continuă.

De aici putem deduce că *reflecția managerial-pedagogică reprezintă un proces prin care cadrele didactice și manageriale analizează impactul activităților educative asupra elevilor, evaluează gradul de realizare a finalităților educaționale și identifică direcții de îmbunătățire a practicilor educaționale*. Această abordare transformă activitatea educativă într-un proces dinamic și autoreglator, capabil să răspundă schimbărilor și nevoilor specifice ale comunității educaționale.

Pentru o mai bună înțelegere a conceptului propus, au fost identificate principalele caracteristici definitorii ale activității educative, pe baza analizei literaturii de specialitate, a reperelor teoretico-metodologice și normative (Tabelul 1.1.).

Tabelul 1.1. Caracteristicile definitorii ale activității educative

Sursa: elaborat de autoare prin analiza și sinteza reperelor teoretico-metodologice și normative [2; 37; 46; 63; 73; 126; 214; 230]

Caracteristica	Semnificația pedagogică și managerială
Orientarea spre finalități educaționale	Activitatea educativă este proiectată și realizată în raport cu finalitățile, cu obiectivele formulate conform criteriile SMART și rezultatele educaționale clar definite [46].
Sistematicitate	Activitatea educativă se realizează continuu și coerent, printr-o succesiune logică a etapelor de proiectare, implementare, evaluare și optimizare [2].
Finalitate educativă	Activitatea educativă urmărește dezvoltarea integrală a personalității elevului, prin formarea valorilor, atitudinilor, competențelor și comportamentelor sociale [37].
Participare activă	Activitatea educativă presupune implicarea conștientă și responsabilă a elevului în proiectarea, realizarea și evaluarea experiențelor educaționale [63].
Contextualizare	Activitatea educativă este adaptată particularităților individuale și de vârstă ale elevilor, nevoilor grupului-clasă și contextului instituțional și social [230].
Flexibilitate	Strategiile, metodele și formele de organizare pot fi ajustate în raport cu nevoile educaționale identificate și cu rezultatele obținute [2].
Dimensiune managerială	Activitatea educativă presupune proiectarea, organizarea, coordonarea, monitorizarea și evaluarea sistematică a intervențiilor educaționale [73].
Orientare axiologică	Activitatea educativă contribuie la interiorizarea valorilor, formarea atitudinilor și dezvoltarea comportamentelor sociale responsabile [126].
Caracter formativ	Activitatea educativă produce schimbări la nivelul dezvoltării personale și sociale a elevului, observabile în atitudini, comportamente și modalități de relaționare [37].
Reflecție managerial-pedagogică	Activitatea educativă presupune analiza rezultatelor, reflecția asupra experienței realizate și valorificarea concluziilor în reproiectarea și optimizarea intervențiilor ulterioare [214].

Analiza acestor caracteristici prezentate în *Tabelul 1.1.* evidențiază faptul că *activitatea educativă* reprezintă un proces complex, caracterizat prin orientare spre finalități educaționale, sistematicitate, flexibilitate și caracter formativ. Totodată, integrarea *dimensiunii manageriale* și a *reflecției managerial-pedagogice* permite extinderea cadrului tradițional de interpretare și oferă premise pentru dezvoltarea unui model conceptual adaptat cerințelor actuale ale învățământului general. Sintagma „reflecție managerial-pedagogică” reprezintă o dezvoltare conceptuală a autoarei, fundamentată pe perspectiva experiențial-reflexivă a lui D. A. Kolb [213; 214].

Prin urmare, *activitatea educativă* poate fi înțeleasă ca unitatea fundamentală prin care instituția de învățământ valorifică resursele educaționale disponibile și transformă finalitățile educației în experiențe concrete de formare și dezvoltare a personalității elevului.

Managementul activității educative în instituția de învățământ general. Transformările produse în educația contemporană au determinat extinderea responsabilităților instituției de

învățământ dincolo de dimensiunea instructivă a procesului educațional. În acest context, de asemenea și *activitatea educativă* a devenit un domeniu distinct al *managementului educațional*, orientat spre dezvoltarea integrală a personalității elevului și spre crearea condițiilor necesare formării valorilor, atitudinilor, abilităților și comportamentelor socialmente acceptabile. Complexitatea activităților educative și diversitatea contextelor în care acestea sunt realizate impun abordarea lor din perspectivă managerială, prin valorificarea funcțiilor de proiectare, organizare, coordonare, monitorizare și evaluare.

Semnificația termenului de *management* conform definiției propusă de *DEX*, reprezintă un proces, care vizează mai multe înțelesuri, cum ar fi, activitatea și arta de a conduce; un ansamblu de activități cu rol de organizare, de conducere și de gestiune a instituțiilor; știința și tehnica organizării unei instituții ș.a. [54]. Astfel, întregul proces de management pedagogic se construiește prin activități bine gândite ce respectă toate legile de bază, ținând cont de schimbările cu care se confruntă societatea de astăzi.

În general, *managementul* se referă la capacitatea de a lua decizii strategice și de a face schimbări necesare în organizație pentru a ajunge la obiectivele dorite. *Managementul general* poate fi aplicat într-o gamă largă de contexte organizaționale, cum ar fi companii, organizații non-guvernamentale, instituții de învățământ, guverne sau organizații non-profit.

Printre elementele cheie ale managementului general se numără (Fig. 1.3.):

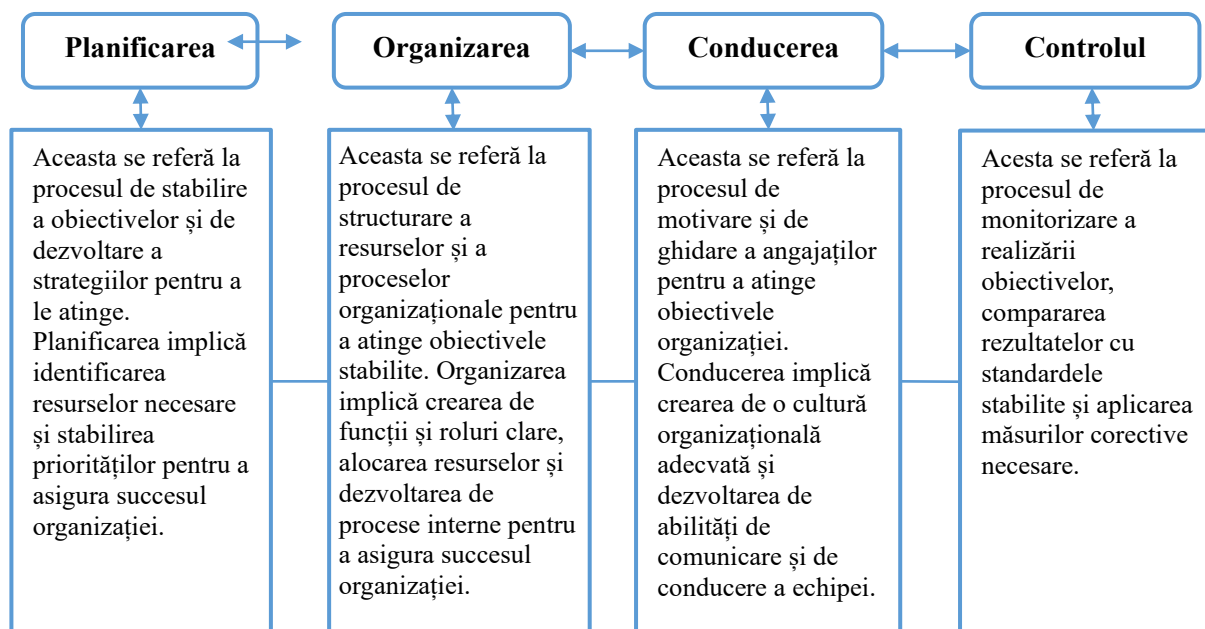


Fig. 1.3. Elementele cheie ale managementului general

Paradigma *managementului educațional* a fost abordată de un număr de cercetători în țara noastră și în spațiul românesc, inclusiv de autori, precum A. Târcă [138], Gherguț A. [65], S. Cristea [43-45, 47], N. Stan [229], E. Stan, V. Nicolaescu, C. Iurea, A. Brezoi [228], I. Ursachi [140], I. Popa [109], Vl. Guțu [73], V. Andrițchi [12], S. Baci [18], V. Cojocaru [36], V. Guzman

[75] ș.a. Acești autori au dezvoltat diferite sensuri ale noțiunii de management educațional, care pot fi descrise prin triada indicată în schema Fig. 1.4.

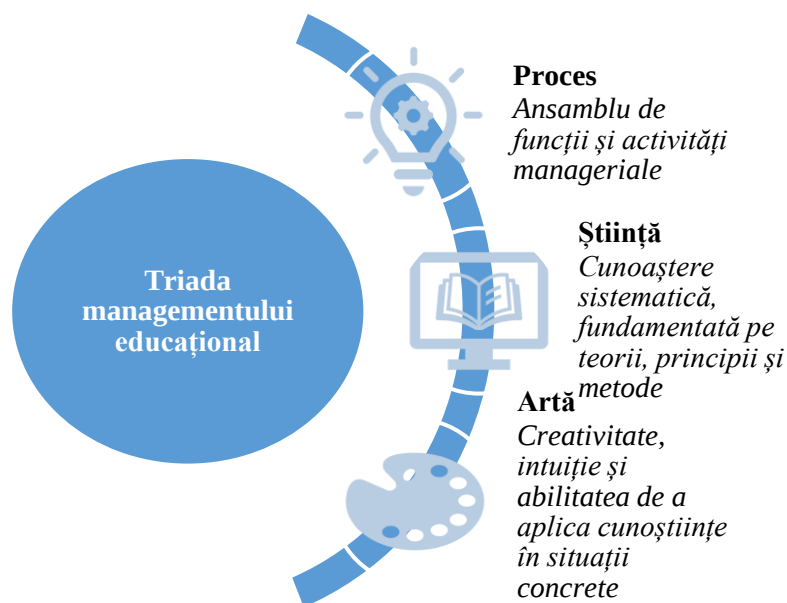


Fig. 1.4. Triada reprezentării managementului educațional

(elaborată de autoare)

Inițiem o incursiune în evoluția termenului de management prin actualizarea ideii lansate de autoarea americană în domeniul managementului, Mary Parker Follett care propune următoarea definiție a managementului ca fiind „arta de a înfăptui ceva împreună cu alți oameni” [163] . Noțiunea de management a fost definită pentru prima dată, conform majorității cercetătorilor în management, de Frederick Taylor și Henry Fayol. Sunt păreri că au existat și înaintea acestora specialiști și practicieni care au pus în evidență elemente din domeniul managerial așa ca R. Owen, Ch. Babbage etc. Potrivit unor autori, începuturile managementului trebuie căutate în antichitate [162].

Potrivit lui T. Bush, autorul cărții „*Leadership și management educațional: teorii și practici actuale*”, definiția managementului educațional este următoarea: „Managementul educațional este procesul prin care se planifică, se organizează, se conduce și se controlează activitățile și resursele unei instituții de învățământ pentru a atinge obiectivele sale cu maximă eficiență și eficacitate. Aceasta implică dezvoltarea și implementarea de strategii și tactici adecvate pentru a gestiona eficient resursele și activitățile instituției de învățământ, precum și asigurarea unei bune comunicări între toate părțile implicate în procesul de învățământ” [28, p. 22].

În esență, o analiză pedagogică a managementului implică dezvoltarea și implementarea de strategii educaționale care să permită tuturor celor implicați să-și realizeze obiectivele educaționale în mod eficient și eficace, într-un mediu de colaborare și comunicare deschis.

În literatura de specialitate, *managementul educațional* este definit ca un ansamblu de procese și relații prin intermediul cărora sunt planificate, organizate, coordonate și evaluate activitățile desfășurate în instituțiile de învățământ în vederea realizării finalităților educației. Potrivit cercetătorului S. Cristea, *managementul educației* reprezintă activitatea de conducere globală și optimă a sistemului și a procesului de învățământ, realizată prin valorificarea eficientă a resurselor pedagogice disponibile [47].

Pentru a înțelege cum funcționează managementul educațional, autorul N. Stan definește acesta că reprezintă o „*acțiune care cuprinde un ansamblu de norme, funcții, metode de conducere orientate în vederea obținerii succesului în educație; arta, știința de a pregăti resursele umane, de a forma personalități, în concordanță cu unele finalități cerute de societate și acceptate de individ*” [229], iar funcțiile sale influențează o serie de aspecte (Fig.1.5.).



Fig. 1.5. Influențele funcțiilor managementului educațional [229]

Autoarea A. Târcă, în una dintre lucrările sale, afirmă că „*managementul educațional se referă la teoria și practica managementului general, aplicate sistemului și procesului de învățământ, organizațiilor școlare și claselor de elevi*” [138, p. 7].

În aceeași perspectivă, particularitatea managementului educațional este determinată de natura procesului coordonat și de caracterul rezultatelor sale, care nu pot fi reduse la un produs material, imediat observabil. Dincolo de diversitatea finalităților educaționale, de complexitatea activităților și de amploarea resurselor mobilizate, funcționarea eficientă a instituției de învățământ depinde în mod esențial de persoanele implicate și de calitatea relațiilor dintre acestea. Prin urmare, componenta umană constituie elementul central al managementului educațional [apud 138, p. 8].

Din cele deduse mai sus, în prezent, managementul educațional poate fi analizat pe patru niveluri interdependente: management educațional internațional, un management educațional național (la nivel de politici educaționale naționale), un management educațional instituțional și un management educațional al clasei de elevi [138, pp. 7–8].

O perspectivă apropiată este promovată de autorul Vl. Guțu și colaboratorii, care consideră managementul educațional un proces complex de coordonare a resurselor umane, informaționale,

materiale și financiare, orientat spre realizarea obiectivelor educaționale și asigurarea calității procesului educațional [73]. Autorii evidențiază rolul managementului în crearea unui mediu educațional favorabil dezvoltării elevului și în susținerea proceselor de inovare și schimbare educațională.

În aceeași ordine de idei, cercetătoarea V. Andrițchi subliniază că *managementul educațional* presupune valorificarea eficientă a resurselor și competențelor profesionale în vederea realizării finalităților instituției de învățământ și a dezvoltării continue a procesului educațional [12]. Autoarea accentuează importanța planificării strategice, a monitorizării rezultatelor și a evaluării permanente a activităților desfășurate în cadrul organizației școlare.

În literatura internațională, T. Bush consideră că *managementul educațional* trebuie analizat în strânsă legătură cu leadershipul educațional, întrucât eficiența organizației școlare depinde de capacitatea managerilor și a cadrelor didactice de a orienta activitatea instituției către realizarea obiectivelor educaționale și dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe colaborare și performanță [28].

În completarea acestei idei, G. R. Terry abordează managementul ca proces orientat spre realizarea obiectivelor prin exercitarea funcțiilor de planificare, organizare, conducere și control [189]. Deși autorul se înscrie în teoria generală a managementului, funcțiile evidențiate sunt relevante și pentru domeniul educațional, întrucât managementul activității educative presupune transpunerea acestora în contexte pedagogice concrete. Astfel, proiectarea activităților educative, organizarea resurselor, coordonarea actorilor implicați, monitorizarea desfășurării și evaluarea rezultatelor constituie expresii specifice ale funcțiilor manageriale aplicate procesului educativ.

În această ordine de idei, *managementul actului educativ* reprezintă un element constitutiv al managementului educațional, care poate fi definit ca proces direcționat spre îndeplinirea obiectivelor instituției de învățământ prin antrenarea resurselor umane, aplicabile la toate nivelurile acesteia în baza realizării funcțiilor de proiectare – organizare, orientare – îndrumare, reglare – autoreglare a structurilor instituționale [98, p.182].

Activitățile educative în instituția de învățământ, constau în activități școlare, extrașcolare și extracurriculare, precum programe educaționale, proiecte educaționale, parteneriate educaționale, competițiile, excursii, vizite, serbări și voluntariat/activități de voluntariat. Managerul activităților educative, responsabilul din cadrul fiecărei instituții de învățământ, trebuie să țină seama de anumiți pași în activitatea sa [139].

Dacă e să facem o analiză din această perspectiva, o contribuție importantă este adusă de autoarea A. Afanas, care abordează *activitatea educativă* la nivelul clasei de elevi ca proces organizat și sistematic de influențare pozitivă a dezvoltării elevului [2]. A. Afanas evidențiază faptul că eficiența activităților educative este condiționată de calitatea proiectării și organizării

acestora, precum și de implicarea activă a tuturor actorilor educaționali în realizarea finalităților propuse.

De asemenea, L. Cebanu definește „*managementul activităților extrașcolare ca proces de proiectare, monitorizare și utilizare a unor instrumente de gestionare a relațiilor dintre profesori și elevi, precum și dintre elevi și elevi, în vederea dezvoltării armonioase a personalității acestora*” [33]. Autoarea în lucrarea sa evidențiază rolul strategiilor educative bazate pe comunicare pozitivă, respectarea drepturilor copilului, promovarea unui stil de viață sănătos și stimularea autocunoașterii și autoeducației.

Analizând toate aceste abordări putem evidenția faptul că ***managementul activității educative reprezintă o componentă specifică a managementului educațional, având ca obiect organizarea și coordonarea activităților orientate spre dezvoltarea personală și socială a elevului.*** Totodată, cercetările analizate demonstrează că accentul este plasat predominant pe *funcțiile manageriale clasice* și pe *organizarea activităților educative*, fiind valorificată într-o măsură mai redusă dimensiunea reflexivă a procesului managerial.

În contextul sistemului educațional din Republica Moldova, *managementul activității educative* este susținut de documentele curriculare și normative care promovează dezvoltarea integrală a personalității elevului și formarea competențelor-cheie. *Cadrul de Referință al Curriculumului Național* evidențiază necesitatea integrării dimensiunilor cognitive, afective, axiologice și comportamentale în procesul educațional, iar standardele profesionale ale cadrelor didactice și manageriale accentuează importanța proiectării, implementării, monitorizării și evaluării activităților educative [17; 73].

Totodată, managementul activității educative este fundamentat nu doar pe repere teoretice și pedagogice, remarcăm cadrul normativ al procesului educațional în învățământul general, care este reflectat în documente de politici educaționale și normative. Aceste documente stabilesc finalitățile educației, cadrul curricular, standardele educaționale, competențele profesionale ale cadrelor didactice și reperele metodologice necesare pentru proiectarea și realizarea activităților educative. Principalele documente normative valorificate în fundamentarea managementului activității educative sunt prezentate în *Fig. 1.6*.

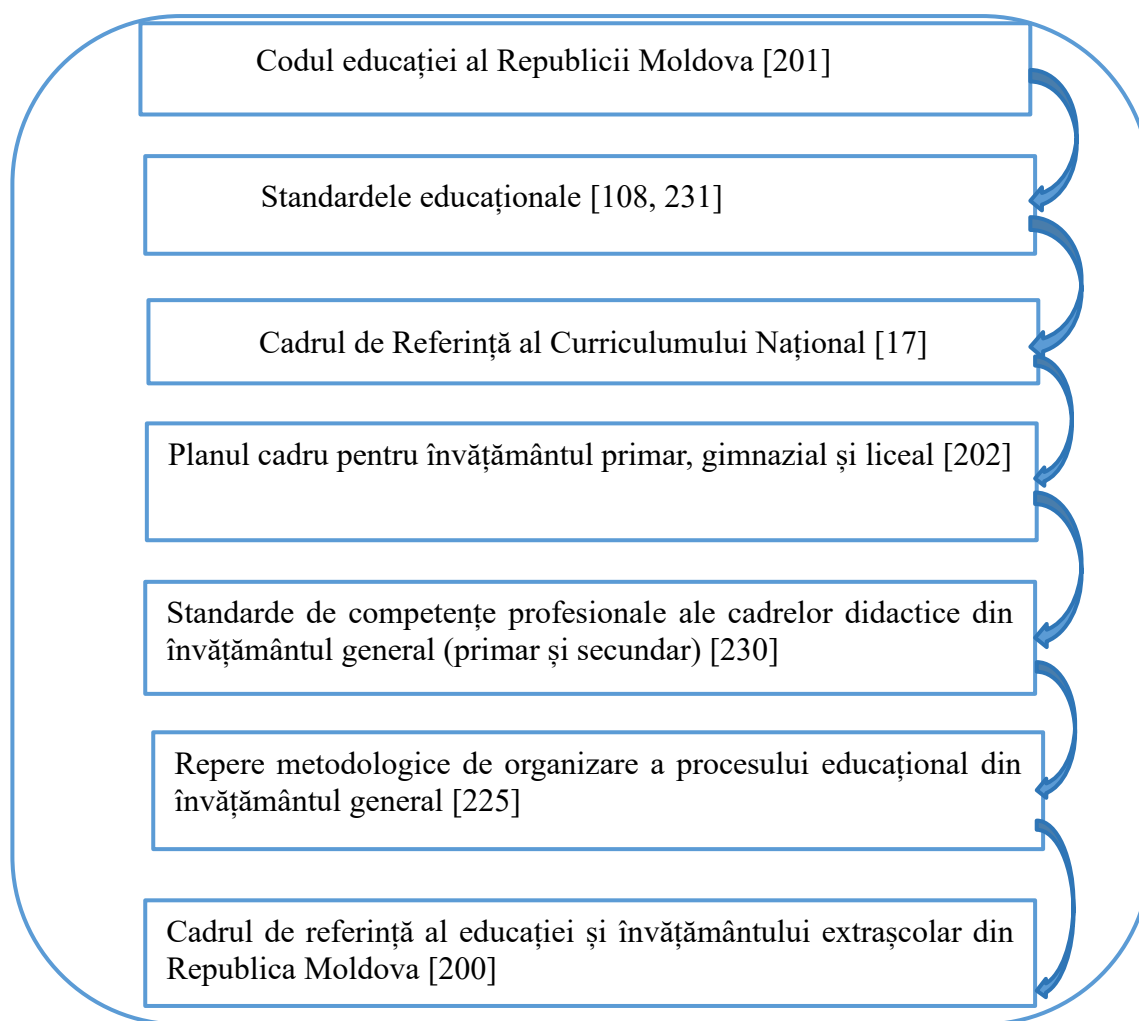


Fig. 1.6. Cadrul normativ de fundamentare a managementului activității educative în învățământul general (elaborată de autoare)

Datele prezentate în Fig. 1.6. evidențiază faptul că managementul activității educative în învățământul general la fel ca managementul educațional este susținut de un cadru normativ complex asemănător, care orientează atât organizarea procesului educațional, cât și dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice. *Codul educației al R. Moldova* stabilește finalitățile generale ale educației, *Standardele educaționale* și *Cadrul de Referință al Curriculumului Național* asigură orientarea curriculară a procesului educațional, iar *Planul-cadru* și reperele metodologice oferă direcții concrete de organizare a activității școlare.

În același timp, *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice* [230] și *Cadrul de referință al educației extrașcolare* [200] accentuează rolul cadrului didactic în proiectarea, realizarea și evaluarea activităților educative orientate spre dezvoltarea integrală a elevului. Prin urmare, *managementul activității educative* trebuie analizat ca *proces* aflat la intersecția dintre finalitățile educaționale, prevederile curriculare, standardele profesionale și nevoile reale ale elevilor și ale grupului-clasă.

Pornind de la aceste considerente, se impune o sistematizare a principalelor direcții teoretice și normative care susțin demersul de conceptualizare a *activității educative* și a *managementului activității educative*. Această sistematizare ar permite evidențierea ideilor valorificate în cercetare și a relevanței acestora pentru fundamentarea propriei perspective conceptuale. În *Tabelul 1.2.* sunt prezentate reperele teoretice și normative care contribuie la conturarea *activității educative ca sistem managerial-pedagogic integrat*.

Tabelul 1.2. Repere teoretice și normative valorificate în conceptualizarea activității educative și a managementului activității educative

Sursă: elaborat de autoare în baza analizei literaturii de specialitate și a documentelor de politici educaționale din Republica Moldova [2; 12; 28; 30; 33; 47; 73; 137; 138; 145; 221-223]

Direcția de analiză	Idei valorificate în cercetare	Relevanța pentru conceptualizarea proprie
Abordarea pedagogică a activității educative	Activitatea educativă este raportată la formarea și dezvoltarea personalității elevului, la educația pentru valori, atitudini și comportamente sociale	Fundamentează dimensiunea formativă a activității educative
Abordarea activităților extrașcolare și extracurriculare	Activitățile educative extind experiențele de învățare dincolo de lecție și contribuie la dezvoltarea relațiilor educaționale și sociale	Susține înțelegerea activității educative ca proces realizat în contexte formale, nonformale și informale
Abordarea managerială a educației	Managementul educațional presupune proiectarea, organizarea, coordonarea, monitorizarea, evaluarea și valorificarea eficientă a resurselor educaționale	Fundamentează dimensiunea managerială a activității educative
Abordarea activității educative la nivelul clasei de elevi	Activitatea educativă este analizată în raport cu clasa de elevi, relațiile educaționale, implicarea actorilor educaționali și dezvoltarea armonioasă a elevului	Susține necesitatea abordării activității educative ca proces organizat, sistematic și orientat spre dezvoltarea elevului
Abordarea normativă și curriculară	Documentele de politici educaționale promovează dezvoltarea integrală a personalității elevului, formarea competențelor-cheie, educația pentru valori și parteneriatul educațional	Asigură ancorarea cercetării în realitatea sistemului educațional din Republica Moldova
Abordarea propusă în cercetare	Activitatea educativă este conceptualizată ca sistem managerial-pedagogic integrat, bazat pe proiectare, organizare, implementare, monitorizare, evaluare și reflecție managerial-pedagogică	Contribuie la fundamentarea modelului pedagogic al managementului activității educative

Datele prezentate în *Tabelul 1.2.* evidențiază caracterul integrator al demersului teoretic realizat în cadrul cercetării. Abordările pedagogice, manageriale, curriculare și normative nu sunt tratate separat, ci sunt valorificate complementar în vederea fundamentării conceptului de *activitate educativă* și a *managementului activității educative*. În această perspectivă, contribuția cercetării constă în articularea dimensiunii formative a activității educative cu *dimensiunea*

managerială și cu *reflecția managerial-pedagogică*, în vederea elaborării unui *model conceptual* aplicabil în instituția de învățământ general.

În acest context, considerăm că *managementul activității educative* nu poate fi redus la exercitarea funcțiilor manageriale tradiționale. În condițiile actuale ale învățământului general, ***acesta trebuie înțeles ca un proces continuu de proiectare, organizare, implementare, monitorizare, evaluare și reflecție managerial-pedagogică, orientat spre optimizarea experiențelor educaționale și dezvoltarea integrală a personalității elevului.***

În această ordine de idei, considerăm necesară introducerea noțiunii de ***reflecție managerial-pedagogică*** în analiza *managementului activității educative*. Aceasta nu se reduce doar la constatarea rezultatelor obținute sau la evidențierea performanțelor și dificultăților elevilor, ci presupune un proces conștient de analiză, interpretare și valorificare a experienței educaționale desfășurate. Prin *reflecție managerial-pedagogică*, cadrul didactic, dirigintele sau managerul educațional examinează modul în care au fost proiectate, organizate și realizate activitățile educative, identifică gradul de atingere a finalităților propuse și stabilește direcții de optimizare pentru intervențiile educaționale viitoare.

Astfel, etapa de evaluare a progresului nu reprezintă un moment final al activității educative, ci un punct de plecare pentru formularea unor noi obiective, adaptate nevoilor reale ale elevilor și contextului educațional. În această perspectivă, *reflecția managerial-pedagogică* asigură legătura dintre evaluare, reglare și reproiectare, contribuind la transformarea activității educative într-un proces ciclic, flexibil și orientat spre dezvoltarea integrală a personalității elevului.

Prin urmare, sinteza abordărilor analizate confirmă necesitatea fundamentării *managementului activității educative* pe repere teoretice, pedagogice, manageriale și normative. Această necesitate determină, în continuare, examinarea teoriilor, modelelor și paradigmatelor care pot susține proiectarea și organizarea eficientă a activităților educative în instituția de învățământ general.

1.2. Teorii, modele și paradigme ale managementului activității educative

Managementul activității educative reprezintă un domeniu complex, situat de fapt la intersecția pedagogiei, managementului educațional, psihologiei educației, sociologiei educației și politicilor educaționale. Din acest motiv, fundamentarea sa teoretică nu poate fi realizată prin raportare la o singură teorie sau la un singur model explicativ, ci presupune valorificarea integrată a mai multor perspective științifice, capabile să explice atât dezvoltarea personalității elevului, cât și organizarea, coordonarea și optimizarea activităților educative în instituția de învățământ general.

În contextul prezentei cercetări, teoriile, modelele și paradigmele analizate sunt selectate în funcție de relevanța lor pentru *managementul activității educative*. Astfel, nu urmărim o prezentare exhaustivă a teoriilor pedagogice, psihologice sau manageriale, ci identificarea acelor repere care pot susține conceptualizarea *activității educative* ca sistem *managerial-pedagogic integrat*.

Din perspectiva interdisciplinară a *managementului activității educative* putem observa o evidențiere a mai multor dimensiuni complementare.

Dimensiunea pedagogică. Această dimensiune explică finalitățile formative ale activității educative și rolul acesteia în dezvoltarea integrală a elevului.

Dimensiunea psihologică evidențiază particularitățile dezvoltării cognitive, emoționale, motivaționale și sociale ale elevilor.

Dimensiunea sociologică. Prin dimensiunea respectivă se relevă importanța relațiilor educaționale, a grupului-clasă, a familiei și a comunității în formarea personalității elevului.

Dimensiunea managerială oferă repere privind proiectarea, organizarea, coordonarea, monitorizarea și evaluarea activităților educative.

Dimensiunea normativă și axiologică ancorează *managementul activității educative* în finalitățile educaționale, valorile și documentele de politici educaționale promovate în Republica Moldova.

Prin urmare, teoriile, modelele și paradigmele analizate în acest subcapitol constituie suportul teoretic pentru înțelegerea *managementului activității educative* ca proces sistemic, intenționat, reflexiv și orientat spre dezvoltarea integrală a personalității elevului. În același timp, acestea oferă premisele necesare pentru fundamentarea modelului pedagogic al *managementului activității educative*, dezvoltat ulterior în cadrul cercetării.

Fundamentarea interdisciplinară a managementului activității educative. *Activitatea educativă*, prin natura sa, presupune interacțiunea mai multor factori: elevul, cadrul didactic, dirigintele, managerul școlar, familia, grupul de elevi, comunitatea și contextul instituțional. Din această perspectivă, *managementul activității educative* nu poate fi explicat doar prin funcțiile managementului educațional și nici exclusiv prin teoriile pedagogice ale formării personalității. El necesită o abordare interdisciplinară, care să integreze dimensiunea formativă a educației cu dimensiunea organizațională și relațională a procesului educațional.

În plan pedagogic, *managementul activității educative* se fundamentează pe teoriile care explică formarea și dezvoltarea personalității elevului prin experiențe educaționale organizate, participare activă, comunicare, reflecție și interiorizarea valorilor. Aceste teorii evidențiază faptul că educația nu se realizează doar prin transmiterea cunoștințelor, ci și prin activități orientate spre formarea atitudinilor, comportamentelor și competențelor sociale.

În plan psihologic, managementul activității educative valorifică teoriile dezvoltării cognitive, socio-emoționale și motivaționale ale elevului. Acestea permit înțelegerea modului în care elevii se implică în activități, își formează imaginea de sine, relaționează cu ceilalți, își dezvoltă autonomia și participă la viața grupului ca clasă. Astfel, *activitatea educativă* trebuie proiectată și organizată în raport cu particularitățile de vârstă, nevoile afective, motivaționale și sociale ale elevilor.

În plan sociologic, managementul activității educative este raportat la rolul grupului, al relațiilor sociale, al normelor, valorilor și interacțiunilor dintre actorii educaționali. Clasa de elevi nu reprezintă doar un cadru administrativ de organizare a procesului educațional, ci un spațiu social în care se formează relații, atitudini, comportamente și experiențe de apartenență. De aceea, *activitatea educativă* trebuie înțeleasă ca proces de construire a unui climat educațional favorabil colaborării, comunicării și dezvoltării personale.

În plan managerial, *activitatea educativă* presupune proiectarea, organizarea, coordonarea, monitorizarea, evaluarea și reflecția asupra intervențiilor educaționale. Această dimensiune evidențiază faptul că activitatea educativă nu poate fi redusă la acțiuni spontane sau ocazionale, ci trebuie gestionată ca proces sistematic și orientat spre finalități educaționale. În acest sens, *managementul activității educative* devine o componentă specifică a managementului educațional, cu rol important în asigurarea calității procesului educativ.

În plan normativ și axiologic, managementul activității educative este susținut de documentele de politici educaționale ale Republicii Moldova, care promovează dezvoltarea integrală a personalității elevului, formarea competențelor-cheie, educația pentru valori, parteneriatul educațional și dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice și manageriale. Aceste orientări confirmă necesitatea abordării activității educative ca proces planificat, coerent și adaptat cerințelor actuale ale educației.

Așadar, *fundamentarea interdisciplinară a managementului activității educative (Fig.1.7.)* permite trecerea de la analiza separată a teoriilor pedagogice, psihologice, sociologice și manageriale la construirea unei viziuni integratoare. În cadrul prezentei cercetări, această viziune susține conceptualizarea *managementului activității educative* ca sistem *managerial-pedagogic integrat*, orientat spre dezvoltarea integrală a elevului și optimizarea continuă a practicilor educaționale.



Fig. 1.7. Fundamentarea interdisciplinară a managementului activității educative
(elaborată de autoare)

Teorii psihopedagogice relevante pentru managementul activității educative.

Managementul activității educative nu poate fi fundamentat exclusiv pe *dimensiunile manageriale* prezentate anterior, deoarece obiectul său central îl constituie formarea și dezvoltarea personalității elevului. Din acest motiv, teoriile psihopedagogice oferă repere importante pentru înțelegerea modului în care elevul se dezvoltă, învață prin interacțiune, interiorizează valori, își formează conduite și participă activ la viața grupului-clasă. În contextul cercetării noastre, aceste teorii sunt valorificate nu ca scop în sine, ci ca fundament pentru proiectarea, organizarea și optimizarea activităților educative.

O primă perspectivă relevantă este **teoria socioculturală a dezvoltării cognitive**, promovată de L. S. Vygotsky [192]. În ceea ce privește această teorie; în care se delimitează clar viziunea autorului „*Teoria dezvoltării cognitive și socioculturale subliniază importanța ghidajului din partea profesorului sau a altor persoane în procesul de învățare, idee care este similară cu cea a teoriei învățării prin descoperire a lui Jerome Bruner*” [192, p. 102]. Potrivit acestei abordări, dezvoltarea copilului este determinată în mare măsură de interacțiunile sociale, de comunicare și de mediul cultural în care acesta se formează. Conceptul de zonă a proximei dezvoltări evidențiază faptul că elevul poate atinge un nivel superior de dezvoltare prin sprijinul adultului sau al grupului în care se află. Pentru *managementul activității educative*, această teorie are o importanță deosebită, deoarece confirmă rolul cadrului didactic, al dirigintelui și al grupului de elevi în crearea unor contexte educative favorabile dezvoltării personale și sociale.

Din această perspectivă a **teoriei socioculturale**, activitatea educativă trebuie proiectată ca un spațiu de interacțiune, cooperare și sprijin reciproc. Aceasta presupune organizarea unor situații educaționale în care elevii să comunice, să colaboreze, să reflecteze asupra propriilor comportamente și să participe la soluționarea unor probleme relevante pentru viața școlară și socială. Astfel, *managementul activității educative* nu se limitează doar la coordonarea unor acțiuni, ci implică organizarea intenționată a mediului educațional în vederea stimulării dezvoltării elevului.

În aceeași direcție, **teoria dezvoltării psihologice** elaborată de J. Piaget evidențiază caracterul stadial al dezvoltării cognitive și necesitatea adaptării activităților educaționale la particularitățile de vârstă și la nivelul de dezvoltare al elevilor [178]. Pentru *managementul activității educative*, această perspectivă susține necesitatea proiectării unor activități adecvate nivelului de maturizare cognitivă, afectivă și socială a elevilor, astfel încât acestea să contribuie la dezvoltarea progresivă a personalității.

O altă teorie importantă este **teoria învățării sociale**, asociată cu A. Bandura [150; 198], potrivit căreia comportamentele umane se formează prin observare, imitare, modelare și autoreglare. Elevii învață nu doar din explicațiile oferite de cadrul didactic, ci și din modelele comportamentale pe care le observă în familie, în școală, în grupul de colegi și în comunitate. Din această perspectivă, *activitatea educativă* are un rol esențial în formarea comportamentelor sociale, a responsabilității, a respectului reciproc și a capacității de autocontrol.

Pentru *managementul activității educative*, **teoria învățării sociale** evidențiază importanța climatului educațional, a exemplului personal al cadrului didactic și a situațiilor educative care favorizează comportamente pozitive. Dirigintele și cadrul didactic devin nu doar organizatori ai activităților, ci și modele educaționale pentru elevi. De aceea, proiectarea activităților educative trebuie să includă contexte de observare, cooperare, feedback și reflecție asupra comportamentelor manifestate.

Teoria educației experiențiale, promovată de J. Dewey și dezvoltată ulterior prin modelul învățării experiențiale al lui D. Kolb, oferă un alt reper relevant pentru cercetarea noastră. *Teoria învățării experiențiale*, dezvoltată de D. A. Kolb, este deosebit de relevantă pentru cercetarea dată, deoarece pune accent pe relația dintre experiență, reflecție, conceptualizare și acțiune [213; 214]. Din perspectiva acestei teorii, *activitatea educativă* trebuie proiectată ca experiență semnificativă, urmată de analiză și valorificare reflexivă. Această abordare susține introducerea *reflecției managerial-pedagogice* ca etapă necesară în *managementul activității educative*, deoarece evaluarea unei activități nu trebuie să se limiteze la constatarea rezultatelor, ci trebuie să conducă la reglare, reprojectare și optimizare.

În raport cu *managementul activității educative*, *teoria educației experiențiale* susține necesitatea proiectării unor activități relevante pentru viața elevilor, conectate la probleme reale, la nevoile grupului și la valorile promovate de instituția de învățământ. Activitățile educative devin astfel contexte de formare prin experiență, în care elevii învață să ia decizii, să colaboreze, să își asume responsabilități și să reflecteze asupra propriilor acțiuni. Această perspectivă fundamentează introducerea reflecției managerial-pedagogice ca etapă necesară în procesul de optimizare a activității educative.

De asemenea, **teoria dezvoltării morale**, asociată cu L. Kohlberg [169], este relevantă pentru activitatea educativă, deoarece explică evoluția judecății morale și a capacității elevilor de a lua decizii în raport cu norme, valori și principii. Aici, activitățile educative oferă contexte favorabile pentru discutarea dilemelor morale, dezvoltarea responsabilității, formarea spiritului civic și consolidarea comportamentelor bazate pe respect, empatie și echitate.

Pentru managementul activității educative, valorificarea acestei teorii presupune proiectarea unor activități care stimulează analiza situațiilor de viață, exprimarea argumentată a opiniilor, asumarea consecințelor și formarea conduitei morale. Astfel, activitatea educativă contribuie nu doar la dezvoltarea unor comportamente exterioare, ci și la formarea convingerilor, valorilor și atitudinilor care susțin integrarea socială a elevului.

Un alt reper psihopedagogic important îl constituie **abordarea umanistă** a educației, reprezentată de autori precum C. Rogers și A. Maslow [181; 217]. Această perspectivă pune accent pe dezvoltarea integrală a persoanei, pe respectarea nevoilor individuale, pe climatul educațional bazat pe încredere, acceptare și valorizare. În contextul activității educative, această perspectivă susține necesitatea centrării pe elev, pe nevoile sale de apartenență, siguranță, apreciere și autorealizare. Pentru managementul activității educative, abordarea umanistă evidențiază rolul relației educaționale și al climatului afectiv în dezvoltarea elevului.

Analiza *teoriilor psihopedagogice* prezentate permite constatarea faptului că managementul activității educative trebuie să fie centrat pe elev, pe relațiile educaționale, pe participarea activă și pe reflecția asupra experiențelor trăite. Aceste teorii fundamentează caracterul formativ, social, experiențial și reflexiv al activității educative și justifică necesitatea abordării acesteia ca *proces managerial-pedagogic integrat*.

Prin urmare, *teoriile psihopedagogice* oferă suportul necesar pentru înțelegerea activității educative ca proces de dezvoltare integrală a personalității elevului. Ele susțin ideea că *managementul activității educative* trebuie să asigure nu doar proiectarea și organizarea activităților, ci și crearea unor contexte educaționale în care elevii să participe, să interacționeze, să reflecteze și să își formeze valori, atitudini și comportamente responsabile. Această perspectivă este în concordanță cu orientările documentelor de politici educaționale din Republica Moldova,

care promovează formarea competențelor-cheie, educația pentru valori și dezvoltarea personalității elevului în ansamblul său.

În aceeași direcție, cercetătorul N. Silistraru analizează teoriile formării poziției personalității, evidențiind rolul grupului în formarea educabililor și diferențele dintre comportamentul persoanei în cadrul grupului și comportamentul acesteia în afara grupului. Cercetătorul N. Silistraru analizează *teoriile formării poziției personalității*, printre care aderăm la *teoria de grup*, care prezintă rolul grupului în formarea educaților și deosebirea comportării omului în grup deosebindu-l de comportarea omului în afara grupului. În contextul dat, *teoria adaptării în grup* privește grupul ca un promotor al valorilor sociale, iar sursa ideilor sociale sunt normele grupului - valori obligatorii pentru fiecare membru al grupului, conchide autorul N. Silistraru [126, pp. 72-82]. Normele acceptate de grup reprezintă o forță, care influențează asupra fiecărui membru, pentru că membrii unei comunități oferă și așteaptă același comportament unul de altul. O altă concepție a teoriei adaptării în grup este *rolul individului*, statutul lui, care reprezintă așteptările reciproce ale membrilor grupului. În grupurile oficiale rolul fiecărui membru este mai mult sau mai puțin decisiv, iar în grupurile neformale el se exprimă în relațiile interpersonale [126, p. 81].

Această perspectivă este relevantă pentru *managementul activității educative*, întrucât clasa de elevi funcționează nu doar ca structură administrativă, ci și ca grup social în care se formează conduite, atitudini, valori și modele de relaționare.

Prin urmare, valorificarea contribuției lui N. Silistraru permite fundamentarea *dimensiunii sociale* a managementului activității educative. Din această perspectivă, proiectarea și organizarea activităților educative trebuie să țină cont de dinamica grupului-clasă, de normele formale și informale, de statutul elevilor și de relațiile interpersonale, deoarece acestea influențează direct climatul educațional și eficiența intervențiilor formative.

În literatura de specialitate sunt evidențiați mai mulți *factori* care influențează adaptarea individului în grup, printre care *solidaritatea socială*, *dependența de aprecierea celorlalți*, *dependența informațională* și *diminuarea responsabilității individuale în cadrul grupurilor mari sau distructive* [8; 30]. Solidaritatea socială se manifestă prin tendința membrului grupului de a adopta comportamente similare cu ale celorlalți, în timp ce dependența de aprecierea grupului influențează autostima și sentimentul de apartenență. Dependența informațională determină acceptarea unor informații sau norme funcționale în grup, uneori fără o verificare critică suficientă, iar diminuarea responsabilității individuale poate apărea atunci când persoana își reduce nivelul de autocontrol și asumare în contextul unui grup numeros.

Acești factori nu acționează uniform, ci se manifestă în funcție de situația educațională, de structura grupului, de normele existente și de relațiile dintre membrii acestuia. În acest sens,

normele grupului influențează acceptarea sau respingerea unor conduite, orientând comportamentul elevilor către ceea ce este valorizat de comunitatea din care fac parte. De aici rezultă importanța grupului de referință, în cadrul căruia elevul interiorizează norme, valori și modele comportamentale semnificative pentru propria formare.

Contribuții importante la dezvoltarea teoriei grupurilor sunt aduse de S. Moscovici, care propune noțiunea de minoritate ca sursă de inovație și schimbare socială [175]. Autorul S. Moscovici dezvoltă un model al influenței sociale, potrivit căruia influența nu se distribuie întotdeauna egal în cadrul grupului, ci poate fi exercitată diferențiat, inclusiv de minorități active, coerente și perseverente [Apud 96, p. 30]. În această perspectivă, grupul nu este doar un spațiu al conformării la norme, ci și un cadru în care pot apărea conflicte cognitive și sociale cu rol constructiv, capabile să genereze schimbare, inovare și recunoaștere socială.

Dacă este să ne referim la *managementul activității educative*, aceste idei sunt relevante deoarece clasa de elevi funcționează ca grup social în care se manifestă norme, roluri, influențe, conformism, inițiativă și posibilități de schimbare. Cadrul didactic și dirigintele trebuie să cunoască aceste mecanisme pentru a proiecta activități educative care dezvoltă coeziunea grupului, responsabilitatea individuală, comunicarea, cooperarea și participarea activă a elevilor. Astfel, managementul activității educative presupune nu doar organizarea unor acțiuni, ci și orientarea pedagogică a dinamicii grupului-clasă spre formarea valorilor, atitudinilor și comportamentelor prosoziale.

Tabelul 1.3. Factori care influențează adaptarea elevului în grup

Sursă: adaptat în baza literaturii de specialitate [9; 31]

Factorul	Semnificația în cadrul grupului	Relevanța pentru activitatea educativă
Solidaritatea socială	Elevul tinde să adopte comportamente similare cu ale celorlalți membri ai grupului	Susține coeziunea grupului și formarea normelor comune
Dependența de aprecierea celorlalți	Autostima elevului este influențată de modul în care este perceput de grup	Evidențiază importanța climatului educațional pozitiv
Dependența informațională	Elevii pot accepta informații și conduite funcționale în grup fără analiză critică suficientă	Impune dezvoltarea gândirii critice și a responsabilității
Diminuarea responsabilității individuale	În grupurile mari sau distructive poate scădea asumarea personală	Justifică necesitatea monitorizării relațiilor și a comportamentelor de grup

Analiza factorilor care influențează adaptarea elevului în grup evidențiază faptul că *activitatea educativă* nu se realizează doar la nivel individual, ci și la nivel relațional și social. Deci, grupul-clasă devine un spațiu educațional complex, în care se formează norme, roluri,

atitudini, comportamente și relații interpersonale cu impact direct asupra dezvoltării personalității elevului. Din această perspectivă, cadrul didactic și dirigințele au responsabilitatea de a orienta pedagogic dinamica grupului, astfel încât aceasta să favorizeze cooperarea, respectul reciproc, responsabilitatea și participarea activă a fiecărui elev.

Totodată, ideile valorificate din *teoria grupului*, *teoria adaptării în grup* și *teoria influenței sociale* confirmă faptul că managementul activității educative trebuie să țină cont de mecanismele prin care elevii interiorizează valori, acceptă sau resping norme, își asumă roluri și participă la viața colectivului/clasei. În acest sens, *activitatea educativă* devine un cadru de formare socială și axiologică, în care experiențele trăite de elevi pot contribui la dezvoltarea competențelor relaționale, morale și civice.

Prin urmare, teoriile psihopedagogice analizate oferă suportul necesar pentru înțelegerea elevului și a grupului-clasă ca elemente centrale ale activității educative. Totuși, pentru ca aceste repere teoretice să fie valorificate în practica educațională, este necesară identificarea unor modele educaționale și experiențiale care să orienteze proiectarea, organizarea și reflecția asupra activităților educative.

Modele educaționale și experiențiale valorificate în activitatea educativă. Modelele educaționale și experiențiale reprezintă repere importante pentru organizarea activității educative, deoarece oferă cadre explicative și metodologice privind modul în care elevii participă la experiențe formative, interiorizează valori, dezvoltă competențe sociale și își formează comportamente responsabile. Dacă teoriile psihopedagogice explică fundamentele dezvoltării elevului, atunci aceste modele educaționale orientează modul concret în care *activitatea educativă* poate fi proiectată, organizată, realizată și evaluată în contexte formale, nonformale și informale.

În contextul prezentei cercetări, modelele educaționale prezentate sunt valorificate nu ca structuri rigide, ci ca repere flexibile pentru *managementul activității educative*. Ele permit trecerea de la analiza teoretică a *activității educative* la organizarea practică a experiențelor educaționale și contribuie la fundamentarea *modelului pedagogic al managementului activității educative în instituția de învățământ general*.

Un reper important pentru organizarea *activităților educative* îl constituie **modelul bazat pe teoria învățării experiențiale**, elaborat de D. A. Kolb. Potrivit acestui model, învățarea se realizează printr-un proces ciclic, care include patru etape interdependente: experiența concretă, observația reflexivă, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă [213; 214]. Aceste etape evidențiază faptul că procesul de învățare nu se produce doar prin receptarea informațiilor, ci prin implicarea directă a elevului într-o experiență, urmată de o analiză, formularea unor concluzii proprii și aplicarea acestora în situații noi.

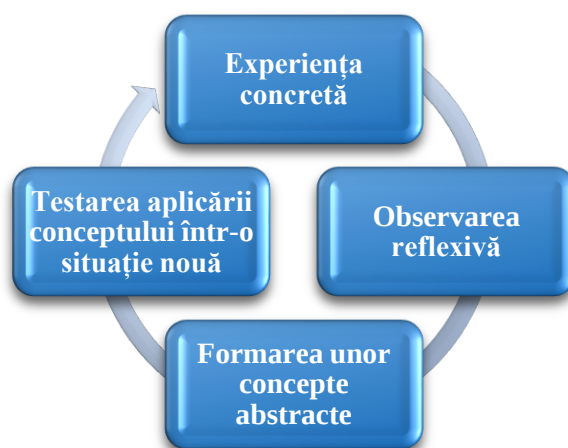


Fig. 1.8. Modelul învățării experiențiale după D. A. Kolb

Sursa: adaptată după D. A. Kolb [213; 214]

Modelul lui D. A. Kolb este frecvent valorificat în proiectarea învățării la adulți, însă principiile sale pot fi adaptate și în învățământul general, în special în cadrul activităților educative. Aceste activități presupun de fapt experiențe concrete, situații de viață, interacțiuni sociale, reflecție asupra comportamentelor și formularea unor direcții de acțiune pentru viitor. Din această perspectivă, *modelul experiențial* oferă un cadru util pentru proiectarea activităților educative în centrarea pe elev, pe participare activă și pe dezvoltarea competențelor sociale, morale și civice.

Valorificarea acestui model în *managementul activității educative* presupune că profesorii, diriginții și managerii educaționali să proiecteze activități care să acopere toate etapele ciclului: oferirea unei experiențe educaționale relevante, stimularea reflecției asupra acesteia, formularea unor concluzii sau principii de acțiune și aplicarea celor învățate în contexte noi. Astfel, *activitatea educativă* nu se reduce la transmiterea unor informații sau mesaje educaționale, ci devine un proces formativ în care elevul trăiește, analizează, înțelege și aplică experiențele dobândite.

Pentru cercetarea de față, considerăm că modelul lui D. A. Kolb este relevant deoarece susține introducerea *reflecției managerial-pedagogice* ca etapă necesară în *managementul activității educative*. *Reflecția* permite cadrului didactic să analizeze experiența educațională desfășurată, să identifice rezultatele obținute, dificultățile întâmpinate și direcțiile de optimizare. În același timp, elevul este orientat să reflecteze și el asupra propriei implicări, asupra comportamentelor manifestate și asupra modului în care experiența trăită poate contribui la dezvoltarea sa personală și socială.

Prin urmare, *modelul învățării experiențiale* fundamentează caracterul ciclic al activității educative: *experiență, reflecție, conceptualizare și aplicare*. Această logică susține înțelegerea *activității educative* ca *proces managerial-pedagogic* integrat, în care proiectarea, organizarea, realizarea, evaluarea și reflecția contribuie la formarea competențelor, valorilor și comportamentelor necesare dezvoltării integrale a personalității elevului.

Un alt reper important îl constituie **modelul constructivist** al educației, potrivit căruia elevul nu primește pasiv cunoștințe, valori sau conduite, ci le construiește activ prin interacțiune, experiență, comunicare și reflecție. Această perspectivă este susținută de teoria socioculturală a lui L. S. Vygotsky, care evidențiază rolul interacțiunii sociale și al sprijinului educațional în dezvoltarea elevului [192], precum și de contribuțiile lui J. Bruner privind *învățarea prin descoperire și construirea activă a sensurilor* [154].

În *activitatea educativă*, *abordarea constructivistă* permite organizarea unor contexte educaționale în care elevii participă la analiza problemelor, formulează opinii, propun soluții, colaborează între ei și își asumă responsabilități. Astfel, *activitatea educativă* devine un cadru de construire a valorilor și comportamentelor prin implicare directă, comunicare și reflecție. Din perspectiva *managementului activității educative*, acest model susține proiectarea unor situații educaționale participative, în care cadrul didactic și dirigintele facilitează învățarea socială și formarea personalității elevului.

În literatura de specialitate din R. Moldova, o contribuție relevantă pentru *proiectarea constructivistă* a activității educative este adusă de autoarea A. Afanas prin **Modelul CECERE**, valorificat ca instrument de proiectare constructivistă a activității educaționale [3]. Acest model este important pentru cercetarea noastră, deoarece pune accent pe proiectarea conștientă a activităților, pe implicarea elevilor, pe dezvoltarea relațiilor educaționale și pe orientarea procesului educativ spre rezultate formative. Prin urmare, Modelul CECERE oferă un reper aplicativ pentru înțelegerea activității educative ca proces organizat, sistematic și centrat pe dezvoltarea elevului.

Un alt model valoros pentru *activitatea educativă* este **modelul educației centrate pe elev**, care plasează elevul în centrul procesului educațional și evidențiază necesitatea adaptării activităților la interesele, nevoile, particularitățile de vârstă și experiențele acestuia. Această abordare este susținută de perspectiva umanistă asupra educației, reprezentată de A. Maslow și C. Rogers, care accentuează dezvoltarea integrală a persoanei, climatul educațional bazat pe încredere, acceptare și valorizare [181; 217].

În raport cu *managementul activității educative*, modelul centrat pe elev contribuie la dezvoltarea unei culturi educaționale participative, în care elevii nu sunt doar simpli beneficiari ai activităților educative, ci actori implicați în proiectarea, realizarea și evaluarea acestora. Cadrul didactic și dirigintele nu mai au doar rol de organizatori ai acțiunilor educative, ci devin facilitatori ai dezvoltării personale și sociale a elevilor. Această perspectivă este în concordanță cu orientările actuale ale documentelor de politici educaționale din Republica Moldova, care promovează dezvoltarea integrală a personalității elevului, formarea competențelor-cheie și în promovarea educația pentru valori.

De asemenea, *activitatea educativă* poate fi susținută prin ***modelul participativ-colaborativ***, care pune accent pe implicarea elevilor, a cadrelor didactice, a familiei și a comunității în realizarea finalităților educaționale. Acest model este relevant, deoarece activitatea educativă nu se desfășoară izolat, ci presupune cooperarea mai multor actori educaționali. În acest sens, clasa de elevi, familia, școala și comunitatea devin spații complementare de formare a personalității elevului.

Considerăm că *modelul participativ-colaborativ* este relevant pentru *managementul activității educative*, deoarece susține distribuirea responsabilităților, comunicarea eficientă, parteneriatul educațional și implicarea activă a elevilor în viața școlii. În acest cadru, activitatea educativă capătă un caracter deschis și integrator, iar managementul acesteia presupune coordonarea relațiilor dintre actorii educaționali implicați și valorificarea resurselor disponibile în mediul școlar, familial și comunitar.

În aceeași ordine de idei, în contextul abordărilor educaționale contemporane, *experiența finlandeză* oferă repere relevante pentru înțelegerea *managementului activității educative centrate pe profesor și pe elev*. Analizând bunele practici ale educației finlandeze, autoarea V. Goraș-Postică evidențiază *importanța autonomiei profesionale a cadrului didactic, a responsabilității pedagogice, a colaborării dintre școală și familie, precum și a orientării procesului educațional spre bunăstarea, dezvoltarea și implicarea activă a copilului* [70].

Această perspectivă susține ideea că managementul activității educative la clasa de elevi nu se limitează la planificarea și organizarea unor activități, ci presupune construirea unui cadru relațional, participativ și reflexiv, în care profesorul, elevul și familia devin actori activi ai procesului educativ.

O relevanță la fel de deosebită pentru cercetarea noastră o are și ***modelul educației bazate pe competențe***, promovat în documentele curriculare și normative ale Republicii Moldova. Acest model orientează procesul educațional spre formarea competențelor necesare dezvoltării personale, integrării sociale, participării active și învățării pe tot parcursul vieții. În acest context, *activitatea educativă* contribuie la formarea competențelor sociale, civice, morale, relaționale și de autoreglare, completând dimensiunea instructivă a procesului educațional.

Din perspectiva *managementului activității educative*, *modelul educației bazate pe competențe* impune o proiectare a activităților în raport cu finalitățile educaționale, rezultate observabile și contexte autentice de formare. Astfel, *activitatea educativă* creează situații în care elevii exersează comportamente, iau decizii, cooperează, comunică, reflectează și își dezvoltă acele responsabilități față de sine, față de cei din jur și față de comunitate.

Analiza acestor *modele educaționale* și *experiențiale* evidențiază faptul că *activitatea educativă* trebuie organizată ca *proces formativ, participativ, reflexiv și orientat spre competențe*. Dacă este să analizăm din această perspectivă atunci:

- *modelul experiențial* fundamentează rolul trăirii și reflecției;
- *modelul constructivist* susține construirea activă a sensurilor și valorilor;
- *modelul CECERE* oferă repere pentru proiectarea constructivistă a activității educaționale;
- *modelul centrat pe elev* evidențiază importanța nevoilor și particularităților educabililor;
- *modelul participativ-colaborativ* valorifică relația școală-familie-comunitate;
- iar *modelul bazat pe competențe* asigură raportarea *activității educative* la finalitățile actuale ale educației.

Prin urmare, modelele analizate oferă suport teoretic și metodologic pentru conceptualizarea *activității educative* ca un *sistem managerial-pedagogic integrat*. Ele dovedesc necesitatea elaborării unui *model pedagogic al managementului activității educative* care să includă *proiectarea, organizarea, implementarea, monitorizarea, evaluarea și reflecția managerial-pedagogică*, în vederea optimizării continue a experiențelor educaționale și a dezvoltării integrale a personalității elevului.

Paradigme manageriale aplicabile managementului activității educative.

Managementul activității educative, prin specificul său pedagogic și organizațional, poate fi fundamentat prin valorificarea mai multor *paradigme manageriale* aplicabile domeniului educațional. Aceste paradigme nu sunt preluate mecanic din managementul general, ci sunt adaptate la specificul instituției de învățământ, al clasei de elevi și al activităților orientate spre dezvoltarea integrală a personalității elevului. În contextul cercetării noastre, paradigmele manageriale sunt analizate în raport cu relevanța lor pentru proiectarea, organizarea, coordonarea, monitorizarea, evaluarea și reflecția asupra activităților educative.

O primă paradigmă relevantă este *paradigma sistemică*, potrivit căreia instituția de învățământ este înțeleasă ca sistem deschis, aflat în relație permanentă cu mediul social, familia, comunitatea și politicile educaționale. Din această perspectivă, *activitatea educativă* este privită ca parte a unui ansamblu de relații, resurse, finalități, procese și rezultate. Autorul S. Cristea subliniază caracterul sistemic al managementului educațional, evidențiind necesitatea conducerii globale și eficiente a procesului de învățământ prin valorificarea resurselor pedagogice disponibile [47]. În raport cu *managementul activității educative*, paradigma dată permite înțelegerea unor conexiuni dintre finalitățile educaționale, curriculum, climatul școlar, grupul-clasă, familia și comunitatea educațională.

Paradigma sistemică este importantă pentru cercetarea noastră deoarece susține ideea că *activitatea educativă* trebuie proiectată și organizată ca proces integrat, nu ca un ansamblu de

acțiuni separate. Fiecare activitate educativă este influențată de contextul instituțional, de particularitățile elevilor, de resursele disponibile, de relațiile educaționale și de cultura organizațională a instituției de învățământ. Prin urmare, *managementul activității educative* presupune corelarea acestor elemente într-un cadru coerent, orientat spre dezvoltarea elevului și spre un ajutor în realizarea finalităților educaționale.

O altă paradigmă importantă este ***paradigma procesuală***, care pune accent pe succesiunea și interdependența acțiunilor manageriale. În acest sens, *managementul activității educative* este înțeles ca proces continuu, care include proiectarea, organizarea, implementarea, monitorizarea, evaluarea și reflecția managerial-pedagogică. Această perspectivă este susținută de abordările managementului educațional promovate de V. Andrițchi și Vl. Guțu, care evidențiază importanța planificării, coordonării resurselor, monitorizării și evaluării proceselor educaționale în vederea asigurării calității în educație[12; 73].

Aplicată activității educative, această *paradigmă procesuală* permite depășirea unor abordări ocazionale sau festive și susține organizarea activităților educative în raport cu obiective clare, resurse adecvate, strategii formative și criterii de evaluare. În această perspectivă, *activitatea educativă* nu se încheie odată cu desfășurarea propriu-zisă, ci continuă prin analiza rezultatelor, identificarea dificultăților și formularea unor direcții de optimizare. Astfel, *reflecția managerial-pedagogică* devine o etapă esențială a procesului managerial.

O relevanță deosebită pentru *managementul activității educative* o are și ***paradigma participativă***, care accentuează implicarea actorilor educaționali în luarea deciziilor, proiectarea și realizarea activităților. În contextul activității educative, participarea elevilor, a cadrelor didactice, a familiei, a managerilor școlari și a comunității contribuie la creșterea relevanței și eficienței intervențiilor educaționale. *Managementul participativ* susține colaborarea, responsabilitatea comună și valorificarea experiențelor actorilor implicați în procesul educativ.

În literatura de specialitate din Republica Moldova, *managementul participativ* este analizat ca premisă importantă pentru eficientizarea procesului educațional și dezvoltarea relațiilor de colaborare între actorii educaționali [6]. Pentru cercetarea dată, această paradigmă este relevantă deoarece *activitatea educativă* presupune nu doar acțiunea cadrului didactic asupra elevului, ci implicarea activă a elevilor în propria formare. Astfel, elevii devin participanți la proiectarea, realizarea și evaluarea activităților educative, iar clasa de elevi se transformă într-un spațiu al cooperării și responsabilizării.

O altă paradigmă aplicabilă este ***paradigma leadershipului educațional***, care evidențiază rolul conducerii pedagogice, al viziunii, al motivației și al culturii organizaționale în realizarea finalităților educaționale. T. Bush analizează managementul educațional în strânsă legătură cu leadershipul, subliniind faptul că eficiența instituției de învățământ depinde de capacitatea liderilor

educaționali de a orienta activitatea organizației spre dezvoltare, colaborare și performanță [28]. În raport cu activitatea educativă, leadershipul educațional se exprimă prin capacitatea managerilor și a cadrelor didactice de a crea o viziune comună asupra educației pentru valori, responsabilitate, participare și dezvoltare personală.

Paradigma leadershipului educațional este importantă, deoarece *activitatea educativă* nu poate fi gestionată doar administrativ. Ea necesită inspirație, comunicare, motivare și capacitatea de a mobiliza elevii, cadrele didactice și familia în jurul unor finalități formative comune. În acest sens, dirigintele, cadrul didactic și managerul școlar devin lideri educaționali care creează condiții pentru implicare, cooperare și dezvoltarea unui climat educațional pozitiv.

De asemenea, *managementul activității educative* poate fi analizat prin ***paradigma calității educației***, care presupune orientarea proceselor educaționale spre rezultate relevante, monitorizare, evaluare și îmbunătățire continuă. În această perspectivă, calitatea *activității educative*, o putem aprecia nu doar prin numărul activităților realizate, ci și prin impactul acestora asupra elevilor, asupra climatului clasei, asupra relațiilor educaționale și asupra dezvoltării valorilor, atitudinilor și comportamentelor responsabile.

Paradigma calității este în concordanță cu documentele de politici educaționale din Republica Moldova, care promovează dezvoltarea competențelor-cheie, educația pentru valori, incluziunea, parteneriatul educațional și dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice și manageriale. Din perspectiva cercetării, această paradigmă fundamentează necesitatea monitorizării și evaluării activităților educative, dar și a introducerii *reflecției managerial-pedagogice* ca mecanism de reglare și optimizare continuă.

În contextul actual al educației, o importanță aparte o are și *paradigma reflexivă*, care pune accent pe analiza critică a practicilor educaționale, pe învățarea profesională și pe îmbunătățirea continuă a activității cadrului didactic. În MAE, reflecția nu este doar o etapă finală, ci un mecanism prin care experiența educațională este analizată, interpretată și transformată în direcții de acțiune viitoare. Această paradigmă susține ideea că *activitatea educativă* trebuie să fie flexibilă, adaptabilă și orientată spre nevoile reale ale elevilor și ale grupului-clasă.

Prin urmare, *paradigma sistemică*, *paradigma procesuală*, *paradigma participativă*, *paradigma a leadershipului educațional*, *paradigma a calității* și *paradigma reflexivă* oferă un cadru complex pentru fundamentarea *managementului activității educative*. Ele permit înțelegerea *activității educative* ca proces integrat, organizat, colaborativ, orientat spre rezultate și supus unei optimizări continue. Valorificarea acestor paradigme contribuie la consolidarea perspectivei potrivit căreia MAE reprezintă un sistem managerial-pedagogic integrat, centrat pe dezvoltarea integrală a personalității elevului.

Sinteza teoriilor, modelelor și paradigmatelor valorificate în cercetare.

Analiza unor teorii, modele și paradigme considerate relevante pentru *managementul activității educative* au evidențiat un caracter interdisciplinar al domeniului cercetat. *Activitatea educativă* nu poate fi explicată printr-o singură teorie și nici organizată printr-un singur model, deoarece aceasta implică dezvoltarea personalității elevului, dinamica grupului-clasă, relațiile educaționale, participarea actorilor educaționali, finalitățile curriculare, cadrul normativ și procesele manageriale specifice instituției de învățământ general.

Teoriile psihopedagogice analizate fundamentează dimensiunea formativă a *activității educative*. Teoria socioculturală evidențiază rolul interacțiunii și al sprijinului educațional în dezvoltarea elevului [192], teoria învățării sociale explică formarea comportamentelor prin observare, modelare și autoreglare [150; 198], iar teoria învățării experiențiale susține rolul experienței, reflecției și aplicării în procesul de formare [213; 214]. În același timp, teoria dezvoltării morale, abordarea umanistă și teoriile privind adaptarea în grup permit înțelegerea activității educative ca proces de formare a valorilor, atitudinilor, conduitelor și relațiilor sociale [125; 126; 169; 175; 181; 216].

Modelele educaționale și experiențiale analizate oferă repere metodologice pentru proiectarea și organizarea activităților educative. Modelul învățării experiențiale susține organizarea activităților pe baza relației dintre experiență, reflecție, conceptualizare și aplicare [213; 214]. Modelul constructivist evidențiază implicarea activă a elevului în construirea sensurilor și valorilor educaționale [154; 192]. Modelul CECERE, propus de A. Afanas, oferă repere pentru proiectarea constructivistă a activității educaționale [3], iar modelele centrate pe elev, participativ-colaborative și bazate pe competențe susțin adaptarea activităților educative la nevoile elevilor și la finalitățile actuale ale educației.

Paradigmele manageriale analizate mai sus fundamentează dimensiunea organizațională și reflexivă a *managementului activității educative*.

Sinteza acestor repere permite constatarea faptului că *managementul activității educative* trebuie abordat ca un *proces managerial-pedagogic integrat*. Această abordare valorifică dimensiunea formativă a educației, dimensiunea experiențială a învățării, dimensiunea socială a grupului-clasă, dimensiunea participativă a relațiilor educaționale și dimensiunea managerială a organizării procesului educativ. În această perspectivă, *activitatea educativă* devine un cadru de dezvoltare personală, socială, morală și civică a elevului.

Pentru o mai bună sistematizare a reperelor valorificate în cercetare, prezentăm în *Tabelul 1.4.* sinteza teoriilor, modelelor și paradigmatelor care fundamentează managementul activității educative.

Tabelul 1.4. Teorii, modele și paradigme valorificate în fundamentarea managementului activității educative

Sursa: elaborată de autoare în baza analizei literaturii de specialitate [3; 12; 28; 47; 73; 125; 126; 150; 154; 169; 175; 181; 192; 198; 213; 214; 217]

Categoria reperelor analizate	Repere valorificate	Ideii relevante pentru cercetare	Implicații pentru managementul activității educative
Teorii psihopedagogice	Vygotsky, Bandura, Kolb, Kohlberg, Rogers, Maslow, Silistraru, Moscovici	Dezvoltarea elevului prin interacțiune, modelare, experiență, reflecție, valori, climat educațional și relații de grup	Fundamentează dimensiunea formativă, socială și reflexivă a activității educative
Modele educaționale	Modelul experiențial, modelul constructivist, modelul centrat pe elev, Modelul CECERE, modelul participativ-colaborativ, modelul bazat pe competențe	Activitatea educativă este proiectată ca experiență formativă, participativă, centrată pe elev și orientată spre competențe	Oferă repere pentru proiectarea, realizarea și evaluarea activităților educative
Paradigme manageriale	Paradigma sistemică, procesuală, participativă, a leadershipului educațional, a calității și reflexivă	Managementul activității educative presupune organizare sistemică, coordonare, participare, leadership, evaluare și optimizare continuă	Fundamentează managementul activității educative ca proces managerial-pedagogic integrat
Repere normative	Codul educației, Cadrul de Referință al Curriculumului Național, Standardele educaționale, Standardele de competență profesională, reperele metodologice	Activitatea educativă este orientată spre dezvoltarea integrală a elevului, formarea competențelor-cheie și educația pentru valori	Asigură ancorarea cercetării în sistemul educațional din Republica Moldova
Contribuția cercetării	Conceptualizarea activității educative și a managementului activității educative	Activitatea educativă este abordată ca sistem managerial-pedagogic integrat, bazat pe proiectare, organizare, implementare, monitorizare, evaluare și reflecție managerial-pedagogică	Creează premise pentru elaborarea modelului pedagogic al managementului activității educative

Datele prezentate în *Tabelul 1.4.* evidențiază faptul că MAE se fundamentează pe un ansamblu de repere teoretice, metodologice, manageriale și normative. Acestea sunt valorificate complementar în cadrul cercetării, contribuind la fundamentarea unei perspective integrate asupra activității educative. În această perspectivă, noutatea demersului constă în articularea dimensiunii pedagogice cu dimensiunea managerială și cu reflecția managerial-pedagogică, în vederea optimizării continue a activităților educative.

Prin urmare, în subcapitolul dat se confirmă necesitatea abordării managementului activității educative ca domeniu interdisciplinar, susținut de teorii psihopedagogice, modele educaționale și paradigme manageriale. Aceste repere oferă baza necesară pentru analiza principiilor și condițiilor psihopedagogice ale activității educative, care vor fi examinate în continuare.

1.3.Principii și condiții psihopedagogice ale activității educative

Activitatea educativă, prin finalitățile sale formative, presupune respectarea unor *principii* și *condiții psihopedagogice* care asigură coerența, eficiența și relevanța intervențiilor educaționale. Dacă teoriile, modelele și paradigmele analizate anterior oferă fundamentul explicativ al managementului activității educative, *principiile și condițiile psihopedagogice* permit transpunerea acestora în practica educațională, prin raportarea activităților la particularitățile elevilor, la dinamica grupului-clasă, la climatul instituțional și la finalitățile educației.

În contextul dat, *principiile activității educative* sunt înțelese ca repere orientative care ghidează proiectarea, organizarea, realizarea, monitorizarea, evaluarea și reflecția asupra activităților educative. Ele asigură acea legătura dintre finalitățile educaționale, conținuturile formative, strategiile utilizate și rezultatele urmărite. Condițiile psihopedagogice, la rândul lor, reprezintă ansamblul factorilor interni și externi care influențează calitatea activităților educative și impactul acestora asupra dezvoltării personalității elevului.

În viziunea cercetătorilor V. Andrișchi [12], Vl. Guțu [73], L. Cebanu [33], V. Cojocaru și N. Socoliuc [36], ș.a. autori din domeniul respectiv, managementul educațional are la bază un set de principii care-i orientează pe manageri/cadre didactice în activitatea sa. Aceste principii rezultă din analiza și sinteza conținutului educației. La fel și managementul activității educative are la bază aceste principii. Aceste principii nu trebuie interpretate ca reguli formale, ci ca repere metodologice care susțin organizarea coerentă a procesului educativ și asigură continuitatea dintre proiectare, realizare, evaluare și optimizare.

Printre principiile și valorile promovate în contextul activității educative se numără:

- *planificarea* - dezvoltarea de planuri de acțiune clare și structurate, care să asigure o bună organizare a activității educative;
- *eficiența și eficacitatea* - asigurarea unei gestionări eficiente și eficace a resurselor educaționale, astfel încât să se obțină rezultatele dorite în mod optim;
- *participarea și colaborarea* - implicarea tuturor actorilor implicați în procesul educațional (elevi, cadre didactice, părinți, comunitate) în luarea deciziilor și derularea activităților;
- *transparența și responsabilitatea* - asigurarea unei comunicări transparente, deschise și responsabile cu toți actorii implicați în procesul educațional;

- *învățarea continuă* - dezvoltarea unei culturi a învățării continue, în care toți cei implicați în activitatea educativă își dezvoltă constant abilitățile și cunoștințele.

În acest context, printre valorile promovate în contextul managementului activității educative ca atare pot fi nominalizate următoarele:

- *calitatea* - asigurarea unei educații de calitate, care să dezvolte capacitățile și competențele elevilor, în conformitate cu standardele naționale și internaționale;
- *inovația și creativitatea* - încurajarea gândirii inovatoare și a dezvoltării abilităților creative, pentru a asigura o abordare proactivă și eficientă a problemelor educaționale;
- *responsabilitatea socială* - dezvoltarea unei conștientizări asupra rolului și responsabilității sociale în activitatea educațională, pentru a contribui la dezvoltarea unei societăți mai bune și mai echitabile;
- *respectul și toleranța* - promovarea respectului și toleranței față de diversitatea culturală și etnică, precum și față de opiniile și convingerile diferite;
- *autodisciplina și autocontrolul* - încurajarea dezvoltării capacității de a-și controla emoțiile și comportamentul, de a fi disciplinat și de a-și gestiona timpul și resursele eficient.

Promovarea principiilor și valorilor în contextul *managementului activității educative* este esențială pentru asigurarea unei bune organizări și desfășurări a însăși a activității, precum și pentru dezvoltarea unei culturi organizaționale și al unui proces educațional calitativ în învățământul general.

O definiție a principiilor pedagogice ar fi: ***Principiile pedagogice*** sunt ghidări fundamentale ce se bazează pe cunoștințe din mai multe domenii: pedagogie, psihologie, filosofie, cultură etc., care direcționează procesul educațional pentru a fi mai eficient și adaptat nevoilor elevilor. În contextul cercetării realizate, principiile pedagogice ale managementului activității educative înglobează trei categorii de principii: principii fundamentale, principii axiologice și principii de proiectare a activității educative, prezentate în *Fig. 1.9*.

Pentru ideea pe care o urmărim, este relevant să observăm, că *Principiile fundamentale* vizează orientarea generală a procesului educativ și includ individualizarea, participarea activă, concretizarea și corelarea. *Principiile axiologice* exprimă valorile promovate prin activitatea educativă, precum respectul, responsabilitatea, empatia, cooperarea, toleranța, creativitatea, autodisciplina și responsabilitatea socială. *Principiile de proiectare* orientează activitatea cadrului didactic în procesul de planificare, organizare și evaluare a activităților educative.

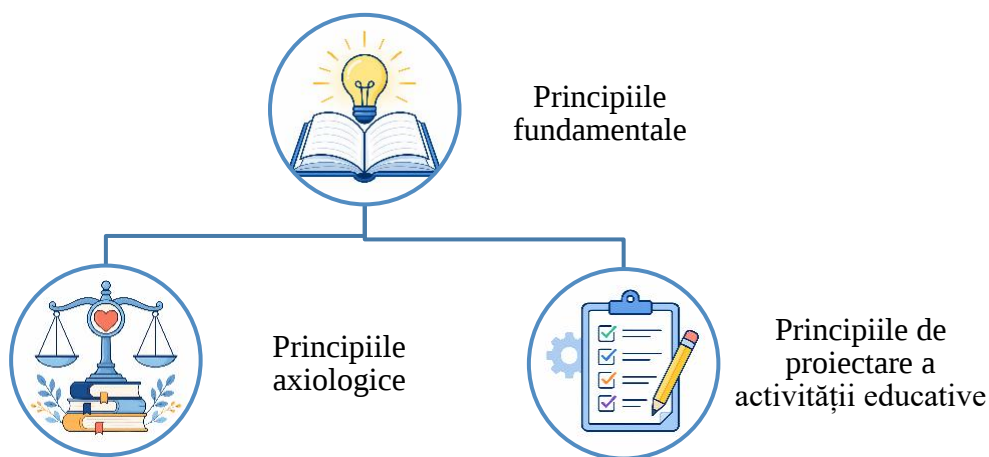


Fig. 1.9. Sistemul principiilor managementului activității educative

Sursa: elaborată de autoare pe baza lucrării [42, pp. 22-34]

În orice domeniu al cunoașterii și acțiunii umane, există anumite axiome sau legi care stau la baza construcției și evoluției acestuia. Aceste principii de bază sunt pilonii ce susțin structura întregului sistem, oferind direcție și coerență practicilor și teoriilor asociate. Într-o lume în continuă schimbare și dezvoltare, principiile fundamentale rămân constante și nealterate, servind drept puncte de referință pentru inovație și adaptare. Ele constituie esența pură a ceea ce înseamnă o disciplină sau o practică și oferă perspectiva clară asupra a ceea ce trebuie urmărit și valorificat. Fie că ne referim la etică, știință, artă sau educație, principiile fundamentale sunt acele elemente imuabile care ne permit să navigăm cu încredere prin complexitatea și diversitatea realității.

După cum am evidențiat mai sus, principiile fundamentale funcționează ca piloni ce susțin structura oricărui sistem. Aceasta nu este diferit în sistemul educație. Chiar și în cadrul procesului educațional, aceste principii se manifestă ca linii directoare esențiale care ne asigură că abordarea învățării este holistică și centrată pe elev. Privind mai în detaliu, aceste principii își au rădăcinile în realitățile și nevoile specifice ale fiecărui actant educațional.

Un principiu relevant pentru activitatea educativă este *principiul individualizării*. Acesta presupune raportarea activităților educative la particularitățile de vârstă, interesele, nevoile, experiențele, stilurile de învățare și potențialul fiecărui elev. În această perspectivă, educația nu poate fi realizată prin intervenții uniforme, ci prin activități flexibile, adaptate elevilor reali și contextului concret al grupului-clasă. Individualizarea permite cadrului didactic și dirigintelui să răspundă diferențelor dintre elevi și să creeze situații educative în care fiecare elev să se simtă valorizat și implicat.

Principiul participării active evidențiază faptul că elevul nu trebuie să fie doar beneficiar al activității educative, ci actor implicat în propria formare. Activitatea educativă trebuie să creeze contexte în care elevii comunică, formulează opinii, iau decizii, își asumă responsabilități,

colaborează și reflectează asupra propriilor comportamente. Acest principiu este susținut și de teoriile învățării sociale, constructiviste, experiențiale, care evidențiază rolul interacțiunii, experienței, implicării și reflecției în formarea elevului [150; 192; 213; 214].

Principiul concretizării presupune raportarea mesajului educativ la situații reale, experiențe de viață, exemple accesibile și contexte semnificative pentru elevi. Activitatea educativă devine mai eficientă atunci când valorile, normele și comportamentele promovate nu rămân la nivel declarativ, ci sunt asociate cu situații concrete, trăite, discutate și analizate împreună cu elevii. În acest fel, elevii înțeleg mai ușor sensul activității și pot transfera în viața cotidiană achizițiile dobândite.

Principiul corelării solicită realizarea legăturilor dintre activitățile educative, conținuturile curriculare, experiențele anterioare ale elevilor, nevoile grupului-clasă și finalitățile educației. Activitatea educativă trebuie concepută nu izolat, ci integrată în ansamblul procesului educațional. Corelarea contribuie la dezvoltarea unei viziuni unitare asupra formării elevului și permite articularea dimensiunii cognitive cu cea afectivă, axiologică, socială și comportamentală.

În procesul educativ, așa cum am menționat anterior, *principiile psihopedagogice precum individualizarea, activitatea, concretizarea și corelarea constituie fundamentul pe care se construiește întregul cadru al activității educative*. Însă, pe lângă aceste principii, există și anumite valori și principii care sunt cultivate și promovate pentru a asigura dezvoltarea completă a elevului. În acest sens, valorile și principiile promovate în contextul activității educaționale sunt nu doar complementare, ci și esențiale pentru a forma o personalitate echilibrată, care înțelege și apreciază diversitatea și se angajează activ în societate. Fie că este vorba despre respect, responsabilitate, curaj sau empatie, fiecare dintre aceste valori adaugă un strat de profunzime în procesul de învățare și contribuie la formarea unui elev pregătit să înfrunte provocările vieții cu integritate și determinare.

O categorie la fel de importantă o constituie *principiile axiologice ale activității educative*. Respectul, responsabilitatea, empatia, toleranța, cooperarea, creativitatea și autodisciplina nu sunt doar valori declarate, ci repere care trebuie promovate prin activități concrete, relații educaționale și modele comportamentale. *Activitatea educativă* are rolul de a crea contexte în care aceste valori sunt discutate, exersate, interiorizate și transformate în atitudini și comportamente. Din această perspectivă, managementul activității educative nu vizează doar organizarea unor acțiuni, ci și formarea unei culturi educaționale bazate pe valori.

În acest sens, autoarea V. Goraș-Postică abordează educația moral-spirituală ca parte constitutivă a formării personalității, evidențiind necesitatea valorificării reperelor morale și spirituale în procesul educațional [69]. Această perspectivă este relevantă pentru *managementul activității educative la clasa de elevi*, deoarece cadrul didactic gestionează nu doar conținuturi, ci

și activități, care creează contexte educative prin care elevii învață să comunice, să coopereze, să manifeste respect, empatie, responsabilitate și implicare activă în viața grupului-clasă.

În procesul de proiectare a activităților educative, un rol important revine *principiului comunicării pedagogice*. Acesta presupune transmiterea clară, coerentă și adaptată a mesajului educativ, precum și asigurarea unui dialog deschis între elevi, cadre didactice, părinți și alți actori educaționali. Comunicarea pedagogică eficientă favorizează înțelegerea obiectivelor activității, exprimarea opiniilor, oferirea feedbackului și reglarea relațiilor educaționale. În managementul activității educative, comunicarea are rol de coordonare, motivare și mediere.

Principiul cunoașterii pedagogice presupune înțelegerea profundă a particularităților elevilor, a situațiilor educaționale și a contextelor în care se desfășoară activitatea educativă. Astfel, I. O. Pânișoară subliniază importanța cunoașterii instrumentelor și a situațiilor pedagogice pentru desfășurarea eficientă a activității educaționale [107]. În această perspectivă, cadrul didactic nu acționează intuitiv sau întâmplător, ci pe baza unei înțelegeri pedagogice a elevilor, a grupului-clasă și a situațiilor educative concrete.

Principiul creativității pedagogice evidențiază necesitatea dezvoltării unor activități educative atractive, flexibile și adaptate contextului. Creativitatea cadrului didactic se manifestă în alegerea temelor, metodelor, strategiilor, resurselor și formelor de organizare, dar și în capacitatea de a valorifica situațiile neprevăzute ca oportunități formative. În activitatea educativă, creativitatea nu este doar un element decorativ, ci o condiție pentru stimularea interesului, participării și implicării elevilor.

Principiul eficienței presupune utilizarea rațională a resurselor disponibile și orientarea activității educative spre rezultate formative clare. Eficiența nu trebuie înțeleasă doar în termeni administrativi, ci mai ales pedagogici: gradul în care activitatea contribuie la dezvoltarea valorilor, atitudinilor, comportamentelor și competențelor elevilor. Din această perspectivă, eficiența activității educative se apreciază prin impactul asupra elevului și asupra grupului-clasă.

Principiul motivării ocupă un loc important în organizarea activităților educative. *Motivația* stimulează implicarea elevilor, susține participarea activă și favorizează asumarea responsabilităților. Autorul I. O. Pânișoară consideră motivația un factor central al procesului educațional, iar literatura de specialitate evidențiază rolul acesteia în energizarea, orientarea și susținerea comportamentului elevului [107; apud 166, apud 181]. Destul de coerentă, această viziune a autorului se conformează în activitatea educativă, că motivarea poate fi susținută prin teme relevante, metode interactive, feedback pozitiv, responsabilități clare și contexte în care elevii simt că opinia și contribuția lor contează.

Principiul managementului participativ evidențiază necesitatea implicării elevilor, cadrelor didactice, familiei și comunității în proiectarea și realizarea activităților educative. Acest

principiu contribuie la dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe colaborare, comunicare și responsabilitate comună. În contextul activităților educative, managementul participativ permite elevilor să se implice în proiecte comunitare, activități de voluntariat, inițiative de grup și acțiuni cu valoare socială.

Un alt principiu important este cel al *conducerii clasei de elevi*. Cadrul didactic, în special dirigintele, acționează ca manager și lider al grupului-clasă, având rolul de a organiza, orienta, motiva și susține elevii. În acest context, devin relevante formele de sprijin oferite elevilor: *sprijin informațional, sprijin instrumental, sprijin evaluativ și sprijin emoțional* [143, pp. 189-194]. Aceste forme de sprijin contribuie la consolidarea relației profesor-elev, la creșterea încrederii și la dezvoltarea unui climat favorabil participării și învățării.

Principiul gestiunii situațiilor de criză educațională evidențiază necesitatea anticipării și gestionării situațiilor dificile care pot apărea în grupul-clasă. Crizele educaționale pot fi generate de conflicte, dificultăți relaționale, comportamente problematice sau schimbări de context. În asemenea situații, cadrul didactic trebuie să manifeste echilibru, capacitate de analiză, comunicare eficientă și orientare spre soluții. Gestionarea crizei trebuie privită ca oportunitate de învățare, reglare și dezvoltare a grupului, nu doar ca intervenție reactivă.

În continuare, alături de *principiile activității educative*, un rol important revine *condițiilor psihopedagogice* care contribuie la asigurarea unui management eficient al activității educative. În literatura de specialitate, R. Iucu, cercetător în domeniul științelor educației și al pedagogiei, evidențiază în lucrările sale că condițiile interne și externe ale învățării, incluzând în prima categorie structura cognitivă, motivația și stilul de învățare, iar în cea de-a doua categorie personalitatea profesorului, gestiunea timpului de învățare, atmosfera și climatul școlar și familial [80, pp. 56-58]. Aceste condiții pot fi adaptate activității educative, deoarece eficiența acesteia depinde atât de particularitățile elevului, cât și de mediul educațional creat.

R. Gagné distinge între condițiile interne, reprezentate de procese cognitive, afective, volitive și motivaționale, și condițiile externe, care țin de statutul profesorului, mediul clasei, mediul sociofamilial și factorii ergonomici sau de igienă [60; 61]. În raport cu activitatea educativă, această distincție permite înțelegerea faptului că dezvoltarea elevului este influențată simultan de disponibilitățile sale interne și de calitatea contextului educațional. Prin urmare, cadrul didactic trebuie să creeze situații educative care activează motivația, atenția, interesul și implicarea elevului.

Autorul I. Neacșu propune o abordare plurifactorială a condițiilor educației, evidențiind rolul elevului, profesorului, familiei, școlii, grupului de elevi, grupului de profesori, societății civile, tehnologiilor educaționale, contextului social și relațiilor educaționale [Apud 81, pp. 57-58]. În această arie de preocupări, trebuie să subliniem și faptul că această perspectivă este

relevantă pentru *managementul activității educative*, deoarece confirmă faptul că activitatea educativă nu se realizează într-un spațiu izolat, ci într-o rețea complexă de influențe pedagogice, psihologice, sociale și instituționale.

Prin urmare, pot fi evidențiate câteva *condiții psihopedagogice esențiale* ale *activității educative*: ***cunoașterea particularităților elevilor, crearea unui climat educațional pozitiv, comunicarea pedagogică eficientă, motivarea elevilor, valorificarea grupului-clasă, implicarea familiei și asigurarea unui cadru instituțional favorabil.***

Cunoașterea particularităților individuale și de vârstă ale elevilor reprezintă o condiție de bază pentru proiectarea activităților educative. Activitățile trebuie adaptate nivelului de dezvoltare cognitivă, afectivă, morală și socială a elevilor. De asemenea, ele trebuie să țină cont de interesele, experiențele, dificultățile și potențialul grupului-clasă. Această condiție asigură relevanța activității și crește posibilitatea implicării autentice a elevilor.

Climatul educațional pozitiv constituie o altă condiție esențială. *Activitatea educativă* se desfășoară eficient într-un mediu bazat pe respect, încredere, siguranță emoțională, cooperare și valorizarea fiecărui elev. Climatul educațional influențează modul în care elevii participă la activități, acceptă normele grupului, comunică și își asumă responsabilități. În lipsa unui climat favorabil, activitatea educativă poate deveni formală, iar implicarea elevilor poate fi redusă.

Comunicarea pedagogică eficientă este condiția prin care se construiesc relații educaționale pozitive și se susține participarea elevilor. Prin comunicare, cadrul didactic transmite valori, oferă o evaluare motivantă/feedback, mediază conflicte, clarifică obiective și stimulează reflecția, gândirea critică. Comunicarea eficientă presupune empatie, ascultare activă, claritate, respect și capacitatea de a adapta mesajul la particularitățile elevilor.

Valorificarea grupului-clasă reprezintă o condiție cu impact direct asupra eficienței activității educative. *Clasa de elevi* este un spațiu social în care se formează norme, roluri, relații, atitudini și comportamente [82]. *Managementul activității educative* trebuie să țină cont de coeziunea grupului, de relațiile elev-elev, de statutul elevilor, de balanța dintre competiție și cooperare și de capacitatea grupului de a susține responsabilitatea și acceptarea diferențelor.

Implicarea familiei și a comunității constituie o condiție necesară pentru continuitatea influențelor educative. Valorile promovate în școală trebuie susținute și consolidate în familie și în comunitate. Colaborarea cu părinții permite o mai bună cunoaștere a elevilor, identificarea nevoilor acestora și susținerea intervențiilor educaționale. În același timp, comunitatea poate oferi contexte autentice pentru dezvoltarea responsabilității civice, a spiritului de inițiativă și a implicării sociale.

Un factor important în atingerea obiectivelor preconizate este cu certitudine accentuarea relaționării dintre școală-familie-comunitate, numită *parteneriat educațional*.

Parteneriatul școală – familie - comunitate este o formulă pedagogică, noțiune relativ nouă și importantă inserată în domeniul educației. Cercetătorul S. Cristea consideră că acest parteneriat reprezintă o latură care „*reflectă mutațiile înregistrate la nivelul relațiilor existente între instituțiile implicate direct și/sau indirect în proiectarea și realizarea obiectivelor sistemului de învățământ: școala, familia, comunitatea locală, agenți sociali (economici, culturali, politici, religioși etc.), factori de asistență socială etc.*” [47].

Un exemplu în acest sens este cercetarea lui O. Jelihovschi [84], care a analizat rolul parteneriatului școală-familie în dezvoltarea educației timpurii în Republica Moldova. Studiul a evidențiat că implicarea activă a familiilor în procesul educațional poate contribui semnificativ la dezvoltarea capacităților cognitive, lingvistice și socio-emoționale ale copiilor mici. De asemenea, cercetarea a relevat faptul că parteneriatul școală-familie poate fi un factor important în creșterea gradului de implicare a părinților în activitățile școlare și în dezvoltarea unei culturi educaționale solide în comunitate [84].

Cadrul instituțional favorabil reprezintă o condiție psihopedagogică și managerială necesară. Activitatea educativă are nevoie de susținere din partea managementului instituției, de timp, resurse, spații adecvate, documente de planificare, colaborare între cadrele didactice și mecanisme de monitorizare și evaluare. Un management instituțional coerent poate transforma activitatea educativă într-o componentă strategică a dezvoltării școlii, nu doar într-o activitate complementară procesului instructiv.

În contextul acestor analize, se conturează clar ideea privind necesitatea abordării activității educative ca proces complex, sistematic și reflexiv din perspectiva principiilor și condițiilor psihopedagogice. În plan conceptual, *managementul activității educative* devine eficient atunci când proiectarea și organizarea activităților sunt realizate în raport cu finalități educaționale clare, cu particularitățile elevilor, cu dinamica grupului-clasă și cu resursele instituționale disponibile. În această perspectivă, principiile și condițiile psihopedagogice constituie fundamentul metodologic pentru elaborarea *Modelului pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general*.

1.4. Concluzii la capitolul 1

1. Reieșind din analiza literaturii de specialitate, s-a constatat că *activitatea educativă* reprezintă o componentă fundamentală a procesului educațional, orientată spre formarea și dezvoltarea integrală a personalității elevului prin valori, atitudini, comportamente și competențe.

2. Evoluția *conceptului de activitate educativă* evidențiază trecerea de la o abordare predominant extracurriculară și ocazională spre o perspectivă integratoare, în care activitatea educativă este înțeleasă ca proces pedagogic, social, axiologic și managerial.

3. Analiza *managementului educațional* a permis *fundamentarea managementului activității educative* ca proces de proiectare, organizare, implementare, monitorizare, evaluare și *reflecție managerial-pedagogică*, orientat spre realizarea finalităților educative în instituția de învățământ general.

4. În baza abordărilor teoretice și normative analizate, *activitatea educativă* a fost conceptualizată ca *sistem managerial-pedagogic integrat*, fapt ce permite depășirea interpretărilor fragmentare și evidențierea caracterului sistemic, participativ și reflexiv al acesteia.

5. Teoriile psihopedagogice, modelele educaționale și paradigmele manageriale analizate au demonstrat că eficiența activității educative depinde de interacțiunea dintre dezvoltarea elevului, dinamica grupului-clasă, climatul educațional, participarea actorilor educaționali și calitatea proceselor manageriale.

6. Documentele normative și de politici educaționale ale R. Moldova confirmă necesitatea organizării activităților educative în raport cu dezvoltarea integrală a elevului, formarea competențelor-cheie, educația pentru valori și consolidarea parteneriatului educațional.

7. Principiile și condițiile psihopedagogice analizate evidențiază faptul că *activitatea educativă* eficientă presupune centrarea pe elev, participarea activă, comunicarea pedagogică, motivarea, valorificarea grupului-clasă, colaborarea cu familia și comunitatea, precum și reflecția asupra experiențelor educative.

Prin urmare, Capitolul 1 fundamentează teoretico-conceptual necesitatea elaborării unui *model pedagogic al managementului activității educative*. Or, analiza evoluției conceptului de activitate educativă și a abordărilor privind managementul acesteia a evidențiat o extindere progresivă a perspectivei asupra procesului educativ, de la accentul exclusiv pe dimensiunea formativă a activităților către integrarea aspectelor organizaționale și manageriale. Cu toate acestea, literatura de specialitate valorifică insuficient relația dintre funcțiile managementului educațional și activitatea educativă desfășurată la nivelul clasei de elevi. Această constatare justifică necesitatea elaborării unui cadru conceptual propriu al managementului activității educative, care va fi fundamentat în capitolul următor al cercetării.

2. REPERE METODOLOGICE PRIVIND MANAGEMENTUL ACTIVITĂȚII EDUCATIVE ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

Capitolul 2, „**Repere metodologice privind managementul activității educative în învățământul general**”, valorifică *reperele teoretico-conceptuale* analizate în capitolul anterior și fundamentează cadrul metodologic al *managementului activității educative* în instituția de învățământ general. În prezentul capitol accentul este plasat pe organizarea metodologică a *activității educative*, pe *poziționarea clasei de elevi* în cadrul instituției școlare, pe *tipologia activităților educative* și pe elaborarea *modelului pedagogic al managementului activității educative*.

În contextul cercetării, clasa de elevi este abordată nu doar ca unitate administrativă a instituției de învățământ, ci ca spațiu pedagogic, social și managerial în care se realizează activitatea educativă. În cadrul clasei se formează relații, norme, roluri, atitudini și comportamente, iar dirigintele, cadrele didactice și managerii școlari au responsabilitatea de a proiecta, organiza, monitoriza și evalua activitățile educative în raport cu nevoile reale ale elevilor și ale grupului-clasă.

Reperele metodologice analizate în acest capitol pornesc de la ideea că *activitatea educativă* nu poate fi realizată eficient prin acțiuni izolate sau ocazionale, ci presupune un proces coerent de *management pedagogic*. Acesta include stabilirea finalităților, proiectarea activităților, organizarea resurselor, implicarea actorilor educaționali, monitorizarea procesului, evaluarea rezultatelor și *reflecția managerial-pedagogică* asupra experiențelor educative realizate.

Un loc important în cadrul capitolului îl ocupă *tipologia activităților educative* în clasa de elevi. Aceasta permite sistematizarea activităților în funcție de finalități, conținuturi, forme de organizare, actori implicați și impact formativ. Prin stabilirea unei tipologii clare, *activitatea educativă* poate fi proiectată mai riguros, în raport cu dezvoltarea integrală a personalității elevului și cu finalitățile educaționale promovate în învățământul general.

Partea centrală a capitolului este reprezentată de *fundamentarea modelului pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general*. Modelul propus integrează dimensiunea pedagogică, managerială, psihosocială, axiologică și reflexivă a activității educative, oferind un cadru metodologic pentru proiectarea, organizarea, implementarea, monitorizarea, evaluarea și optimizarea activităților educative.

În urma analizei și sistematizării abordărilor conceptuale, teoriilor, a modelelor, a paradigmelor, a reperelor teoretice și praxiologice din literatura de specialitate, precum și a cadrului normativ, a fost elaborat *Modelul pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general*, axat pe patru dimensiuni: *dimensiunea teoretico-*

conceptuală, dimensiunea metodologic-managerială, dimensiunea praxiologic-formativă și dimensiunea evaluativ-reflexivă.

2.1. Poziționarea clasei de elevi în instituția de învățământ general

În instituția de învățământ general, clasa de elevi reprezintă una dintre structurile pedagogice fundamentale în cadrul căreia se realizează procesul educațional și se manifestă, în mod direct, efectele activităților educative. Deși poate fi privită, la nivel administrativ, ca unitate de organizare a elevilor după criterii de vârstă, nivel de școlaritate și parcurs curricular, clasa de elevi depășește această semnificație formală. Ea constituie un spațiu pedagogic, psihosocial și managerial în care se formează relații, norme, roluri, conduite, atitudini și valori.

Poziționarea *clasei de elevi* în cadrul instituției de învățământ general este importantă pentru cercetarea dată, deoarece *managementul activității educative* se aplică prioritar la acest nivel. În *clasă* se manifestă nevoile reale ale elevilor, dinamica grupului, relațiile profesor-elev și elev-elev, climatul educațional, influențele formale și informale, precum și efectele intervențiilor educative. Din această perspectivă, *clasa de elevi* poate fi înțeleasă ca un spațiu operațional central al *managementului activității educative*.

Literatura de specialitate oferă mai multe perspective asupra conceptului de *clasă de elevi*. P. Popescu-Neveanu definește *clasa de elevi* într-o accepțiune generală, ca *grup de elevi* care învață împreună sub îndrumarea unui educator [116, p. 34]. Această definiție evidențiază dimensiunea organizatorică a clasei, dar nu surprinde în totalitate complexitatea relațiilor și proceselor educative care se dezvoltă în cadrul acesteia.

Cercetătorul M. Ionescu definește clasa ca „un colectiv cu propriile norme și valori, care evoluează în timp”, introducând astfel dimensiunea evolutivă a clasei [Apud 121].

M. Zlate abordează *clasa* ca ansamblu de indivizi între care se stabilesc interacțiuni și relații determinate, accentuând caracterul social și relațional al grupului-clasă [146].

Din perspectiva *managementului clasei*, cercetătorul R. B. Iucu evidențiază caracterul complex al acesteia, analizând *clasa de elevi* ca un spațiu în care se manifestă structuri, relații, norme, comportamente și situații educaționale care necesită organizare, coordonare și intervenție pedagogică [82; 83]. Această perspectivă este deosebit de relevantă, deoarece permite înțelegerea clasei nu doar ca loc de instruire, ci ca mediu de formare și dezvoltare a personalității elevului.

Clasa de elevi are caracteristicile unui grup social cu o dinamică proprie. Un autor consacrat în psihologia organizațională, M. Zlate evidențiază mai multe trăsături definitorii ale grupului-clasă: coeziunea, autonomia sau dependența, conformismul sau nonconformismul, permeabilitatea sau impermeabilitatea, stabilitatea sau instabilitatea și sintalitatea [146]. Aceste caracteristici influențează modul în care elevii interacționează, acceptă normele, se implică în activități și răspund intervențiilor educative. În acest sens, sintalitatea clasei, înțeleasă ca

personalitate a grupului, exprimă modul specific în care clasa funcționează din punct de vedere relațional, interacțional și axiologic [82, pp. 56-57].

În cadrul *clasei de elevi*, *coeziunea grupului* are un rol esențial. După A. Neculau, coeziunea este un indicator al bunei funcționări a grupului, exprimând nivelul de susținere reciprocă, solidaritate, satisfacție în relațiile interpersonale, climat pozitiv și sentiment de apartenență la comunitate [96, pp. 35-36]. *Factorii coeziunii* pot fi *interni*, de natură socioafectivă, sau *externi*, legați de sarcinile grupului și de contextul în care acesta acționează [96, pp. 37-38]. Pentru *managementul activității educative*, *coeziunea clasei* reprezintă o condiție importantă, deoarece facilitează participarea elevilor, cooperarea, asumarea responsabilităților și dezvoltarea relațiilor pozitive.

O contribuție relevantă în acest sens, este oferită de Ch. Leclerc, care identifică trei dimensiuni specifice ale grupului: *dimensiunea instrumentală*, *dimensiunea relațională* și *dimensiunea contextuală* [172].

Dimensiunea instrumentală - vizează orientarea membrilor spre scopuri comune și organizarea comunicării.

Dimensiunea relațională - se referă la modul în care se construiesc relațiile dintre membrii grupului.

Dimensiunea contextuală - evidențiază faptul că grupul funcționează într-un cadru instituțional, social, cultural și normativ concret. Aceste trei dimensiuni se regăsesc și în *activitatea educativă* desfășurată la nivelul clasei de elevi, deoarece orice activitate presupune obiective, relații și context de realizare (Fig. 2.1.).

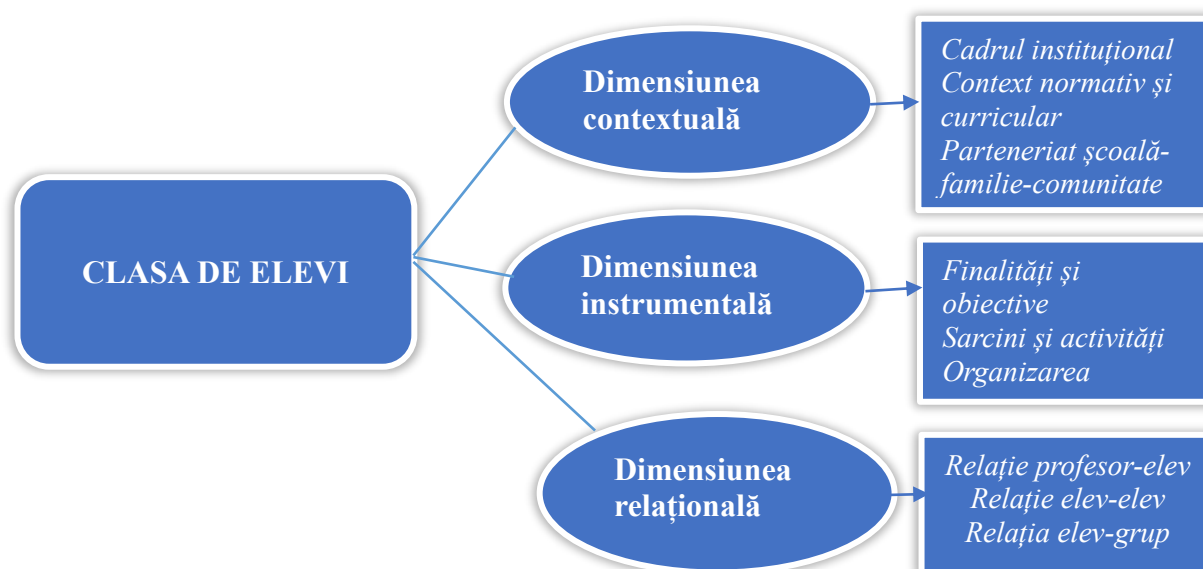


Fig. 2.1. Dimensiunile clasei de elevi ca spațiu al managementului activității educative
Sursa: elaborată de autoare prin analiza și sinteza reperelor teoretice privind clasa de elevi, de Ch. Leclerc [172] și [2; 7; 17; 33; 82; 83; 96; 146]

Dacă analizăm în raport cu *managementul activității educative*, dimensiunile analizate de Ch. Leclerc permit o interpretare metodologică a *clasei de elevi*. Atunci, *dimensiunea instrumentală* se exprimă prin organizarea activităților educative în raport cu finalități, obiective, sarcini și resurse; *dimensiunea relațională* se manifestă prin interacțiunile profesor-elev, elev-elev și elev-grup; iar *dimensiunea contextuală* include cadrul instituțional, normativ, curricular și comunitar în care se desfășoară *activitatea educativă*. Astfel, clasa de elevi devine spațiul în care *managementul activității educative* trebuie să integreze obiectivele educaționale, relațiile psihosociale și contextul instituțional.

Din *perspectiva relațiilor interpersonale*, care constituie un element definitoriu al *clasei de elevi*, acestea includ interacțiunile dintre elevi, dintre elevi și cadrele didactice, precum și relațiile dintre școală, familie și comunitate.

În literatura de specialitate, *relațiile interpersonale* sunt analizate ca factori care influențează climatul clasei, motivația elevilor, participarea la activități, starea de bine și dezvoltarea socio-emoțională. A. Afanas subliniază că „*Relațiile interpersonale ale elevilor sunt un element important al vieții școlare și pot influența în mod semnificativ procesul educațional*” [2, p. 29]. Tot aici, autoarea descrie că „*O clasă în care există relații interpersonale pozitive va avea un climat mai plăcut și mai favorabil pentru învățare, iar elevii se vor simți mai confortabil și mai motivați să participe la activitățile școlare*” [2, p. 30].

În *clasa de elevi* se pot manifesta relații atât de prietenie, colaborare, ajutor reciproc, cât și relații de rivalitate, tensiune sau conflict. Aceste relații influențează modul în care elevii participă la activități, acceptă regulile grupului, se implică în proiecte comune și își construiesc imaginea de sine. De aceea, *managementul activității educative* trebuie să includă strategii de dezvoltare a relațiilor pozitive, de prevenire a conflictelor, de consolidare a respectului reciproc și de promovare a cooperării. *Activitățile educative* bine proiectate pot contribui la dezvoltarea empatiei, comunicării, responsabilității și solidarității între elevi.

În continuare vom prezenta câteva intervenții și strategii educaționale adecvate pentru a cultiva *relații pozitive între elevi*:

- *Promovarea unui climat de încredere și respect reciproc între elevi și între elevi și profesor.*

Acest lucru poate fi realizat prin stabilirea unor reguli clare și a unor obiective comune, precum și prin crearea unui spațiu sigur în care elevii se simt liberi să-și exprime opiniile și sentimentele.

- *Dezvoltarea abilităților de comunicare și de ascultare activă la elevi.* Aceste abilități pot fi îmbunătățite prin utilizarea unor exerciții de comunicare și prin promovarea unui stil de comunicare constructiv și pozitiv.

- *Abordarea și gestionarea conflictelor.* Este important să se ofere elevilor instrumente și strategii pentru a aborda conflictele într-un mod constructiv și pentru a ajuta la evitarea escaladării acestora. În plus, profesorii pot juca un rol important în gestionarea conflictelor și în medierea lor.

- *Promovarea respectului pentru diversitate și diferențe culturale și sociale.* Acest lucru poate fi realizat prin utilizarea de materiale educaționale relevante, prin organizarea de evenimente care celebrează diversitatea și prin promovarea dialogului și a toleranței.

- *Încurajarea și aprecierea reușitelor și progresului elevilor.* Este important ca elevii să primească feedback pozitiv și să fie încurajați să-și îmbunătățească performanțele.

Climatul psihosocial al clasei reprezintă o condiție importantă pentru realizarea *activității educative*. Acesta se formează prin interacțiunea *factorilor socioafectivi, motivațional-atitudinali, cognitiv-axiologici, instrumental-executivi, structurali și proiectivi*. Relațiile de simpatie, acceptare sau respingere, existența microgrupurilor, atitudinile față de colegi și față de activitatea comună, comunicarea interpersonală, stilul de conducere al profesorului și condițiile concrete de desfășurare a activităților, toate acestea influențează direct calitatea climatului clasei [Apud 91, p. 109]. Din această perspectivă, cadrul didactic și dirigintele au responsabilitatea de a monitoriza climatul clasei și de a interveni pedagogic pentru menținerea unui mediu educațional sigur, echilibrat și stimulat.

Categoriile de factori generatori ai climatului psihosocial cu influențe asupra activității educative sunt următorii [44]:

- *factori socioafectivi:* relațiile de simpatie, antipatie sau indiferență dintre membrii grupului; existența unor microgrupuri în colectivul clasei; gradul de acceptare/neacceptare a profesorului ș.a.;

- *factori motivațional-atitudinali:* atitudini interpersonale; atitudini față de colegi, grup și activitatea comună; gradul de congruență a intereselor, preocupărilor și trebuințelor membrilor ș.a.;

- *factori cognitiv-axiologici:* comunicarea interpersonală; cunoașterea interpersonală; convergența și compatibilitatea opiniilor, concepțiilor și convingerilor; modul de funcționare a normelor de grup ș.a.;

- *factori instrumental-executivi:* relațiile funcționale dintre elevi (cooperare, competiție); gradul de coparticipare la realizarea sarcinilor educative în clasa de elevi; stilul de conducere al profesorului; condițiile obiective în care se desfășoară activitatea la clasă ș.a.;

- *factori de structură:* vârsta subiecților; numărul subiecților din clasă; gradul de omogenitate a pregătirii lor generale; mediul socioprofesional de proveniență;

- *factori proiectivi și anticipativi:* perspectiva grupului; stări de așteptare, de incertitudine; anticiparea rezultatelor, care pot fi obținute într-un context problematic [Apud 91, p. 109].

Acești factori sunt prezenți în cadrul activității educative și contribuie la realizarea eficientă a acesteia, influențând clasa de elevi în diferite situații și contexte educaționale. Totalitatea factorilor enunțați participă, într-o manieră holistică, la formarea grupului și stabilirea relațiilor necesare funcționării procesului de relaționare a elevilor și profesorilor în școală.

Poziționarea clasei de elevi în instituția de învățământ general implică în mare măsură și analiza rolului cadrului didactic. Cadrul didactic, în special dirigintele, îndeplinește funcții multiple: *facilitator al învățării, manager al grupului-clasă, mediator al relațiilor, model comportamental, coordonator al activităților educative și susținător al dezvoltării personale* a elevilor. În acest context, rolul cadrului didactic nu se limitează la transmiterea informațiilor, ci include organizarea mediului educațional, reglarea relațiilor interpersonale, stimularea participării și orientarea elevilor spre valori și comportamente responsabile.

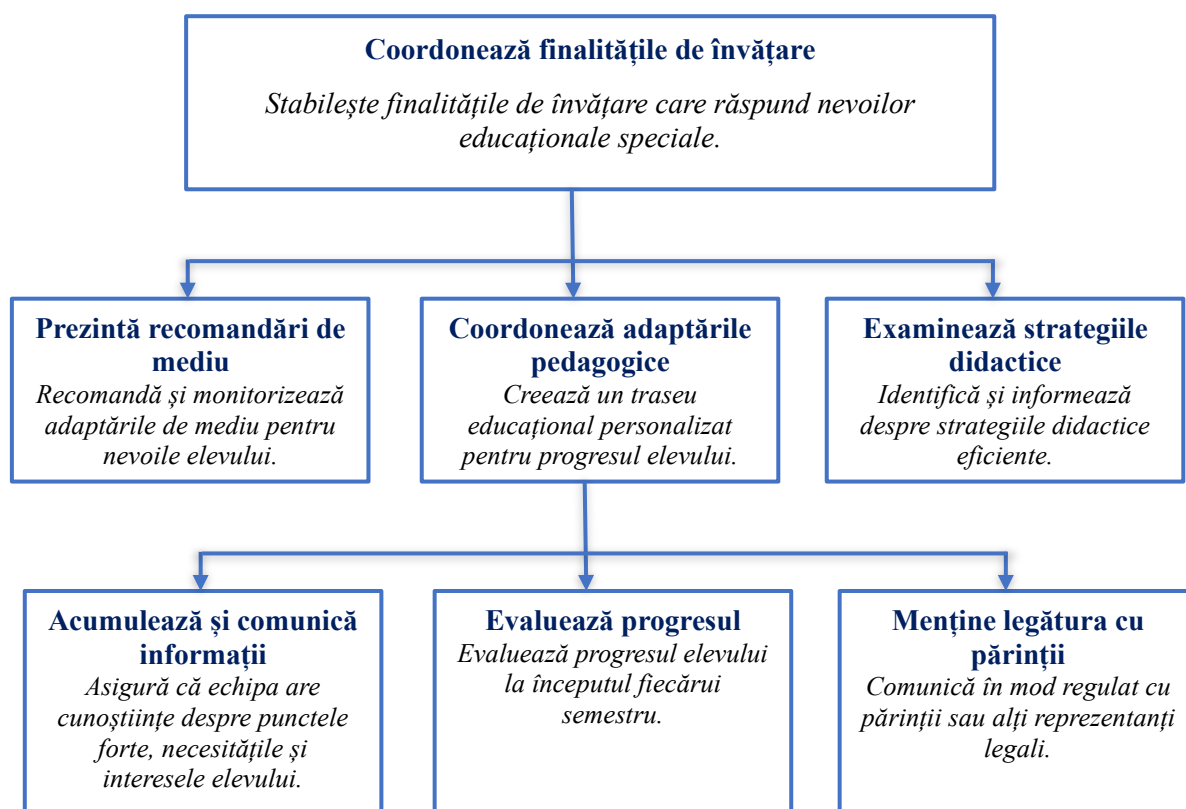


Fig. 2.2. Rolurile profesorului-manager în coordonarea procesului educațional [33]

Un rol aparte îl are *profesorul-manager* care creează condițiile necesare pentru reușita *activităților educative* în clasă, nu numai sub aspectul precizării clare a obiectivelor, prelucrării conținutului tematic, alegerii strategiilor pedagogice etc., ci și al celorlalte condiții care facilitează desfășurarea optimă în plan pedagogic: *condițiile ergonomice, psihologice, sociale, operaționale, inovatoare, normative* [33].

Figura 2.2. evidențiază unele din principalele direcții de acțiune ale *cadrului didactic-manager* în procesul educațional, accentuând rolul acestuia în coordonarea finalităților de

învățare, adaptarea demersului pedagogic, selectarea strategiilor didactice, evaluarea progresului elevului și menținerea relației cu părinții. Prin aceste atribuții, cadrul didactic-manager contribuie la organizarea unui mediu educațional flexibil, participativ și orientat spre nevoile elevului. Astfel, rolul său depășește funcția tradițională de transmitere a conținuturilor, devenind unul de coordonator, facilitator, evaluator și partener educațional.

În contextul dat, rolul managerilor educaționali, utilizând o serie de legi, principii, metode etc., în funcție de abilitățile personale, au un rol important, un anumit nivel ierarhic al instituției educaționale către atingerea obiectivelor urmărite. De asemenea, rolul managerilor educaționali este de a asigura o coordonare eficientă a instituțiilor de învățământ și de a îmbunătăți procesul de învățare și performanța elevilor. Aceștia sunt responsabili de administrarea și gestionarea instituțiilor de învățământ, inclusiv planificarea, organizarea și conducerea activităților educative.

În literatura de specialitate, *cadrul didactic-manager* mai este analizat ca factor important în organizarea clasei și în menținerea unui *climat socio-emoțional pozitiv*.

Managementul clasei de elevi a fost descris în literatura de specialitate ca o strategie și tehnologii pedagogice de gestionare a relației profesor – elev, pe de o parte, și dintre elevi, pe de altă parte, un set de activități prin intermediul cărora profesorul promovează comportamentul adecvat al elevului și elimină comportamentul inadecvat, dezvoltă relații interpersonale bune și îi ajută să construiască un mediu de muncă sănătos.

Din toate cele expuse mai sus, putem deduce o definiție pentru managementul clasei de elevi că, ***managementul clasei presupune un ansamblu de comportamente și strategii prin care profesorul organizează activitatea, promovează comportamente adecvate, previne comportamentele problematice, dezvoltă relații interpersonale pozitive și creează un mediu favorabil învățării și dezvoltării.***

În *activitatea educativă*, aceste acțiuni sunt necesare pentru ca elevii să participe activ, să se simtă valorizați și să își asume responsabilități în cadrul grupului.

Dirigintele are un rol distinct în *managementul activității educative*. El coordonează activitățile educative, cunoaște particularitățile elevilor, comunică permanent cu familia, colaborează cu celelalte cadre didactice și contribuie la formarea climatului educațional al clasei. Prin activitatea sa, dirigintele este acea verigă care asigură legătura dintre nevoile elevilor, finalitățile educaționale, resursele instituției și cerințele sistemului de învățământ. Astfel, dirigintele devine un actor central în proiectarea, organizarea, monitorizarea și evaluarea activităților educative.

Managementul activității educative la nivelul clasei presupune și valorificarea relației dintre conducere și leadership educațional. *Cadrul didactic-diriginte* nu este doar *organizator* al activităților, ci și *lider educațional* al *grupului-clasă*. El dezvoltă motivarea, orientează, susține,

mediază și creează contexte de dezvoltare pentru elevi. Eficiența sa depinde de capacitatea de a adapta stilul de conducere la particularitățile grupului, la natura sarcinilor educative, la nivelul de maturitate al elevilor și la situațiile concrete care apar în clasă.

Stilul democratic-cooperativ al cadrului didactic favorizează participarea elevilor, asumarea responsabilităților și implicarea în luarea deciziilor. Totuși, eficiența unui stil de conducere depinde de vârsta elevilor, natura activității, climatul grupului, experiența elevilor și contextul educațional. De aceea, *managementul activității educative* solicită flexibilitate pedagogică, echilibru relațional și capacitatea cadrului didactic de a combina autoritatea educațională cu participarea, dialogul și cooperarea.

În instituția de învățământ general, *grupul-clasă* este influențată și de cadrul normativ și curricular. Documentele de politici educaționale din Republica Moldova promovează *dezvoltarea integrală a personalității elevului, formarea competențelor-cheie, educația pentru valori și participarea activă la viața comunității* [17; 74]. Aceste orientări se concretizează prioritar la nivelul clasei de elevi, unde finalitățile educaționale sunt transformate în experiențe educative, relații, activități, proiecte și conduite. Prin urmare, clasa devine spațiul în care prevederile normative capătă expresie pedagogică și managerială concretă.

În această perspectivă, *activitățile educative* desfășurate la nivelul clasei trebuie să fie corelate cu *profilul absolventului, cu finalitățile educației, cu nevoile elevilor și cu specificul comunității școlare*. Competențele sociale, civice, morale și relaționale nu se formează doar prin conținuturi curriculare, ci prin experiențe educative, interacțiuni, proiecte, situații de viață și reflecție. De aceea, *managementul activității educative la nivelul clasei* are rolul de a transforma finalitățile generale ale educației în contexte concrete de formare.

În această ordine de idei, poziționarea clasei de elevi în instituția de învățământ general permite evidențierea mai multor *funcții metodologice* ale acesteia în raport cu *managementul activității educative*. Clasa este spațiu de diagnosticare a nevoilor educative, deoarece aici pot fi observate comportamentele, relațiile, interesele și dificultățile elevilor. Este un spațiu de proiectare, deoarece activitățile educative sunt planificate în funcție de particularitățile grupului. Este spațiu de realizare, deoarece aici se desfășoară majoritatea interacțiunilor educative, totodată spațiu de monitorizare, deoarece cadrele didactice pot urmări evoluția elevilor și a relațiilor dintre aceștia. Este, de asemenea, acel spațiu de reflecție și optimizare, deoarece rezultatele activităților pot fi analizate și valorificate pentru îmbunătățirea intervențiilor viitoare.

Prin urmare, *clasa de elevi* nu poate fi tratată doar ca unitate organizatorică a instituției școlare, ci ca *mediu educațional complex*, în care se intersectează *dimensiunea pedagogică, psihologică, socială, axiologică și managerială* a activității educative. *Managementul activității*

educative se aplică prioritar la nivelul clasei deoarece aici se manifestă concret relațiile, normele, valorile, comportamentele și experiențele care contribuie la formarea personalității elevului.

În concluzie, *poziționarea clasei de elevi în instituția de învățământ general* confirmă faptul că aceasta reprezintă nucleul operațional al *managementului activității educative*. Clasa este cadrul în care se identifică nevoile elevilor, se proiectează activități educative, se organizează relații formative, se monitorizează evoluția grupului și se valorifică reflecția managerial-pedagogică. Această abordare creează premisele metodologice pentru analiza tipologiei activităților educative în clasa de elevi, care va fi realizată în subcapitolul următor.

Prin urmare, ***clasa de elevi reprezintă o entitate formală care se bazează pe roluri distincte și o diversitate de relații stabilite în cadrul planificării, organizării, coordonării și evaluării activităților educative în instituția de învățământ.***

2.2. Tipologia activităților educative în clasa de elevi

Pornind de la fundamentarea teoretico-conceptuală realizată în Capitolul 1, în prezentul subcapitol activitatea educativă este abordată din perspectivă *metodologică*, prin evidențierea principalelor *tipuri de activități educative* care pot fi proiectate și realizate la nivelul clasei de elevi. În acest context, se urmărește sistematizarea formelor concrete prin care aceasta poate fi organizată, monitorizată și valorificată în procesul de dezvoltare a personalității elevului.

Tipologia activităților educative este necesară, deoarece oferă cadrul didactice, managerilor școlari și dirigintelor repere pentru selectarea, proiectarea și adaptarea activităților în funcție de finalitățile educaționale, nevoile grupului-clasă, particularitățile elevilor, resursele instituționale și parteneriatele educaționale disponibile. Din perspectiva *managementului activității educative*, tipologia reprezintă atât o clasificare formală a activităților, cât și un instrument metodologic de organizare a intervențiilor educative.

În cadrul prezentei cercetări, tipologia este valorificată ca un instrument *managerial-pedagogic* prin care cadrele didactice și diriginții pot selecta, adapta și integra activitățile educative în raport cu nevoile reale ale grupului-clasă.

Deci, prin tipologia activităților educative vom sistematiza acestea în categorii distincte, stabilite pe baza unor criterii metodologice, precum *finalitatea educațională, forma de organizare, contextul desfășurării, actorii implicați și dimensiunea dezvoltării elevului vizată*.

În literatura de specialitate, *activitățile educative* sunt analizate în relație cu educația formală, nonformală și informală, precum și cu activitățile curriculare, extracurriculare și extrașcolare. A. Afanas subliniază că activitățile educative vizează totalitatea acțiunilor proiectate și realizate în instituțiile de învățământ cu scop educațional, orientate spre formarea și dezvoltarea personalității elevului [2]. În aceeași direcție, L. Cebanu abordează managementul activităților extracurriculare prin raportare la proiectarea, monitorizarea și gestionarea relațiilor profesor-elev

și elev-elev, evidențiind rolul strategiilor de comunicare, relaționare umanistă, respectare a drepturilor copilului, responsabilizare și orientare a acțiunilor educative spre autocunoaștere și autoeducație [33].

În societatea modernă se apreciază tot mai mult efectele benefice ale participării active a tuturor actanților implicați în procesul educațional. Activitatea educativă constituie acel spațiu capabil de a răspunde provocărilor societății digitalizate actuale, în sensul în care conceperea flexibilă a acesteia permite o continuă actualizare a conținutului învățării și a metodelor didactice centrate pe elev, precum și o monitorizare și evaluare de calitate a rezultatelor învățării [2, p. 9].

Este oportun și analiza unor repere internaționale care confirmă necesitatea abordării *activităților educative* dintr-o perspectivă multidimensională și integratoare. În Finlanda, de exemplu, curriculumul național pentru învățământul primar și secundar inferior pune accent pe dezvoltarea competențelor transversale, integrate în toate disciplinele și activitățile școlare: competențe de învățare, interacțiune, exprimare culturală, grijă de sine, competențe digitale, competențe pentru viața profesională, participare și construire a unui viitor sustenabil [205, 236]. Această orientare evidențiază faptul că activitățile educative nu trebuie tratate separat de procesul educațional general, ci ca experiențe prin care elevii își dezvoltă competențe aplicabile în contexte reale de viață.

O perspectivă relevantă este oferită și de UNESCO, care, în cadrul educației pentru dezvoltare durabilă, organizează obiectivele de învățare în trei domenii: cognitiv, socio-emoțional și comportamental [235]. Această abordare poate fi valorificată în tipologia activităților educative, deoarece permite corelarea cunoașterii cu reflecția, atitudinile, valorile și acțiunea responsabilă. Astfel, o *activitate educativă* nu se reduce doar la transmiterea unui mesaj, ci presupune formarea capacității elevului de a înțelege, de a relaționa, de a decide și de a acționa în mod responsabil.

În Anglia, raportul *Social Mobility Commission* privind *activitățile extracurriculare* evidențiază categorii precum sportul, artele, muzica, dansul, voluntariatul și cluburile de tineret, subliniind rolul acestora în dezvoltarea încrederii, a abilităților sociale și a aspirațiilor educaționale ale elevilor [227]. Această perspectivă susține ideea că tipologia activităților educative trebuie să includă nu doar activități cu finalitate cognitivă, ci și activități culturale, sociale, civice, artistice, fizice și comunitare.

În aceeași logică, cadrul *OECD Learning Compass 2030* accentuează rolul capacității de acțiune autonomă a elevului (engl. student agency), al bunăstării, al valorilor, atitudinilor și competențelor necesare pentru viața într-o societate aflată în schimbare [219]. Prin urmare, tipologia activităților educative propusă în cercetarea noastră se aliniază atât tendințelor naționale, cât și celor internaționale care promovează *participarea activă a elevului, dezvoltarea competențelor transversale, învățarea prin experiență și formarea responsabilității sociale*.

În didactică școlară, formele de desfășurare a activităților educative sunt relevante prin metodele de interacțiune dintre actanții educaționali în rezolvarea problemelor educaționale și atingerea finalităților. Ele se rezolvă prin diverse moduri de gestionare a activităților, a comunicării și a relațiilor. În acest scop pentru rezolvare și desfășurarea lor sunt implementate conținutul educației, tehnologiile educaționale, stilurile, metodele și mijloacele didactice.

Un prim criteriu de clasificare vizează ***dimensiunea raportată activităților educative la curriculum și la contextul instituțional***. Din această perspectivă, activitățile pot fi *curriculare*, *extracurriculare* și *extrașcolare*.

Activitățile curriculare sunt integrate în procesul educațional organizat de instituția de învățământ și sunt corelate cu finalitățile curriculumului național.

Conform Mihaelei Gaftoniuc [59], activitățile educative pot fi clasificate și în funcție de arie curriculară. Astfel, distingem activități educative specifice fiecărei arii curriculare, de exemplu:

Activități educaționale de limbă și comunicare: acestea se concentrează pe dezvoltarea abilităților de comunicare, exprimare și înțelegere a limbii materne, precum și pe dezvoltarea competențelor lingvistice.

Activități educaționale de matematică și științe: acestea se concentrează pe dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, gândire logică și abstractă, precum și pe dezvoltarea competențelor matematice și științifice.

Activități educaționale de istorie și cultură: acestea se concentrează pe dezvoltarea cunoștințelor despre istoria și cultura națională și universală, precum și pe dezvoltarea abilităților critice de analiză și interpretare a evenimentelor istorice.

Activități educaționale de arte și cultură: acestea se concentrează pe dezvoltarea creativității, a expresiei artistice și a aprecierii estetice, precum și pe dezvoltarea cunoștințelor despre cultura artistică și tradițiile culturale.

Activități educaționale de educație fizică și sport: acestea se concentrează pe dezvoltarea abilităților fizice și sportive, precum și pe dezvoltarea sănătății și a unui stil de viață activ [59, pp. 149-175].

Activitățile extracurriculare completează curriculumul obligatoriu, oferind elevilor contexte suplimentare de dezvoltare personală, socială, morală, culturală și civică. *Activitățile extrașcolare* se desfășoară, de regulă, în afara programului școlar și pot include excursii, vizite, proiecte comunitare, cercuri, cluburi, concursuri, campanii educaționale, activități de voluntariat și acțiuni realizate în parteneriat cu familia sau comunitatea.

Autorul M. Ștefan notează printr-o apreciere sintetică, că sub acest termen larg „*educație extracurriculară*” se subînțelege un set de influențe formative de dincolo de planul cadrului al procesului de învățământ [137, p. 10].

Activitățile extracurriculare au și ele un caracter complex, explicativ, normativ, se întemeiază pe demersuri științifice și care se folosesc ca bază teoretică a altor științe sau discipline științifice, având și un caracter interdisciplinar. Abordarea se bazează atât pe fundamentări logice, teoretice, raționale, cât și pe manifestarea creativității, originalității fiecărui actant educațional, manifestându-se adeseori la nivel de artă, măiestrie în proiectare, organizare, desfășurare, evaluare și reglare. Prin funcțiile activităților sale, joacă rol de compensare, completare a experiențelor generate de instituția de învățământ prin realizarea unui proces instructiv-educativ bazat pe valori educaționale și trăite de toți actanții, în special, de elevi.

Această delimitare trebuie înțeleasă flexibil, deoarece *activitatea educativă* are un caracter integrator. O activitate realizată în clasă poate avea extensii extracurriculare, iar o activitate extrașcolară poate contribui direct la formarea competențelor-cheie și la realizarea finalităților curriculare. Din perspectiva *managementului activității educative*, criteriul decisiv nu este doar locul desfășurării activității, dar, de asemenea, și coerența dintre finalitate, conținut, strategie, resurse, actori implicați și impactul formativ asupra elevilor.

Oricare activitate mai sus numită poate avea aceeași formă de organizare a învățării sau se poate schimba structura în așa mod ca să atingă finalitățile educaționale, desigur, în funcție de sarcinile și metodele de lucru educaționale. De exemplu, activitate-joc, activitate-conferință, dialog, atelier, elective, chestionare, cursuri în cerc, olimpiade, întâlniri ale societăților științifice, concursuri etc., de asemenea, excursii la muzee și locuri interesante, vizite la teatre, cursuri de creație, participare în proiecte naționale, internaționale, punerea în scenă a spectacolelor, organizarea de târguri de artizanat și alte activități creative colective.

În opinia autoarei A. Afanas, funcțiile prioritare ale activităților educative corelate cu educația formală din perspectiva contribuției la dezvoltarea personalității elevului și a integrării lui sociale într-o lume a schimbării, digitalizării sunt:

- *prezentarea activității educative ca dimensiune a procesului de învățare permanentă;*
- *necesitatea recunoașterii activității educative ca parte esențială a educației obligatorii;*
- *importanța activității educative pentru dezvoltarea sistemelor relaționate de cunoștințe, a abilităților și competențelor;*
- *oportunitatea oferită de activitatea educativă pentru crearea condițiilor egale/echitabile de acces la educație pentru dezvoltarea deplină a potențialului personal și reducerea inegalității și excluziunii sociale;*
- *utilizarea potențialului activității educative ca mijloc complementar de integrare socială*

și participare activă a tinerilor în comunitate;

➤ *promovarea cooperării în vederea utilizării diverselor abordări didactice necesare ridicării standardelor calității procesului educațional;*

➤ *asigurarea resurselor umane și financiare pentru implementarea și recunoașterea valorică a programelor educative curriculare, extracurriculare și extrașcolare din perspectiva rezultatelor învățării;*

➤ *recunoașterea activității educative ca dimensiune semnificativă a politicilor naționale și europene în acest domeniu [2; 10].*

Activitățile educative desfășurate în afara programei școlare includ, dar nu sunt limitate la următoarele activități: dezbateri, cercuri cultural-artistice, științifice, sportive, cercuri de robotică, cercuri la informatică, excursii, vizitele la muzeu, diverse evenimente sociale, publicații școlare.

Deși însăși desfășurarea unei activități educative de către un profesor se bazează pe aceleași metode ca și planificarea activității educaționale principale. De exemplu, la elaborarea scenariului, este obligatoriu să se stabilească obiective precum predarea și învățarea. Elevii ar trebui la fiecare astfel de activități, precum și la lecție, să învețe ceva nou, să dobândească o abilitate practică utilă care le va fi de folos în viață. Astfel de activități stimulează dorința de a învăța mai profund disciplinele școlare, ajută la dezvoltarea potențialului creativ al personalității în creștere, se cunoaște mai bine talentele elevului, abilitățile dezvoltate, contribuie la apariția și întărirea prieteniei între copii, îi învață să trăiască și să lucreze în echipă.

În contextul diversificării nevoilor de învățare ale elevilor și al schimbărilor continue din mediul educațional, cadrele didactice și manageriale trebuie să-și dezvolte competența de adaptare, manifestată prin ajustarea strategiilor pedagogice și manageriale la particularitățile elevilor, la contexte educaționale variate și la noile cerințe ale sistemului de educație.

În acest sens, *activitatea educativă* nu trebuie tratată ca un adaos la procesul instructiv, ci ca o componentă formativă indispensabilă dezvoltării integrale a elevului. Ea completează, extinde și personalizează experiențele educaționale oferite de școală, contribuind la formarea valorilor, atitudinilor, comportamentelor și competențelor necesare integrării sociale. Prin urmare, această tipologizare a activităților educative oferă unui cadru didactic o viziune clară asupra posibilităților de intervenție pedagogică și managerială la nivelul clasei de elevi.

Un al doilea criteriu de tipologizare se referă la ***finalitatea formativă a activităților educative***. În funcție de acest criteriu, pot fi identificate activități: *moral-axiologice, socio-emoționale, civice, culturale, artistice, ecologice, digitale, pentru sănătate, pentru carieră și pentru participare comunitară*.

Activitățile moral-axiologice urmăresc formarea respectului, responsabilității, empatiei, toleranței, solidarității și conduitei etice.

Activitățile socio-emoționale contribuie la autocunoaștere, gestionarea emoțiilor, comunicare, cooperare și rezolvare constructivă a conflictelor.

Activitățile civice și comunitare stimulează implicarea elevilor în viața școlii și a comunității, cultivând responsabilitatea socială și participarea democratică.

Activitățile culturale și artistice contribuie la dezvoltarea sensibilității estetice, creativității și exprimării personale.

Activitățile ecologice formează atitudini responsabile față de mediu și comportamente orientate spre sustenabilitate.

Activitățile pentru sănătate promovează un stil de viață echilibrat, igiena, siguranța personală și comportamentele preventive.

Activitățile digitale și media contribuie la formarea competențelor de utilizare responsabilă a tehnologiilor, la dezvoltarea gândirii critice și la prevenirea riscurilor din mediul online.

Activitățile de orientare școlară și profesională sprijină elevii în procesul de autocunoaștere, identificare a intereselor și proiectare a traseului educațional și profesional.

Din perspectiva contribuției proprii, considerăm că activitățile educative pot fi interpretate și ca forme de *management al dezvoltării elevului*. Ele reprezintă evenimente organizate de diriginte, contexte formative prin care elevul este sprijinit să înțeleagă, să aleagă, să acționeze, să colaboreze, să reflecteze și să își asume responsabilități. Astfel, fiecare activitate educativă trebuie proiectată nu doar în funcție de temă, ci și în funcție de transformarea formativă pe care o produce asupra elevului și grupului-clasă.

Un al treilea criteriu de tipologizare vizează ***dimensiunea cu referire la forma de organizare a activităților educative***. În funcție de acest criteriu, activitățile pot fi organizate sub formă de discuții dirijate, dezbateri, ateliere, proiecte educaționale, jocuri de rol, simulări, studii de caz, mese rotunde, cercuri, cluburi, excursii, vizite, campanii, conferințe simulate, podcasturi pedagogice, procese judiciare simulate, activități de voluntariat, activități de mentorat între elevi, expoziții, portofolii, serbări școlare, activități cu părinții și întâlniri cu personalități. Aceste forme de organizare oferă elevilor oportunități de învățare experiențială, explorare a intereselor, dezvoltare a creativității, afirmare personală și participare activă la viața clasei și a comunității. Diversitatea acestor forme permite adaptarea activității educative la vârsta elevilor, specificul clasei, resursele disponibile și obiectivele urmărite.

Alegerea formei de organizare trebuie să fie determinată de finalitatea educativă, nu doar de atractivitatea activității. De exemplu, *dezbaterile* este adecvată pentru dezvoltarea gândirii critice, argumentării și respectului față de opiniile diferite; *atelierul* este potrivit pentru învățarea prin experiență și producerea unui rezultat concret; *proiectul educațional* dezvoltă responsabilitatea, colaborarea și capacitatea de planificare; *jocul de rol* și *simularea* contribuie la

dezvoltarea empatiei și la înțelegerea unor situații sociale; *voluntariatul* stimulează responsabilitatea comunitară; mentoratul între elevi consolidează sprijinul reciproc și sentimentul de apartenență la grup.

Un al patrulea criteriu de clasificare se referă la ***dimensiunea cu actorii implicați*** în *activitatea educativă*. Din această perspectivă, activitățile pot fi realizate cu participarea elevilor, dirigintelui, cadrelor didactice, managerilor școlari, părinților, psihologului școlar, reprezentanților comunității, organizațiilor neguvernamentale sau altor parteneri educaționali. Acest criteriu evidențiază caracterul participativ și comunitar al activității educative. Cu cât activitatea implică actori mai relevanți pentru dezvoltarea elevului, cu atât crește posibilitatea de a transforma activitatea într-o experiență autentică de învățare socială.

Parteneriatul cu familia constituie o dimensiune importantă a tipologiei activităților educative. Ședințele cu părinții, lectoratele, consultațiile individuale, atelierele comune, activitățile elevi-părinți-profesori, portofoliile digitale și proiectele comunitare pot influența pozitiv relaționarea profesor-elev și climatul educațional al clasei. În acest sens, familia nu trebuie privită doar ca beneficiar indirect al activității educative, ci ca actor educațional implicat în susținerea dezvoltării elevului.

Din perspectiva *managementului activității educative*, colaborarea cu părinții nu trebuie redusă la informare administrativă, ci trebuie transformată într-un parteneriat educațional activ, orientat spre susținerea dezvoltării elevului.

În contextul tipologiei activităților educative, se prezintă oportun ședințele cu părinții, deoarece acestea influențează relaționarea profesor-elev prin activitățile organizate în clasa de elevi [38]. În literatura de specialitate, interacțiunea dintre profesor și elev este, de multe ori, o prelungire a problemelor pe care copilul le întâmpină în relația cu părinții săi. Autorul I. O. Pânișoară, evidențiază diferența dintre *părinții activi*, care își asumă responsabilitatea pentru sprijinirea copilului și colaborează cu școala, și *părinții pasivi*, care consideră că responsabilitatea principală pentru rezultatele copilului revine instituției de învățământ [107]. Această distincție este relevantă pentru *managementul activității educative*, deoarece cadrul didactic și dirigințele trebuie să valorifice disponibilitatea părinților activi și, în același timp, să identifice strategii de implicare treptată a părinților mai puțin participativi.

În completare, modelul stilurilor parentale elaborat de D. Baumrind evidențiază patru tipuri de raportare a părinților la copil: *autoritară, democratică, permisivă și neimplicată* [199]. Aceste stiluri, analizate prin raportare la dimensiunile suportului parental și controlului, influențează modul în care elevul se raportează la reguli, responsabilitate, autonomie și relațiile educaționale. Din această perspectivă, *activitățile educative cu părinții* trebuie proiectate astfel încât să

contribuie la consolidarea comunicării școală-familie, la creșterea responsabilității parentale și la susținerea unui climat educațional coerent între mediul familial și cel școlar.

Prin urmare, activitățile educative realizate în parteneriat cu familia au valoare metodologică și managerială, deoarece permit extinderea influențelor formative dincolo de spațiul clasei și contribuie la crearea unei relații educaționale coerente între elev, profesor, părinte și instituția de învățământ.

Un al cincilea criteriu de tipologizare vizează **dimensiunea dezvoltării elevului**. Activitățile educative pot avea caracter *cognitiv, socio-emoțional, moral, civic, fizic, artistic, vocațional, digital sau comunitar*. De exemplu activitățile ar fi clasificate în:

- *activități cognitive* care stimulează curiozitatea, gândirea critică și capacitatea de rezolvare a problemelor;
- *activități socio-emoționale* care dezvoltă autocunoașterea, comunicarea, empatia și gestionarea emoțiilor;
- *activități morale și civice* care formează valori, conduite și responsabilitate socială;
- *activități artistice* care stimulează creativitatea și exprimarea personală;
- *activități vocaționale* care sprijină orientarea elevului spre viitor, iar activitățile digitale îl pregătesc pentru participarea responsabilă în societatea informațională.

În această perspectivă, propunem un concept de *activitate educativă* cu *valoare integrativă*. ***Aceasta este activitatea care nu dezvoltă o singură dimensiune a personalității, ci corelează mai multe dimensiuni: cognitivă, afectivă, socială, morală, civică și acțională.*** De exemplu, un proiect de voluntariat ecologic poate dezvolta simultan responsabilitatea față de mediu, cooperarea, comunicarea, gândirea critică, spiritul civic și capacitatea de organizare. Astfel, valoarea unei activități educative nu se măsoară doar prin desfășurarea ei, ci prin complexitatea efectelor formative generate.

Un al șaselea criteriu de clasificare ar fi conform ***dimensiunii nivelului de participare al elevului***. În funcție de acest criteriu, activitățile pot fi *receptive, participative, colaborative, investigative, creative și reflexive*.

Activitățile receptive ar presupune primirea unui mesaj educativ, dar pot deveni formale dacă nu sunt completate prin dialog și reflecție.

Activitățile participative ar implica elevii în discuții, decizii și sarcini.

Activitățile colaborative solicită cooperare și responsabilitate de grup.

Activitățile investigative stimulează cercetarea și rezolvarea de probleme.

Activitățile creative permit exprimarea personală, iar cele *reflexive* ajută elevii să analizeze experiențele, să înțeleagă efectele propriilor acțiuni și să își regleze comportamentul.

Din perspectiva managementului activității educative, activitățile cu valoare formativă ridicată sunt cele care implică elevul activ, colaborativ și reflexiv. Elevul nu trebuie să fie doar participant formal, ci coautor al experienței educative. În acest sens, propunem trecerea de la *activitatea educativă centrată pe eveniment* la *activitatea educativă centrată pe experiență, reflecție și transformare comportamentală*.

Această idee poate fi exprimată prin conceptul de „*triadă metodologică a activității educative*”: experiență – reflecție – transfer. Experiența se referă la participarea elevului la o situație educativă concretă; reflecția presupune analiza trăirilor, deciziilor și comportamentelor; transferul exprimă aplicarea celor învățate în alte contexte de viață școlară, familială sau comunitară. O activitate educativă devine eficientă atunci când produce nu doar implicare temporară, ci și înțelegere, asumare și schimbare.

În cadrul clasei de elevi, o categorie deosebit de importantă o reprezintă *activitățile de dezvoltare a relațiilor pozitive*. Acestea la rândul lor, includ activități de cooperare, exerciții de comunicare pozitivă, activități de dezvoltare a empatiei, jocuri de rol, dezbateri, mentorat între elevi, proiecte de grup și activități de rezolvare constructivă a conflictelor. Prin asemenea activități, dirigintele poate contribui la consolidarea coeziunii grupului, creșterea încrederii între elevi, diminuarea tensiunilor și formarea unui climat educațional favorabil.

Activitățile de cooperare dezvoltă responsabilitatea comună și abilitățile de lucru în echipă. Elevii învață să comunice, să negocieze, să ia decizii, să își asume roluri și să contribuie la atingerea unui scop comun.

Activitățile de empatie îi ajută să înțeleagă perspective diferite și să manifeste sensibilitate față de nevoile celorlalți. Dezbaterile dezvoltă gândirea critică, ascultarea activă și argumentarea civilizată.

Mentoratul între elevi valorifică sprijinul reciproc și poate contribui la integrarea elevilor care întâmpină dificultăți de adaptare, relaționare sau învățare [52].

Acest proces poate fi benefic pentru ambii elevi implicați, deoarece mentorii pot dobândi abilități de leadership, încredere în sine și responsabilitate, în timp ce elevii mentorizați pot beneficia de ghidare, învățare prin modelare și sprijin emoțional.

Mentoratul între elevi poate fi organizat într-un mod formal sau informal, în funcție de necesitățile școlii și ale elevilor implicați. De exemplu, elevii mai mari pot fi instruiți pentru a oferi sprijin academic sau social elevilor mai tineri, sau aceștia se pot întâlni periodic pentru a discuta subiecte legate de învățare sau pentru a aborda problemele din clasă.

Un exemplu de activitate de mentorat între elevi ar fi proiectul „*mentorii voluntari*”. Acest proiect poate fi implementat în cadrul unei școli sau liceu și presupune selectarea unor elevi

voluntari care au abilități de lider și empatie și care doresc să devină mentori pentru elevii mai tineri sau pentru cei care întâmpină dificultăți în învățare sau relaționare.

Mentorii voluntari pot fi selectați de către profesori sau prin votul colegilor lor și ar putea participa la un program de formare în care să învețe abilități precum ascultarea activă, comunicarea eficientă și managementul timpului. Ulterior, mentorii ar putea fi asociați cu un elev sau o grupă de elevi și să le ofere sprijin și îndrumare în dezvoltarea abilităților sociale, academice și emoționale.

Această activitate ar putea fi organizată într-un cadru informal, cum ar fi pauzele de masă sau după ore, sau ar putea fi programate sesiuni regulate de mentorat între elevi. Prin intermediul mentoratului, elevii pot dezvolta relații pozitive între ei și pot învăța să își ofere sprijin reciproc în procesul de învățare și dezvoltare personală.

Această strategie de management al activității educative poate fi utilă mai ales în cazul elevilor care se simt izolați sau care au dificultăți în relaționarea cu colegii lor, precum și pentru a spori sentimentul de apartenență la școală.

De asemenea, mentoratul între elevi poate fi o modalitate eficientă de a aborda probleme specifice ale elevilor, cum ar fi absenteismul sau absența la lecție.

În general, *mentoratul între elevi* poate fi un mod valoros de a îmbunătăți relațiile interpersonale dintre elevi, de a spori succesul școlar și de a dezvolta abilitățile de leadership și empatie ale elevilor.

Comunicarea pozitivă reprezintă o strategie transversală pentru toate tipurile de activități educative. Din acest punct de vedere se presupune exprimarea clară, respectuoasă și constructivă a ideilor, ascultare activă, feedback, încurajare și evitarea unei comunicări mai puțin pozitive. Printr-o *comunicare pozitivă*, activitatea educativă contribuie la dezvoltarea relațiilor interpersonale sănătoase și la crearea unui climat psihologic cât mai sigur într-o clasă de elevi [115].

Pentru sistematizarea activităților educative realizate la nivelul clasei de elevi, în lucrarea de față au fost delimitate mai multe criterii de tipologizare, care permit proiectarea, organizarea și evaluarea coerentă a acestora în funcție de contextul desfășurării, finalitatea formativă, actorii implicați, nivelul de participare, dimensiunea dezvoltării și forma de organizare. Aceste criterii sunt prezentate sintetic în *Fig. 2.3*.

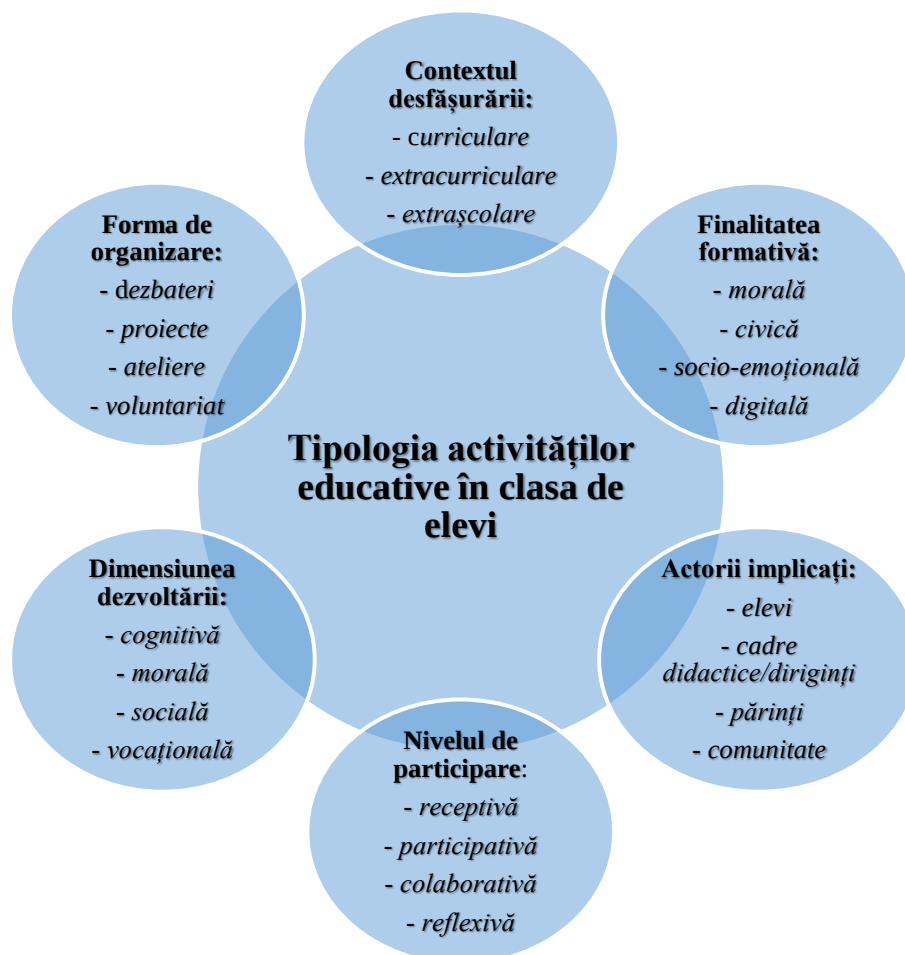


Fig. 2.3. Criterii de tipologizare a activităților educative în clasa de elevi

Sursa: elaborată de autoare în baza analizei literaturii din domeniul de specialitate

[2; 33; 107; 131; 137]

Din *Figura 2.3.* se evidențiază clar caracterul multidimensional al activităților educative la clasa de elevi. Această tipologie propusă demonstrează că *activitatea educativă* poate fi analizată atât prin raportare la forma de organizare, cât și prin corelarea cu finalitățile formative, cu actorii implicați, cu nivelul de participare al elevilor și cu dimensiunile dezvoltării personalității acestora. Astfel, criteriile prezentate oferă un reper metodologic pentru proiectarea și diversificarea activităților educative în cadrul managementului clasei de elevi.

În această perspectivă, L. Cebanu consideră că activitățile extracurriculare presupun „proiectarea, monitorizarea și utilizarea unui set de instrumente de gestionare a relațiilor profesor–elev, profesor–părinți și elev–elev, pe de o parte, și elevii–elevi, pe de altă parte”. În acest context, autoarea delimitează șase strategii educative esențiale, care contribuie la eficientizarea acțiunilor educative și la consolidarea influențelor familiale și școlare [33, p. 35]:

- *strategia comunicării și relaționării umaniste;*
- *strategia respectării drepturilor copilului;*
- *strategia implementării modului sănătos și demn de viață;*

- *strategia implicării responsabilităților din partea adulților și copiilor;*
- *strategia centrării pe modelul pozitiv de comportare al adulților și formarea psihomorală a Eu-lui copiilor;*
- *strategia orientării acțiunilor educative spre stimularea autocunoașterii, autoeducației, autoactualizării.*

Prin urmare, *strategiile educative* valorificate în cadrul *activităților educative* permit adaptarea unui demers pedagogic la particularitățile elevilor, la dinamica grupului-clasă și la finalitățile formative urmărite. Acestea contribuie la dezvoltarea potențialului creativ al elevilor, la stimularea participării active și la asigurarea unui cadru educațional favorabil formării integrale a personalității.

Strategia pedagogică reprezintă stabilirea obiectivelor și planificarea desfășurării acțiunilor de urmat atât la nivel de macro management al grupului de cadre didactice, cât și la nivel micro management al clasei de elevi.

Una dintre sarcinile importante este selectarea unei *strategii* potrivite pentru o *activitate educativă* bine punctată, or selectarea unei strategii centrate pe elev nu asigură aprioric succesul activității educative. Contextul educațional este important. Există situații în care strategiile directive sunt mai potrivite, precum și situații în care strategiile centrate pe elev sunt mai eficiente. Este necesar să utilizăm acele strategii cu ajutorul cărora am realiza activități de formare-dezvoltare a personalității umane conform anumitor valori angajate în proiectarea sistemului și a procesului educațional.

Rezumând experiența cercetătorilor în domeniul respectiv, am dezvoltat o clasificare modernă a *strategiilor pedagogice* pentru activitățile educative (*Tabelul 2.1.*):

Tabelul 2.1. Clasificarea strategiilor pedagogice moderne ale activităților educative

Sursa: elaborată de autoare în baza analizei literaturii de specialitate [19; 26; 67; 77; 93; 94; 95]

Denumirea strategiei	Scopul	Procesul de implementare	Rolul strategiei
Strategia de învățare cu probleme	Dezvoltarea activității cognitive, independența creativă a elevilor.	Metode de căutare, stabilirea sarcinilor cognitive, rezolvarea situațiilor problematice.	Avansarea consecventă și intenționată a sarcinilor problematice pentru elevi, rezolvând problema cu elevii care dobândesc în mod activ cunoștințe, abilități.
Strategia de învățare modulară	Asigurarea flexibilității, adaptându-se la nevoile individuale ale individului, nivelul pregătirii sale de bază.	Împărțirea materialului în blocuri logice - module; ritmul individual de învățare.	Munca independentă a elevilor pe un curriculum individual.

Denumirea strategiei	Scopul	Procesul de implementare	Rolul strategiei
Strategia de învățare de dezvoltare	Dezvoltarea cuprinzătoare a personalității și a abilităților acesteia.	Ghidarea elevilor implicați în diverse activități.	Orientarea procesului educațional către potențialul unei persoane și implementarea acestora.
Strategia învățării diferențiate	Crearea condițiilor optime pentru identificarea și dezvoltarea intereselor și abilităților elevilor în cadrul procesului educațional.	Utilizarea metodelor de învățare individuală și diferențiată.	Asimilarea materialului curriculumului la diferite niveluri, în conformitate cu standardul educațional de stat. Stimularea originalității și creativității elevilor.
Strategia bazată pe învățare concentrată	Adaptarea structurii procesului educațional la caracteristicile psihologice naturale ale percepției umane.	Utilizarea unor metode care să țină cont de dinamica performanței elevilor.	Studiu aprofundat al materialului prin combinarea claselor în blocuri logice.
Strategia pentru Educația utilizării Tehnologiilor Informaționale și comunicaționale	Dezvoltarea abilităților elevilor de a obține cunoștințele necesare cu ajutorul mijloacelor didactice informaționale moderne.	Utilizarea activă în procesul educațional a resurselor informatice și a aplicațiilor web, a platformelor educaționale etc.	Dezvoltarea treptată continuă a interesului elevilor pentru aspectele educaționale ale utilizării mijloacelor tehnice de predare.
Strategia învățării prin joc	Securitate personală Securitatea cibernetică	tehnologia jocurilor	Dezvoltarea integrală a elevului în securitatea personală și securitatea cibernetică în contextul provocărilor actuale.

Alegerea strategiilor educative eficiente ar trebui să fie efectuată de profesor, concentrându-se pe nevoile elevului, ale dezvoltării personalității elevului:

- ✓ crearea celor mai bune condiții pentru dezvoltarea și realizarea aptitudinilor și abilităților copilului;
- ✓ satisfacerea intereselor existente;
- ✓ motivație crescută pentru învățare;
- ✓ autodeterminarea elevului;
- ✓ dezvoltarea timpurie a abilităților;
- ✓ orientare în carieră, specializare;
- ✓ realizarea libertății de alegere;
- ✓ implicare în realizare activităților la nivel social;
- ✓ capacitatea de a rezolva probleme și să găsească noi soluții;

- ✓ alegerea corectă pentru rezolvări ale unor situații de conflict;

După stabilirea acestor componente, se poate trece la proiectarea și elaborarea unei strategii de elaborare a algoritmului activității educative.

În acest sens, propunem sintagma „algoritmul managerial-pedagogic al activității educative”. Acesta exprimă succesiunea logică a acțiunilor prin care cadrul didactic transformă o nevoie educativă într-o experiență formativă. Algoritmul include identificarea nevoii educative, formularea finalității, stabilirea obiectivelor, alegerea strategiei, selectarea resurseșor și a partenerilor, proiectarea scenariului activității, implementarea, monitorizarea, evaluarea și feedbackul, precum și optimizarea. Prin acest algoritm, activitatea educativă devine un proces controlat pedagogic, dar flexibil și adaptabil contextului real al clasei.

Procesul presupune parcurgerea mai multor etape (Fig. 2.4.).:

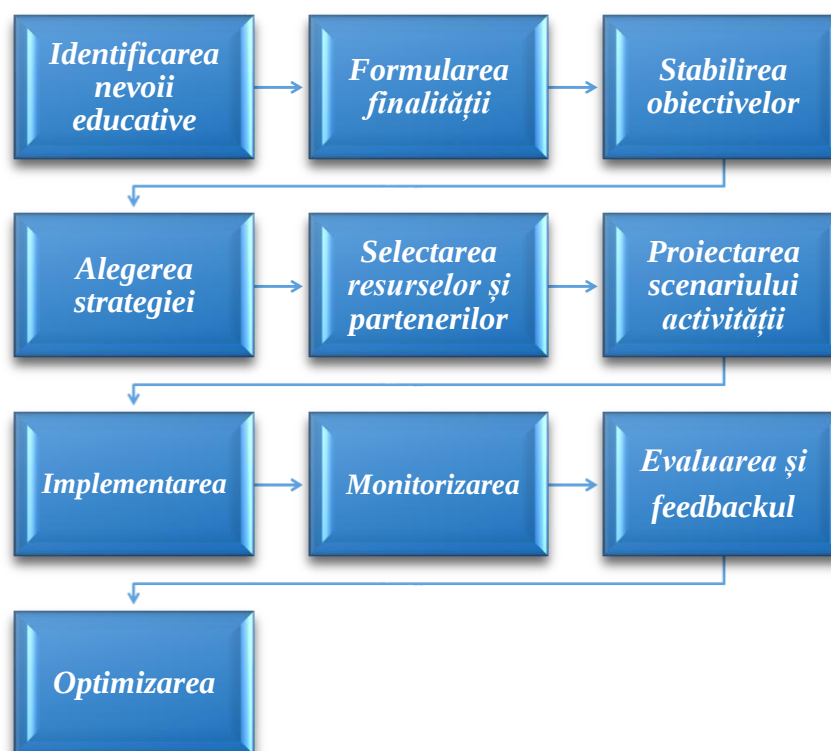


Fig. 2.4. Algoritmul managerial-pedagogic al activității educative

Sursa: elaborată de autoare prin analiza și sinteza reperelor teoretico-metodologice [2; 3; 6; 12; 33; 98; 189; 213; 214]

Analizând Fig.2.4. se observă că algoritmul managerial-pedagogic pornește de la identificarea nevoii educative, formularea finalității și stabilirea obiectivelor. Urmează alegerea strategiei, selectarea resurselor și a partenerilor, proiectarea scenariului, implementarea, monitorizarea și evaluarea prin feedback. Rezultatele evaluării fundamentează optimizarea activității. Deseori, pentru ca scenariul unei activități educative să aibă efectul scontat, este nevoie

de implicarea tuturor actanților educaționali angajați în atingerea obiectivelor: elevi, părinți, autorități cu rol decizional, experți în domeniu, reprezentanți ai ONG-urilor etc.

În societatea modernă se apreciază tot mai mult efectele benefice ale participării active a tuturor actanților implicați în procesul educațional. Or, activitatea educativă are nevoie să se realizeze în acel spațiu capabil de a răspunde provocărilor societății digitalizate actuale, în sensul în care conceperea flexibilă a acesteia permite o continuă actualizare a conținutului învățării și a metodelor didactice centrate pe elev, precum și o monitorizare și evaluare de calitate a rezultatelor învățării [2, p. 9].

Din punct de vedere metodologic, **proiectarea activităților educative** trebuie să urmeze un algoritm procesual managerial clar. În cercetarea noastră, aceasta include următoarele etape: **identificarea nevoii educative, formularea finalității, stabilirea obiectivelor, alegerea strategiei, selectarea resurselor și partenerilor, proiectarea scenariului activității, implementarea, monitorizarea, evaluarea/feedbackul și optimizarea**. Această succesiune demonstrează că *activitatea educativă* nu trebuie organizată întâmplător, ci în baza unui demers intenționat, coerent și reflexiv.

Tipologia activităților educative are valoare metodologică și pentru cadrele manageriale. Directorii și directorii adjuncți pot utiliza această tipologie în planificarea activităților instituționale, monitorizarea activității diriginților, elaborarea programelor educative, organizarea parteneriatelor și evaluarea impactului activităților asupra climatului școlar. În acest fel, tipologia devine un instrument de management instituțional, nu doar un reper pentru activitatea individuală a dirigintelui.

Pentru cadrele didactice și diriginți, tipologia oferă un cadru de selecție și proiectare. În loc să aleagă activități ocazionale, în funcție de evenimente sau tradiții, cadrul didactic poate proiecta activități în raport cu nevoile clasei: coeziune redusă, dificultăți de comunicare, lipsă de motivație, conflicte, nivel scăzut de participare, nevoia de orientare profesională, dezvoltarea responsabilității sau consolidarea relației cu familia. Astfel, activitatea educativă devine răspuns pedagogic la o nevoie identificată.

Din această perspectivă, contribuția cercetării constă în abordarea tipologiei activităților educative ca instrument de management al dezvoltării clasei de elevi. Activitățile educative nu sunt interpretate doar ca forme de organizare, ci ca mecanisme de reglare a climatului clasei, de formare a competențelor sociale, de consolidare a relațiilor și de dezvoltare a personalității elevului. Această abordare permite trecerea de la o practică educativă descriptivă la una managerial-pedagogică, orientată spre diagnoză, proiectare, acțiune, evaluare și reflecție.

În concluzie, tipologia activităților educative în clasa de elevi reprezintă un reper metodologic necesar pentru organizarea coerentă a *managementului activității educative*. Ea

permite sistematizarea activităților după criterii clare, selectarea strategiilor adecvate, implicarea actorilor educaționali și orientarea intervențiilor spre dezvoltarea integrală a elevului. Activitățile educative devin astfel instrumente prin care dirigintele, cadrele didactice și managerii școlari pot construi un climat educațional pozitiv, pot dezvolta relații interpersonale sănătoase și pot forma valori, atitudini și comportamente responsabile. Tipologia propusă constituie baza metodologică pentru elaborarea modelului pedagogic al managementului activității educative în instituția de învățământ general.

2.3. Modelul pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general

Elaborarea *Modelului pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general* (MPMAE), reprezintă rezultatul integrării reperelor teoretico-conceptuale, metodologice și praxiologice analizate în cadrul cercetării. Dacă în Capitolul 1 au fost fundamentate conceptele de activitate educativă și management al activității educative, iar în subcapitolele 2.1 și 2.2 ale Capitolului 2 au fost evidențiate poziționarea clasei de elevi și tipologia activităților educative, prezentul subcapitol are rolul de a argumenta *modelul pedagogic* elaborat ca produs științific și instrument metodologic aplicabil în instituția de învățământ general.

În ultimele decenii, în procesul de reformare a învățământului la toate nivelurile sale, în special în domeniul activităților educaționale, s-a constatat că politicile educaționale din Republica Moldova necesită o orientare mai clară către dezvoltarea unui cadru metodologic pentru proiectarea și realizarea activităților educaționale, precum și pentru a crește motivația elevilor pentru a participa la activități extracurriculare.

În instituțiile de învățământ general din Republica Moldova procesul educațional conform actelor reglatoii este unul complex, sistemic și continuu, care se planifică, se organizează și se realizează prin intermediul mai multor activități educaționale. De aceea, la nivelul procesului educațional este necesară o fundamentare teoretică-conceptuală și o fundamentarea praxiologică, pentru elaborarea și implementarea unui *Model pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general*. Modernizarea procesului educațional asigură dezvoltarea instituției de învățământ prin implicarea cadrelor didactice, elevilor, părinților și a altor actori educaționali în realizarea unor activități educative coerente și relevante. În acest cadru, *managementul activității educative* deține un rol central în proiectarea, ordonarea și structurarea conținuturilor tematice, a finalităților educative și a demersurilor orientate spre creșterea calității procesului educațional.

Necesitatea elaborării acestui model derivă totodată și din caracterul complex al *activității educative*, care nu poate fi redusă la organizarea unor acțiuni ocazionale, festive sau extracurriculare. *Activitatea educativă* presupune *proiectare, organizare, implicare relațională*,

colaborare, monitorizare, evaluare și reflecție managerial-pedagogică. În lipsa unui cadru metodologic coerent, aceasta riscă să fie realizată fragmentar, în funcție de tradiții instituționale, evenimente calendaristice sau inițiative izolate ale cadrelor didactice. De aceea, *managementul activității educative* solicită un model pedagogic care să orienteze acțiunea cadrului didactic, a dirigintei și a echipei manageriale în raport cu nevoile elevilor, dinamica grupului-clasă, finalitățile educaționale și resursele instituționale disponibile.

În cadrul cercetării, *Modelul pedagogic al managementului activității educative* (MPMAE) este conceput ca un construct integrator, sistemic și praxiologic, care fundamentează *proiectarea, organizarea, implementarea, monitorizarea, evaluarea și optimizarea* activităților educative, având ca finalitate dezvoltarea integrală a personalității elevului și consolidarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale implicate în procesul educațional.

Acest model, valorifică perspectiva *Teoriei generale a educației, a managementului educațional, a managementului clasei de elevi, a teoriilor psihopedagogice ale dezvoltării, a paradigmelor participative și reflexive*, precum și a reperelor normative privind educația pentru valori, competențe-cheie și parteneriat educațional. Prin urmare, modelul reprezintă o schemă descriptivă a activităților educative și construcție metodologică orientată spre a eficientiza *managementul activității educative la nivelul clasei de elevi.*

Specificul modelului constă în faptul că acesta integrează trei relații esențiale: *relația dintre activitatea educativă, clasa de elevi și relațiile educaționale; relația dintre proiectare, implementare, monitorizare, evaluare și reflecție; relația dintre formarea competențelor profesionale, programul de formare, curriculumul de formare și validarea experimentală.* Aceste relații conferă modelului coerență internă și evidențiază caracterul său aplicativ.

Prima relație integrativă, *activitatea educativă – clasa de elevi – relațiile educaționale*, evidențiază faptul că *managementul activității educative* se realizează prioritar la nivelul clasei de elevi. Clasa este spațiul în care se manifestă nevoile educative ale elevilor, dinamica grupului, climatul psihosocial, relațiile profesor-elev, elev-elev și școală-familie-comunitate. În acest sens, activitatea educativă devine mijloc de formare a valorilor, atitudinilor, comportamentelor și competențelor sociale ale elevilor.

A doua relație integrativă, *proiectare – organizare – implementare – monitorizare – evaluare – reflecție – optimizare*, exprimă mecanismul managerial-pedagogic al modelului. Această relație permite depășirea caracterului spontan al activităților educative și transformarea lor în intervenții pedagogice intenționate, coerente și evaluate. *Reflecția managerial-pedagogică* are rol de reglare și autoreglare, deoarece permite cadrului didactic să analizeze eficiența activității, să identifice dificultățile și să reprojecțeze demersurile educative.

A treia relație integrativă, *formarea competențelor profesionale – program de formare – curriculum – instrumente experimentale – validare*, evidențiază dimensiunea praxiologică a modelului. Modelul nu rămâne la nivel teoretic, ci este valorificat prin programul de formare profesională continuă, prin curriculumul elaborat, prin instrumentele de evaluare și prin experimentul pedagogic prezentat în Capitolul 3. Această relație confirmă caracterul aplicativ al modelului și permite validarea lui în contexte educaționale concrete.

Prin aceste relații integrative, MPMAE la clasa de elevi devine un instrument de orientare metodologică pentru cadrele didactice, diriginți și managerii școlari. El oferă repere pentru identificarea nevoilor educative, proiectarea activităților, selectarea strategiilor, implicarea actorilor educaționali, monitorizarea procesului și evaluarea impactului formativ asupra elevilor și grupului-clasă.

Un astfel de model pedagogic complex în învățământul general ar putea include o gamă largă de elemente care să contribuie la asigurarea unui proces de învățare adecvat și de calitate pentru elevi.

În urma analizei și sistematizării abordărilor conceptuale, a teoriilor, a modelelor, a paradigmelor, a reperelor teoretice și praxiologice din literatura de specialitate, precum și a cadrului normativ, a fost elaborat *Modelul pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general* (Fig. 2.5.) [24].

Structura modelului pedagogic propus este organizată în *patru dimensiuni complementare: dimensiunea teoretico-conceptuală, dimensiunea metodologic-managerială, dimensiunea praxiologic-formativă și dimensiunea evaluativ-reflexivă*. Aceste dimensiuni funcționează într-o relație de interdependență, asigurând trecerea de la fundamentarea teoretică la aplicarea practică și la validarea experimentală a *managementului activității educative* la clasa de elevi în învățământul general. *Managementul activității educative presupune planificarea, organizarea, coordonarea și evaluarea activităților educative la clasa de elevi, în raport cu obiectivele educaționale și strategiile pedagogice stabilite. În acest proces sunt implicați cadrele didactice, elevii și părinții, care își asumă roluri distincte și stabilesc relații complexe în realizarea sarcinilor planificate. Modelul vizează următoarele componente: comunicarea cu elevii și părinții, implicarea elevilor în luarea deciziilor, utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice, crearea unui mediu pozitiv, relația profesor-elev-familie, parteneriatul educațional, evaluarea și feedbackul actorilor implicați în procesul educațional.*

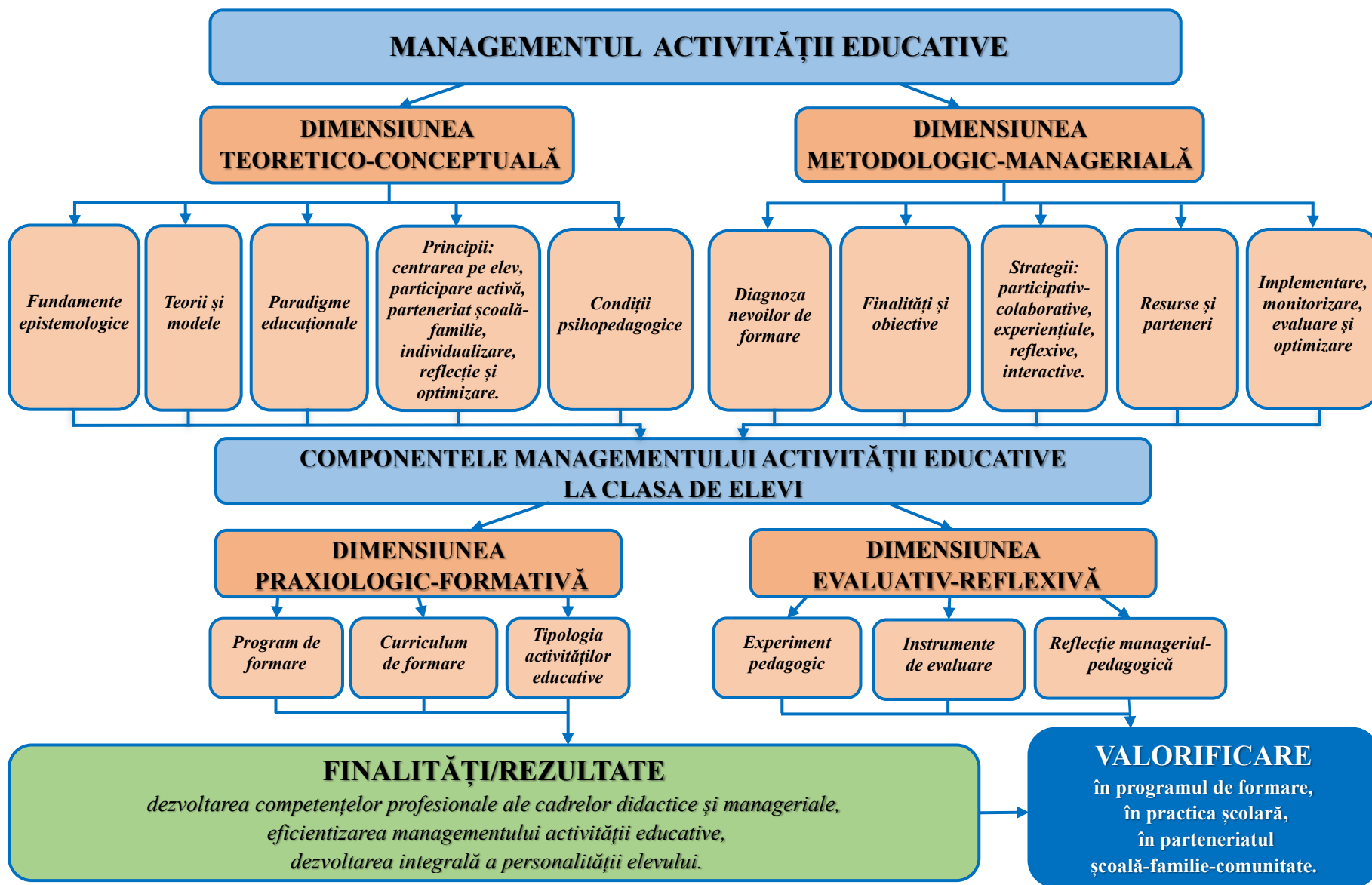


Fig. 2.5. Modelul pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general (MPMAE)

1. Dimensiunea teoretico-conceptuală constituie baza epistemologică a modelului. Aceasta integrează fundamentele pedagogice, psihologice, sociologice și manageriale ale activității educative, teoriile dezvoltării și învățării, paradigmele educaționale și manageriale, principiile pedagogice și următoarele abordări: psihologică, sociologică, pedagogică și managerială. Prin această dimensiune se asigură coerența conceptuală a modelului și se argumentează faptul că *activitatea educativă* trebuie abordată ca proces sistemic, axiologic, relațional și managerial.

În cadrul acestei, *activitatea educativă* este raportată la formarea integrală a personalității elevului, la dezvoltarea valorilor, atitudinilor și comportamentelor, precum și la consolidarea relațiilor educaționale din cadrul clasei. Totodată, *managementul activității educative* este înțeles ca proces de proiectare, organizare, coordonare, monitorizare, evaluare și reflecție asupra intervențiilor educative. Această dimensiune oferă modelului stabilitate științifică și permite delimitarea lui de abordările empirice sau ocazionale ale activității educative.

2. Dimensiunea metodologic-managerială exprimă mecanismul de funcționare a modelului. Aceasta include un algoritm *managerial-pedagogic* al activității educative: *identificarea nevoii educative, formularea finalității, stabilirea obiectivelor, alegerea strategiei, selectarea resurselor și partenerilor, proiectarea scenariului activității, implementarea, monitorizarea, evaluarea/feedbackul și optimizarea*. Prin această dimensiune, *activitatea educativă* este transformată într-un demers intenționat, organizat și orientat spre rezultate formative.

Reperete metodologice ale managementului activității educative la clasa de elevi sunt fundamentate pe abordarea participativă a procesului educațional, pe rolul clasei de elevi ca grup psihosocial și pe importanța relațiilor educaționale în formarea personalității elevului. În acest sens, modelul valorifică cercetările privind managementul clasei de elevi, dinamica grupului, coeziunea, climatul psihosocial, relațiile profesor-elev și elev-elev, rolul dirigintelui, mentoratul educațional și parteneriatul școală–familie–comunitate [82; 83; 96; 126; 33; 172]. Aceste repere permit interpretarea clasei de elevi atât ca unitate organizatorică, cât și ca spațiu educațional în care *managementul activității educative* se realizează prin participare, comunicare, relaționare, responsabilizare și reflecție pedagogică.

În cadrul modelului pedagogic propus, *managementul participativ* constituie un reper metodologic esențial al *managementului activității educative* la clasa de elevi. Acesta orientează activitatea educativă spre implicarea activă a elevilor, cadrelor didactice, părinților și altor actori educaționali în proiectarea, realizarea, monitorizarea și evaluarea intervențiilor educative. Prin caracterul său colaborativ, *managementul participativ* depășește logica transmiterii unidirecționale

a mesajului educativ și creează contexte de interacțiune, negociere, cooperare, responsabilizare și reflecție.

Abordarea participativă a activității educative se apropie de perspectiva constructivistă asupra învățării, deoarece valorifică interacțiunea dintre procesele cognitive individuale și cele sociale. Elevul este nu doar un simplu receptor al influențelor educative, ci participant activ la propria sa formare, implicat în rezolvarea sarcinilor, în luarea deciziilor, în colaborarea cu ceilalți și în analiza propriilor experiențe. În acest sens, *managementul participativ* contribuie la dezvoltarea potențialului fiecărui elev și la consolidarea climatului educațional al clasei [2; 34].

Principiile managementului participativ valorificate în model vizează descoperirea potențialului elevilor, conștientizarea de sine, delegarea responsabilităților, feedbackul formativ și dezvoltarea abilităților de comunicare, cooperare, empatie, creativitate și reflecție. Aceste principii susțin trecerea de la activitatea educativă organizată formal la activitatea educativă trăită ca experiență de învățare, participare și responsabilizare.

Din această perspectivă, cadrul didactic și dirigintele devin parteneri și facilitatori ai procesului educativ, având rolul de a crea contexte favorabile implicării elevilor, de a stimula autonomia, de a gestiona relațiile educaționale și de a susține cooperarea dintre școală, familie și comunitate. Astfel, *managementul participativ* conferă modelului pedagogic un caracter deschis, democratic și reflexiv, contribuind la eficientizarea activității educative la nivelul clasei de elevi [6].

Dimensiunea metodologic-managerială este esențială pentru cadrele didactice și manageriale, deoarece oferă repere concrete de acțiune. Ea permite trecerea de la activități educative organizate fragmentar la activități proiectate pe baza diagnozei nevoilor reale. În acest fel, dirigintele și cadrul didactic pot selecta tipul de activitate educativă, strategiile, metodele și resursele adecvate, pot implica actorii educaționali relevanți și pot evalua impactul activității asupra elevilor.

3. Dimensiunea praxiologic-formativă reprezintă a cea componentă aplicativă a modelului. Aceasta include *programul de formare profesională continuă, curriculumul de formare, activitățile aplicative, instrumentele metodologice, tipologia activităților educative și strategiile de lucru cu cadrele didactice, managerii școlari și părinții*. Prin această dimensiune, modelul devine operațional și poate fi valorificat în procesul de formare a competențelor profesionale necesare *managementului activității educative*.

În cadrul dimensiunii praxiologic-formative, accentul se pune pe dezvoltarea capacității cadrelor didactice și manageriale de a proiecta, organiza, realiza și evalua activități educative relevante pentru elevi.

Programul de formare a vizat următoarele categorii de subiecți: profesori diriginți, directori adjuncți pentru educație. Implementarea *Programului de formare* va fi detaliat în capitolul 3.

Curriculumul de formare pentru *Programul de formare al managementului activității educative la clasa de elevi* a fost implementat prin diferite activități de formare, modele de proiectare a activităților educative, valorificate în cadrul experimentului de formare (capitolul 3).

Programul de formare și curriculumul elaborat în cadrul cercetării susțin profesionalizarea cadrelor didactice în domeniul managementului activității educative, contribuind la dezvoltarea competențelor de diagnosticare a nevoilor clasei, proiectare a activităților, gestionare a relațiilor educaționale, colaborare cu familia și comunitatea, monitorizare și evaluare a impactului formativ.

4. Dimensiunea evaluativ-reflexivă asigură a cea validare și optimizare a modelului. Aceasta include *experimentul pedagogic, instrumentele de evaluare, feedbackul participanților, analiza rezultatelor și reflecția asupra eficienței modelului*. Prin această dimensiune, modelul este supus verificării în contexte educaționale concrete, iar rezultatele obținute permit confirmarea valorii sale teoretice și aplicative.

Reflecția managerial-pedagogică ocupă un loc central în dimensiunea evaluativ-reflexivă. Ea permite cadrului didactic și managerului școlar să analizeze nu doar dacă activitatea educativă a fost realizată, ci și ce efecte a produs asupra elevilor, asupra relațiilor din clasă, asupra climatului educațional și asupra colaborării cu familia și comunitatea. Astfel, evaluarea nu se reduce la constatarea rezultatului final, ci devine un mecanism de reglare, învățare profesională și îmbunătățire continuă.

Finalitățile/rezultatele modelului pedagogic vizează dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale, care contribuie la eficientizarea managementului activității educative și dezvoltarea integrală a elevului. În acest sens, implementarea Modelului pedagogic dezvoltă mai multe categorii de competențe:

- *competențele în domeniul managementului clasei de elevi* prin utilizarea *strategiilor de lucru cu cadrele didactice, managerii școlari și părinții*:
 - stimularea interacțiunilor și comportamentelor de cooperare și de competiție între elevi;
 - dezvoltarea strategiilor de prevenire, evitare, rezolvare și eliminare a stărilor conflictuale din clasa de elevi;
 - crearea unui climat bazat pe cooperare, participare și implicare activă ale elevilor și profesorilor;
 - sprijinirea grupului-clasă să-și dezvolte valorile proprii (cultura organizațională);

- *competențele metodologice* privind modalitățile de organizare și de transmitere a cunoștințelor în cadrul activității educative, care permit înțelegerea și utilizarea unei varietăți de strategii pentru a transmite cunoștințele și a stimula dezvoltarea competențelor cognitive, psihomotorii și afective/comportamentale ale elevilor.

Strategiile specifice utilizate:

- proiectarea optimă a conținuturilor pentru activitățile educative;
- folosirea adecvată a timpului alocat activității cu elevii;
- folosirea unor strategii alternative în vederea atingerii scopurilor și obiectivelor activităților educative, răspunderii adecvat la particularitățile și nevoile individuale și de grup ale elevilor;
- utilizarea unor strategii centrate pe diferite forme de activitate: prin cooperare, dezbateri în grup etc.;
- utilizarea resurselor tehnologice în cadrul activităților educative (sisteme audio-video, noile tehnologii de comunicare);
- diversificarea rolurilor cadrului didactic în procesul educațional;
- prezentarea experiențelor de învățare interdisciplinară, transdisciplinară și integrativă;
- promovarea activităților educative în echipă etc.;

- *competențele în domeniul cunoașterii, consilierii și orientării elevilor* prin crearea oportunităților educaționale pentru toți elevii, care sunt diferiți din punct de vedere cognitiv, dar și comportamental.

Strategiile specifice utilizate:

- diversitatea particularităților dezvoltării cognitive, sociale, emoționale, morale și fizice ale elevilor influențează luarea unor decizii educaționale;
- identificarea nevoilor și a dificultăților existente în procesul educațional;
- sprijinirea elevilor în funcție de interesele și nevoile lor în diferite situații educaționale;
- cooperarea cu specialiști în domeniul orientării și consilierii elevilor [104, p. 182].

- *competențele în domeniul relaționării procesului educativ*, care vizează cunoașterea de către profesor a grupului de elevi, a relațiilor existente între aceștia, tipurile de relații și rolul acestora în diferite situații de grup.

Strategiile specifice utilizate:

- selectarea metodelor specifice situației identificate în cadrul grupului/clasei de elevi;
- dezvoltarea relațiilor constructive cu elevii bazate pe corectitudine, înțelegere respect, încredere, și sprijin;
- promovarea valorilor, atitudinilor și comportamentelor pozitive față de elevi;
- crearea unui climat favorabil activităților educative;

- oferirea sfaturilor practice colegilor în cazul unor situații referitoare la egalitate, incluziune și diversitate pentru a răspunde nevoilor elevilor;

- recunoașterea, aprecierea și valorificarea diversității sociale, religioase, etnice și lingvistice a clasei, în beneficiul elevilor etc.

- *competența de management al activității educative*, care constă în planificarea, organizarea, realizarea și evaluarea activităților educative.

Strategiile specifice utilizate:

- proiectarea activității educaționale la nivelul clasei și la nivel de instituție educațională;
- organizarea activităților educative într-un mediu educațional favorabil;
- utilizarea strategiilor de motivare a elevilor pentru a participa în activitățile educative;
- implicarea părinților în activitatea educativă a școlii;
- realizarea parteneriatului școală-familie în organizarea diferitelor activități educative;
- utilizarea modalităților de evaluare a activităților educative;
- creșterea eficienței colaborării între școală și familie;
- dezvoltarea abilităților de planificare și proiectare a activităților educaționale;
- identificarea factorilor motivaționali în activitatea educațională etc.

Experimentul pedagogic constă în realizarea experimentului pedagogic de constatare, de formare și de validare, care va fi descris și prezentat în capitolul 3 (partea experimentală). În cadrul experimentului pedagogic au fost aplicate *chestionare, programul de formare, curriculumul de formare cu tema Managementul activităților educative la clasa de elevi*.

Cele patru dimensiuni ale modelului evidențiază caracterul său sistemic și integrator. Astfel:

- *dimensiunea teoretico-conceptuală* răspunde la întrebarea „pe ce se fundamentează modelul?”;
- *dimensiunea metodologic-managerială* răspunde la întrebarea „cum funcționează modelul?”;
- *dimensiunea praxiologic-formativă* răspunde la întrebarea „prin ce se aplică modelul?”;
- iar *dimensiunea evaluativ-reflexivă* răspunde la întrebarea „cum se validează și se optimizează modelul?”.

Prin această structurare, *modelul pedagogic* devine clar, funcțional și aplicabil în instituția de învățământ general.

În funcționarea modelului se presupune implicarea mai multor categorii de actori educaționali: elevii, dirigințele, cadrele didactice, echipa managerială, părinții și comunitatea.

- **Elevul** reprezintă beneficiarul direct al activității educative, dar și participant activ la propria formare.

- **Dirigintele** are rol de coordonator al activităților educative la nivelul clasei, de mediator al relațiilor educaționale și de facilitator al comunicării dintre elevi, profesori, părinți și managerii școlari.

- **Cadrele didactice** contribuie la realizarea coerentă a finalităților educative prin activitățile curriculare, extracurriculare și extrașcolare pe care le proiectează și le desfășoară.

- **Echipa managerială** are rolul de a asigura cadrul instituțional necesar realizării activităților educative: planificare strategică, coordonare, monitorizare, susținere metodologică, alocare de resurse și promovare a parteneriatelor educaționale.

- **Părinții și comunitatea** extind influența formativă a școlii, contribuind la continuitatea educației și la consolidarea valorilor promovate în cadrul instituției/clasei. Prin implicarea acestor actori, modelul capătă un caracter participativ și deschis, evitând reducerea activității educative la responsabilitatea exclusivă a dirigintelui.

În cadrul modelului respectiv, *relația școală–familie–comunitate* constituie o condiție de eficiență a *managementului activității educative*. *Activitățile educative* devin mai relevante atunci când sunt corelate cu experiențele reale ale elevilor și cu mediile în care aceștia trăiesc. De aceea, parteneriatul educațional nu este doar o componentă administrativă, ci o resursă metodologică prin care se asigură continuitatea influențelor formative și consolidarea responsabilității comune pentru dezvoltarea elevului.

În această ordine de idei, valoarea aplicativă a modelului constă în posibilitatea utilizării acestuia de către cadrele didactice, diriginți și managerii școlari în proiectarea și realizarea activităților educative în învățământul general și nu doar. De asemenea, modelul oferă un cadru de orientare pentru identificarea nevoilor educative, stabilirea finalităților, alegerea tipului de activitate, selectarea strategiilor, implicarea actorilor educaționali, monitorizarea procesului și evaluarea impactului formativ. Astfel, activitatea educativă este transformată dintr-o acțiune punctuală într-un proces managerial-pedagogic coerent.

Pentru cadrele didactice și diriginți, modelul oferă repere concrete de acțiune: cunoașterea grupului-clasă, analiza relațiilor educaționale, proiectarea activităților în funcție de nevoile elevilor, valorificarea strategiilor participative, dezvoltarea comunicării pozitive, colaborarea cu familia și utilizarea reflecției pedagogice pentru reglarea activității. În acest fel, modelul contribuie la profesionalizarea activității dirigintelui și la consolidarea rolului acestuia de manager al activității educative la nivelul clasei.

Pentru managerii școlari, modelul poate fi utilizat și ca instrument de coordonare și monitorizare a activității educative la nivel instituțional. Prin aplicarea acestuia, echipa managerială poate urmări modul în care cadrele didactice proiectează activitățile educative, implică elevii și părinții, valorifică resursele instituționale și comunitare și evaluează impactul

activităților asupra climatului educațional. Astfel, acest model poate sprijini dezvoltarea unei culturi organizaționale bazate pe colaborare, responsabilitate, participare și reflecție.

O contribuție la fel de importantă a modelului constă în orientarea *activității educative* în dezvoltarea și formarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale. În cercetarea respectivă, *managementul activității educative* solicită competențe de proiectare, organizare, comunicare, relaționare, consiliere, colaborare, monitorizare, evaluare și reflecție. Aceste competențe se formează printr-un demers formativ structurat, care să combine fundamentarea teoretică, activitățile aplicative, analiza experiențelor și evaluarea/feedbackul.

Eficiența activităților educative depinde în mare măsură de structurile organizatorice în care acestea au loc, deoarece există o interacțiune dinamică între conținutul/tematica și forma lor de organizare.

În această perspectivă, *modelul pedagogic* elaborat fundamentează programul de formare profesională continuă valorificat în cadrul experimentului pedagogic. *Programul de formare, curriculumul* elaborat, instrumentele experimentale și activitățile aplicative reprezintă modalități de operaționalizare a modelului.

Instrumentele și procedurile experimentale au fost utilizate diferențiat și aplicate cadrelor didactice, directorilor și directorilor adjuncți implicați în experimentul pedagogic în funcție de scopul fiecărei etape a cercetării: constatare, formare și validare (Capitolul 3). Chestionarele de cercetare au fost delimitate ca instrumente de diagnoză inițială și de evaluare finală, fiind folosite la etapa de constatare și la etapa de control/validare.

Prin intermediul acestora, cadrele didactice și manageriale sunt sprijinite să înțeleagă, să proiecteze și să aplice *managementul activității educative la nivelul clasei de elevi*.

După cum am menționat mai sus *validarea modelului* este realizată prin experimentul pedagogic prezentat în Capitolul 3, care include etapele de constatare, formare și validare. *În etapa de constatare* s-a identificat nivelul inițial al competențelor și nevoilor de formare ale participanților. *În etapa de formare* s-a aplicat programul și curriculumul elaborat în baza modelului. *În etapa de validare* s-au analizat rezultatele obținute și impactul demersului formativ asupra competențelor cadrelor didactice și manageriale implicate în *managementul activității educative*.

Prin urmare, *modelul pedagogic al managementului activității educative* are valoare teoretică, metodologică și praxiologică. *Valoarea teoretică* se manifestă prin integrarea conceptelor, teoriilor, paradigmelor, principiilor și condițiilor psihopedagogice relevante pentru activitatea educativă. *Valoarea metodologică* se exprimă prin algoritmul managerial-pedagogic de proiectare, implementare, monitorizare, evaluare și optimizare. *Valoarea praxiologică* se

realizează prin programul de formare, curriculumul aplicat, instrumentele experimentale și posibilitatea de utilizare a modelului în practica școlară.

Modelul propus contribuie la depășirea caracterului fragmentar al activităților educative și oferă un cadru coerent pentru organizarea acestora la nivelul clasei de elevi. Prin integrarea dimensiunii teoretico-conceptuale, metodologic-manageriale, praxiologic-formative și evaluativ-reflexive, modelul susține dezvoltarea unei practici educative conștiente, participative și orientate spre rezultate formative. Astfel, activitatea educativă devine un proces managerial-pedagogic, centrat pe elev, pe relații educaționale pozitive și pe dezvoltarea integrală a personalității.

În felul acesta, *Modelul pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi* sintetizează reperele teoretice, metodologice și praxiologice ale cercetării și oferă un cadru aplicativ pentru organizarea coerentă a activităților educative în instituția de învățământ general. Prin dimensiunile sale constitutive, prin relațiile integrative și prin mecanismul managerial-pedagogic propus, modelul permite corelarea activității educative cu nevoile elevilor, dinamica grupului-clasă, competențele cadrelor didactice și manageriale și parteneriatul școală-familie-comunitate.

2.4. Concluzii la capitolul 2

1. Analiza poziționării clasei de elevi în instituția de învățământ general a evidențiat faptul că aceasta reprezintă spațiul operațional prioritar al *managementului activității educative*. *Clasa de elevi* nu poate fi redusă la o unitate administrativă, ci constituie un mediu pedagogic, psihosocial și managerial în care se manifestă relațiile educaționale, climatul clasei, coeziunea grupului, comunicarea, cooperarea și participarea elevilor.

2. *Reperete metodologice* analizate au permis argumentarea rolului cadrului didactic și al dirigintei în proiectarea, organizarea, monitorizarea și evaluarea activităților educative la nivelul clasei de elevi. În acest context, *managementul activității educative* se realizează prin valorificarea relațiilor profesor-elev, elev-elev și școală-familie-comunitate, prin dezvoltarea climatului educațional pozitiv și prin implicarea activă a actorilor educaționali.

3. Tipologia activităților educative în clasa de elevi a fost structurată în funcție de criterii metodologice relevante: contextul desfășurării, finalitatea formativă, forma de organizare, actorii implicați, dimensiunea dezvoltării elevului și nivelul de participare al acestuia. Această tipologie are valoare aplicativă, deoarece oferă cadrelor didactice și manageriale repere pentru selectarea, proiectarea și adaptarea activităților educative la nevoile reale ale elevilor și ale grupului-clasă.

4. Procesualitatea proiectării activităților educative a evidențiat necesitatea unui *algoritm managerial-pedagogic* constituit din: *identificarea nevoii educative, formularea finalității, stabilirea obiectivelor, alegerea strategiei, selectarea resurselor și partenerilor, proiectarea*

scenariului activității, implementarea, monitorizarea, evaluarea/feedbackul și optimizarea. Această succesiune confirmă faptul că activitatea educativă trebuie abordată ca demers intenționat, coerent, participativ și reflexiv.

5. Analiza documentelor de politici educaționale și a practicilor existente a confirmat că *managementul activității educative* la nivelul clasei de elevi este insuficient abordat sistemic în repererele metodologice actuale, deși finalitățile educaționale naționale accentuează formarea competențelor-cheie, educația pentru valori, dezvoltarea integrală a personalității elevului și consolidarea parteneriatului școală–familie–comunitate.

6. *Modelul pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi*, elaborat în cadrul cercetării, integrează patru dimensiuni complementare: *dimensiunea teoretico-conceptuală, dimensiunea metodologic-managerială, dimensiunea praxiologic-formativă și dimensiunea evaluativ-reflexivă.* Prin aceste dimensiuni, modelul asigură trecerea de la fundamentarea teoretică la aplicarea practică și la validarea experimentală a demersului formativ.

7. Valoarea metodologică a modelului constă în faptul că acesta oferă un cadru coerent pentru dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale în domeniul *managementului activității educative.* Modelul fundamentează programul de formare, curriculumul de formare, instrumentele experimentale și activitățile aplicative care vor fi valorificate în cadrul experimentului pedagogic prezentat în Capitolul 3.

Prin urmare, Capitolul 2 fundamentează metodologic *managementul activității educative la clasa de elevi* și creează baza pentru validarea experimentală a modelului pedagogic elaborat. Acesta confirmă necesitatea unei abordări sistemice, participative și reflexive a activității educative, orientată spre dezvoltarea integrală a personalității elevului, profesionalizarea cadrelor didactice și consolidarea parteneriatului educațional.

3. CONSTRUCTUL EXPERIMENTAL PRIVIND MANAGEMENTUL ACTIVITĂȚII EDUCATIVE ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

Capitolul 3, „**Constructul experimental privind managementul activității educative în instituția de învățământ general**”, valorifică reperele teoretico-conceptuale și metodologice fundamentate în capitolele anterioare, având ca finalitate prezentarea constructului experimental privind managementul activității educative în învățământul general.

Constructul experimental este conceput ca un demers metodologic organizat, orientat spre identificarea nivelului inițial al competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale în domeniul managementului activității educative, proiectarea și implementarea unui program de formare, precum și evaluarea impactului acestuia asupra dezvoltării competențelor vizate. În acest sens, experimentul pedagogic integrează trei etape esențiale: etapa de constatare, etapa de formare și etapa de validare.

Etapa de constatare și control a urmărit identificarea nevoilor de formare ale cadrelor didactice și manageriale, evidențierea dificultăților întâmpinate în proiectarea, organizarea, implementarea și evaluarea activităților educative, precum și stabilirea nivelului inițial al competențelor de management al activității educative. Datele obținute au constituit baza pentru elaborarea *programului de formare* și pentru adaptarea conținuturilor acestuia la nevoile reale ale participanților.

Etapa de formare a fost orientată spre dezvoltarea competențelor profesionale necesare *managementului activității educative* în instituțiile de învățământ general. În cadrul acestei etape au fost valorificate activități interactive, aplicații practice, reflecții pedagogice, studii de caz, exerciții de proiectare și instrumente metodologice menite să sprijine cadrele didactice și manageriale în organizarea eficientă a activităților educative.

Etapa de validare a urmărit evaluarea eficienței programului de formare și a modelului pedagogic propus, prin analiza rezultatelor obținute după intervenția formativă. Această etapă a permis aprecierea schimbărilor produse la nivelul competențelor profesionale ale participanților, al modului de proiectare a activităților educative, al capacității de *reflecție managerial-pedagogică* și al valorificării strategiilor participative în procesul educațional.

Prin urmare, Capitolul 3 demonstrează caracterul aplicativ al cercetării și evidențiază contribuția modelului pedagogic al managementului activității educative la dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale. Totodată, acest capitol oferă argumente privind necesitatea formării continue în domeniul *managementului activității educative* și confirmă importanța abordării sistemice, participative și reflexive a activităților educative în învățământul general.

Designul cercetării a inclus divizarea eșantionului în grup experimental și grup de control, aplicarea grilei de evaluare a nivelului de formare în domeniul MAE în etapele de constatare și de control, analiza provocărilor existente în proiectarea și planificarea activității educative, compararea rezultatelor experimentale ale GE și GC, precum și realizarea demersului pedagogic de FPC prin instrumente praxiologice. Au fost investigate următoarele componente ale MAE la nivelul clasei: comunicarea cu elevii și părinții, implicarea elevilor în luarea deciziilor, utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice, crearea unui mediu pozitiv, relația profesor–elev–familie, parteneriatul educațional școală–familie, evaluarea și feedbackul.

3.1. Rezultatele constatative privind managementul activităților educative

I. Contextul și designul experimentului pedagogic

În cadrul experimentului pedagogic am identificat premisele și contextul managementului activităților educative. Cercetarea experimentală a fost proiectată ca un demers pedagogic aplicativ, orientat spre validarea *Modelului pedagogic al managementului activității educative* (MPMAE) și spre determinarea eficienței *Programului de formare* elaborat în cadrul cercetării. Experimentul pedagogic a avut drept finalitate dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale în domeniul proiectării, organizării, implementării, monitorizării, evaluării și optimizării activităților educative. În acest context, am analizat următoarele:

- cadrul normativ-reglatoriu național, politicile educaționale, analiza literaturii de specialitate în domeniul activităților educative, care au direcționat la elaborarea *Modelului pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi* ca bază în proiectarea, organizarea și realizarea activităților educative;
- reforma curriculară din sistemul educațional la nivel național creează premise pentru proiectarea, organizarea și realizarea activităților educative fundamentate teoretic, metodologic și praxiologic ca bază în managementul activităților educative;
- dificultățile de a proiecta, planifica, organiza și realiza activitățile educative la nivel de elevi, părinți, comunitate solicită determinarea specificului activităților educative la clasa de elevi în procesul educațional;
- necesitatea proiectării și organizării activităților educative în conformitate cu cadrul normativ-reglatoriu și documentele de politici educaționale conform Codului educației, Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (SCPCD), Regulamentului de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică (RACD) ș. a.

Designul cercetării experimentale s-a fundamentat pe logica etapizării pedagogice a demersului investigativ, incluzând etapa de constatare, etapa de formare și etapa de

control/validare. Această structură a permis identificarea nivelului inițial al competențelor de management al activității educative, realizarea intervenției formative prin Programul de formare și evaluarea impactului acestuia asupra subiecților implicați în cercetare.

II. Metodologia cercetării. *Metodele și instrumentele utilizate în experimentul pedagogic:* studiul bibliografic și documentar, demersul analitic și sintetic, inventarul de reflecții valorice, observația, conversația, interviuri cu cadre didactice, ancheta prin chestionare, observații și analize ale produselor activității educative; prelucrarea și interpretarea statistică a datelor colectate prin intermediul chestionarelor, a altor instrumente de cercetare, calculul mediilor ponderate și analiza comparativă a rezultatelor obținute la etapa de constatare și etapa de control.

- *Analiza documentară*

Prin această metodă au fost studiate reglementările normative în domeniu: *documentele de politici educaționale* (CE, SDE 2030, SCIÎȘPC; SCPCD), care reflectă starea de fapt în domeniul sistemului educațional, în general, și a managementului activităților educative, în particular.

Analiza cadrului normativ-reglatoriu a avut următoarele *obiective*: colectarea informațiilor cu referire la managementul activităților educative la nivel național; ordonarea informațiilor obținute și alcătuirea unei baze de date necesare pentru realizarea experimentului pedagogic; analiza datelor cu privire la proiectarea, organizarea și realizarea activităților educative și formularea unor ipoteze necesare pentru realizarea cercetării noastre.

- *Chestionarea cadrelor didactice și de conducere privind managementul activităților educative la clasa de elevi*

Principalele informații solicitate prin intermediul chestionarelor adresate subiecților implicați au vizat următoarele aspecte:

- semnificația noțiunii de activitate educativă;
- prezența activităților educative în documentele de politici internaționale, naționale, instituționale;
- competența personalului de conducere și a profesorilor diriginți de a proiecta și planifica activități educative;
- competența de comunicare cu elevii și părinții în organizarea activităților educative;
- principalele provocări cu care se confruntă în proiectarea și planificarea activității educative;
- nivelul de pregătire pedagogică privind utilizarea tehnologiei în proiectarea și planificarea activităților educative;
- metodele sau strategiile utilizate pentru a motiva și a implica elevii în activitățile educative;
- categoriile de competențe pe care le-ar dori să le dezvolte în proiectarea și planificarea activității educative;

- nivelul de pregătire managerială în coordonarea activității educative;
- modalitățile de motivare ale elevilor să participe în activitățile educative în instituția educațională;
- interesul și disponibilitatea pentru a participa la programele de formare și dezvoltare profesională în managementul activității educative;
- preferințele subiecților chestionați privind modalitățile de desfășurare ale programelor de formare și dezvoltare profesională;
- rolul oportunităților de dezvoltare profesională în îmbunătățirea competențelor profesionale în proiectarea și planificarea activității educative;
- sugestii sau recomandări referitoare la tipurile specifice de formare și dezvoltare profesională pe care le solicită beneficiarii în activitățile educative;
- dezvoltarea profesională poate contribui la îmbunătățirea rezultatelor elevilor și a performanțelor instituției de învățământ general prin activitățile educative;
- sugestii, comentarii, aprecieri referitoare la dezvoltarea profesională în proiectarea, organizarea și realizarea activității educative etc.

Scopul experimentului pedagogic a constat în implementarea și validarea *Modelului pedagogic al managementului activității educative* la clasa de elevi prin intermediul *Programului de FPC*, pe baza criteriilor de evaluare și a indicatorilor de reușită, precum și prin analiza soluțiilor formulate prin studii de caz și situații educaționale din învățământul general.

Obiectivele cercetării experimentale. În concordanță cu scopul cercetării, au fost stabilite obiectivele experimentului pedagogic:

- identificarea nevoilor de formare profesională continuă privind managementul activității educative la clasa de elevi;
- determinarea nivelului de cunoaștere a noțiunilor: managementul activității educative, clasa de elevi, tehnologiile în activitatea educativă;
- identificarea problemelor în planificarea și coordonarea activităților educative cu diriginții și părinți;
- motivarea participării / implicării diriginților în FPC la nivel instituțional și personal;
- promovarea valorilor, atitudinilor și comportamentelor pozitive față de elevi/profesori/alți actori implicați în sistemul educațional în cadrul activităților realizate în etapa experimentală;
- valorificarea documentelor de politici educaționale și normative naționale în proiectarea și organizarea activităților educative;
- elaborarea Grilei de evaluare a nivelului de formare în domeniul managementului activităților educative la clasa de elevi la etapa de constatare și control (*Tabelul 3.2.*);

- implementarea Programului și Curriculumului de formare profesională continuă la etapa de formare;
- aplicarea strategiilor pedagogice cu privire la implementarea Constructului experimental privind managementul activităților educative la clasa de elevi;
- sintetizarea și analiza datelor experimentale.

Experimentul pedagogic a fost realizat în trei etape: constatare, formare și validare. Astfel, experimentul pedagogic de constatare a fost precedat de mai multe acțiuni:

- au fost determinate categoriile de subiecți experimentali: directori, directori adjuncți pentru educație, profesori diriginți din învățământul general;
- au fost elaborate instrumentele experimentale și materialele aferente acestora;
- au fost selectate grupurile experimentale (două grupuri: grup experimental (GE) și grup de control (GC)): directori, directori adjuncți, profesori diriginți din învățământul general;
- au fost determinate strategiile pedagogice, metodele și instrumentele aplicate în experimentul pedagogic: chestionarul, observația, interviul, analiza și prelucrarea statistică a datelor experimentale.

Cercetarea experimentală s-a realizat în trei etape conexe, reprezentate în *Tabelul 3.1*.

Pentru colectarea datelor au fost utilizate metode și instrumente de cercetare pedagogică adecvate obiectivelor experimentului: chestionarul, analiza produselor activității, observația pedagogică, autoevaluarea, analiza comparativă și interpretarea statistică a rezultatelor. Instrumentele aplicate au urmărit evaluarea componentelor relevante ale managementului activității educative: *comunicarea cu elevii și părinții, implicarea elevilor în luarea deciziilor, utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice, crearea unui mediu pozitiv, relația profesor–elev–familie, parteneriatul educațional școală–familie, evaluarea și feedbackul*.

Prelucrarea datelor experimentale. Pentru analiza și interpretarea datelor colectate prin chestionare în cadrul experimentului pedagogic, s-a utilizat metoda mediei ponderate. Această metodă permite transformarea răspunsurilor calitative ale subiecților investigați în valori numerice, oferind posibilitatea comparării mai clare a rezultatelor obținute în diferite etape ale cercetării și între grupurile implicate în experiment.

În cadrul chestionarelor aplicate, răspunsurile participanților au exprimat niveluri diferite de percepție, apreciere sau manifestare a competențelor de *management al activității educative*. Pentru a putea fi analizate statistic, aceste răspunsuri au fost convertite în valori numerice, în funcție de intensitatea nivelului exprimat. Astfel, nivelului înalt i-a fost atribuită valoarea = 4, nivelului mediu valoarea = 3, nivelului minim valoarea = 2, iar nivelului nesemnificativ valoarea = 1. Această codificare a permis cuantificarea răspunsurilor și transformarea lor în scoruri medii comparabile.

Calculul *mediei ponderate* s-a realizat după formula:

$$Mp = [(p1 \times v1) + (p2 \times v2) + \dots + (pn \times vn)] / 100,$$

unde Mp - reprezintă media ponderată, p - reprezintă procentajul respondenților care au selectat o anumită variantă de răspuns, iar v - reprezintă valoarea numerică atribuită acelei variante de răspuns. În contextul cercetării, fiecare procentaj a fost înmulțit cu valoarea numerică aferentă nivelului ales, iar suma produselor obținute a fost împărțită la 100, deoarece distribuția răspunsurilor este exprimată procentual.

Prin aplicarea acestei metode, datele obținute prin chestionare au putut fi analizate nu doar descriptiv, prin frecvențe și procente, ci și comparativ, prin scoruri medii. Astfel, *media ponderată* a permis evidențierea nivelului general al fiecărei dimensiuni investigate și compararea rezultatelor obținute la etapa de constatare cu cele obținute la etapa de control/validare. De asemenea, metoda a facilitat compararea rezultatelor grupului experimental cu cele ale grupului de control, oferind o imagine mai clară asupra impactului intervenției formative (*Anexa 17*).

Metoda mediei ponderate a fost aplicată celor șapte componente ale *managementului activității educative* investigate în cadrul *experimentului pedagogic*: **comunicarea cu elevii și părinții, implicarea elevilor în luarea deciziilor, utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice, crearea unui mediu educațional pozitiv, relația profesor–elev–familie, parteneriatul educațional școală–familie, evaluarea și feedbackul**. Pentru fiecare componentă s-a calculat scorul mediu, ceea ce a permis identificarea nivelului de dezvoltare a competențelor de management al activității educative.

Scorurile medii obținute au oferit indicatori cantitativi relevanți pentru aprecierea eficienței *Programului de formare implementat*. Creșterea valorilor medii la grupul experimental, comparativ cu etapa inițială și cu grupul de control, a permis evidențierea efectului pozitiv al intervenției formative asupra dezvoltării competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale. Prin urmare, metoda *mediei ponderate* a contribuit la obiectivarea interpretării rezultatelor experimentale și la susținerea concluziilor privind funcționalitatea *Modelului pedagogic* (MPMAE).

Pentru consolidarea validității rezultatelor experimentale, analiza descriptivă a fost completată cu interpretarea comparativă a diferențelor dintre valorile obținute la nivelul grupului experimental și al grupului de control. Astfel, cercetarea experimentală a urmărit nu doar evidențierea creșterilor valorice, ci și argumentarea impactului intervenției formative asupra dezvoltării competențelor de management al activității educative.

Prin urmare, designul experimentului pedagogic a asigurat trecerea de la constatarea nivelului inițial al competențelor la intervenția formativă și la validarea rezultatelor, confirmând caracterul aplicativ al cercetării și relevanța modelului pedagogic elaborat.

Rezultatele comparative sunt prezentate în subcapitolul 3.3, unde sunt analizate diferențele dintre grupul experimental și grupul de control la etapa post-experiment, precum și dinamica rezultatelor grupului experimental între etapa de constatare și etapa de control. Această analiză permite evidențierea eficienței programului de formare și validarea funcționalității modelului pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi.

Eșantionul cercetării. *Experimentul pedagogic* s-a desfășurat în perioada 2024-2026 și a inclus un eșantion total de 127 de participanți din instituții de învățământ general din Republica Moldova. Eșantionul a fost constituit din directori, directori adjuncți și profesori diriginți, repartizați în două grupuri: grupul experimental (GE), alcătuit din 63 de participanți, și grupul de control (GC), alcătuit din 64 de participanți.

Participanții au fost selectați pe baza următoarelor criterii de includere: activitatea profesională într-o instituție de învățământ general; exercitarea funcției de director, director adjunct sau profesor diriginte; implicarea directă în proiectarea, organizarea, realizarea ori evaluarea activităților educative; exprimarea consimțământului informat privind participarea la cercetare; disponibilitatea de a completa instrumentele aplicate în etapele de constatare și de control/validare. Pentru includerea în grupul experimental s-a avut în vedere și disponibilitatea de a participa integral la *Programul de formare profesională continuă* (Tabelul 3.1.).

Eșantionul a fost omogen în ceea ce privește experiența profesională, gradul didactic, vârsta și specialitatea participanților. Această structură a permis includerea unor perspective profesionale diferite asupra managementului activității educative la clasa de elevi.

Etapă de constatare, desfășurată în perioada 2024–2025, a urmărit identificarea nevoilor de dezvoltare profesională ale cadrelor didactice și de conducere în domeniul managementului activității educative la clasa de elevi. În această etapă, participanților din GE și GC li s-a administrat chestionarul prezentat în *Anexa 1*. Organizarea temporală, instrumentele și distribuția participanților sunt sintetizate în Tabelul 3.1.

Obiectivele experimentului pedagogic de constatare:

- determinarea nivelului de pregătire și a nevoilor de formare profesională continuă ale cadrelor didactice și de conducere pentru proiectarea, planificarea și organizarea activităților educative la clasa de elevi;
- analiza documentelor de politică educațională și a actelor normative naționale relevante pentru proiectarea și organizarea activităților educative;
- identificarea dificultăților întâmpinate de cadrele didactice și de conducere în proiectarea, planificarea și organizarea activităților educative la clasa de elevi;
- prelucrarea și interpretarea cantitativă și calitativă a datelor obținute.

Tabelul 3.1. Etapele experimentului pedagogic

Etapa	Perioada	Scopul	Activități principale	Instrumente și metode	Participanți
<i>Experimentul pedagogic de constatare</i>					
<i>Etapa I</i>	2024	Identificarea nevoilor de dezvoltare profesională privind managementul activității educative la clasa de elevi în învățământul general.	- eșantionarea – constituirea grupelor experimentale și de control (GE și GC); - elaborarea și administrarea chestionarului inițial; - administrarea chestionarelor subiecților incluși în experimentul de constatare; - interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor chestionarelor.	A fost aplicat chestionarul de constatare a nevoilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice/de conducere privind proiectarea și planificarea activității educative la clasa de elevi în învățământul general pentru directorii adjuncți și diriginți (<i>Anexa 1</i>); analiza documentelor; observația; analiza cantitativă și calitativă; reprezentarea grafică.	Chestionar: GE – 63; GC – 64. Directori, directori adjuncți pentru educație și profesori diriginți.
<i>Experimentul pedagogic de formare</i>					
<i>Etapa II</i>	2025 – 2026	- formarea profesională continuă a subiecților experimentali prin <i>Programul de formare profesională continuă</i>	- elaborarea și implementarea <i>Programului de formare profesională continuă</i> a subiecților incluși în experimentul pedagogic; - elaborarea materialelor experimentale conform tematicii <i>Programului de formare</i>; - realizarea sesiunilor de formare cu directorii adjuncți, profesorii diriginți selectați pentru experiment; - analiza răspunsurilor și opiniilor subiecților experimentali privind activitățile organizate, tematica activităților propuse etc.	Metode, tehnici și sarcini formative; observația; analiza feedbackului și a produselor elaborate.	GE – 63. Directori, directori adjuncți pentru educație și profesori diriginți.

Etapa	Perioada	Scopul	Activități principale	Instrumente și metode	Participanți
Experimentul pedagogic de control/validare					
<i>Etapa III</i>	februarie – mai 2026	Validarea <i>Modelului pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi</i> în învățământul general prin strategii pedagogice de implicare a subiecților cu transfer la clasa de elevi. Validarea <i>Programului de formare profesională continuă</i> , determinând nivelul de profesionalizare a subiecților implicați privind managementul activității educative în învățământul general.	•elaborarea și administrarea chestionarului final; •compararea cantitativă și calitativă a rezultatelor chestionarului; •evaluarea produselor elaborate în cadrul GE.	• chestionar final (Anexa 12); analiză cantitativă și calitativă; • evaluarea produselor elaborate.	Chestionar: GE – 63; GC – 64. Directori, directori adjuncți pentru educație și diriginți.

Metodele utilizate în etapa de constatare au fost analiza documentelor, ancheta prin chestionar, observația, reprezentarea grafică și analiza cantitativă și calitativă a datelor. Chestionarul a urmărit evaluarea nevoilor și a preferințelor participanților privind proiectarea și organizarea activităților educative, precum și identificarea domeniilor în care aceștia considerau necesară dezvoltarea profesională.

Instrumentul a fost structurat în trei secțiuni. Prima secțiune prezintă scopul chestionarului. A doua secțiune colectează date generale și profesionale despre participanți, precum tipul instituției de învățământ, vârsta, genul și vechimea în activitate. Această informație ne va ajuta să înțelegem mai bine profilul cadrelor didactice și de conducere care participă la studiul realizat și stabilirea problemelor conform profilului cadrelor didactice/de conducere. A treia secțiune cuprinde două tipuri de itemi: itemi închși, cu variante prestabilite de răspuns, și itemi deschiși, prin care participanții își puteau exprima opinia asupra aspectelor investigate.

Chestionarele au fost administrate în etapa de constatare și în etapa de control/validare. În etapa de formare, progresul participanților din GE a fost urmărit prin observație, analiza feedbackului și evaluarea produselor elaborate în cadrul activităților formative.

În vederea codării și interpretării unitare a datelor experimentale a fost elaborată *Grila de evaluare* a nivelului de formare în domeniul managementului activităților educative la clasa de elevi (Tabelul 3.2.). Criteriile grilei corespund celor șapte dimensiuni/componente analizate statistic în *Anexa 17*, iar indicatorii au fost operaționalizați prin raportare la modelul pedagogic, la obiectivele Programului de FPC și la conținutul instrumentelor aplicate în etapele de constatare și control/validare.

Construcția grilei pornește de la ideea că o evaluare criterială devine transparentă atunci când obiectul evaluării, indicatorii și diferențele dintre nivelurile de performanță sunt explicate explicit [147; 193]. Conținutul criteriilor a fost derivat din reperele teoretico-metodologice ale managementului activității educative, din documentele normative și din standardele profesionale valorificate în cercetare [2; 6; 12; 17; 20; 22; 27; 33; 98; 230].

Grila a fost utilizată în etapa de constatare și în etapa de control/validare, pe baza acelorași criterii și a aceleiași reguli de interpretare. Ea nu constituie un chestionar separat, ci cadrul prin care răspunsurile la itemii evaluativi corespunzători fiecărei componente au fost recodificate, agregate și încadrate într-un nivel.

Pentru itemii formulați pe scala Likert cu cinci trepte, răspunsurile 4 și 5 au fost recodificate la nivelul înalt (4 puncte), răspunsul 3 la nivelul mediu (3 puncte), răspunsul 2 la nivelul minim (2 puncte), iar răspunsul 1 la nivelul nesemnificativ (1 punct).

**Tabelul 3.2. Grila de evaluare a nivelului de formare în domeniul managementului activităților educative la clasa de elevi
(constatare și control)**

Criterii de evaluare	Indicatori de reușită	Nivel înalt 4 puncte	Nivel mediu 3 puncte	Nivel minim 2 puncte	Nivel nesemnificativ 1 punct
Comunicarea cu elevii și părinții	Claritatea și frecvența comunicării; deschiderea spre dialog; adaptarea mesajului; colaborarea educațională.	Comunică sistematic, clar și adaptat și valorifică dialogul în susținerea activității educative.	Comunică adecvat, dar manifestă discontinuități în dialog, adaptare sau colaborare.	Comunică sporadic și predominant formal, cu implicare și sprijin limitate.	Comunicarea este rară, unilaterală sau lipsită de efect educativ.
Implicarea elevilor în luarea deciziilor	Consultarea opiniei elevilor; participarea la proiectare, organizare și evaluare; asumarea rolurilor și responsabilităților.	Implică sistematic elevii în alegerea, proiectarea, realizarea și evaluarea activităților.	Consultă și implică elevii în unele decizii, fără continuitate deplină.	Oferă elevilor mai ales roluri executive, cu participare redusă la decizie.	Nu consultă elevii și nu îi implică în luarea deciziilor.
Utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice	Selectarea și aplicarea strategiilor participative, interactive, colaborative, experiențiale și reflexive; adaptarea la nevoile clasei.	Utilizează sistematic strategii variate, active și adecvate finalităților și contextului.	Utilizează strategii adecvate și unele metode active, dar neuniform.	Utilizează ocazional strategii active, fără adaptare și continuitate suficiente.	Utilizează predominant strategii formale, tradiționale sau neadaptate.
Crearea unui mediu educațional pozitiv	Siguranța emoțională; respectul reciproc; cooperarea; incluziunea; motivația și participarea elevilor.	Creează și mențin un climat sigur, incluziv, cooperant și motivant.	Mențin un climat general favorabil, cu dificultăți punctuale.	Climatul este instabil, iar cooperarea și participarea sunt insuficient susținute.	Mediul nu favorizează implicarea, cooperarea și dezvoltarea elevilor.
Relația profesor–elev–familie	Continuitatea comunicării; cooperarea; sprijinul comun; soluționarea constructivă a problemelor.	Construiesc relații constante și constructive între profesor, elev și familie.	Mențin relații de colaborare, valorificate însă parțial sau neuniform.	Relația este slab consolidată, reactivă și insuficient valorificată educațional.	Relația este formală, discontinue ori conflictuală.
Parteneriatul educațional școală–familie	Implicarea părinților; colaborarea în proiectare, realizare și evaluare; responsabilitatea și sprijinul educativ comun.	Implică sistematic familia ca partener în toate etapele activității educative.	Colaborează cu familia în mai multe activități, dar fără continuitate deplină.	Implicarea familiei este redusă și limitată la informare sau participare punctuală.	Parteneriatul nu este dezvoltat ori are caracter pur formal.
Evaluarea feedbackul	Monitorizarea activităților; aprecierea progresului; colectarea feedbackului; reflecția; utilizarea rezultatelor pentru optimizare.	Evaluează sistematic, oferă feedback formativ și utilizează rezultatele pentru optimizare.	Evaluează și oferă feedback, dar valorifică doar parțial rezultatele.	Evaluarea este ocazională, iar feedbackul are o funcție redusă de reglare.	Evaluarea și feedbackul lipsesc ori au caracter nesemnificativ.

Sursa: elaborată de autoare prin operaționalizarea componentelor managementului activității educative și corelarea lor cu reperele teoretico-metodologice, normative și evaluative valorificate în cercetare [2; 6; 12; 17; 20; 22; 27; 33; 98; 147; 193; 230].

În funcție de valoarea indicelui P, rezultatul a fost încadrat astfel: nivel înalt, 75,00–100,00%; nivel mediu, 51,00–75%; nivel minim, 15,00–51%; nivel nesemnificativ, mai puțin de 15%.

Pragurile procentuale au caracter operațional și au fost stabilite în cadrul cercetării pentru delimitarea unitară a celor patru niveluri.

După încadrarea individuală, ponderea participanților din fiecare nivel a fost calculată prin raportarea numărului de subiecți încadrați la nivelul respectiv la numărul total al grupului. Aceste ponderi sunt procentele prezentate în tabelele și figurile comparative.

Valorile 4, 3, 2 și 1 sunt coduri ordinale atribuite nivelurilor și sunt utilizate numai pentru calcularea mediei ponderate. Ele nu trebuie interpretate ca intervale procentuale. Media ponderată are rol sintetic și completează distribuția procentuală, fără a înlocui prezentarea frecvențelor și a procentelor pe niveluri.

De exemplu, în Tabelul 3.12, valoarea de 93,6% pentru nivelul înalt în GE rezultă din raportul $59/63 \times 100$, iar valoarea de 62,5% pentru nivelul înalt în GC rezultă din raportul $40/64 \times 100$. Prin urmare, 62,5% nu indică un «nivel mediu» și nu se raportează la un prag de 51–74%; ea arată că 62,5% dintre participanții din GC au fost încadrați la nivelul înalt.

Itemii cu răspuns multiplu, precum cei reprezentați în Figurile 3.1 și 3.2, se interpretează separat, prin frecvența selectării fiecărei variante. Deoarece același participant poate selecta mai multe opțiuni, procentele pot depăși cumulativ 100% și nu exprimă distribuția participanților pe cele patru niveluri ale grilei.

În această secțiune subiecții sunt întrebați despre activitățile educative, documentele relevante, competențele de proiectare și planificare, utilizarea tehnologiei, metodele de motivare a elevilor și interesul pentru programele de dezvoltare profesională privind proiectarea și organizarea activității educative. Această secțiune este esențială pentru identificarea nevoilor specifice ale cadrelor didactice și de conducere privind organizarea activității educative la clasa de elevi.

Chestionarul „*Identificarea nevoilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice și de conducere privind proiectarea și planificarea activității educative*” a fost elaborat și aplicat în perioada mai – octombrie 2024 a unui eșantion de 127 de subiecți: 64 în GC și 63 în GE. Scopul a fost identificarea opiniilor cadrelor didactice și ale cadrelor manageriale de la diferite instituții de învățământ general privind necesitatea și oportunitățile proiectării și organizării activităților educative, precum și colectarea informațiilor despre percepția participanților asupra nevoilor de formare a competențelor de proiectare și planificare a acestor activități. Pe baza analizei rezultatelor experimentale și a comparării răspunsurilor oferite de subiecți, a fost elaborat și

implementat *Programul de FPC* privind MAE, iar validitatea MPMAE a fost verificată experimental.

Interpretarea datelor din chestionarul „Identificarea nevoilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice/de conducere privind managementul activității educative”.

În ceea ce privește răspunsurile la întrebări, analiza comparată și interpretarea rezultatelor din chestionar, am remarcat că majoritatea participanților în experiment au completat cu responsabilitate chestionarul propus. Din analiza răspunsurilor prezentate de subiecți, am constatat o serie de formulări comune a itemilor din chestionar (*Anexa 2*).

Așadar, întrebarea nr.1 „Ce înțelegeți prin activitate educativă?”, presupune explicația care să clarifice conceptul de activitate educativă în contextul procesului de învățare. În *Fig. 3.1.* sunt prezentate rezultatele constatative ale opiniei subiecților chestionați.

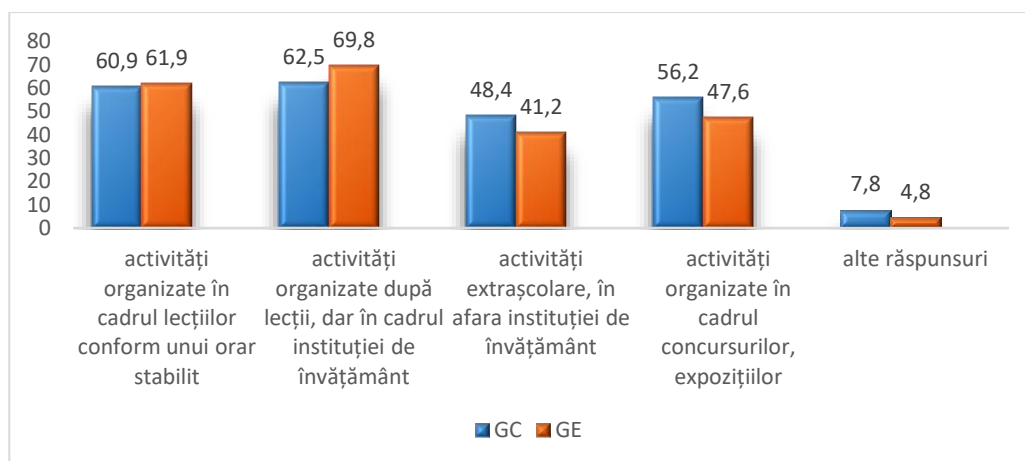


Fig. 3.1. Distribuția rezultatelor constatative ale opiniei subiecților experimentali privind semnificația activitate educativă, GC și GE

Analizând răspunsurile participanților și distribuția rezultatelor prezentate în *Fig. 3.1.*, observăm că răspunsurile reflectă o percepție variată asupra activităților educative. Cel mai înalt procent, de 62,5% (GC) și 69,8% (GE), este asociat cu activitățile organizate după lecții, dar în cadrul instituției de învățământ, ceea ce sugerează că majoritatea subiecților consideră că activitățile educative se desfășoară preponderent în contexte formale, adică în instituția de învățământ.

De asemenea, 60,9% (GC) și 61,9% (GE) dintre participanți au menționat activitățile organizate în cadrul lecțiilor, conform unui orar stabilit, ceea ce confirmă importanța lecțiilor structurate în procesul educativ. Totuși, un procent de 48,4% (GC) și 41,2% (GE) a evidențiat activitățile organizate în afara programului școlar, ceea ce sugerează un interes crescut pentru învățarea informală și nonformală, iar 56,2% (GC) și 47,6% (GE) au menționat activitățile desfășurate în cadrul concursurilor și expozițiilor organizate.

În ceea ce privește răspunsurile alternative, acestea au fost mai puțin frecvente, cu un procent de 7,81% (GC) și 4,8% (GE). Această situație poate indica o nevoie de diversificare a activităților educative pentru a include o gamă mai largă de abordări pedagogice. De asemenea, datele experimentale sugerează că, deși activitățile educative sunt recunoscute și apreciate în diverse contexte, există o oportunitate de a îmbunătăți înțelegerea și utilizarea activităților educative în rândul subiecților, ceea ce ar putea conduce la o educație holistică și integrată mult mai bine structurată în instituția educațională.

Următoarea întrebare se referă la documentele de politici/reglementări normative care prezintă activitatea educativă ca o componentă esențială în gestionarea clasei de elevi, am solicitat opinia participanților, alegând mai multe variante de răspuns din variantele propuse și observăm următoarea distribuție a răspunsurilor (Fig. 3.2.):

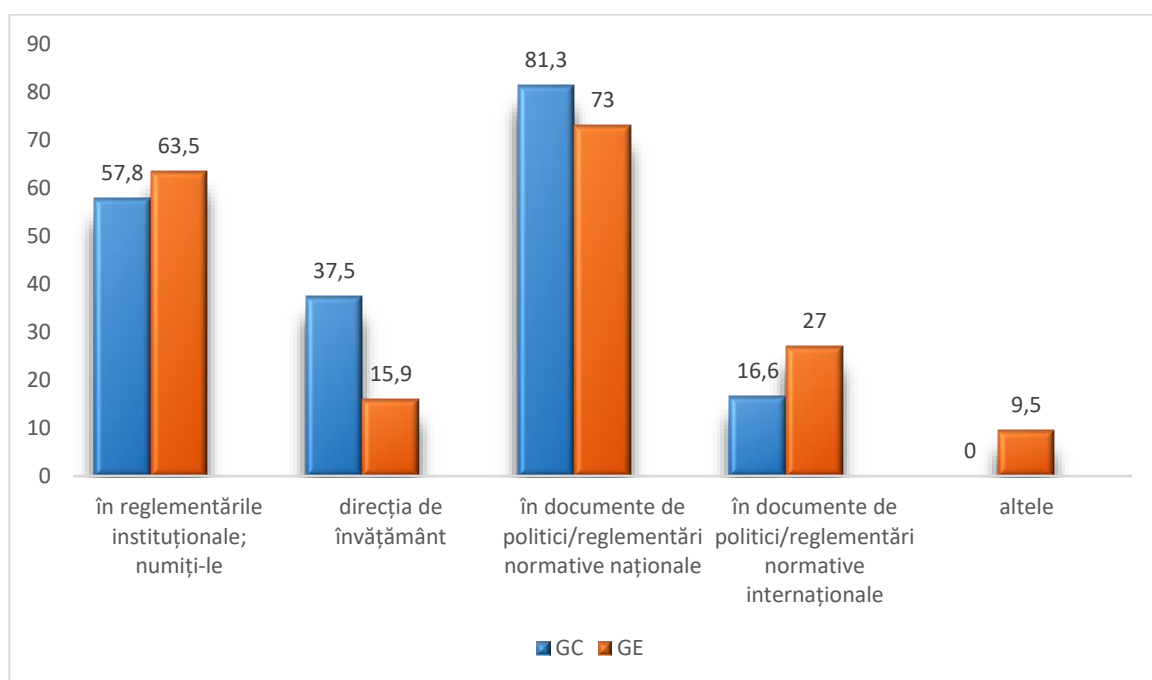


Fig. 3.2. Prezența activității educative în documente de politici educaționale și normative, GC și GE

Analizând rezultatele răspunsurilor la întrebarea privind documentele de politici/reglementări normative care prezintă activitatea educativă, observăm următoarea repartizare a răspunsurilor (Fig. 3.2.):

Varianța de răspuns c) „în documente de politici/reglementări normative naționale” a fost cea mai frecvent selectată, cu un total de 52 răspunsuri (81,3%) (GC) și 46 de răspunsuri (73,0%) (GE), ceea ce indică o percepție majoritară a cadrelor didactice și manageriale că activitatea educativă este, în principal, reglementată la nivel național. Acest fapt poate reflecta o dependență mare de politicile și normele legislative naționale în organizarea și implementarea activităților educative.

Varianta a) „*în reglementările instituționale*” a fost selectată de 37 de respondenți (57,8%) (GC) și 40 de răspunsuri (63,5%) (GE). Aceste rezultate indică faptul că majoritatea participanților din ambele grupuri consideră că activitatea educativă este reflectată și în reglementările interne ale instituțiilor de învățământ, precum statutul instituției și regulamentele proprii.

Varianta b) „*în reglementările locale (direcția de învățământ/OLSDÎ)*” a primit 24 de răspunsuri (37,5%) (GC) și 10 de răspunsuri (15,9%) (GE). Acest rezultat arată că aproape o treime dintre participanți percep existența unor reglementări locale care contribuie la organizarea activităților educative.

Varianta d) „*în documente de politici/reglementări normative internaționale*” a fost menționată de 10 respondenți (16,6%) (GC) și 17 răspunsuri (27,0%) (GE), indicând o proporție mai redusă de subiecți care consideră că activitățile educative sunt influențate de documente internaționale. Aceasta poate reflecta un nivel mai redus de familiaritate sau aplicabilitate a reglementărilor internaționale în contextul instituțional local.

La categoria „*Alte răspunsuri*”, 0 respondenți (0%) (GC) și 6 răspunsuri (9,5%) (GE), se regăsesc mențiuni individuale sau actele numite de subiecți despre diverse documente și reglementări, cum ar fi „Statutul instituției”, „Planul de activitate al comisiilor metodice”, „Codul Educației”, „Curriculumul național”, și diverse legi și regulamente specifice, ceea ce subliniază diversitatea surselor legislative și administrative consultate de cadrele didactice și de conducere în activitatea lor.

Răspunsurile oferite sugerează că majoritatea cadrelor didactice au cunoștințe solide despre documentele naționale relevante pentru activitatea educativă, dar există o atenție mai redusă pentru reglementările locale și internaționale. Această tendință ar putea fi abordată prin programe de dezvoltare profesională, care să clarifice și să integreze toate nivelurile de reglementare - instituțional, local, național și internațional - în activitatea educativă a cadrelor didactice și manageriale.

Întrebarea cu nr. 5 „*Care sunt principalele provocări cu care vă confrunțați în proiectarea și planificarea activității educative?*” oferă o perspectivă detaliată asupra obstacolelor pe care cadrele didactice și de conducere le întâmpină în acest proces (*Tabelul 3.3.*).

Analiza distribuției răspunsurilor indică la următorul item, care a avut ca scop identificarea dificultăților și provocărilor cu care se confruntă cadrele didactice în procesul de proiectare și implementare a activităților educative, atunci în contextul managementului activității educaționale, cunoașterea acestor provocări este esențială pentru fundamentarea intervențiilor formative și pentru elaborarea unor strategii educaționale eficiente.

Rezultatele obținute evidențiază faptul că una dintre cele mai frecvent menționate dificultăți este implicarea insuficientă a părinților în activitățile educative, această opțiune fiind

selectată de 35 de respondenți (54,6%) (GC) și 39 de respondenți (61,9%) (GE). Acest rezultat indică faptul că relația școală–familie reprezintă încă o provocare semnificativă în organizarea activităților educative, fiind necesare strategii suplimentare de consolidare a parteneriatului educațional (*Tabelul 3.3.*).

De asemenea, 37 de respondenți (57,8%) (GC) 31 de respondenți (49,2%) (GE) au menționat lipsa resurselor sau a suportului necesar, ceea ce sugerează existența unor dificultăți legate de infrastructura educațională, materialele didactice sau sprijinul instituțional pentru realizarea activităților educative.

**Tabelul 3.3. Provocările existente în managementul activității educative,
GC și GE**

Nr. crt.	Tipul provocării identificate	Grup experimental (GE, 63 subiecți)		Grup de control (GC, 64 subiecți)	
		Număr respondenți	Procent (%)	Număr respondenți	Procent (%)
1	Implicarea insuficientă a părinților	39	61,9 %	35	54,6%
2	Lipsa resurselor sau a suportului necesar	31	49,2 %	37	57,8%
3	Timp limitat pentru organizarea activităților educative	24	38,1 %	21	32,8%
4	Lipsa pregătirii metodologice	20	31,7 %	19	29,6%
5	Dificultăți în comunicarea cu elevii sau părinții	12	19 %	13	20,3%
6	Lipsa experienței în organizarea activităților educative	11	17,5 %	13	20,3%
7	Alte provocări	5	7,9 %	6	9,3%

Un procent considerabil de participanți, 21 de respondenți (32,8%) (GC) și 24 de respondenți (38,1%) (GE), au indicat timpul limitat pentru proiectarea și implementarea activităților educative, aspect care reflectă încărcarea programului didactic și numărul mare de responsabilități profesionale ale cadrelor didactice.

Totodată, 19 respondenți (29,6%) (GC) și 20 de respondenți (31,7%) (GE) au menționat lipsa unei pregătiri metodologice suficiente în domeniul organizării activităților educative. Acest rezultat evidențiază necesitatea dezvoltării unor programe de formare profesională orientate spre managementul activităților educative și spre utilizarea unor instrumente pedagogice moderne.

Un procent de 20,3% dintre respondenți (13 persoane) (GC) și 19% dintre respondenți (12 persoane) (GE) au menționat dificultăți în comunicarea cu elevii sau părinții, iar 20,3% dintre respondenți (13 persoane) (GC) și 17,5% (11 respondenți) (GE) au indicat lipsa experienței în organizarea activităților educative. De asemenea, 9,3% dintre respondenți (6 persoane) (GC) și 7,9% dintre participanți (5 persoane) (GE) au menționat alte tipuri de provocări.

Analiza acestor rezultate evidențiază faptul că dificultățile identificate de respondenți sunt legate atât de factori organizaționali (timp, resurse), cât și de factori pedagogici (pregătire metodologică, experiență profesională). În același timp, provocările asociate relației școală–familie confirmă importanța dezvoltării unor strategii de colaborare eficiente între cadrele didactice și părinți.

Prin urmare, aceste rezultate justifică necesitatea implementării programului de formare propus în cadrul cercetării, program orientat spre dezvoltarea competențelor de proiectare, organizare și evaluare a activităților educative, precum și spre consolidarea parteneriatului educațional dintre școală și familie.

Aceste rezultate subliniază necesitatea unei abordări mai adaptative și resurse suficiente pentru a depăși aceste provocări, evidențiind, totodată, importanța dezvoltării profesionale în metodele de predare inovative și gestionarea eficientă a claselor de elevi, a situațiilor educaționale existente.

Analiza itemului din chestionarul experimentului, *„Cum credeți că v-ar putea ajuta oportunitățile de dezvoltare profesională în îmbunătățirea competențelor dumneavoastră în proiectarea și planificarea activității educative?”*, a urmărit evidențierea modului în care respondenții anticipează impactul dezvoltării profesionale asupra competențelor de proiectare și planificare a activității educative. Fiind un item deschis, răspunsurile oferă un material valoros pentru înțelegerea „așteptărilor de formare” și a zonelor percepute ca prioritare pentru îmbunătățire, înaintea intervenției formative.

Cea mai vizibilă direcție în răspunsuri este legată de dorința de a planifica „mai eficient”, de a structura mai bine activitățile și de a gestiona timpul și resursele. Apar idei precum optimizarea timpului, proiectări mai bine „punctate”, planuri mai „structurate” și orientarea spre proiectare strategică. În plan interpretativ, astfel de formulări ale răspunsurilor sugerează că respondenții percep planificarea nu doar ca document formal, ci ca un instrument de organizare și anticipare a intervenției educative.

Un al doilea nucleu tematic se referă la actualizarea cunoștințelor, aprofundarea dimensiunii pedagogice și metodice și familiarizarea cu metode moderne de predare–învățare–evaluare. Se conturează o așteptare clară ca formarea să aducă „metode noi”, „strategii moderne”, exemple aplicative și repere actualizate, în acord cu cerințele curriculare curente. Aici, nu este

vorba doar de noutate, ci de calibrări fine: cum selectează metoda, cum o adaptează și cum o integrează în acord cu obiectivele educative.

Mai multe răspunsuri accentuează direct nevoia de adaptare: lucrul diferențiat, planificarea pentru stiluri de învățare, ajustarea activităților la contingentul concret de elevi, precum și prevenirea dificultăților de comportament prin proiectarea adecvată. În termeni academici, această temă a unor răspunsuri arată o orientare spre proiectare centrată pe elev și spre personalizarea intervenției educative, ceea ce se aliniază cu perspectiva managementului clasei ca spațiu de decizie pedagogică contextuală.

Astfel de răspunsuri „*Schimb de experiență, bune practici, învățare colegială*” indică frecvent utilitatea schimbului de experiență și a bunelor practici, fie sub forma comunităților de practică, fie prin interasistențe la ore/activități, fie prin exemple concrete. Este important: respondenții nu cer doar informație, ci și validare, modele de lucru și feedback pe produse reale. În logică formativă, aceasta sugerează că un design eficient al programului ar trebui să includă componente colaborative și spații de reflecție profesională ghidată.

Răspunsuri ca: „*Integrarea tehnologiilor digitale în planificare și resurse educaționale digitale*” a respondenților menționează explicit dezvoltarea abilităților digitale și utilizarea tehnologiilor în planificarea activităților educative. Apar și formulări mai avansate (resurse educaționale digitale, standardizare, publicare etc.), ceea ce indică existența unui subgrup cu nevoi de rafinare tehnopedagogică, nu doar de alfabetizare digitală. În interpretare, aceasta justifică includerea unor module diferențiate: de la instrumente de bază până la proiectare digitală avansată.

Abordări de răspunsuri ca, „*Motivație, relație profesor elev și climat educațional*”, deși mai puțin dominantă decât subiectele de proiectare, apare ideea că formarea sprijină relația cu elevii, crearea unui climat mai bun, prevenirea dificultăților de comportament și motivarea elevilor pentru participare. Aici se vede legătura dintre planificare și climat: respondenții sugerează implicit că o proiectare mai bună reduce tensiunile și crește implicarea, ceea ce este consistent cu abordările contemporane ale managementului clasei.

În câteva răspunsuri apare explicit componenta de încredere: „aș fi mai încrezută”, „să-mi dezvolt abilitățile profesionale”. Chiar dacă este o abordare mai discretă, ea este semnificativă, pentru că autoeficacitatea are rol predictiv pentru transferul în practică: profesorii aplică mai consecvent ceea ce simt că pot controla și stăpâni.

Rezultatele codării sunt sintetizate în *Tabelul 3.4.*, care prezintă temele dominante, indicatorii (unități de sens) și exemple ilustrative. În ansamblu, analiza evidențiază o orientare clară către formări practice și aplicative, centrate pe transfer în activitatea de la clasă, completată de interes pentru metode interactive moderne, managementul clasei și integrarea tehnologiilor digitale, precum și pentru schimb de experiență și comunități de practică.

Dacă analizăm mai detaliat, cea mai pronunțată tendință este solicitarea unor formări care depășesc nivelul teoretic și se concentrează pe instrumente imediat utilizabile la clasă. Apar formulări repetate de tip „cursuri practice”, „activități practice aplicate”, „sarcini practice”, „atelier metodice”, „exemple din activitățile la clasă”, precum și cerința explicită ca formarea să pună accent pe dimensiunea procedurală („să se pună accent pe cum se face”). Acest rezultat indică o nevoie de transfer didactic: respondenții doresc formare orientată spre producerea de rezultate observabile în practică (planuri, scenarii, instrumente, activități proiectate) și feedback pe produse.

Tabelul 3.4.¹ Codarea tematică a răspunsurilor la itemul privind utilitatea dezvoltării profesionale pentru proiectare și planificare (item deschis)
(răspunsuri ale respondenților implicați în experiment)

Tematica răspunsurilor	Indicatori (unități de sens)	Exemple scurte din răspunsuri (ilustrativ)
1. Actualizarea și aprofundarea cunoștințelor pedagogice/metodice	actualizare; aprofundare; cunoștințe noi; literatură pedagogică; cerințe curriculare	„actualizarea cunoștințelor pedagogice”; „cunoștințe noi și continue”; „ediții noi”
2. Planificare eficientă și proiectare strategică	planificare mai eficientă; optimizarea timpului; planuri bine structurate; proiectare strategică	„să planific mai eficient”; „planuri... mai bine structurate”; „proiectare strategică”
3. Metode moderne și instrumente didactice contemporane	metode moderne; strategii didactice; tehnici noi; exemple interesante	„metode moderne de proiectare”; „noi metode”; „exemple interesante”
4. Adaptare la nevoile elevilor, diferențiere și personalizare	lucru diferențiat; stiluri de învățare; contingent; personalizare; centrat pe elev	„lucru diferențiat cu elevii”; „în dependență de contingent”; „adaptat elevilor”
5. Dezvoltarea competențelor digitale și integrarea tehnologiei	abilități digitale; instrumente digitale; tehnologii în planificare; tutoriale; RED	„dezvoltarea abilităților digitale”; „utilizarea tehnologiilor în planificare”; „tutoriale”
6. Bune practici, schimb de experiență și învățare colegială	bune practici; schimb de experiență; interasistențe; dialog didactic; comunități	„schimbul de experiență”; „bune practici”; „interasistențe”
7. Resurse și exemple aplicabile; formare practică	resurse; idei noi; materiale flexibile; lucru practic; feedback	„resurse și idei noi”; „materiale flexibile”; „lucrul practic”
8. Îmbunătățirea climatului educațional și prevenirea dificultăților	climat mai bun; prevenirea comportamentelor; elevi predispuși spre eșec; stare de bine	„climat mai bun”; „prevenirea dificultăților de comportament”; „stare de bine”
9. Relația profesor–elev și motivarea elevilor	relație mai apropiată; proiectări atractive; motivare; implicare	„relație mai apropiată cu elevii”; „proiectări atractive”; „motiva elevii mai bine”
10. Autoeficacitate și încredere profesională	încredere; perfecționare; pregătire profesională; „mai încrezut/ă”	„aș fi mai încrezută”; „perfecționa proiectarea didactică”
11. Condiții/limitări pragmatice	timp disponibil; organizare; participare la cursuri	„disponibilitatea timpului”; „să particip la mai multe cursuri”
12. Răspunsuri minimale/neutre	„Da”; „-”; enunțuri foarte scurte fără conținut specific	„Da”; „Da, foarte mult”

Un al doilea nucleu tematic vizează modernizarea repertoriului metodologic: metode active, învățare prin proiect, lucru colaborativ, studii de caz, abordări interactive și explicate „simplu și aplicabil”. În această categorie intră și solicitările pentru evaluare eficientă (inclusiv

¹ Notă metodologică: Codarea este tematică; un răspuns poate fi încadrat în mai multe teme, deoarece respondenții combină frecvent argumente legate de conținut (metode, planificare) cu aspecte de context (elevi, tehnologie, resurse).

evaluare formativă) și pentru adaptarea exemplificărilor la teme noi. Se conturează, astfel, o nevoie de formare care să consolideze proiectarea educativă în acord cu paradigmele contemporane ale învățării active.

Mai multe răspunsuri pun accent pe construirea relațiilor pozitive în clasă, gestionarea emoțiilor și comportamentelor, dinamica grupului, gestionarea conflictelor și dezvoltarea inteligenței emoționale. Aceste solicitări indică faptul că respondenții conectează direct eficiența activităților educative cu climatul educațional și cu calitatea relației profesor–elev, ceea ce reclamă formări centrate pe competențe socio-emoționale și pe strategii de management educațional la nivel micro (clasă).

O altă direcție clară vizează utilizarea tehnologiilor digitale în activitățile educative: instrumente digitale, tehnologii educaționale, formare online, dar și componente mai avansate (RED, interactivitate, accesibilitate, licențiere Creative Commons, citare corectă, export și publicare SCORM). Interesant este că se observă două niveluri de nevoie: (a) consolidarea competențelor digitale generale, și (b) dezvoltarea competențelor tehnopedagogice avansate pentru proiectarea și diseminarea resurselor.

Răspunsuri ca „*Schimb de experiență, comunități de practică, mentorat*”, includ explicit preferințe pentru schimb de experiență, comunități de practică, mentorat și coaching. Se solicită interacțiuni cu colegi, inclusiv cu profesioniști din alte instituții și chiar din alte țări, ceea ce indică dorința de socializare profesională și învățare colegială. Din perspectivă de design al programului, această temă sugerează că formarea ar trebui să includă mecanisme de colaborare: peer-learning, feedback între participanți, observare reciprocă, grupuri de lucru, comunități.

În unele răspunsuri apar solicitări explicite de formare privind comunicarea eficientă cu elevii și părinții, educația incluzivă, consiliere și orientare educațională. Această temă extinde focalizarea de la „tehnica proiectării” la ecosistemul educativ, unde parteneriatul cu familia și gestionarea diversității elevilor devin condiții pentru reușita activităților educative.

În ansamblu, respondenții solicită preponderent formări aplicative, centrate pe instrumente concrete și pe „cum se face”, completate de metode interactive moderne, managementul clasei și competențe socio-emoționale, utilizarea tehnologiilor digitale (inclusiv dezvoltarea de resurse educaționale), precum și schimb de bune practici prin comunități de învățare și mentorat. Aceste rezultate justifică un program de formare cu structură mixtă (online + față în față), orientat pe produse finale și feedback, care să integreze dimensiunea metodologică, managerială și tehnopedagogică a activităților educative.

Tabelul 3.5. Distribuția rezultatelor etapei de constatare în GE și GC, în funcție de componentele și nivelurile evaluate²

Componentele managementului activității educative la clasa de elevi	Nivel înalt		Nivel mediu		Nivel minim		Nivel nesemnificativ	
	GE (63 subiecți)	GC (64 subiecți)	GE (63 subiecți)	GC (64 subiecți)	GE (63 subiecți)	GC (64 subiecți)	GE (63 subiecți)	GC (64 subiecți)
Comunicarea cu elevii și părinții	23,8%	21,8%	39,6%	40,6%	15,8%	17,1%	20,6%	20,3%
Implicarea elevilor în luarea deciziilor	19,0%	20,3%	31,7%	29,7%	36,5%	34,3%	12,7%	15,6%
Utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice	12,6%	12,5%	42,8%	41,2%	28,5%	29,6%	15,8%	17,2%
Crearea unui mediu pozitiv	22,2%	21,8%	33,3%	35,9%	19,0%	18,7%	25,3%	23,4%
Relația profesor-elev-familie	12,6%	12,5%	42,8%	41,2%	28,5%	29,6%	15,8%	17,2%
Parteneriat educațional (școală-familie)	15,9%	14,0%	25,4%	25,3%	39,7%	35,9%	19,0%	14,6%
Evaluare și feedback	14,2%	14,0%	41,2%	39,0%	31,7%	32,8%	12,6%	14,0%

Sursa: datele cercetării experimentale, prelucrate de autoare.

² Notă: Procentele au fost calculate prin raportarea frecvențelor absolute la numărul participanților din fiecare grup: GE (n = 63) și GC (n = 64). Eventualele diferențe de $\pm 0,1$ puncte procentuale față de 100% sunt determinate de rotunjirea valorilor la o zecimală.

În concluzie, răspunsurile susțin ideea că dezvoltarea profesională contribuie la îmbunătățirea rezultatelor elevilor și a performanțelor instituției în principal prin: (1) creșterea calității proiectării și implementării activităților educative, (2) stimularea motivației și implicării elevilor și consolidarea climatului educațional, și (3) standardizarea și diseminarea bunelor practici la nivel instituțional. Totodată, răspunsurile indică faptul că efectul formării este mediat de contextul instituțional și de dinamica motivațională a elevilor.

Un aspect important evidențiat de analiza chestionarului îl constituie interesul ridicat al cadrelor didactice pentru participarea la programe de dezvoltare profesională. Majoritatea respondenților au exprimat dorința de a participa la cursuri și workshop-uri care să abordeze teme precum: managementul activităților educative; utilizarea tehnologiilor digitale în educație; strategii de motivare a elevilor; colaborarea eficientă cu părinții. Aceste rezultate confirmă existența unei nevoi reale de formare profesională în domeniul managementului activităților educative.

Prin urmare, rezultatele cercetării confirmă necesitatea elaborării și implementării ***unui program de dezvoltare profesională orientat spre proiectarea, organizarea și realizarea eficientă a activităților educative***, program care să contribuie la consolidarea competențelor pedagogice ale cadrelor didactice și la creșterea calității procesului educațional.

Concluzii la chestionarul aplicat directorilor, directorilor adjuncți și profesorilor diriginți:

Analiza cantitativă și calitativă a datelor colectate prin intermediul chestionarului a evidențiat o serie de aspecte care necesită îmbunătățire în managementul activităților educative, subliniind atât punctele forte, cât și lacunele existente. Cercetarea realizată a identificat următoarele componente ale managementului activității educative la nivel de clasă: *comunicarea cu elevii și părinții, implicarea elevilor în luarea deciziilor, utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice, crearea unui mediu pozitiv, relația profesor-elev-familie, parteneriat educațional școală-familie, evaluarea și feedbackul*.

Datele experimentale obținute pentru grupul experimental (GE, 63 de subiecți) și grupul de control (GC, 64 de subiecți) sunt prezentate în *Tabelul 3.5., Fig. 3.3., Fig. 3.4.:*

- *comunicarea cu elevii și părinții*: nivel înalt: GE: 23,8% (15), GC: 21,8% (14); nivel mediu: GE: 39,6% (25), GC: 40,6% (26); nivel minim: GE: 15,8% (10), GC: 17,1% (11); nivel nesemnificativ: GE: 20,6% (13), GC: 20,3% (13);
- *implicarea elevilor în luarea deciziilor*: nivel înalt: GE: 19,0% (12), GC: 20,3% (13); nivel mediu: 31,7% (20), GC: 29,7% (19); nivel minim: GE: 36,5% (23), GC: 34,3% (22); nivel nesemnificativ: GE: 12,7% (8), GC: 15,6% (10);

- *utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice*: GE: 12,6% (8), GC: 12,5% (8); nivel mediu: 42,8% (27), GC: 41,2% (26); nivel minim: GE: 28,5% (18), GC: 29,6% (19); nivel nesemnificativ: GE: 15,8% (10), GC: 17,2% (11);
- *crearea unui mediu pozitiv*: GE: 22,2% (14), GC: 21,8% (14); nivel mediu: 33,3% (21), GC: 35,9% (23); nivel minim: GE: 19,0% (12), GC: 18,7% (12); nivel nesemnificativ: GE: 25,3% (16), GC: 23,4% (15);
- *relația profesor-elev-familie*: GE: 12,6% (8), GC: 12,5% (8); nivel mediu: 42,8% (27), GC: 41,2% (26); nivel minim: GE: 28,5% (18), GC: 29,6% (19); nivel nesemnificativ: GE: 15,8% (10), GC: 17,2% (11);
- *parteneriat educațional școală-familie*: nivel înalt: GE: 15,9% (10), GC: 14,0% (9); nivel mediu: GE: 25,4% (16), GC: 25% (16); nivel minim: GE: 39,7% (25), GC: 42,2% (27); nivel nesemnificativ: GE: 19,0% (12), GC: 18,8% (12);
- *evaluare și feedback*: GE: 14,2% (9), GC: 14,0% (9); nivel mediu: 41,2% (26), GC: 39,0% (25); nivel minim: GE: 31,7% (20), GC: 32,8% (21); nivel nesemnificativ: GE: 12,6% (8), GC: 14,0% (9).

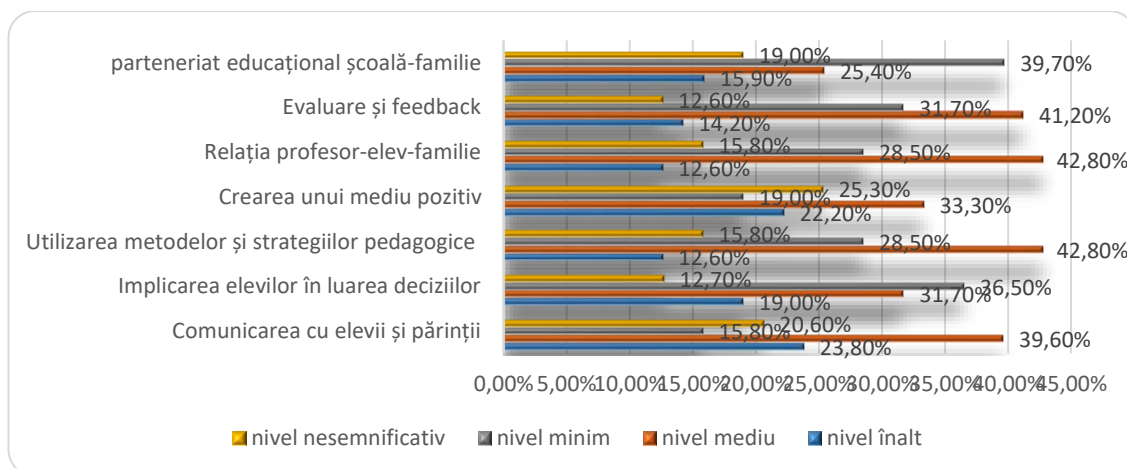


Fig. 3.3. Rezultatele etapei de constatare privind componentele MAE: directori, directori adjuncți și profesori diriginți, GE

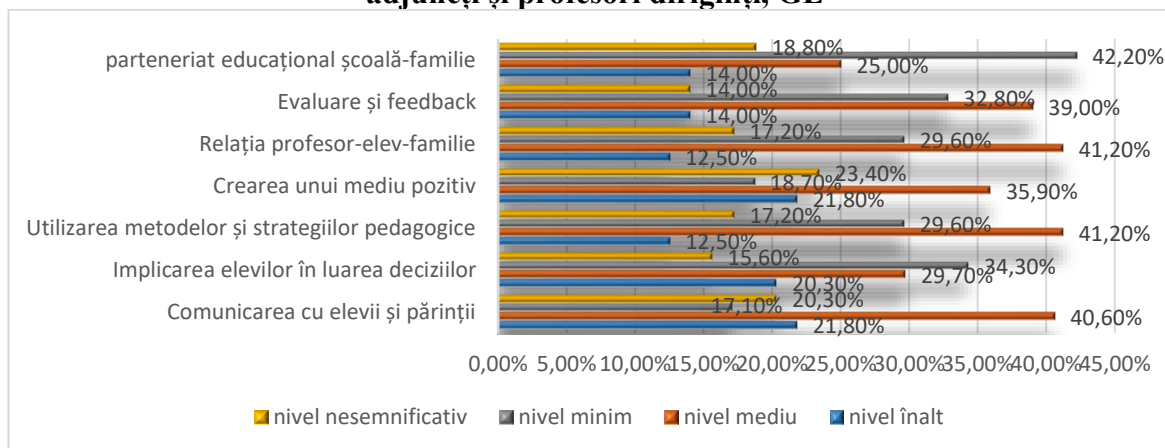


Fig. 3.4. Rezultatele etapei de constatare privind componentele MAE: directori, directori adjuncți și profesori diriginți, GC

Printre *problemele identificate* se numără:

- ✓ insuficiența cunoașterii a metodologiilor și strategiilor necesare pentru proiectarea și organizarea eficientă a activităților educative în clasa de elevi;
- ✓ dificultăți întâmpinate în adaptarea conținuturilor și a metodelor de predare la nevoile și stilurile de învățare ale elevilor, precum și în gestionarea timpului și a resurselor disponibile.
- ✓ existența unor dificultăți în utilizarea resurselor tehnologice pentru planificarea activităților, necesitatea de integrare a acestora în procesul educațional;
- ✓ un nivel variabil al abilităților de comunicare cu elevii și părinții, ceea ce afectează în mod direct calitatea colaborării și a implicării tuturor părților implicate;
- ✓ nevoia accentuată de formare și perfecționare profesională, evidențiată prin interesul ridicat al cadrelor didactice de a participa la programe de dezvoltare profesională axate pe managementul activităților educative.

Aceste constatări subliniază nevoia de a proiecta și implementa programe de formare continuă adaptate specificului nevoilor identificate.

Analiza datelor experimentale prin metoda anchetării prin intermediul chestionarului a evidențiat mai multe aspecte ce necesită a fi îmbunătățite, legate de managementul activităților educative.

Rezultatele obținute în urma analizei datelor din chestionar constituie un punct de plecare solid pentru organizarea unui program de perfecționare privind competența de management al activităților educative la clasa de elevi. Acest program poate contribui în mod semnificativ la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și, implicit, la îmbunătățirea procesului educațional din instituțiile de învățământ pe dimensiunea activitatea educativă.

Prin urmare, rezultatele obținute în urma analizei datelor din chestionar constituie un reper semnificativ pentru organizarea unui program de formare dedicat competenței de management al activităților educative. Acest program poate contribui în mod semnificativ la dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și, implicit, la îmbunătățirea procesului educațional din instituțiile de învățământ.

3.2. Demersul pedagogic de formare profesională continuă prin instrumente praxiologice

Experimentul pedagogic de formare s-a desfășurat în perioada 2025-2026 și a vizat 63 de subiecți experimentali, profesori diriginți, directori și directori-adjuncți din învățământul general, care au acceptat să participe la program.

Scopul experimentului de formare a vizat implementarea *Modelului pedagogic* prin formarea profesională continuă a profesorilor diriginți, a directorilor și directorilor-adjuncți din învățământul general în baza *Programului de FPC* privind managementul activității educative în învățământul general.

Obiectivele experimentului de formare:

- elaborarea și implementarea *Programului de FPC* și a *Curriculumului la modulul tematic* pentru subiecții incluși în experimentul pedagogic (septembrie 2025 – februarie 2026);
- implementarea *Modelului pedagogic al managementului activității educative*;
- elaborarea materialelor experimentale conform tematicii *Programului de formare* (septembrie 2025 – februarie 2026);
- realizarea sesiunilor de formare cu directori, directorii adjuncți și profesorii diriginți selectați pentru experiment (ianuarie 2026 – februarie 2026);
- analiza răspunsurilor și opiniilor subiecților experimentali privind activitățile organizate, tematica activităților propuse etc. (februarie – martie 2026).

În cadrul experimentului de formare a fost elaborat *Programul de formare profesională continuă*, structurat în patru unități de învățare:

- Unitatea de învățare nr. 1: Repere teoretico-conceptuale în proiectarea și organizarea activității educative la clasa de elevi;
- Unitatea de învățare nr. 2: Proiectarea și organizarea activității educative în clasa de elevi;
- Unitatea de învățare nr. 3: Ședințele cu părinții: rolul și importanța acestora în activitatea educațională;
- Unitatea de învățare nr. 4: Mentoratul educațional în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

Activitățile organizate au inclus sesiuni de formare privind implementarea *Programului de FPC (Anexa 3)* și a *Curriculumului modulului tematic* „Managementul activității educative la clasa de elevi”, elaborate în baza analizei materialelor din literatura de specialitate, specificate la *Anexa 4*.

Programul de formare profesională continuă elaborat în cadrul cercetării se înscrie în direcția dezvoltării competențelor reflexive, metodologice și manageriale ale cadrelor didactice.

În acest sens, V. Goraș-Postică subliniază importanța dezvoltării gândirii științifice la cadrele didactice în procesul de formare inițială și continuă [68]. Această perspectivă confirmă necesitatea organizării unor activități formative care să depășească transmiterea informațiilor și să stimuleze analiza, reflecția, argumentarea pedagogică, proiectarea conștientă și evaluarea propriilor practici educative.

Implementarea *Programului de FPC* privind *managementul activității educative* la clasa de elevi s-a realizat prin activități formative cu caracter teoretico-aplicativ, organizate sub formă de seminare instructiv-formative, seminare de formare, activități individuale și de grup, studii de caz, discuții dirijate, exerciții de proiectare, ateliere de lucru, activități de reflecție pedagogică, feedback formativ și evaluare prin chestionar. Aceste forme de organizare au permis îmbinarea

fundamentării teoretice cu aplicațiile practice, orientând participanții spre proiectarea, organizarea, implementarea și evaluarea activităților educative la clasa de elevi.

Unitățile de învățare sunt corelate cu unitățile de competență și cu finalitățile de studiu. Implementarea curriculumului a urmărit dezvoltarea competențelor profesionale ale subiecților experimental. Competențele profesionale specifice modulului au fost formulate pe baza Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice (SCPCD):

CP 1. Proiectarea și organizarea demersului educativ la clasa de elevi, prin valorificarea politicilor educaționale și a reperelor metodologice privind managementul activității educative.

CP 2. Gestionarea climatului educațional al clasei prin dezvoltarea unor relații bazate pe încredere, respect, solidaritate, comunicare și colaborare între actorii educaționali.

CP 3. Aplicarea strategiilor pedagogice adecvate în proiectarea și realizarea activităților educative, prin raportare la nevoile elevilor, particularitățile grupului-clasă și finalitățile educaționale urmărite.

CP 4. Valorificarea rolului profesorului-diriginte în consilierea, orientarea, mentorarea și susținerea elevilor, în vederea dezvoltării personale, sociale și educaționale a acestora.

CP 5. Dezvoltarea parteneriatului școală–familie prin implicarea părinților și a actorilor comunitari în proiectarea, realizarea și evaluarea activităților educative.

CP 6. Evaluarea și optimizarea activităților educative prin utilizarea feedbackului formativ, a reflecției pedagogice și a instrumentelor de monitorizare a impactului educativ.

În cadrul activităților formative au fost valorificate și intervenții ale unor invitați tematici, selectați în funcție de specificul fiecărei teme abordate. Astfel, prin participarea practicienilor și a experților în domeniu, conținuturile teoretico-metodologice au fost corelate cu exemple concrete din practica educațională, contribuind la dezvoltarea caracterului aplicativ al Programului de formare.

În continuare, prezentăm sintetic activitatea de formare nr. 1, organizată în cadrul *Programului de formare profesională continuă privind managementul activității educative la clasa de elevi*. Activitatea a avut caracter teoretico-aplicativ și a urmărit clarificarea reperelor conceptuale ale managementului educațional, managementului activității educative, analiza relațiilor profesor–elev și școală–familie, precum și formarea competenței de proiectare a activităților educative. Desfășurarea seminarului a fost realizată în baza unui scenariu metodologic detaliat, care a inclus activități interactive, reflecții profesionale, intervenția unui invitat tematic și sarcini de lucru individual. Structura generală a activității este prezentată în *Tabelul 3.6*, iar scenariul complet al formatorului se regăsește în *Anexa 7*.

Tabelul 3.6. Activitatea de formare nr. 1, Seminar instructiv-formativ

Componenta activității formative	Descrierea activității
Tema activității	Repere teoretico-conceptuale în proiectarea și organizarea activității educative la clasa de elevi
Tipul activității	Seminar instructiv-formativ
Scop	Dezvoltarea competențelor cadrelor didactice și manageriale privind înțelegerea, proiectarea și organizarea activității educative la clasa de elevi, prin valorificarea reperelor teoretico-conceptuale ale managementului educațional, ale activității educative și ale relațiilor educaționale.
Obiective	✓ Clarificarea noțiunilor fundamentale privind managementul educațional și activitatea educativă; ✓ Analiza relațiilor profesor–elev și școală–familie în clasa de elevi și în instituția școlară; ✓ Identificarea rolului profesorului-diriginte în gestionarea grupului de elevi; ✓ Formarea/dezvoltarea competenței de management al activității educative la clasa de elevi; ✓ Elaborarea unui plan de activitate educativă pentru diriginți.
Concepte-cheie	Management educațional; activitate educativă; managementul activității educative; clasa de elevi; grup educațional; relația profesor–elev; relația școală–familie; profesor-manager; profesor-diriginte; planificare educativă; climat educațional; comunicare educațională.
Unități de conținut	✓ Managementul educațional și activitatea educativă: delimitări conceptuale, caracteristici și funcții; ✓ Clasa/grupul de elevi ca spațiu al managementului activității educative; - Rolurile profesorului-diriginte în proiectarea și organizarea activității educative; ✓ Planificarea activității educative la clasa de elevi: structură, finalități și responsabilități.
Activități formative realizate	Harta conceptelor – participanții au adăugat post-it-uri cu termeni asociați conceptelor „management educațional” și „activitate educativă”; Colaj colaborativ – participanții au prezentat activități educative recente care au avut impact asupra elevilor; Analiză dirijată – discutarea rolurilor profesorului în gestionarea grupului de elevi; Discuție reflexivă – identificarea responsabilităților profesorului-diriginte în planificarea și organizarea activității educative; Sarcină individuală – elaborarea unui plan de activitate educativă pentru diriginți.
Metode și forme de organizare	Prelegere interactivă; conversație euristică; brainstorming; hartă conceptuală; colaj colaborativ; lucru individual; discuție dirijată; reflecție pedagogică; feedback colectiv.
Rezultate scontate / produs final	Elaborarea unui plan de activitate educativă pentru diriginți, valorificabil în proiectarea și organizarea activităților educative la nivelul clasei de elevi. Produsul activității este prezentat în <i>Anexa 15</i> , iar suportul seminarului este reflectat în <i>Anexa 7</i> .
Anexele aferente	Anexele 7, 15.

Activitatea de formare nr. 2 a avut caracter aplicativ și reflexiv, fiind orientată spre dezvoltarea competențelor de analiză și gestionare a situațiilor educative dificile. Prin intermediul studiilor de caz, participanții au fost implicați în identificarea tipurilor de relații profesor–elev, analiza consecințelor pedagogice ale deciziilor cadrului didactic și formularea unor soluții de restabilire a comunicării, încrederii și climatului pozitiv în clasa de elevi (*Tabelul 3.7.*). Această

activitate a contribuit la consolidarea competenței de proiectare și organizare a activității educative prin raportare la nevoile reale ale elevilor și la dinamica relațională a grupului-clasă.

Tabelul 3.7. Activitatea de formare nr. 2, Seminar de formare

Componenta activității formative	Descrierea activității
Tema activității	Proiectarea și organizarea activității educative în clasa de elevi
Tipul activității	Seminar de formare
Scop	Dezvoltarea competențelor cadrelor didactice și manageriale privind proiectarea, organizarea și gestionarea activităților educative la clasa de elevi, prin analiza studiilor de caz, identificarea dificultăților relaționale și formularea soluțiilor pedagogice adecvate.
Obiective	✓ Analiza unor situații pedagogice concrete privind relațiile profesor–elev și elev–grup; ✓ Identificarea dificultăților apărute în organizarea activităților educative la nivelul clasei de elevi; ✓ Formularea unor soluții constructive de gestionare a situațiilor educative dificile; ✓ Exersarea capacității de reflecție pedagogică asupra reacțiilor profesorului în contexte educaționale sensibile; ✓ Stabilirea acțiunilor necesare pentru restabilirea încrederii, comunicării și relației educative pozitive.
Concepte-cheie	Activitate educativă; proiectare educativă; relația profesor–elev; comunicare pedagogică; climat educațional; autoritate pedagogică; empatie; reflecție pedagogică; gestionarea situațiilor dificile; studiu de caz; încredere educațională; feedback formativ.
Unități de conținut	✓ Proiectarea și organizarea activității educative în clasa de elevi; ✓ Relația profesor–elev și tipurile de relații educaționale în grupul-clasă; ✓ Gestionarea situațiilor educative dificile prin comunicare, empatie și autoritate pedagogică; ✓ Studiul de caz ca metodă de analiză, reflecție și formulare a soluțiilor pedagogice.
Activități formative realizate	Analiza studiului de caz 1 – „Vocea elevilor în activitate”: participanții au analizat situația în care profesorul trebuie să aleagă între finalizarea activității conform planului și ascultarea opiniilor fiecărui elev; Analiza studiului de caz 2 – „Elevul dificil sau elevul neînțeles?”: participanții au identificat greșelile de comunicare și măsurile de restabilire a relației profesor–elev; Analiza studiului de caz 3 – „Punctul de vedere și tonul în comunicare”: participanții au reflectat asupra modului în care profesorul poate păstra rigoarea academică fără a inhiba exprimarea liberă și gândirea critică a elevilor; Lucru în echipe: participanții au formulat soluții, acțiuni de intervenție și recomandări pedagogice pentru fiecare caz; Prezentare în plen: fiecare echipă a prezentat concluziile formulate, urmate de discuții comune privind echilibrul dintre empatie, autoritate și eficiență educativă; Completarea Fișei de reflecție (Anexa 5): participanții au analizat cazurile pe etape: identificarea contextului, reflecția și analiza comparativă, formularea concluziilor echipei.
Metode și forme de organizare	Studiu de caz; conversație euristică; brainstorming; lucru în grup; discuție dirijată; analiză comparativă; reflecție pedagogică; prezentare în plen; feedback colectiv; activitate în Breakout Rooms pentru formarea online.

Componenta activității formative	Descrierea activității
Resurse și instrumente utilizate	Studii de caz; Fișă de reflecție; întrebări de analiză; suport de formare; aplicația Zoom; aplicații pentru lucru colaborativ online; instrumente de feedback.
Rezultate scontate / produs final	Elaborarea unor soluții pedagogice pentru gestionarea situațiilor educative dificile și completarea <i>Fișei de reflecție</i> asupra studiilor de caz. Produsele activității au vizat dezvoltarea capacității participanților de a analiza situații concrete, de a formula decizii pedagogice echilibrate și de a restabili relația educativă pozitivă profesor–elev. Studiile de caz sunt prezentate în <i>Anexa 14</i> , iar <i>Fișa de reflecție</i> este prezentată în <i>Anexa 5</i> .
Anexe aferente	Anexele 5, 14.

Activitatea de formare nr. 3 a contribuit la dezvoltarea competenței dirigintelui de a transforma relația școală–familie într-un parteneriat educațional activ, bazat pe comunicare, respect, transparență și responsabilitate comună (*Tabelul 3.8*).

Tabelul 3.8. Activitatea de formare nr. 3, Seminar de formare

Componenta activității formative	Descrierea activității
Tema activității	Ședințele cu părinții: rolul și importanța acestora în activitatea educativă.
Tipul activității	Seminar de formare
Scop	Dezvoltarea competenței manageriale a dirigintelui de proiectare, coordonare și evaluare a activităților educative, prin consolidarea relației profesor–elev–familie, motivarea elevilor pentru implicare activă și valorificarea colaborării școală–familie–comunitate.
Obiective	✓ Analiza rolului ședințelor cu părinții în construirea unei relații educaționale pozitive; ✓ Identificarea formelor de colaborare eficientă dintre școală și familie; ✓ Proiectarea unor activități educative în parteneriat cu familia; ✓ Stabilirea resurselor, partenerilor, riscurilor și indicatorilor de impact ai activității educative; ✓ Dezvoltarea reflecției asupra rolului dirigintelui ca lider educațional și partener al familiei.
Unități de conținut	Relația școală–familie–comunitate în managementul activității educative; Rolul ședințelor cu părinții în consolidarea parteneriatului educațional; Forme moderne de colaborare cu părinții: ședințe interactive, ateliere, activități comune, comunicare digitală; Matricea de implementare a activității educative: resurse, parteneri, riscuri/dificultăți, evaluare/impact.
Activități formative realizate	Analiza mesajului: „Relația cu familia este adesea un barometru al succesului educativ”; Elaborarea, în grup, a unei hărți a parteneriatului școală–familie, pornind de la conceptele: parteneriat, transparență, respect, colaborare; Discuție dirijată privind transformarea ședințelor cu părinții din simple raportări administrative în experiențe educative participative; Analiza formelor de colaborare cu părinții: ședințe tradiționale, ateliere tematice, activități comune profesor–părinte–elev, proiecte comunitare, comunicare digitală; Activitate integratoare: completarea <i>Matricei de implementare</i> pentru tema „Empatia și comunicarea respectuoasă în clasa mea”; Activitate individuală: identificarea unui risc și a unui punct forte privind implementarea activității educative proiectate;

Componenta activității formative	Descrierea activității
	Reflecție finală individuală privind rolul dirigintelui ca lider educațional și partener al familiei.
Metode și forme de organizare	Prelegere interactivă; conversație euristică; discuție dirijată; brainstorming; lucru în grup; hartă a parteneriatului; matrice de implementare; activitate individuală; reflecție pedagogică; feedback colectiv.
Resurse și instrumente utilizate	Suport de formare; fișe de lucru; <i>matrice de implementare</i> ; jurnal de reflecție; exemple de activități educative; instrumente digitale de comunicare cu părinții; întrebări pentru reflecția finală.
Rezultate scontate / produs final	Elaborarea unor proiecte de ședință cu părinții și completarea <i>Matricei de implementare a unei activități educative</i> . Produsele activității reflectă capacitatea participanților de a proiecta activități educative realiste, de a identifica resursele și partenerii implicați, de a anticipa riscurile și de a formula indicatori de evaluare a impactului.
Anexa aferentă	Anexa 9

Activitatea de formare nr. 4 a contribuit la dezvoltarea profesională a dirigintelui prin activități de mentorat ca bază pentru dezvoltarea personală și profesională a temei de cercetare integrate în dezvoltarea instituțională (Tabelul 3.9).

Tabelul 3.9. Activitatea de formare nr. 4, Seminar de formare

Componenta activității formative	Descrierea activității
Tema activității	Mentoratul educațional în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.
Tipul activității	Seminar de formare
Scop	Dezvoltarea competenței manageriale a dirigintelui în proiectarea, organizarea și evaluarea ariilor problematice comune, în relația școală-familie privind nevoile reale ale clasei de elevi, în baza temei de cercetare individuală în conformitate cu planul de dezvoltare a instituției de învățământ.
Obiective	explicarea noțiunii de <i>mentorat</i> pentru subiecții implicați din perspectiva teoriei curriculare; selectarea strategiilor pedagogice adecvate necesare realizării rolurilor profesionale asumate în gestionarea situațiilor problematice ale clasei de elevi; elaborarea propriului traseu de dezvoltare profesională continuă, în baza unei teme de cercetare individuală, conform prevederilor planului de dezvoltare a școlii. implementarea <i>Modelului pedagogic</i> .
Unități de conținut	Mentoratul: definiție, tipuri, caracteristici. Strategii pedagogice de dezvoltare profesională a cadrelor didactice prin activități de mentorat. Profesorul diriginte – mentor în activitatea educativă a elevului.
Activități formative realizate	Exemple de mini-pivot al dificultăților (în cadrul activităților educative) Formatorul poate identifica trei pivoturi: Pivot 1: Formularea obiectivelor educaționale – dificultăți în formularea SMART – caracter general al obiectivelor – lipsa criteriilor clare de reușită Pivot 2: Alegerea metodelor potrivite – metode atractive, dar nepotrivite obiectivului – dificultăți în adaptarea la vârsta elevilor – lipsa eficienței în activitățile non-formale

Componenta activității formative	Descrierea activității
	Pivot 3: Evaluarea activității educative – lipsa criteriilor – evaluare redusă la impresii subiective – inconsistență între obiective și evaluare Aceste pivoturi devin repere pentru intervenția formatorului în continuarea sesiunii.
Metode și forme de organizare	MINI-PIVOTUL dificultăților în analiza formativă (Anexa 6); feedback 3+1 ca metodă de analiză și optimizare a activităților educaționale; discuție dirijată; brainstorming; lucru în grup; activitate individuală; reflecție managerial-pedagogică; feedback colectiv.
Resurse și instrumente utilizate	Suport de formare; fișe de lucru; scenarii de implementare și proceduri de reflecție; exemple de activități educative; întrebări pentru reflecția finală.
Rezultate scontate / produs final	implementarea și validarea <i>Modelului pedagogic</i> .
Anexele aferente	Anexele 6, 10

Activitățile formative prezentate mai sus au demonstrat un caracter coerent, gradual și aplicativ al *Programului de formare profesională continuă privind managementul activității educative la clasa de elevi*. Demersul formativ a fost organizat progresiv, pornind de la clarificarea *reperelor teoretico-conceptuale ale managementului activității educative*, continuând cu *proiectarea activităților educative* și finalizând cu *analiza implementării, reflecția pedagogică și evaluarea impactului*. Prin conținuturile abordate, metodele utilizate, produsele elaborate și sarcinile aplicative propuse, programul a contribuit la dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale în domeniul proiectării, organizării, implementării și evaluării activităților educative.

Un aspect important al programului l-a constituit orientarea spre componentele esențiale ale *managementului activității educative* la nivelul clasei de elevi: *comunicarea cu elevii și părinții, implicarea elevilor în luarea deciziilor, utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice, crearea unui mediu educațional pozitiv, consolidarea relației profesor–elev–familie, dezvoltarea parteneriatului educațional școală–familie și valorificarea evaluării și feedbackului formativ*. Aceste componente au stat la baza proiectării activităților formative și au orientat atât conținuturile programului, cât și instrumentele de evaluare aplicate participanților.

Un alt aspect la fel de important al programului, l-a constituit orientarea spre aplicabilitate și reflecție profesională. Participanții au fost implicați în diferite activități de analiză, exerciții de formulare a obiectivelor, studii de caz, lucru individual și colaborativ, feedback formativ, completarea matricei de implementare și reflecție asupra propriei practici. Aceste activități au permis acumularea unor informații teoretice, exersarea unor instrumente concrete necesare managementului activității educative la nivelul clasei de elevi.

În cadrul demersului metodologic al acestei teze, *tehnica Feedback 3+1* a fost utilizată ca instrument de reflecție, evaluare formativă și analiză a coerenței activităților educative propuse de cadrele didactice participante la cercetarea aplicativă. Alegerea acestei tehnici este fundamentată atât pe literatura de specialitate, cât și pe necesitatea de a asigura un cadru sigur, constructiv și eficient pentru analiza produselor pedagogice realizate în cadrul programului de formare.

Utilizarea *integrării tehnicii Feedback 3+1 în designul metodologic al cercetării* are la bază patru argumente principale:

1. Asigurarea unui cadru sigur pentru evaluarea colegială.

Participanții la programul de formare au putut analiza constructiv activitățile elaborate de colegi, fără a recurge la critici personale. Accentul pe trei aspecte pozitive și o singură sugestie reduce tensiunea și creează o dinamică profesională echilibrată.

2. Sprijinirea procesului de autoreglare profesională.

Tehnica stimulează reflecția asupra propriului produs educațional, facilitând reglarea continuă a proiectării, conform recomandărilor lui D. R. Sadler (1989) [183] și V. J. Shute (2008) [185] și a altor autori din domeniul temei de cercetare [182, 184, 186, 187, 188, 193].

3. Corelarea cu designul cercetării (ipoteza cercetării).

Acțiunile formulate pentru validarea ipotezei cercetării vizează două dintre acestea: asigurarea dezvoltării competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale privind proiectarea, organizarea, monitorizarea și evaluarea activităților educative; elaborarea și valorificarea resurselor metodologice și instrumentelor praxiologice necesare implementării Modelului pedagogic. Astfel, tehnica Feedback 3+1 permite analiza sistematică a coerenței dintre temă, scop, obiective, metode și evaluare, contribuind direct la îmbunătățirea structurii activităților realizate de participanți.

4. Eficiență metodologică în contextul cercetării aplicative.

În sesiunile de formare, timpul dedicat analizei activităților este limitat. Modelul 3+1 oferă un cadru scurt, predictibil și eficient, adaptat atât lucrului individual, cât și colaborativ.

Adaptarea tehnicii pentru contextul cercetării. În cadrul prezentei teze, tehnica Feedback 3+1 a fost adaptată prin:

- redefinirea limbajului în termeni descriptivi, non-evaluativi;
- integrarea unor indicatori observabili pentru fiecare categorie de feedback;
- elaborarea unei fișe standardizate pentru participanți (aspecte pozitive + sugestie);
- includerea tehnicii în etapele de proiectare, prezentare și analiză a activităților educative;
- valorificarea ei ca instrument de reflecție managerial-pedagogică în FPC.

Această adaptare conferă tehnicii un caracter aplicativ consolidat, transformând-o într-un instrument funcțional în evaluarea colegială și în reglarea proiectării, organizării și evaluării activității educative.

Contribuția personală a autoarei în adaptarea tehnicii Feedback 3+1 constă în modelarea ei pentru contextul activităților educative din Republica Moldova și integrarea sa în dezvoltarea competenței de management al activităților educative la nivelul clasei. Adaptarea include formularea unor structuri explicite de feedback, crearea unor fișe de lucru, scenarii de implementare și proceduri de reflecție, ceea ce permite aplicarea tehnicii în contexte diverse: activități de dirigenție, proiecte extracurriculare, activități comune cu familia și sesiuni de formare continuă. *Modelul pedagogic* sprijină coerența activităților educative și favorizează formarea unui climat bazat pe colaborare, încredere și responsabilitate.

De asemenea, ca produs aplicativ al cercetării, a fost elaborat și propus spre cercetare și analizare un *Program instituțional de activități educative*, care valorifică dimensiunile managementului activității educative și oferă managerilor, diriginților și cadrelor didactice un model de organizare coerentă a *activităților educative* la nivelul instituției de învățământ general (Anexa 16).

Pentru *aprecierea impactului programului de profesionalizare*, la etapa finală a fost aplicat Chestionarul final privind evaluarea programului de profesionalizare cu tema „Managementul activității educaționale la nivelul clasei de elevi: de la proiectare la implementare” (Anexa 12).

Chestionarul respectiv a avut și ca scop identificarea impactului programului asupra dezvoltării competențelor de proiectare, organizare și implementare a activităților educative, precum și asupra percepției participanților privind relația profesor–elev și parteneriatul școală–familie.

Structura acestui chestionar a permis colectarea unor date relevante privind statutul participanților, nivelul de învățământ în care activează, modul în care aceștia definesc *managementul activității educative*, capacitatea de a distinge între scop și obiective educaționale, nivelul de autoevaluare a competențelor formate, aplicabilitatea instrumentelor propuse și impactul general al programului. Prin întrebările deschise și itemii formulați pe scala Likert, chestionarul a oferit posibilitatea evidențierii schimbărilor produse în urma participării la program, atât la nivel conceptual, cât și la nivel metodologic și praxiologic.

Astfel, chestionarul final a constituit un instrument important de evaluare a eficienței programului de formare, oferind date necesare pentru analiza percepțiilor participanților, identificarea gradului de aplicabilitate a conținuturilor și validarea funcționalității MPMAE. Rezultatele obținute prin aplicarea acestui instrument sunt valorificate în continuare în cadrul analizei experimentului pedagogic.

3.3. Valori experimentale comparate privind validarea experimentală a *Modelului pedagogic prin Programul de formare profesională continuă*

În cadrul experimentului de control a fost verificată ipoteza cercetării formulată inițial, a fost verificat nivelul de eficiență a *Programului de formare profesională* și a fost validat *MPMAE*. Subiecții incluși în experiment au fost verificați prin aplicarea chestionarului având scopul de identificare a impactului programului de profesionalizare privind dezvoltarea competențelor de proiectare, organizare și implementare a activităților educative la nivelul clasei de elevi, precum și asupra percepției participanților privind relația profesor–elev și parteneriatul școală–familie și evidențierea schimbărilor produse în urma participării la formarea profesională continuă (*Anexa 12*).

Scopul experimentului de control a constat în *validarea experimentală a Modelului pedagogic prin Programul de FPC*.

Obiectivele experimentului de control:

- *validarea Modelului pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi prin strategii pedagogice de implicare a subiecților cu transfer la clasa de elevi.*
- *validarea Programului de formare profesională continuă*, determinând nivelul de profesionalizare a subiecților implicați privind managementul activității educative în învățământul general.

Din punct de vedere metodologic, chestionarul final include itemi de tip scală, care permit analiza distribuțiilor de frecvențe și procente pe categorii de răspuns și, după caz, calcularea unor indicatori agregați pe dimensiuni, precum și itemi deschiși, care permit analiza calitativă prin codare tematică. Itemii cu scală sunt utilizați pentru estimarea gradului de acord, de încredere și de autoeficacitate în raport cu competențele specifice vizate de program, precum proiectarea și planificarea, adaptarea la nevoile elevilor, gestionarea relației profesor–elev, parteneriatul educațional și utilizarea resurselor moderne. Itemii deschiși completează analiza cantitativă prin identificarea elementelor concrete preluate din program și a intențiilor de transfer în practica educațională.

Analiza datelor din chestionarul final a fost realizată în două etape. În prima etapă au fost prezentate statisticile descriptive, exprimate prin frecvențe absolute, procente și, acolo unde a fost calculată, media ponderată pentru fiecare item sau dimensiune. În a doua etapă, rezultatele au fost interpretate comparativ cu diagnoza inițială, urmărindu-se direcția schimbării nivelului perceput și coerența acesteia cu obiectivele intervenției formative. Pentru itemii calitativi s-a aplicat codarea tematică, iar temele rezultate au fost raportate la dimensiunile *MPMAE*, astfel încât interpretarea să fie aliniată cadrului conceptual al tezei. Corpusul analizat a fost alcătuit din răspunsurile participanților la itemii deschiși ai chestionarului. Unitatea de context a fost răspunsul integral

oferit de un participant la un item, iar unitatea de codare a fost unitatea de sens, reprezentată printr-un cuvânt, o expresie sau un enunț care comunica o idee distinctă. Același răspuns a putut primi mai multe coduri atunci când cuprindea idei referitoare la dimensiuni diferite.

Codarea tematică a avut un caracter deductiv-inductiv. Categoriile deductive au fost stabilite prin raportare la obiectivele cercetării și la dimensiunile MPMAE. În timpul analizei răspunsurilor au fost introduse și categorii emergente pentru ideile care nu puteau fi încadrate adecvat în grila inițială. Procesul a cuprins familiarizarea cu răspunsurile, delimitarea unităților de sens, atribuirea codurilor inițiale, gruparea codurilor în categorii tematice, revizuirea categoriilor și selectarea exemplelor ilustrative.

Pentru fiecare cod au fost precizate denumirea, definiția operațională, criteriile de includere și excludere și exemplele reprezentative. Frecvența unei teme indică numărul participanților ale căror răspunsuri au conținut cel puțin o unitate de sens asociată temei respective. Deoarece unui răspuns i-au putut fi atribuite mai multe coduri, totalul frecvențelor tematice poate depăși numărul participanților și 100%.

Codarea a fost realizată de autoare. Întrucât nu a participat un al doilea codificator independent, nu a fost calculat un indice al acordului intercoder. Această limită este luată în considerare în interpretarea rezultatelor, care au valoare descriptivă și interpretativă. Pentru asigurarea transparenței și trasabilității analizei, grila de codare, definițiile operaționale și exemplele de răspunsuri anonimizate sunt prezentate în *Anexa 13*.

Prin urmare, chestionarul final funcționează ca instrument de evaluare postintervenție, oferind date necesare pentru aprecierea eficienței programului de formare și pentru fundamentarea concluziilor privind managementul activității educative în contextul învățământului general.

În ansamblu, *chestionarul final* susține logica MPMAE propus în teză, întrucât permite surprinderea trecerii de la cunoaștere la acțiune: de la clarificări conceptuale și repere metodologice, spre opțiuni de proiectare și implementare în contexte reale de clasă. Prin urmare, această etapă contribuie la fundamentarea concluziilor privind eficiența intervenției formative și la formularea recomandărilor pentru optimizarea programelor de dezvoltare profesională în domeniul managementului activității educative.

De asemenea, în continuare, sunt prezentate rezultatele chestionarului final pe itemi, sub formă de tabele și reprezentări grafice (frecvențe și procente), urmate de interpretări sintetice prin raportare la obiectivele programului de formare și la dimensiunile MPMAE și la măsura în care participanții consideră că programul de formare a contribuit la îmbunătățirea practicilor educative.

Prin itemul 1 s-a urmărit identificarea statutului profesional al participanților care au completat chestionarul final, în vederea caracterizării eșantionului postintervenție și a interpretării corecte a rezultatelor ulterioare. Structura eșantionului are relevanță metodologică, deoarece poate

influența modul în care sunt raportate competențele, nevoile și schimbările percepute după programul de formare, în funcție de rolul profesional al respondenților în instituția de învățământ.

Datele prezentate în *Tabelul 3.10. și Fig. 3.5.* indică o predominanță netă a categoriei cadre didactice: GE: 55 respondenți (87,3%), GC: 85,9%, se identifică drept cadre didactice. Categoria managerilor educaționali este reprezentată într-o proporție mai redusă GE: 11,1%, GC: 14,1%, iar categoria psiholog apare marginal (GE: 1,6%, GC: 0%). Această distribuție evidențiază un eșantion posttest preponderent didactic, ceea ce sugerează că rezultatele chestionarului final reflectă în principal perspectiva și autoevaluarea cadrelor didactice asupra competențelor vizate de program (proiectare, planificare, implementare și relaționare educațională).

Din punct de vedere metodologic, ponderea relativ redusă a respondenților din roluri manageriale și de suport psihoeducațional demonstrează că rolul de manager îl are și cadru didactic și cadrele didactice care se implică în realizarea dimensiunilor instituționale ale managementului activității educative. Prin urmare, interpretările privind impactul programului sunt esențiale pentru nivelul practicilor educative de la clasă (nivel micro) și la nivel de instituție (nivel macro). Din punct de vedere interpretativ, această structură are două implicații. În primul rând, concluziile privind eficiența programului sunt pentru nivelul teoretico-aplicativ (micro, la clasa de elevi), deoarece aici se concentrează majoritatea răspunsurilor. În același timp, prezența destul de mare a respondenților-manageri din roluri complementare poate fi valorificată prin analiza calitativă a itemilor deschiși, acolo unde apar aspecte legate de coordonare, cultură organizațională și climat educațional.

Tabelul 3.10. Distribuția respondenților după statutul de participare la etapa de control

Statutul de participare	Grup experimental (GE, 63 subiecți)		Grup de control (GC, 64 de subiecți)	
	numărul de subiecți	procentul (%)	numărul de subiecți	procentul (%)
Cadru didactic	55	87,3	55	85,9
Manager educațional	7	11,1	9	14,1
Psiholog	1	1,6	0	0

În concluzie, eșantionul postexperimental este caracterizat printr-o reprezentare dominantă a cadrelor didactice la GE: 87,3% (GC: 85,9%), astfel valoarea depășește 50%, indicând că, ceea ce conturează un profil de analiză centrat pe impactul programului la nivelul practicii educative de la clasă și justifică focalizarea interpretărilor pe dimensiunea praxiologică a managementului activității educative.

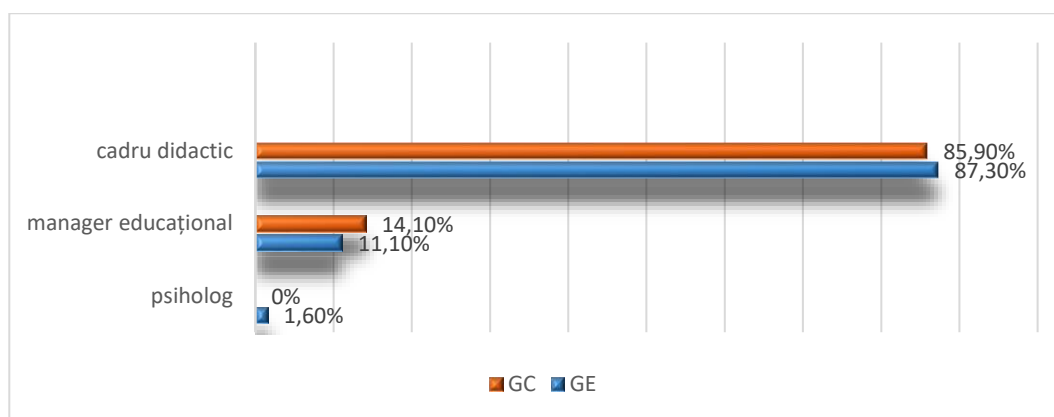


Fig. 3.5. Distribuția respondenților după statutul de participare la etapa de control

Definiți, în propriile cuvinte, managementul activității educative la nivelul clasei de elevi.

Prin itemul 3 al chestionarului final s-a urmărit evaluarea modului în care participanții definesc managementul activității educative la nivelul clasei. Răspunsurile deschise au fost analizate calitativ prin codare tematică, rezultatele fiind prezentate în Tabelul 3.11. Ulterior, răspunsurile au fost distribuite pe niveluri, în funcție de gradul lor de adecvare conceptuală, pentru compararea descriptivă a grupului experimental cu grupul de control.

O primă direcție tematică, recurentă, este definirea managementului prin funcțiile clasice: *planificare, organizare, coordonare/conducere, control/reglare și evaluare*. Respondenții folosesc frecvent această secvență, uneori completată explicit cu „observare” sau „monitorizarea progresului”, ceea ce sugerează evoluția subiecților participanți la nivel de înțelegere și interpretare într-un limbaj pedagogic și a unei logici de tip ciclu managerial.

A doua direcție vizează climatul educațional, disciplina și siguranța. Managementul este descris nu ca simplă „ținere a disciplinei”, ci ca activitate de construire a unui mediu ordonat, motivant și echilibrat, în care elevii pot învăța eficient și se pot dezvolta social și emoțional. Apar elemente concrete, precum stabilirea regulilor, gestionarea comportamentelor și prevenirea/soluționarea conflictelor, indicând o înțelegere operațională a gestionării clasei.

O a treia direcție subliniază orientarea spre elev și adaptarea la nevoile clasei: *particularități de vârstă, diferențe individuale, potențialul elevilor, implicarea fiecărui membru al colectivului*. Acest tip de răspunsuri sugerează o trecere de la o definiție formală spre una centrată pe elev, în care managementul este înțeles ca sprijin pentru dezvoltare cognitivă, emoțională și socială (Tabelul 3.11.).

Tabelul 3.11. Codarea tematică a răspunsurilor la itemul: definirea managementului activității educative la nivelul clasei (GE, 63 de subiecți)

Temă	Indicatori (unități de sens)	Exemple scurte din răspunsuri (ilustrativ)
1. Funcții manageriale (ciclul managerial)	planificare; organizare; coordonare; conducere; control/reglare; evaluare; observare/monitorizare	„planifică, organizează, coordonează și evaluează”; „proiectare... reglare și evaluare”; „planificare, organizare, observare, evaluare”
2. Eficiența procesului de predare-învățare	structurare; coerență; corelarea lecțiilor; atingerea obiectivelor; rezultate	„ordine, sens și echilibru... pentru ca învățarea să se desfășoare eficient”; „atingerea obiectivelor educaționale”
3. Climat educațional, disciplină și siguranță	reguli; disciplină; climat pozitiv; mediu sigur; prevenire dificultăți	„climat disciplinat, motivant”; „mediu sigur, motivant”; „nu doar a ține disciplina”
4. Gestionarea relațiilor și a conflictelor	relații elev-elev; lideri pozitivi; prevenire/soluționare conflicte; comportament	„gestionarea relațiilor dintre elevi”; „rezolvarea conflictelor”; „prevenirea și soluționarea conflictelor”
5. Motivație și implicare	motivare; participare activă; implicarea fiecărui elev; sprijin	„motivant”; „stimulează participarea activă”; „implicarea... fiecărui membru”
6. Centrare pe elev și adaptare	particularități de vârstă; nevoi individuale; diferențiere; dezvoltare cognitivă/socială/emoțională	„adaptat nevoilor elevilor”; „particularități de vârstă și individuale”; „proces educațional centrat pe elev”
7. Managementul resurselor și timpului	gestionarea timpului; resurse; eficiență; competențe + potențial	„gestionează timpul și resursele”; „împiesc... resursele, competențele mele, potențialul elevilor”
8. Parteneriat educațional (școală-familie)	colaborare elev-părinte-profesor; dialog; rutine de studiu; sprijin emoțional	„Colaborarea elev-părinte-profesor”; „dialog constant cu profesorii”; „sprijin emoțional”
9. Formare/dezvoltare personală și valori	dezvoltare personală; valori; responsabilitate; autonomie; gândire critică	„dezvoltare personală”; „autonomie, responsabilitate și gândire critică”

În final, se conturează clar și dimensiunea *parteneriatului educațional* (elev-părinte-profesor). În special în răspunsurile formulate din perspectiva părintelui sau a colaborării cu familia, managementul este asociat cu dialog constant, sprijin emoțional, rutine de studiu și coerență educațională între școală și familie. Acest aspect este congruent cu obiectivele programului privind relația școală-familie și arată o înțelegere extinsă a managementului clasei ca sistem de relații educaționale.

În ansamblu, răspunsurile indică o defnire maturizată a conceptului: managementul activității educaționale este perceput ca proces integrator (funcții manageriale + climat + relații + adaptare), nu ca activitate punctuală sau administrativă.

Tabelul 3.12. Distribuția participanților din GE și GC pe niveluri de răspuns la itemul privind definirea managementului activității educative la nivelul clasei, etapa de control/validare

Nivel	Grup experimental (GE, 63 subiecți)		Grup de control (GC, 64 de subiecți)	
	numărul de subiecți	procentul (%)	numărul de subiecți	procentul (%)
Înalt	59	93,6	40	62,5
Mediu	4	6,3	13	20,3
Minim	0	0	11	17,1
Nesemnificativ	0	0	0	0

Datele prezentate în Tabelul 3.12 evidențiază diferențe între grupul experimental și grupul de control în ceea ce privește nivelul răspunsurilor la itemul referitor la definirea managementului activității educative la nivelul clasei. În grupul experimental, 59 de participanți, reprezentând 93,6%, au formulat răspunsuri încadrate la nivelul înalt, comparativ cu 40 de participanți, reprezentând 62,5%, în grupul de control. Diferența dintre cele două grupuri este de 31,1 puncte procentuale în favoarea grupului experimental. Ponderea răspunsurilor încadrate la nivelul înalt este cu 31,1 puncte procentuale mai mare în GE decât în GC. La nivelul mediu au fost încadrați 4 participanți din GE, reprezentând 6,3%, și 13 participanți din GC, reprezentând 20,3%. La nivelul minim nu a fost înregistrat niciun participant din GE, în timp ce în GC au fost încadrați 11 participanți, reprezentând 17,1%. La nivelul nesemnificativ nu au fost înregistrate răspunsuri în niciunul dintre cele două grupuri. Distribuția rezultatelor indică faptul că, în etapa de control/validare, participanții din grupul experimental au formulat definiții mai adecvate și mai dezvoltate conceptual decât participanții din grupul de control. Rezultatul constituie un argument descriptiv favorabil intervenției formative, dar nu demonstrează, analizat separat, eficiența *Programului de formare*. Aprecierea eficienței programului trebuie fundamentată prin coroborarea acestor date cu rezultatele inițiale, cu dinamica pretest-posttest a grupului experimental și cu ceilalți indicatori cantitativi și calitativi utilizați în cercetare (Tabelul 3.12., Fig. 3.6.).

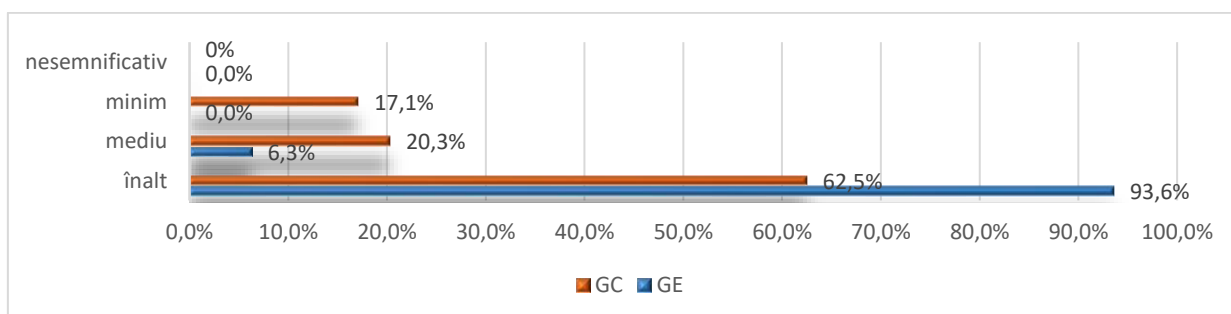


Fig. 3.6. Distribuția participanților din GE și GC pe niveluri de răspuns la itemul privind definirea managementului activității educative la nivelul clasei, etapa de control/validare

Rezultatele obținute indică faptul că majoritatea cadrelor didactice recunosc importanța activităților educative în dezvoltarea elevilor, însă modul de proiectare și organizare a acestora nu

este întotdeauna fundamentat pe repere metodologice clare. Analiza răspunsurilor evidențiază faptul că activitățile educative sunt frecvent organizate sub forma unor evenimente sau inițiative punctuale, fără a fi integrate într-un model pedagogic coerent.

În același timp, rezultatele arată că profesorii utilizează diferite strategii de motivare și implicare a elevilor, precum activitățile interactive, feedbackul pozitiv și crearea unui climat educațional favorabil. Cu toate acestea, o parte dintre respondenți au menționat dificultăți legate de motivarea elevilor și de implicarea acestora în activități educaționale (*Anexa 13*).

În cadrul programului de formare, au fost analizate standardele de competențe profesionale ale cadrelor didactice și au fost obținute rezultatele privind corelarea indicatorilor cu activitățile educative realizate la nivel de clasă, relație elev-elev, profesor-elev, profesor-elev-părinte, relația școală-familie (*Tabelul 3.13.*).

Tabelul 3.13. Rezultate științifice obținute în cadrul experimentului pedagogic
(corelarea SCPCD [230] cu rezultatele obținute în experimentul pedagogic)

Domeniu/Standard/ indicatori	Descriptori
Domeniul 1. <i>Învățare și relaționare</i> Standard 1. <i>Cunoaște elevii și modul în care aceștia învață și relaționează.</i>	
Corelează procesul educațional cu particularitățile de vârstă ale elevilor (1.1.).	Cadrul didactic: - demonstrează cunoștințe teoretice privind noțiunile de bază în management educațional, activitate educativă/educațională, grup de elevi, relație profesor-elev, elev-elev etc.; - adaptează activitatea participativă la nevoile elevilor în cadrul activităților educative; - selectează studii de caz pentru implementarea activităților educative, accentuând relația profesor-elev, elev-elev, profesor-elev-părinte; - analizează comparativ studiile de caz prezentate în conformitate cu particularitățile de vârstă ale elevilor; - reflectează la problemele principale prezentate în studiile de caz, corelate cu situația din clasa de elevi/instituția de învățământ; - elaborează proiecte educative, axate pe obiective, competențe, conținuturi, metode și tehnici specifice activităților educative în conformitate cu particularitățile de vârstă ale elevilor;
Creează contexte motivaționale pentru dezvoltarea fiecărui elev (1.2.).	Cadrul didactic: - explică noțiunea de motivație beneficiile acesteia elevilor și în conformitate cu particularitățile de vârstă; - aplică metode și tehnici de motivație a elevilor în diferite contexte educative; - propune studii de caz reale, autentice, cu prezentarea unui model de rezolvare, indicând recomandări în evitarea problemelor stipulate în studiile de caz rezolvate; - coordonează elevii în procesul de descoperire și de învățare prin stimulare, (auto)evaluare și feedback constructiv; - elaborează un plan de activitate educativă pentru profesorii diriginți debutanți;

Domeniu/Standard/ indicatori	Descriptori
	- colaborează cu părinții în identificarea problemelor care apar în procesul educațional; - implică elevii în activități educative comune, consolidând relația școală-familie; - evaluează activitățile educative, înlăturând disfuncționalități între scop, obiective și metode; - organizează activități educative școlare și extrașcolare pentru promovarea relațiilor profesor-elev-părinte la nivel de clasă/instituție;
Susține dezvoltarea morală și socio-emoțională a elevilor (1.3.).	Cadrul didactic: - gestionează reglarea emoțională și autocontrolul prin utilizarea strategiilor pedagogice; - contribuie la îmbunătățirea performanței academice a elevilor; - planifică și coordonează activitățile educative prin învățarea din experiențe; - dezvoltă creșterea rezilienței elevilor prin activități extrașcolare; - dezvoltă relațiile interpersonale sănătoase prin cooperare și comunicare; - contribuie la asigurarea bunăstării generale a elevilor prin implicarea acestora în proiecte educative; - dezvoltă competența socio-emoțională a elevilor promovând starea de bine a elevilor și a părinților;
Creează un mediu relațional propice învățării în clasă și în instituție (1.5.).	Cadrul didactic: - promovează gradul de unitate și legătura dintre membrii grupului, asigurând coeziunea clasei de elevi; - dezvoltă dinamica clasei prin diferite acțiuni și activități, acceptând diversitatea de opinii ale elevilor; - promovează valorile clasei de elevi prin activități educative, respectând principiul diversității; - coordonează și inspiră liderii formali și nonformali în activități pentru și prin diversitate de activități în conformitate cu particularitățile de vârstă ale elevilor;
Domeniul 2. Curriculum și proces didactic Standard 2. Cadrul didactic proiectează și realizează un proces de învățare semnificativă.	
Organizează spațiul de învățare adecvat experiențelor școlare relevante (2.5.).	Cadrul didactic: - oferă un spațiu sigur și relaxant, monitorizând activitatea elevilor și promovând un comportament adecvat; - promovează reguli și norme care asigură siguranța elevilor prin activități educative; - comunică decent, corect și coerent prin utilizarea unui comportament adecvat situațiilor existente;
Domeniul 3. Tehnologii digitale în educație Organizează un mediu digital sigur, responsabil și etic Standard 3. Cadrul didactic utilizează tehnologiile informaționale într-o manieră relevantă.	
Creează oportunități de extindere a învățării prin utilizarea relevantă a tehnologiilor digitale (3.3.).	Cadrul didactic: - utilizează tehnologiile informaționale și inteligența artificială într-un mod corect, în proiectarea și organizarea activităților educative; - elaborează și implementează tehnologiile informaționale și digitale, promovând un mediu digital și online sigur;

Domeniu/Standard/ indicatori	Descriptori
	- valorifică tehnologiile informaționale și digitale în diferite contexte educative, respectând particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor;
Domeniul 4. <i>Dezvoltare personală și profesională</i> Standard 4. <i>Cadrul didactic își asumă responsabilitatea pentru dezvoltarea personală și profesională continuă.</i>	
Construiește propria identitate profesională axată pe valori (4.1.).	Cadrul didactic: - promovează reflecția pedagogică ca strategie de profesionalizare a cadrului didactic; - demonstrează cunoștințe fundamentale și profesionale cu privire la managementul activităților educative la nivel de clasă și instituție; - promovează valorile personale și profesionale în planificarea și organizarea activităților educative; - evaluează activitățile educative în funcție de interesele și nevoile elevilor; - integrează rezultatele activităților educative în practica profesională, contribuind la dezvoltarea fiecărui elev;
Planifică și realizează propriul traseu de dezvoltare personală și profesională (4.2.).	Cadrul didactic: - identifică permanent oportunități de dezvoltare profesională prin seminarii, mese rotunde, ateliere, evenimente științifico-practice organizate la nivel instituțional/local/național/internațional; - elaborează propriul plan de profesionalizare în conformitate cu tendințele naționale și internaționale; - implementează materialele educative elaborate în diferite activități profesionale (seminarii, mese rotunde, ateliere etc.); - gestionează activitatea profesională prin autoevaluare sistematică și continuă, accentuând rapiditatea și diversitatea schimbărilor din societate; - valorifică experiențele naționale și internaționale în activitățile educative realizate prin diferite strategii pedagogice;
Colaborează cu colegii și alți parteneri educaționali (4.3.).	Cadrul didactic: - dezvoltă parteneriate cu alți factori educaționali prin realizarea diferitelor proiecte educative; - consolidează coeziunea între școală-familie-parteneri educaționali prin implicarea elevilor, părinților, instituțiilor partenere; - încurajarea, mentorarea profesorilor diriginți debutanți, părinți, elevi prin exemple proprii; - implică elevii și părinții în activități educative la nivel de clasă, instituție, comunitate;

Rezultatele chestionarului aplicat după implementarea programului de formare evidențiază o evoluție semnificativă a nivelului de competențe pedagogice ale cadrelor didactice.

Participanții la program au demonstrat o înțelegere mai profundă a conceptelor pedagogice abordate în cadrul formării, precum formularea obiectivelor educaționale, corelarea acestora cu metodele și strategiile didactice și proiectarea activităților educaționale adaptate particularităților elevilor.

De asemenea, rezultatele indică dezvoltarea competențelor de gestionare a relației profesor–elev și consolidarea capacității cadrelor didactice de a implica familia ca partener educațional.

Intenția participanților de a aplica metode interactive, instrumente de reflecție pedagogică și strategii de colaborare cu părinții confirmă internalizarea principiilor pedagogice promovate în cadrul programului de formare.

Rezultatele cercetării experimentale evidențiază impactul pozitiv al programului de formare asupra dezvoltării competențelor pedagogice ale cadrelor didactice implicate în studiu. Analiza comparativă a datelor obținute înainte și după implementarea programului indică o creștere semnificativă a nivelului de înțelegere și aplicare a principiilor de management al activității educative la nivelul clasei.

Participanții la program au demonstrat o îmbunătățire a competențelor de formulare a obiectivelor educaționale, de corelare a acestora cu metodele și strategiile didactice, precum și de proiectare a activităților educaționale adaptate particularităților elevilor. De asemenea, rezultatele evidențiază dezvoltarea competențelor de gestionare a relației profesor–elev și consolidarea capacității cadrelor didactice de a implica familia ca partener educațional.

Analiza răspunsurilor deschise confirmă internalizarea unor concepte și instrumente pedagogice moderne, precum jurnalul reflexiv, metodele interactive de învățare și strategiile de colaborare cu părinții. Aceste rezultate demonstrează faptul că programul de formare nu a avut doar un rol informativ, ci a contribuit la transformarea practicilor educaționale ale participanților.

Prin urmare, rezultatele cercetării confirmă ipoteza de lucru și demonstrează eficiența modelului pedagogic propus pentru managementul activității educative la nivelul clasei. Implementarea acestui model contribuie la dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice/manageriale și la îmbunătățirea calității procesului educațional.

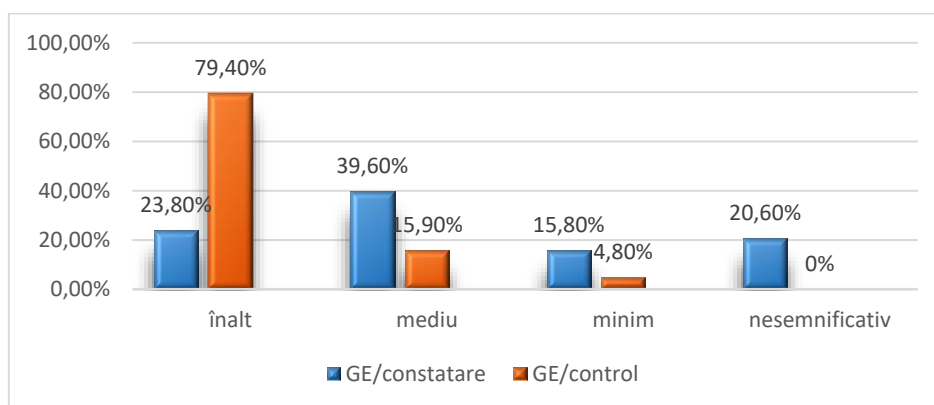


Fig. 3.7. Rezultatele experimentului de constatare și control pentru GE (comparativ), comunicarea cu elevii și părinții

1. Comunicarea cu elevii și părinții: constatare: nivel înalt: GE: nivel înalt: 23,8% (15); nivel mediu: 39,6% (25); nivel minim: 15,8% (10); nivel nesemnificativ: 20,6% (13); control: GE:

79,4% (50); nivel mediu: 15,9% (10); nivel minim: 4,8% (3), nivel nesemnificativ: 0% (0) (Fig. 3.7.). În cadrul analizei rezultatelor obținute observăm că la nivelul înalt este o evoluție peste 55% comparativ cu etapa de constatare, nivelul mediu este o diminuare comparativ cu etapa de constatare de 23,7%, respondenții incluși în experiment au avansat la nivelul înalt; nivelul minim este diminuare cu 11%, iar la nivelul nesemnificativ nu se înregistrează răspunsuri comparativ cu etapa de constatare.

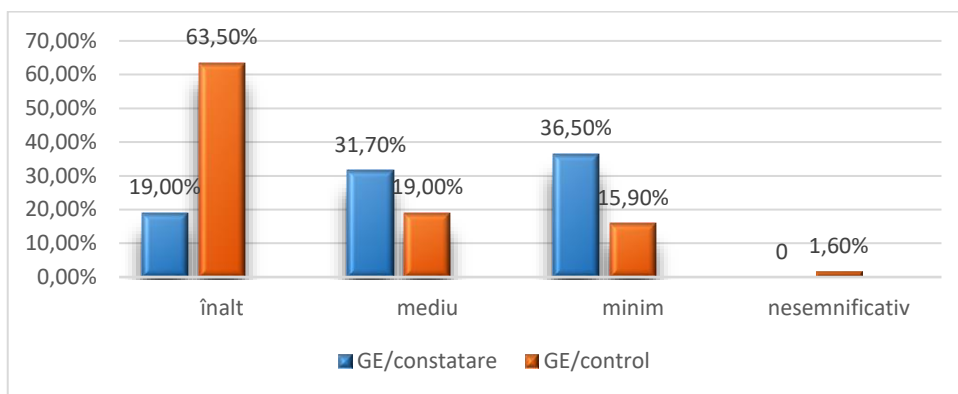


Fig. 3.8. Rezultatele experimentului de constatare și control pentru GE (comparativ), implicarea elevilor în luarea deciziilor

2. *implicarea elevilor în luarea deciziilor: constatare: GE: nivel înalt: 19,0% (12); nivel mediu: 31,7% (20); nivel minim: 36,5% (23); nivel nesemnificativ: 12,7% (8); control: nivel înalt: 63,5% (40); nivel mediu: 19,0% (12); nivel minim: GE: 15,9% (10); nivel nesemnificativ: 1,6% (1) (Fig. 3.8.).* În cadrul analizei rezultatelor obținute observăm că la nivelul înalt este o evoluție peste 44,5% comparativ cu etapa de constatare, nivelul mediu este o diminuare comparativ cu etapa de constatare de 12,7%, respondenții incluși în experiment au avansat la nivelul înalt; nivelul minim este diminuare cu 20,6%, iar la nivelul nesemnificativ se înregistrează un răspuns (1,6%) comparativ cu etapa de constatare.

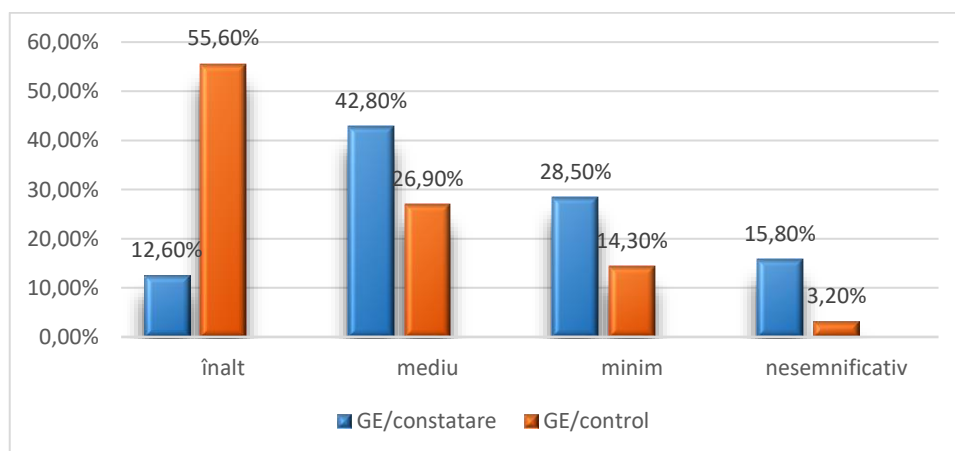


Fig. 3.9. Rezultatele experimentului de constatare și control pentru GE (comparativ), utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice

3. *utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice: constatare:* GE: 12,6% (8); nivel mediu: 42,8% (27); nivel minim: 28,5% (18); nivel nesemnificativ: 15,8% (10); *control:* GE: 55,6% (35); nivel mediu: 26,9% (17); nivel minim: 14,3% (9); nivel nesemnificativ: 3,2% (2) (Fig.3.9.). În cadrul analizei rezultatelor obținute observăm că la nivelul înalt pentru GE este o evoluție 43% comparativ cu etapa de constatare, nivelul mediu este o diminuare comparativ cu etapa de constatare de 15,9%, subiecții incluși în experiment au avansat la nivelul înalt; nivelul minim este diminuare cu 14,2%, iar la nivelul nesemnificativ se înregistrează 0 diminuare de 12,6% comparativ cu etapa de constatare.

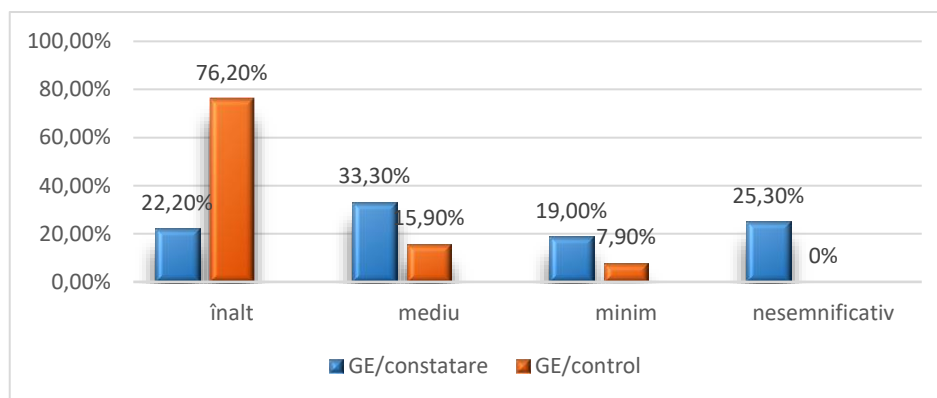


Fig. 3.10. Rezultatele experimentului de constatare și control pentru GE (comparativ), crearea unui mediu pozitiv

4. *crearea unui mediu pozitiv: constatare:* GE: 22,2% (14); nivel mediu: 33,3% (21); nivel minim: 19,0% (12); nivel nesemnificativ: 25,3% (16); *control:* GE: 76,2% (48); nivel mediu: 15,9% (10); nivel minim: GE: 7,9% (5); nivel nesemnificativ: GE: 0% (0) (Fig. 3.10.). În cadrul analizei rezultatelor obținute observăm că la nivelul înalt este o evoluție 54% comparativ cu etapa de constatare, nivelul mediu este o diminuare comparativ cu etapa de constatare de 17,4%, subiecții incluși în experiment au avansat la nivelul înalt; nivelul minim este diminuare cu 11,1%, iar la nivelul nesemnificativ nu se înregistrează răspunsuri comparativ cu etapa de constatare.

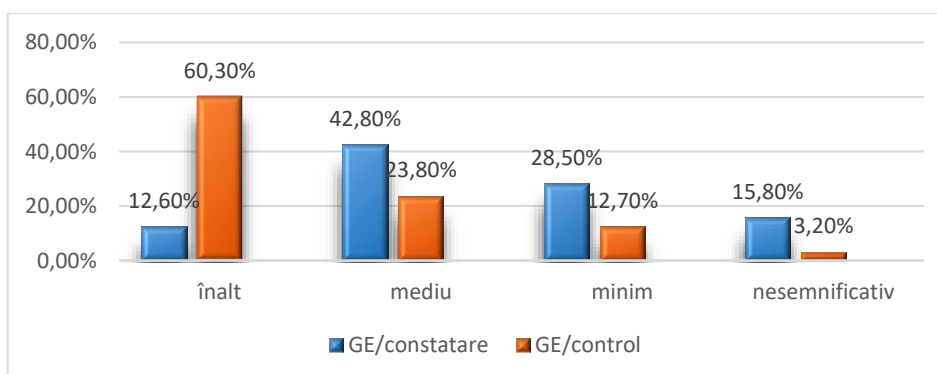


Fig. 3.11. Rezultatele experimentului de constatare și control pentru GE (comparativ), relația profesor-elev-familie

5. *relația profesor-elev-familie: constatare:* GE: 12,6% (8); nivel mediu: 42,8% (27); nivel minim: 28,5% (18); nivel nesemnificativ: 15,8% (10); *control:* GE: 60,3% (38); nivel mediu:

23,8% (15); nivel minim: GE: 12,7% (8); nivel nesemnificativ: GE: 3,2% (2) (Fig. 3.11.). În cadrul analizei rezultatelor obținute observăm că la nivelul înalt este o evoluție 47,7% comparativ cu etapa de constatare, nivelul mediu este o diminuare comparativ cu etapa de constatare de 19%, respondenții incluși în experiment au avansat la nivelul înalt; nivelul minim este diminuare cu 15,8%, iar la nivelul nesemnificativ se înregistrează o diminuare 12,6% răspunsuri comparativ cu etapa de constatare.

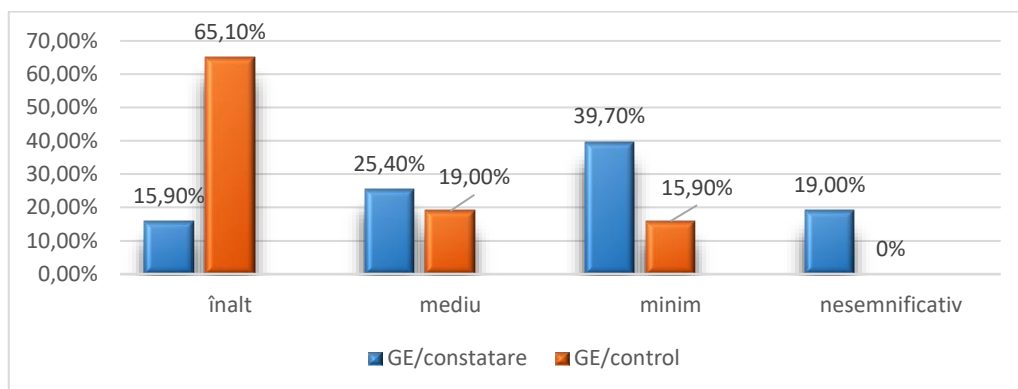


Fig. 3.12. Rezultatele experimentului de constatare și control pentru GE (comparativ), parteneriat educațional școală-familie

6. *parteneriatul educațional (școală-familie): constatare:* nivel înalt: GE: 15,9% (10); nivel mediu: 25,4% (16); nivel minim: 39,7% (25); nivel nesemnificativ: 19,0% (12); *control:* GE: 65,1% (41); nivel mediu: 19,0% (12); nivel minim: GE: 15,9% (10); nivel nesemnificativ: GE: 0% (0) (Fig. 3.12.). În cadrul analizei rezultatelor obținute observăm că la nivelul înalt este o evoluție 49,3% comparativ cu etapa de constatare, nivelul mediu este o diminuare comparativ cu etapa de constatare de 4,0%, respondenții incluși în experiment au avansat la nivelul înalt; nivelul minim este diminuare cu 19%, iar la nivelul nesemnificativ nu se înregistrează răspunsuri comparativ cu etapa de constatare.

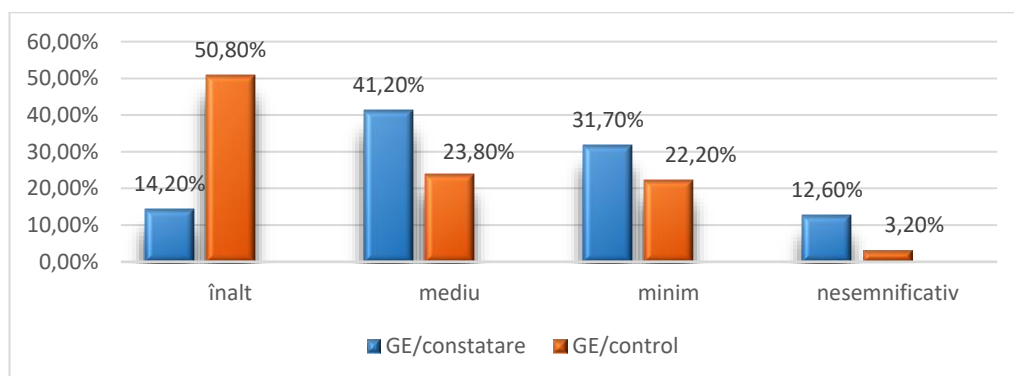


Fig. 3.13. Rezultatele experimentului de constatare și control pentru GE (comparativ), evaluare și feedback

7. *evaluare și feedback:* constatare: GE: 14,2% (9); nivel mediu: 41,2% (26); nivel minim: GE: 31,7% (20); nivel nesemnificativ: GE: 12,6% (8); *control:* GE: 50,8% (32); nivel

mediu: GE: 23,8% (15); nivel minim: GE: 22,2% (14); nivel nesemnificativ: GE: 3,2% (2) (Fig. 3.13.). În cadrul analizei rezultatelor obținute observăm că la nivelul înalt este o evoluție 36,6% comparativ cu etapa de constatare, nivelul mediu este o diminuare comparativ cu etapa de constatare de 17,4%, respondenții incluși în experiment au avansat la nivelul înalt; nivelul minim este diminuare cu 9,5%, iar la nivelul nesemnificativ se înregistrează o diminuare de 9,4% răspunsuri comparativ cu etapa de constatare.

Evoluția rezultatelor grupului experimental (GE, 63 de subiecți) între etapa de constatare și etapa de validare este prezentată în *Tabelul 3.14.*, de asemenea și în Fig. 3.14. și Fig. 3.15.:

Tabelul 3.14. Rezultatele experimentului de constatare (C) și de control/validare (V) pentru GE

Componentele managementului activității educative la clasa de elevi	Nivel înalt		Nivel mediu		Nivel minim		Nivel nesemnificativ	
	GE (63 subiecți)		GE (63 subiecți)		GE (63 subiecți)		GE (63 subiecți)	
	C	V	C	V	C	V	C	V
Comunicarea cu elevii și părinții	23,8%	79,4%	39,6%	15,9%	15,8%	4,8%	20,6%	0%
Implicarea elevilor în luarea deciziilor	19,0%	63,5%	31,7%	19,0%	36,5%	15,9%	12,7%	1,6%
Utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice	12,6%	55,6%	42,8%	26,9%	28,5%	14,3%	15,8%	3,2%
Crearea unui mediu pozitiv	22,2%	76,2%	33,3%	15,9%	19,0%	7,9%	25,3%	0%
Relația profesor-elev-familie	12,6%	60,3%	42,8%	23,8%	28,5%	12,7%	15,8%	3,2%
Parteneriat educațional (școală-familie)	15,9%	65,1%	25,4%	19,0%	39,7%	15,9%	19,0%	0%
Evaluare și feedback	14,2%	50,8%	41,2%	23,8%	31,7%	22,2%	12,6%	3,2%

- *Comunicarea cu elevii și părinții*: nivel înalt: GE: 79,4% (50), GC: 21,8% (14); nivel mediu: GE:15,9% (10), GC: 40,6% (26); nivel minim: GE: 4,8% (3), GC: 17,1% (11); nivel nesemnificativ: GE: 0% (0), GC: 20,6% (13). Analiza datelor experimentale demonstrează eficiența activităților formative organizate în cadrul experimentului de formare. Astfel, la nivelul înalt pentru GE se observă o evoluție de peste 50 la sută comparativ cu GC, iar la nivelul mediu se observă o diminuare la GE, deplasându-se la nivelul înalt, nivelul minim pentru GE atestă o diminuare comparativ cu GC, nivelul nesemnificativ la GE nu este nici un răspuns comparativ cu GC, unde sunt 13 răspunsuri, ceea ce constituie 20,6%.

- *Implicarea elevilor în luarea deciziilor*: nivel înalt: GE: 63,5% (40), GC: 20,3% (13); nivel mediu: GE: 19,0% (12), GC: 29,7% (20); nivel minim: GE: 15,9% (10), GC: 34,3% (22); nivel nesemnificativ: GE: 1,6% (1), GC: 15,6% (10). În cadrul analizei datelor experimentale valorile cele mai înalte le avem la GE nivel înalt comparativ cu GC, o evoluție de peste 40 la sută, la celelalte niveluri pentru GE se observă o diminuare comparativ cu GC, ceea ce demonstrează eficiența intervenției pedagogice.

- *Utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice*: GE: 55,6% (35), GC: 12,5% (8); nivel mediu: GE: 26,9% (17), GC: 41,2% (26); nivel minim: GE: 14,3% (9), GC: 29,6% (19); nivel nesemnificativ: GE: 3,2% (2), GC: 17,2% (11). Valorile cele mai mari sunt la GE nivel înalt comparativ cu același nivel GC, observăm o evoluție de peste 43 la sută.

- *Crearea unui mediu pozitiv*: GE: 76,2% (48), GC: 21,8% (14); nivel mediu: GE: 15,9% (10), GC: 35,9% (23); nivel minim: GE: 7,9% (5), GC: 18,7% (12); nivel nesemnificativ: GE: 0% (0), GC: 23,4% (15). Activitățile organizate cu subiecții experimentali demonstrează rolul mediului pozitiv în procesul educațional. În acest sens, observăm că există o creștere a nivelului înalt la GE comparativ cu GC de peste 50 la sută, iar celelalte niveluri la GE sunt în scădere comparativ cu nivelurile de la GC.

- *Relația profesor-elev-familie*: GE: 60,3% (38), GC: 12,5% (8); nivel mediu: GE: 23,8% (15), GC: 41,2% (26); nivel minim: GE: 12,7% (8), GC: 29,6% (19); nivel nesemnificativ: GE: 3,2% (2), GC: 17,2% (11). Relațiile existente între actorii educaționali rămâne a fi importantă, acest fapt este demonstrat prin rezultatele obținute în experiment. Nivelul înalt la GE are o creștere de peste 47 la sută comparativ cu GC, accentuează necesitatea dezvoltării acesteia pentru fortificarea instituției de învățământ, asigurându-i vizibilitate acesteia.

- *Parteneriat educațional (școală-familie)*: nivel înalt: GE: 65,1% (41), GC: 14,0% (9); nivel mediu: GE: 19,0% (12), GC: 20,3% (13); nivel minim: GE: 15,9% (10), GC: 35,9% (23); nivel nesemnificativ: GE: 0% (0), GC: 14,6% (9). Valori înalte au fost obținute la nivelul înalt GE comparativ cu GC, iar nivelurile mediu, minim și nesemnificativ sunt în descreștere la GE comparativ cu GC.

- *Evaluare și feedback*: GE: 50,8% (32), GC: 14,0% (9); nivel mediu: GE: 23,8% (15), GC: 39,0% (25); nivel minim: GE: 22,2% (14), GC: 32,8% (21); nivel nesemnificativ: GE: 3,2% (2), GC: 14,0% (9). Componenta evaluare și feedback este importantă prin faptul că asigură o monitorizare continuă a activității educative în instituția de învățământ general. Prin urmare, nivelul înalt la GE are o creștere comparativ cu GC, iar celelalte niveluri sunt în descreștere la GE comparativ cu GC, ceea ce demonstrează eficiența implementării Programului de FPC privind validarea Modelului pedagogic.

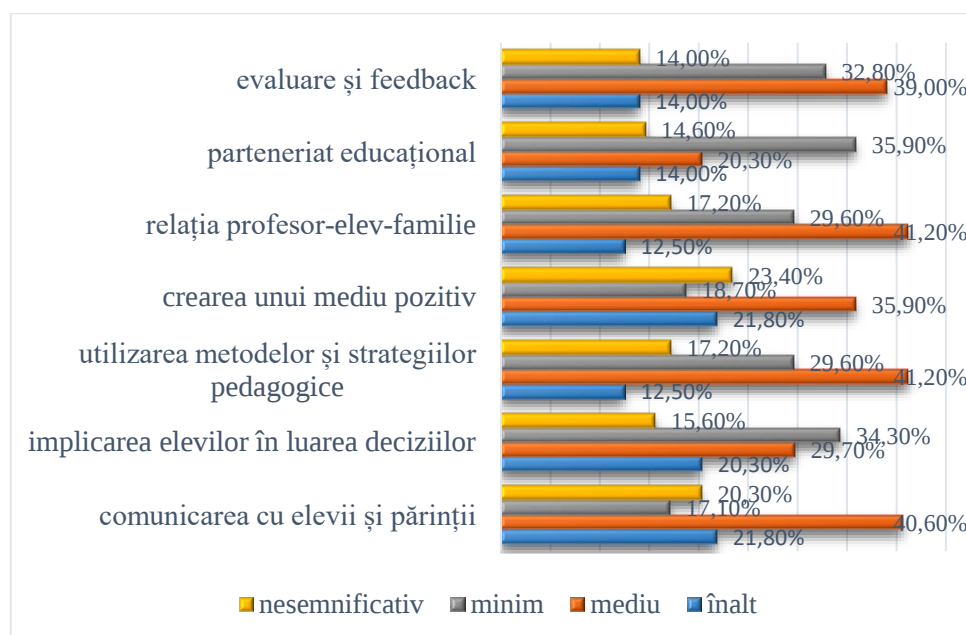


Fig. 3.14. Rezultatele experimentale ale managementului activității educative: directori, directori adjuncți, profesori diriginți, GC (control)

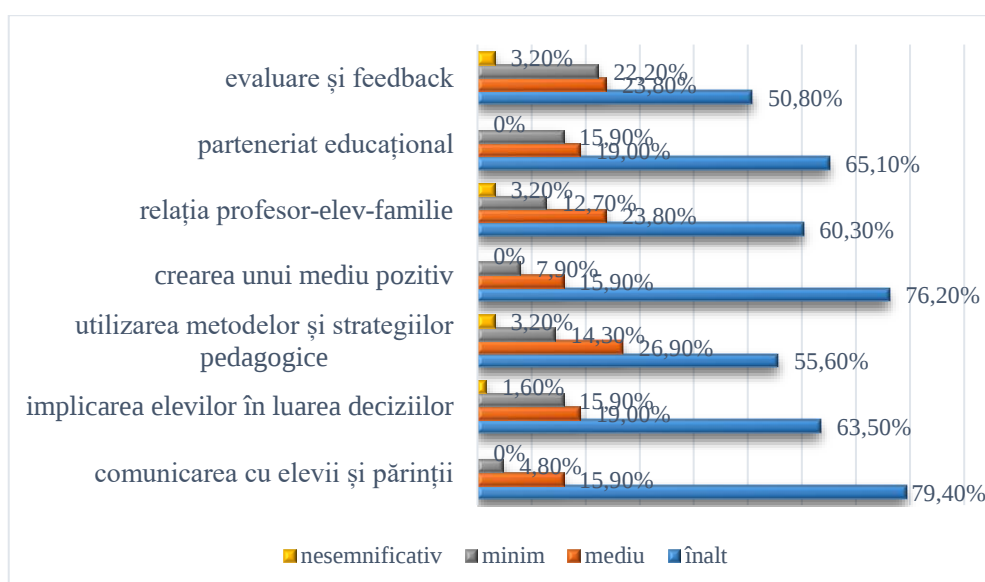


Fig. 3.15. Rezultatele experimentale ale managementului activității educative: directori, directori adjuncți, profesori diriginți, GE (control)

Analiza statistică a rezultatelor obținute prin implementarea Programului de FPC evidențiază diferențe favorabile GE față de GC la toate componentele MAE investigate (*Tabelul A17.2.*): comunicarea cu elevii și părinții – 1,11 puncte; implicarea elevilor în luarea deciziilor – 0,90 puncte; utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice – 0,84 puncte; crearea unui mediu pozitiv – 1,13 puncte; relația profesor–elev–familie – 0,91 puncte; parteneriatul educațional școală–familie – 1,12 puncte; evaluarea și feedbackul – 0,70 puncte. Aceste diferențe sunt ilustrate în (*Fig. 3.16.*).

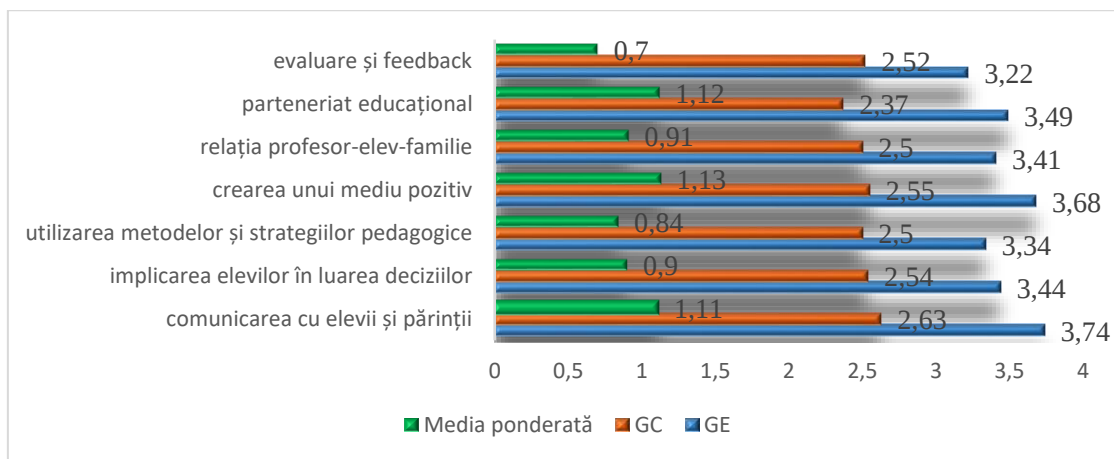


Fig. 3.16. Comparația mediilor ponderate ale componentelor MAE pentru GE și GC în etapa de control (postexperiment)

În urma analizei rezultatelor obținute prin aplicarea chestionarului adresat cadrelor didactice/de conducere se conturează câteva tendințe relevante pentru înțelegerea modului în care este percepută și realizată activitatea educativă în instituțiile de învățământ general. Majoritatea respondenților recunosc importanța activităților educative pentru dezvoltarea elevilor și pentru îmbunătățirea climatului școlar, însă reprezentările privind organizarea și proiectarea acestora sunt adesea fragmentare și orientate, mai ales, spre dimensiunea organizatorică sau spre activități punctuale. Se observă, cu alte cuvinte, că activitatea educativă este frecvent asociată cu evenimente sau inițiative extracurriculare, fără a fi întotdeauna integrată într-o viziune pedagogică coerentă și sistematică.

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. Analiza datelor în cadrul experimentului de constatare a demonstrat necesitatea abordării complexe a managementului activității educative la clasa de elevi. În cadrul experimentului pedagogic au fost identificate nevoile de formare profesională continuă privind *managementul activității educative* la clasa de elevi în învățământul general; a fost determinat nivelul de cunoaștere a noțiunilor: managementul activității educative, clasa de elevi, tehnologiile în activitatea educativă; au fost delimitate problemele în planificarea și coordonarea activităților educative cu managerii și diriginții, determinând următoarele componente ale managementului activității educative la nivelul clasei de elevi: *comunicarea cu elevii și părinții, implicarea elevilor în luarea deciziilor, utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice, crearea unui mediu pozitiv, relația profesor-elev-familie, parteneriatul educațional, evaluare și feedback*.

2. În cadrul experimentului de formare a fost elaborat și implementat *Programul de FPC* și *Curriculumul la modulul tematic*, a fost implementat *Modelul pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general* în baza conținuturilor formulate prin unitățile de învățare. Demersul pedagogic de FPC a confirmat

conceptualizarea Modelului pedagogic, axat pe dimensiunea teoretico-conceptuală și implementat prin *Programul de FPC*.

3. Analiza răspunsurilor evidențiază că profesorii utilizează diverse strategii de implicare a elevilor, cele mai frecvente fiind crearea unui mediu de învățare stimulant, activitățile interactive și feedbackul pozitiv. Aceste practici indică existența unor preocupări reale pentru motivarea elevilor și pentru crearea unui climat educațional favorabil participării. Pentru *utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice*, în cadrul analizei rezultatelor obținute observăm că la nivelul înalt pentru GE este o evoluție 54% comparativ cu etapa de constatare, nivelul mediu este o diminuare pentru GE comparativ cu etapa de constatare de 17,4%, respondenții incluși în experiment au avansat la nivelul înalt; nivelul minim pentru GE este diminuare cu 11,1%, iar la nivelul nesemnificativ pentru GE nu se înregistrează răspunsuri comparativ cu etapa de constatare, iar pentru *crearea unui mediu pozitiv*, rezultatele experimentale demonstrează o evoluție la etapa de control comparativ cu etapa de constatare: la nivelul înalt este o evoluție 54% comparativ cu etapa de constatare, nivelul mediu este o diminuare comparativ cu etapa de constatare de 17,4%, respondenții incluși în experiment au avansat la nivelul înalt; nivelul minim este diminuare cu 11,1%, iar la nivelul nesemnificativ nu se înregistrează răspunsuri comparativ cu etapa de constatare.

4. Analiza datelor experimentale obținute pentru GE (63 de subiecți) și GC (64 de subiecți) confirmă ipoteza cercetării. Implementarea Modelului pedagogic prin Programul și Curriculumul de FPC privind managementul activității educative la clasa de elevi a contribuit la creșterea nivelului de profesionalizare a respondenților, fapt demonstrat de rezultatele etapei de validare. Instrumentele de cercetare utilizate confirmă eficiența Programului de FPC, validitatea Modelului pedagogic și relevanța metodelor , a strategiilor pedagogice aplicate.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată a vizat fundamentarea și conceptualizarea *reperelor teoretico-aplicative ale managementului activității educative la clasa de elevi*, elaborarea *Modelului pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi* și validarea experimentală a acestuia în învățământul general. *Demersul investigațional* a pornit de la analiza situației actuale în domeniul temei de cercetare, *delimitarea conceptelor-cheie, fundamentarea cadrului conceptual și metodologic* și validarea acestuia prin *constructul experimental* privind *managementul activității educative la clasa de elevi în învățământul general*.

1. Analiza conceptelor de *management, management educațional, activitate educativă și management al activității educative* a evidențiat diversitatea abordărilor existente în literatura de specialitate națională și internațională. În cadrul cercetării au fost delimitate reperele teoretico-conceptuale ale managementului activității educative, fiind demonstrat faptul că acesta nu poate fi redus la organizarea unor acțiuni extracurriculare sau ocazionale, ci reprezintă un proces managerial-pedagogic complex, orientat spre dezvoltarea integrală a personalității elevului. În acest context, *managementul activității educative la clasa de elevi* este definit ca *proces de proiectare, organizare, implementare, monitorizare, evaluare și optimizare a activităților educative, realizat prin implicarea cadrelor didactice, a elevilor, a părinților și a altor actori educaționali, în vederea consolidării relațiilor educative, dezvoltării competențelor elevilor și a creării unui climat educațional pozitiv*. Componentele esențiale ale acestui proces sunt: *comunicarea cu elevii și părinții, implicarea elevilor în luarea deciziilor, utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice, crearea unui mediu educațional pozitiv, relația profesor–elev–familie, parteneriatul educațional școală–familie, evaluarea și feedbackul actorilor implicați în procesul educativ* (Capitolul 1) [20; 196; 197].

2. *Fundamentarea teoretico-conceptuală* a cercetării a permis identificarea teoriilor, modelelor, paradigmatelor, principiilor și condițiilor psihopedagogice relevante pentru *managementul activității educative*. Analiza realizată a demonstrat necesitatea abordării activității educative ca proces sistemic, participativ, axiologic și reflexiv, în care clasa de elevi constituie spațiul operațional principal al intervenției educative. În acest sens, au fost stabilite principiile *managementului activității educative*, a fost structurată *tipologia activităților educative* și a fost argumentată necesitatea valorificării strategiilor pedagogice centrate pe elev, pe relații educaționale pozitive, pe participare, colaborare, reflecție și parteneriat școală–familie (Capitolele 1 și 2) [20; 21; 23; 196; 197].

3. În baza reperelor teoretice și metodologice fundamentate, a fost elaborat *Modelul pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi*. Modelul propus are caracter integrator, sistemic și praxiologic și este structurat pe patru dimensiuni interdependente:

dimensiunea teoretico-conceptuală, dimensiunea metodologic-managerială, dimensiunea praxiologic-formativă și dimensiunea evaluativ-reflexivă. Dimensiunea teoretico-conceptuală asigură fundamentarea științifică a modelului; dimensiunea metodologic-managerială explică mecanismele de proiectare, organizare, implementare și monitorizare a activității educative; dimensiunea praxiologic-formativă valorifică programul de formare, curriculumul și activitățile aplicative; iar dimensiunea evaluativ-reflexivă permite aprecierea impactului, formularea feedbackului și optimizarea procesului educativ. Prin structura sa, modelul asigură funcționalitatea cadrului conceptual și metodologic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general (Capitolul 2) [24].

4. *Constructul experimental* al cercetării a confirmat necesitatea dezvoltării competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale în domeniul managementului activității educative. *Programul de FPC* elaborat și implementat în cadrul cercetării a inclus activități formative orientate spre clarificarea reperelor teoretico-conceptuale, proiectarea activităților educative, formularea obiectivelor, corelarea metodelor cu finalitățile educative, analiza implementării, utilizarea feedbackului formativ, consolidarea relației profesor–elev–familie și dezvoltarea parteneriatului școală–familie. Chestionarul final privind evaluarea programului de profesionalizare, inclus în *Anexa 12*, a permis colectarea datelor referitoare la percepția participanților privind utilitatea programului, nivelul de aplicabilitate a instrumentelor propuse și impactul formării asupra competențelor de proiectare, organizare și implementare a activităților educative (Capitolul 3) [22].

5. Rezultatele experimentului pedagogic au demonstrat o evoluție descriptivă pozitivă în cadrul grupului experimental, comparativ cu etapa de constatare și cu grupul de control. În grupul experimental, ponderea participanților situați la nivel înalt a crescut la toate dimensiunile investigate: comunicarea cu elevii și părinții – de la 23,8% la 79,4%; implicarea elevilor în luarea deciziilor – de la 19,0% la 63,5%; utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice – de la 12,7% la 55,6%; crearea unui mediu educațional pozitiv – de la 22,2% la 76,2%; relația profesor–elev–familie – de la 12,7% la 60,3%; parteneriatul educațional școală–familie – de la 15,9% la 65,1%; evaluarea și feedbackul – de la 14,3% la 50,8%. Totodată, s-a constatat diminuarea ponderii nivelurilor minim și nesemnificativ, ceea ce confirmă eficiența intervenției formative și funcționalitatea *Modelului pedagogic* (Capitolul 3).

Problema științifică soluționată în cercetare constă în fundamentarea teoretică, metodologică și experimentală a *managementului activității educative la clasa de elevi*, prin elaborarea și validarea *Modelului pedagogic al managementului activității educative* și a *Programului de formare profesională continuă* destinat cadrelor didactice și manageriale. Soluționarea acestei probleme contribuie la dezvoltarea teoriei generale a educației prin

clarificarea conceptului de *management al activității educative*, prin structurarea componentelor acestuia și prin oferirea unui cadru aplicativ de proiectare, organizare, implementare, evaluare și optimizare a activităților educative în învățământul general.

Cercetarea realizată își definește **identitatea științifică** prin:

- *conceptualizarea managementului activității educative la clasa de elevi ca proces managerial-pedagogic integrat;*
- *delimitarea componentelor managementului activității educative: comunicarea cu elevii și părinții, implicarea elevilor în luarea deciziilor, utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice, crearea unui mediu educațional pozitiv, relația profesor–elev–familie, parteneriatul educațional școală–familie și evaluarea/feedbackul;*
- *elaborarea Modelului pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general;*
- *elaborarea și implementarea Programului de formare profesională continuă privind managementul activității educative;*
- *elaborarea instrumentelor de cercetare și a grilei de evaluare a competențelor de management al activității educative;*
- *valorificarea experimentală a cadrului conceptual și metodologic propus;*
- *fundamentarea unui algoritm managerial-pedagogic de proiectare, organizare, implementare, evaluare și optimizare a activităților educative.*

Recomandări

➤ **Pentru cercetătorii din domeniul științelor educației**, se recomandă continuarea investigațiilor privind managementul activității educative la diferite niveluri de învățământ, inclusiv în învățământul profesional tehnic, superior și în educația adulților. De asemenea, se recomandă dezvoltarea cercetărilor privind influența tehnologiilor digitale, a platformelor educaționale și a instrumentelor colaborative asupra proiectării, organizării și evaluării activităților educative.

➤ **Pentru concepatorii de programe de formare profesională inițială și continuă**, se recomandă integrarea cadrului conceptual și metodologic al *managementului activității educative* în curriculumurile de formare a cadrelor didactice și manageriale. Conținuturile, strategiile și instrumentele elaborate în cadrul cercetării pot fi valorificate în programe modulare de formare, cursuri de perfecționare, ateliere metodologice și ghiduri aplicative privind *managementul activității educative la clasa de elevi*.

➤ **Pentru managerii instituțiilor de învățământ general**, se recomandă susținerea cadrelor didactice și a dirigintilor în proiectarea și realizarea activităților educative prin crearea unui cadru instituțional favorabil colaborării, reflecției pedagogice și parteneriatului școală–familie–

comunitate. Totodată, se recomandă includerea *managementului activității educative* în strategiile instituționale de dezvoltare, în planurile manageriale și în activitățile metodice ale instituției.

➤ **Pentru cadrele didactice și diriginți**, se recomandă utilizarea *Modelului pedagogic al managementului activității educative* și a *instrumentelor elaborate* în cadrul cercetării pentru proiectarea, organizarea, implementarea și evaluarea activităților educative la clasa de elevi. Se recomandă formularea obiectivelor educative clare, alegerea metodelor adecvate, implicarea elevilor în luarea deciziilor, consolidarea relației profesor–elev–familie și utilizarea feedbackului formativ pentru optimizarea activităților educative.

➤ **Pentru părinți**, se recomandă implicarea activă și responsabilă în viața clasei și a școlii, prin comunicare constantă cu dirigințele și cadrele didactice, participare la activitățile educative, susținerea copilului în procesul de dezvoltare personală și colaborarea cu școala în prevenirea și soluționarea dificultăților educaționale. ***Familia*** trebuie valorificată ca partener educațional real, nu doar ca beneficiar sau observator al procesului educativ.

➤ **Pentru elevi**, se recomandă crearea unor oportunități de implicare activă în proiectarea, organizarea și evaluarea activităților educative desfășurate la nivelul clasei și al instituției de învățământ. Participarea la luarea deciziilor și asumarea unor responsabilități în cadrul grupului-clasă ar putea crea premise favorabile dezvoltării personale, sociale, morale, civice și relaționale, consolidării relațiilor pozitive și îmbunătățirii calității vieții școlare. Aceste efecte potențiale nu au fost măsurate direct în prezenta cercetare, iar verificarea lor prin date colectate de la elevi constituie o perspectivă pentru investigațiile ulterioare.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. AFANAS, A. Aspecte teoretico-metodologice pentru un stagiul de formare a diriginților din perspectiva educației integrale. În: *Educația pentru o dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*: Materialele conferinței științifice internaționale, 18-19 octombrie 2013. Chișinău: IȘE, 2013, pp. 785-790. ISBN 978-9975-48-056-7.
2. AFANAS, A. *Managementul activității educative la clasa de elevi: aspecte teoretice și metodologice*. Monografie. Chișinău: IȘE: Cavaoli, 2015. 110 p. ISBN 978-9975-48-070-3.
3. AFANAS, A. Modelul *CECERE* – instrument de proiectare constructivistă a activității educaționale. *Didactica Pro: Revista de Teorie și Practică Educațională*. 2011, nr. 4 (68), pp. 32 - 36. ISSN 1810-6455.
4. AFANAS, A. Proiectarea ședințelor cu părinții din perspectiva educației integrale. *Univers Pedagogic: Revistă științifică de pedagogie și psihologie*. 2013, nr. 3 (39), pp. 72 – 78. ISSN 1811-5470.
5. AFANAS, A. Rolul stilurilor de învățare în activitatea educativă. *Studia Universitatis Moldaviae: Revista științifică, Seria Științe ale Educației*. 2014, nr. 9 (79), pp. 25 – 30. ISSN 1857-2103.
6. AFANAS, A., **BALANICI, O.** Rolul managementului participativ în procesul educațional. *Univers Pedagogic: Revistă științifică de pedagogie și psihologie*. 2022, nr. 2 (74), pp. 92-96. ISBN 1811-5470.
7. AGABRIAN, M.; Milea V. *Parteneriate școală – familie – comunitate. Studiu de caz*. Iași: Institutul European, 2005, 171 p. ISBN 973-611-339-6.
8. ALBU, G. *În căutarea educației autentice*. Iași: Polirom, 2002, 200 p. ISBN 973-683-886-2.
9. ALBULESCU, I., CATALANO, H. (coord.) *Managementul clasei de elevi*. București: Didactica Publishing House, 2025, 635 p. ISBN 978-606-048-852-1.
10. ALECU, S. *Dezvoltarea organizației școlare: managementul proiectelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009. ISBN 978-973-30-1999-2.
11. ALLPORT, G.W. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991, 292 p. ISBN 973-30-1151-7.
12. ANDRITCHI, V. *Management educațional: Ghid metodologic pentru formarea/autoformarea continuă a managerilor școlari*. Chișinău: CEP USM, 2014, 160 p. ISBN 978-9975-71-544-7.

13. ANDRITCHI, V. *Organizarea procesului educațional. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul general*. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2007. 52 p.
14. ANDRITCHI, V. *Programul raional/municipal de dezvoltare a învățământului: conceptualizare și implementare. Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2015, p. 52. ISBN 978-9975-71-638-3.
15. ANDRITCHI, V. *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Chișinău: PRINT-Caro SRL, 2012. p. ISBN
16. ANDRITCHI, V., (coautor) *Implementarea standardelor de calitate în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova: Ghid metodologic*. Chișinău: Cavaoli, 2015, 60 p. ISBN 978-9975-3038-9-7.
17. ANDRITCHI, V., GREMALSCHI, A., MARIN, M., VELIȘCO, N., ȚÎBULEAC, A. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Coord. Olaru V. și Țîbuleac V., discutat la ședința Consiliului Național pentru Curriculum din cadrul Ministerului Educației și Cercetării al Republicii Moldova și aprobat prin Ordinul ministerului nr. 1272 din 23 iulie 2025, 58p.
18. BACIU, S. *Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior*. Chișinău: ASEM, 2014, 437 p. ISBN 978-9975-75-690-7.
19. BADEA, M. Principii și strategii de motivare a elevilor în învățământul general. *Revista de Pedagogie*, 2017, vol. 63(2), pp. 67-74. Online ISSN: 2559-639X.
20. **BALANICI, O.** Importanța relațiilor interpersonale în dezvoltarea unui mediu de învățare pozitiv și colaborativ la clasa de elevi. În: *Probleme actuale ale științelor umanistice: Materialele conferinței științifice cu participare internațională*, 1 ianuarie 2023. Chișinău, 2023, pp. 15-19. ISBN 978-9975-46-849-7.
21. **BALANICI, O.** Modalități de promovare a activităților educative în învățământul general. În: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane: Materialele conferinței științifice internaționale*. Chișinău, 5-6 iunie 2021, ediția 1, vol.2, 2021, pp.15-27. ISBN 978- 9975-76-347-9.
22. **BALANICI, O.** Nevoile de dezvoltare profesională ale cadrelor didactice și de conducere privind managementul activității educative. *Didactica Pro: Revista de Teorie și Practică Educațională*. 2025, nr.2 (150), pp. 5-11. ISSN 1810-6455.
23. **BALANICI, O.**; AFANAS, A. Conceptul „clasă de elevi”: definiții și clarificări terminologice. *Revista Univers Pedagogic*, 2026, nr. 2 (90), pp. 70-76 (0,62 c.a.). ISBN 1811-5470, E-ISSN 1857-4521.
24. **BALANICI, O.**; AFANAS, A. Modelul pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi. În: *Știință. Educație. Cultură: Materialele Conferinței științifico-practice*

- internaționale. Culegere de articole, vol. 2: Psihologie și științe ale educației. Comrat, 2025, pp. 138-145. ISBN 978-9975-83-335-6.
25. BODEA, C.; DABIJA, D.C. Relațiile dintre elevi în învățământul preuniversitar. *Sociologie Românească*. 2018, vol. 16, nr. 1, pp. 99-118. ISSN 1220-2171.
 26. BOTEZATU, V. Abordări psihopedagogice referitoare la organizarea activităților educaționale în contextul educației nonformale. *Studia Universitatis, științe ale educației*, seria „Științe ale educației”, pp. 129-134. ISSN 1857-2103.
 27. BURSUC, B.; POPESCU, A. *Managementul clasei: ghid pentru profesori și învățători*. Buzău: Alpha MDN, 2007, 119 p. ISBN 978-973-7871-94-7.
 28. BUSH, T. *Leadership și management educațional: teorii și practici actuale*. Iași: Polirom, 2015, 246 p. ISBN 978-973-46-4290-8.
 29. CALLO, T.; PANIȘ, A. (coord.) ș. a. *Educația centrată pe elev: Ghid metodologic*. Chișinău: Combinatul „Print –Caro” SRL, 2010, 171p. ISBN 978-9975-64-139-1.
 30. CĂLIN, M. *Teoria educației. Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*. București: ALL, 1996, 139 p. ISBN 9735711745, 9789735711740.
 31. CĂRNUȚĂ, A. Importanța relațiilor dintre elevi în procesul de învățare. *Revista de Educație pentru Media*. 2019, nr. 1(11), pp. 46-53. ISSN 1857-0100.
 32. CEBANU, L. Comunicarea pozitivă între elevi și profesori: perspective și direcții de dezvoltare. *Revista de Științe ale Educației*. 2019, vol. 16, nr. 2, pp. 19-28. ISSN 1857-0491.
 33. CEBANU, L. *Managementul activităților extrașcolare*. Chișinău: IȘE:Cavaioli, 2015, 84p., ISBN 978-9975-62-413-3.
 34. COJOCARU, V. Gh. *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*. Chișinău: Lumina, 2004, 335 p. ISBN 9975-65-205-0.
 35. COJOCARU, V. Gh., COJOCARU, V., POSTICA, A. *Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin e-learning în sistemul de formare continuă*. Chișinău: ÎS FEP „Tipografia Centrală”. 2017, 224 p. ISBN 978-9975-53-858-9.
 36. COJOCARU, V.; SOCOLIUC, N. *Management educațional*. Ed. rev. și reeditată. Chișinău: Cartea Moldovei, 2013, 272 p. ISBN 978-9975-60-061-3.
 37. CONSTANTINESCU, M. *Activitățile educaționale și dezvoltarea personală a elevilor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2012. ISBN 978-973-30-3106-9.
 38. COSMA, T. *Ședințele cu părinții în gimnaziu. Idei suport pentru diriginți*. Iași: Polirom, 2008, 176p. ISBN 978-973-46-1065-5.
 39. CRAHAY, M. *Psihologia educației*. București: Trei, 2009, 526 p. ISBN 978-973-707-248-1.

40. CRECIUN, I. *Parteneriatul școală-familie-comunitate: contribuții la dezvoltarea educației timpurii*. Chișinău: Universul, 2014. ISBN 978-9975-64-241-7.
41. CRISTEA, S. *Conținuturile și formele generale ale educației*. București: Editura Didactica Publishing House, 2017, vol. 4, 186 p. ISBN 978-606-683-444-5.
42. CRISTEA, S. Cultura pedagogică a profesorului În: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*: Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău, 5-6 iunie 2021, ediția 1, vol.2, 2021, pp. 22-34. ISBN 978- 9975-76-347-9.
43. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Litera Educational, 2002, 397 p. ISBN 973-30-5130-6.
44. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1984, 478 p. ISBN 973-30-5130-6.
45. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. București: Didactica Publishing House, 2015, vol. I, litera A-C, 832 p. ISBN 978-606-683-295-3.
46. CRISTEA, S. *Finalitățile educației*. București: Didactica Publishing House, 2016, vol. 3, 134 p. ISBN 5948489355134.
47. CRISTEA, S. Managementul educației. *Didactica Pro: Revista de Teorie și Practică Educațională*. 2002, nr.6(16), pp.77-79. ISSN 1810-6455.
48. CRISTEA, S. *Obiectivele instruirii/procesului de învățământ*. București: Didactica Publishing House, 2018, vol. 8, 150 p. ISBN 978-606-683-668-5.
49. CRISTEA, S. *Pedagogia. Științele pedagogice. Științele educației*. București: Didactica Publishing House, 2016, vol. 1, 108 p. ISBN 978-606-683-377-6.
50. CRISTEA, S. Perfecționarea cadrelor didactice. *Didactica Pro: Revista de Teorie și Practică Educațională*. 2001, nr. 3 (7), pp. 69 – 71. ISSN 1810-6455.
51. CUCOȘ, C. *Filosofia educației*. Statut, dimensiuni, configurări. Iași: Polirom, 2022. 273p. ISBN 978-973-46-9234-7.
52. DAVE, R. H. *Fundamentele educației permanente*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991, 426 p. ISBN: 973-30-1645-4.
53. DIACONU, O. *Relațiile interpersonale ale elevilor din clasele primare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2018. ISBN 978-606-33-3378-8.
54. *Dicționarul explicativ al limbii române*. Academia Română Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan”. București: Univers Enciclopedic, ediția II-a, 2012, 1248 p. ISBN 9786068358208.
55. DOHOTARU, A. Activități de dezvoltare a încrederii în sine la elevii de gimnaziu. *Education and Human Development Journal*. 2018, vol. 7, nr. 1, pp. 111-121. ISSN 2344-4620.

56. ENCICĂ, L. M.; RUSU, A. *Managementul activității educaționale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2018.
57. FARSTEIN, E. *Dezvoltarea identității profesionale a profesorilor debutanți prin mentorat*. Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2016.
58. FLOREA, V. *Conceptualizarea proiectării și organizării activităților în instituția de învățământ extrașcolar*. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2020. 195 p.
59. GAFTONIUC, M. Activitățile educaționale în pedagogia contemporană. În: A. Vornicu (coord.) *Pedagogia contemporană. Teorii și practici*. București: Editura Universității, 2015, pp. 149-175. ISBN 978-606-16-0635-5.
60. GAGHÉ, R. *Condițiile învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975, 336 p. ISBN 973-30-5503-4.
61. GAGNE, R.M.; BRIGGS, L. J. *Principii de design și instruire*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977, 285 p. ISBN 175427177.
62. GARȘTEA, N. *Formarea competențelor profesionale la studenții pedagogi în contextul noilor educații*. Chișinău: Garomond Studio SRL, 2009, 200 p. ISBN 978-9975-9546-7-9.
63. GARȘTEA, N.; CALLO, T.; GRANACI, L. *Ora de dirigenție*. Ghid pentru elevi și profesori. Chișinău: Epigraf, 2011, 184 p. ISBN 978-9975-109-55-0.
64. GHEORGHIU, C. *Managementul educațional: concepte, teorii, modele și bune practici*. Iași: Polirom, 2016, 287 p., ISBN 978-973-46-6051-2.
65. GHERGUȚ, A. *Managementul general și strategic*. Ghid practic. Iași: Polirom, 2007, 234 p. ISBN 978-973-46-0586-6.
66. GHIȚĂ, V.; ZLAGNEAN, M. *Managementul școlar și performanța educațională*. București: Editura Universitară, 2019.
67. GÎNJU, T. Dezvoltarea gândirii critice la elevii claselor primare în cadrul lecțiilor de Educație moral-spirituală. În: *Relevanța și calitatea formării universitare: competențe pentru prezent și viitor european*, Conferință consacrată aniversării de 80 de ani de la fondarea Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți. Bălți, 2025.
68. GORAȘ-POSTICĂ, V. Dezvoltarea gândirii științifice la cadrele didactice în procesul de formare inițială și continuă. *Didactica Pro...*, nr. 6 (147), 2024, pp. 2–7. ISSN 1810-6455.
69. GORAȘ-POSTICĂ, V. Educația moral-spirituală și didactica educației moral-spirituale. În vol.: *Didactica disciplinelor din învățământul primar*. Suport de curs. Chișinău: CEP USM, 2022, pp. 319–362. ISBN 978-9975-159-26-5.
70. GORAȘ-POSTICĂ, V. Schimb de experiență și bune practici privind educația finlandeză, centrată pe profesor și pe elev. *Revista Didactica Pro: Revistă de teorie și practică educațională*. 2018, nr. 2 (108), pp. 9-13. ISSN 1810-6455.

71. GORAȘ-POSTICĂ, V.; NICULCEA, T. Optimizarea calității învățământului profesional-tehnic prin colaborarea cu instituțiile de educație nonformală. În vol.: *Educația și învățământul extrașcolar: elemente de convergență formal-nonformal*. Chișinău, 2024, pp. 58–70. ISBN 978-9975-62-863-1.
72. GROSU, A. *Managementul educațional în instituțiile de învățământ preuniversitar*. București: Editura Universității, 2018. 172 p. ISBN 978-606-16-1043-3.
73. GUȚU, VI., ANDRIȚCHI V. et.al. *Management educațional: Ghid metodologic*. Universitatea de Stat din Moldova. Chișinău: CEP USM, 2013, 533 p., ISBN: 978-9975-71-430-9.
74. GUȚU, VI., GREMALSCHI, A., ANDRIȚCHI, V., ȚÎBULEAC, A. *Concepția dezvoltării curriculumului școlar*, aprobată prin ordinul Ministrului educației și cercetării nr.55 din 15 ianuarie 2025, 43 p.
75. GUZGAN, V. *Management educațional: Cultura organizațională în unitatea școlară*. Chișinău: Valinex, USP Ion Creangă, 2003, 272 p. ISBN 9975-9714-6-6.
76. HADÎRCA, M. (coord.) *Educația integrală: fundamentări teoretico - paradigmatică și aplicative*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015, 248 p. ISBN 978-9975-48-093-3.
77. HERMAN, R. I. *Program pedagogic de optimizare a stilurilor manageriale ale profesorilor și ameliorare a climatului clasei de elevi*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2022, 300 p. ISBN 978-606-37-1460-3.
78. ILUT, P. *Sinele și cunoașterea lui. Teme actuale de psihosociologie*. Iași: Polirom, 2001. 224 p. ISBN 973-683-849-8.
79. IORGA, E. *Parteneriatul școală-familie. Abordare teoretică și metodologică*. București: Editura Universității din București, 2013, 212 p. ISBN 978-973-737-998-4.
80. ISTRATE, M. A. & MIHĂESCU, I. Implicații ale parteneriatului școală-familie în contextul educației incluzive. *Revista Română de Educație Incluzivă*, 2016, (3), pp. 39-56. ISSN 2393-9249.
81. IUCU, B. R. *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2008, 223 p. ISBN 978-973-461-151-5.
82. IUCU, R. B. *Managementul clasei de elevi: aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, ed. a 2-a, rev. Iași: Polirom, 2006, 200 p. ISBN 973-46-0235-7.
83. IUCU, R. B. *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*, ed. I. Iași: Polirom, 2000, 199 p. ISBN 978-973-681-007-7.

84. JELIHOVSCHI, O. Parteneriatul școală-familie în dezvoltarea educației timpurii în Republica Moldova. *Journal of Social Research & Policy*, 2015, 6(1), 5-20. ISSN 2067-2640.
85. JOIȚA, E. *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv – constructivistă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007, 399 p. ISBN 9789733023388.
86. JOIȚA, E. *Management educațional. Profesorul-manager: roluri si metodologie*. Iași: Polirom, 2000, 232 p. ISBN 973-683-597-9.
87. LEMENI, G.; MICLEA, M. *Consiliere și orientare: ghid de educație pentru carieră*. Cluj-Napoca: ASCR, 2010, 258 p. ISBN 978-973-7973-90-0.
88. LIXĂNDROIU, I.; LIXĂNDROIU, M. *Managementul educațional în instituția de învățământ preuniversitar*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2017.
89. MIHUȚ, I. *Euromanagement*. Cluj-Napoca: Editura Carpatică, 2002, 320 p. ISBN 973-590-685-6.
90. MUNTEANU, C.; TOFAN, D. Relația profesor-elev: factor determinant al reușitei școlare. *Journal of Educational Sciences*, 2015, vol. 8, nr. 3, pp. 187-191. ISSN 2068-1151.
91. MUNTEANU, L. Relațiile interpersonale ale elevilor în cadrul claselor cu predare integrată. *Revista de Pedagogie*, 2014, 62(1), pp. 25-32. ISSN-L 0034 – 8678.
92. NEACȘU I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași: Polirom, 2015, 314 p. ISBN 978-973-46-5146-7.
93. NEACȘU, I. *Instruire și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999, 282 p. ISBN 973-30-5503-4.
94. NEACȘU, I. *Motivație și învățare*. București: E.D.P., 1978, 236 p. ISBN /COD:1507IPIBMO.
95. NEACȘU, I. *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă: ipoteze, conexiuni, mecanisme*. Iași: Polirom, 2019. 191 p. ISBN 978-973-46-7849-5.
96. NECULAU, A. *Dinamica grupului și a echipei*. Iași: Editura Polirom, 2007. 342 p. ISBN 978-973-46-0542-2.
97. NICOLAU, M. Parteneriatul educațional-școală, familie și comunitate. *Revista de Pedagogie*, 2014, LXII(1), pp. 55-64. ISSN 0034-8678.
98. NICULESCU, M. *Managementul clasei de elevi*. Curs universitar. Universitatea Babeș-Bolyai. Editura: Presa Universitară Clujeană, 2016, 210 p. ISBN 978-973-595-980-7.
99. NICULESCU, R. M. *Formarea formatorilor*. București: ALL Educational, 2000, 286 p.
100. NICULESCU, R. M. *Management educațional*. Lux Libris, 2000.

101. NICULESCU, R. M. *Managementul organizației școlare și managementul clasei de elevi*. Brașov, 2010, 111p.
102. ORTAN, F. *Management Educațional*. Oradea: Editura Universității, 2003, 244 p. ISBN 973-613-435-0.
103. PATRAȘCU, D. et. al. *Managementul educațional preuniversitar*. Chișinău: ARC, 1997, 383 p. ISBN 9975-61-016-1.
104. PĂUN E.; POTOLEA D. *Pedagogie. Fundamente teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom, 2002, 248 p.
105. PĂUN, E. *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași: Polirom 2017. 230 p. ISBN 978-973-46-6820-5.
106. PĂUN, E. *Sociopedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982, 166 p. ISBN/COD: UNU185885.
107. PĂNIȘOARĂ, I. O. *Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică*, ed. a 2-a. Iași: Polirom, 2015, 245 p. ISBN 978-973-46-5277-8.
108. POGOLȘA, L.; BUCUN, N. (coord.) *Standarde educaționale*. Chișinău: Lexon-Prim, (Tipogr. „Reclama”), 2012, 320 p. ISBN 978-9975-4436.
109. POPA, I. *Management general*. București: Editura ASE, 2005, 220 p. ISBN 973-594-724-2.
110. POPEANGA, V. *Clasa de elevi, subiect și obiect al actului educativ*. Timișoara: Facla, 1973, 207 p.
111. POPESCU, A. Activități extrașcolare - forme moderne de dezvoltare a personalității elevului. *Revista de Educație Fizică și Sport*, 2015, 2(2), pp. 29-36. ISSN 2344-0531.
112. POPESCU, D. *Managementul educațional: teorie și practică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2013, 245 p. ISBN 978-973-30-3505-0.
113. POPESCU, I. *Managementul educațional în instituțiile de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2020, pp. 182-185.
114. POPESCU, I. Principiul motivării la elevi în cadrul procesului de predare-învățare. *Revista de pedagogie*, 2015 vol. 63, nr. 2, pp. 49-64. ISSN 0034-8678.
115. POPESCU, M. Comunicarea pozitivă în relațiile interpersonale ale elevilor. *Journal of Educational Sciences*, 2018, vol. 11, nr. 2, pp. 121-130. ISSN 2068-1151.
116. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros, 1978. 378 p.
117. POPESCU-NEVEANU, P.; ZLATE, M.; CREȚU, T. *Psihologie – Manual pentru clasa a IX-a Școli normale și licee*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997, 190 p. ISBN 973-30-1246-7.

118. POTOLEA, D. Profesorul și strategiile conducerii învățării. În: *Structuri, strategii și performanțe în învățământ*. București: Academiei, 1989, 103 p.
119. POTOLEA, D. Stilurile educaționale. *Revista de pedagogie*, 1983, nr. 2.
120. POTOLEA, D. Teoria și metodologia obiectivelor educaționale. În: I. Cerghit, L. Vlasceanu (coord.) *Curs de pedagogie*. București: Universitatea București, 1988.
121. PREDA, R. Parteneriatul școală-familie în educația copilului de vârstă preșcolară. *Revista de Pedagogie și Psihologie*. 2019, 15(2), 92-101. ISSN 2285-3227.
122. RADA, C.; PELTEA, B. B. (coord.) *Psihologie socială – dinamica grupurilor. Teorii, cercetări, aplicații*. București: Editura Universitară, 2014, 270 p. ISBN 978-606-28-0069-7.
123. ROȘAN, A.; HAGĂU, G. (coord.) *Management și bune practici educaționale în contextul provocărilor lumii contemporane*. Cluj-Napoca: Argonaut, Limes, 2017, 328 p. ISBN 978-973-109-729-9. ISBN 978-606-799-228-1.
124. ROȘCA, I. Gh. *Management. Teorie și practică*. Iași: Polirom, 2012, 656 p. ISBN 978-9734628801.
125. SĂLĂVĂSTRU, D. *Organizarea activităților educaționale*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2018, 220 p.
126. SILISTRARU, N. *Valori ale educației moderne*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației. Combinatul Poligrafic, 2006, 176 p. ISBN 9789975968508.
127. SOCOLOV, E.V. *Parteneriatul școală-familie-comunitate: experiențe, tendințe, modele*. Chișinău: Ed. Știința, 2013, 272 p. ISBN 978-9975-67-791-6.
128. SOFRONIA, A.; SOFRONIA, P. *Managementul educațional pe plan internațional*. Iași: Editura LUMEN, 2021, 128 p. ISBN: 978-973-166-593-1.
129. STANCIU, M.; POPESCU, V. *Managementul școlar. Concepte, metode, tehnic*. Iași: Polirom, 2016.
130. STANCIU, M.; RĂSUCEANU, A. Parteneriatul școală-familie. Rol și implicații. *Jurnalul de Studii Juridice*. 2015, nr. (2), pp. 79-91. ISSN 2345-0949.
131. STĂNCULESCU, M. *Activități extrașcolare de calitate pentru elevii de liceu*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016. ISSN 2286-3585.
132. ȘERBAN, I. *Elemente de management strategic și proiectare*. București: Corint, 2002.
133. ȘERBĂNESCU, L. *Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei*. București: Printech, 2011. 234 p. ISBN 978-606-521-793-5.

134. ȘERBĂNESCU, L.; BOCOȘ, M. – D.; IOJA, I. *Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice*. Ghid practic. Iași: Polirom, 2020, 278 p. ISBN 9789734682454.
135. ȘEVCENCO, I. Dezvoltarea relațiilor interpersonale ale elevilor din clasa pregătitoare. *Revista de Psihologie și Științe ale Educației*. 2019, 1(2), pp. 45-51.
136. ȘOVA T. Strategii de motivare a cadrelor didactice pentru creșterea în cariera profesională. În: *Materialele Conferinței științifice „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”* ed. a V-a din 25-26 aprilie 2024, pp. 64-70. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți. ISBN: 978-9975-50-336-5.
137. ȘTEFAN, M. *Educația extracurriculară*. București: ProHumanitate, 2000.
138. TÎRCĂ, A. *Management educațional*. București: Millenium Design Group, 2011, 177 p.
139. ȚIBU, S., GOIA, D. (coord.) *Parteneriatul școală-familie-comunitate*. București: Editura Universitară, 2014, 119 p. ISBN 978-606-28-0141-0.
140. URSACHI, I. *Management*. București: Editura ASE, 2001, 304 p. ISBN 9735940469.
141. URSU, V. *Parteneriatul școală-familie-comunitate: perspective, modele, bune practici*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", 2012. ISBN 978-9975-68-163-9.
142. VERBONCU, I. *Management*. Curs universitar. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2008, 238 p. ISBN 978-9737034294.
143. VRĂJMAȘ, E. *Consilierea și educația părinților*. București: Aramis, 2005, 176 p. ISBN 973-8294-74-6.
144. WEST, M. A. *Lucrul în echipă. Lecții practice*. Iași: Polirom, 2005, 272 p. ISBN 973-681-970-1.
145. ZLATE, M. *Leadership și management*. Iași: Polirom, 2004, 240 p. ISBN 973-681-616-8.
146. ZLATE, M. Model sintetic-integrativ al dezvoltării personalității. *Revista de Pedagogie*, nr. 8. București, 1984. ISSN 0034-8678.

În limba străină:

147. ANDRADE, H. L., & BROOKHART, S. M. *The role of self-assessment in learning*. In: G. T. Liem & D. M. McInerney (Eds.), *Big Theories Revisited 2*, 2016, pp. 103–127. IAP.
148. APPLEBY, L. A. *Management in Action: Principles of Successful Management Practice*. Prentice-Hall, Inc., 1961.

149. AUSUBEL, D. P. *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton, 1963, 255 p.
150. BANDURA, A. *Social learning theory*. General learning press, 1977. ISBN 978-0138167510.
151. BIRKINSHAW, J.; HAMEL, G.; MOL, M. *Management Innovation*. Academy of Management Review, 2008, Vol. 33, No. 4.
152. BLACK, P., & WILIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1998, 5(1), pp. 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
153. BROOKHART, S. M. *How to give effective feedback to your students*, ASCD, 2017.
154. BRUNER, J. S. The act of discovery. *Harvard Educational Review*. 1961, 31(1), 21-32. ISSN 0017-8055.
155. CARLESS, D. *Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice*. Routledge, 2015.
156. CLARK, R. *The Excellent 11: Qualities Teachers and Parents Use to Motivate, Inspire, and Educate Children*. New York: Hyperion, 2004, 288 p. ISBN-10 140130141X, ISBN-13 978-1401301415.
157. COOMBS, T. W. *Ongoing Crisis Communication*. Planning, Managing, and Responding. Los Angeles: Sage Publications, 2007, 209 p. ISBN 1412949912, 9781412949910.
158. DEUTSCH, K. W. *The Analysis of International Relations*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1978, 312 p. ISBN 0130332259, 9780130332257.
159. DRUCKER, P. *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*. Harper & Row, 1973, 864 p. ISBN 978-0060110920.
160. ENTEN, R.; GOLAN, M. Parenting Styles and Weight-Related Symptoms and Behaviors with Recommendations for Practice. *Nutrition Reviews*. 2008, 66 (2), pp. 65-75.
161. EPSTEIN, J. L.; SANDERS, M. G.; SIMON, B. S.; SALINAS, K. C.; JANSORN, N. R., & VAN VOORHIS, F. L. *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* Corwin Press, 2002, 2nd ed., 360 p. ISBN 978-0761975587.
162. FAYOL, H. *General and Industrial Management*. Pitman Publishing, 1949, 480 p. ISBN 978-0273039743.
163. FOLLETT, M. P. *The New State: Group Organization, the Solution of Popular Government*. University Press of the Pacific, 2004, 216 p. ISBN 978-1410215355.
164. GARDNER, H. *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books, 1993, 324 p. ISBN 978-0465047686.

165. GREENSPAN, S. Rethinking Harmonious Parenting using Three-factor Discipline Model. *Child Care in Practice*, 2006, vol. 12, nr.1, pp. 5-12. <https://doi.org/10.1080/13575270500526212>.
166. HOMANS, G. C. *The human group*. Harcourt, Brace and World, 1950. ISSN 978-0151916809.
167. HUFFMAN, K.; VERNON, M.; WILLIAMS, B.; VERNON, J. *Psychology in action*. New York: John Wiley & Sons, 1991. ISBN 10 0471305618, ISBN 13 978-0471305613.
168. HUVER, R.; OTTEN, R.; DE VRIES, H.; ENGELS, R. Personality and Parenting Style in Parents of Adolescents. *Journal of Criminal Justice*, vol. 33, nr. 3, iunie 2010, pp. 395-402.
169. KOHLBERG, L. *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. HarperCollins, 1981. ISBN 978-0060647605.
170. KOONTZ, H. and C. O'DONNELL. *Principles of Management: An Analysis of Managerial Functions*. McGraw-Hill, 1968, 736 p. ISBN-10 0070353301.
171. LAKHANI, D. *Subliminal Persuasion: Influence Marketing Secrets They Don't Want You to Know*. Wiley, New Jersey, 2008, 224 p. ISBN 10 0470243368, ISBN 13 978-0470243367.
172. LECLERC, Ch. Comprendre et construire les groupes. *Chronique sociale*. Canada: Les Presses de l'Université Laval, 1999, 340 p. ISBN 2-7637-7540-3.
173. MALET, R., LE COZ, A. Ingénierie de la formation et développement professionnel des enseignants. *Phronesis*, nr. 4, vol. 2, 2023, pp. 92-116. Online ISSN: 1925-4873.
174. MORENO, J. L. *Who shall survive?: A new approach to the problem of human interrelations*. Nervous and Mental Disease Monograph Series, No. 70. Grune & Stratton, 1953. ISSN 978-1258289349.
175. MOSCOVICI, S. *Psychologie des minorités actives*. Paris: PUF, 1979. 962 p. ISBN 978-2130477457, traduit de l'anglais par Anne Rivière. Paris: Les Presses universitaires de France, 3e édition, 1991, 275 pp. Collection: Sociologies. 1re édition: 1979.
176. OWEN, J. *Power at Work: The Art of Making Things Happen*. Prentice Hall, Harlow, 2007. 184 p. ISBN 10 0273713396, ISBN 13 978-0273713395.
177. PHILIP, W. Shay. *Ethics and Professional Conduct in Management Consulting*. Association of Consulting Management Engineers, 1965, 30 p.
178. PIAGET, J. *The psychology of the child*. New York: Basic Books, 1972, 320 p. ISBN 978-0465095007.

179. REITMAN, D.; RHODE, P.; HUPP, S.; ALTOBELLO, C. Development and Validation of the Parental Authority Questionnaire – Revised. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 2022, vol. 24, nr. 2, pp. 119-127. ISSN1573-3505.
180. ROBBINS, S. P. *Management*. Pearson, 2017, 720 p. ISBN 978-0133853211.
181. ROGERS, C. *Developpement de la personne*. Paris: Dunod. 2018. 296 p. ISBN 9782729617912.
182. SAAL, F. E.; KNIGHT, P. A. *Industrial/Organizational Psychology. Science and Practice*. Brooks/Cole Publishing Company. Pacific Grove, 1998, 648 p. ISBN-10 0534166385, ISBN-13 978-0534166380.
183. SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 1989, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>.
184. SANDERS, M. G.; EPSTEIN, J. L.; CONNORS-TADROS, L. Family engagement in children's education: Connecting home and school. In: S. L. Christenson and A. L. Reschly (eds.), *Handbook of school-family partnerships*. Routledge, 2008, pp. 303-323. ISBN 978-0-8058-6419-2.
185. SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 2008, 78(1), pp. 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>.
186. SHWEDER, R. A. Cultural psychology-What is it?. In: J. W. Stigler, R. A. Shweder; G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development*. Cambridge University Press, 1990, pp. 129-137. ISBN 978-0521368289.
187. SIEGEL, L. S. Cognitive development. *Annual review of psychology*. 1981. 32(1), pp. 73-111. ISSN 0066-4308.
188. SPERA, C. A. Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*. 2025, vol. 17, nr. 2, pp. 125-146. ISSN electronic 1573-336X.
189. TERRY, G. R. *Principles of Management*. Richard D. Irwin, Inc., 1960, 778 p. ISBN 978-0256019446.
190. TOPPING, K. J. *Peer assessment: Learning by judging others' work*. Routledge, 2018.
191. ULLICH, D. *Pädagogische Interaktion*. Beltz Verlag, Weinheim-Basel, 1995, 245 p. ISBN-10 3-407-51107-8, ISBN-13 978-3-407-51107-2.
192. VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978, 159 p.
193. WILIAM, D. *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press, 2011.

Resurse web:

194. *Achieving the European Education Area by 2025 – Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor privind realizarea Spațiului european al educației până în 2025.* COM(2020) 625 final. Bruxelles, 30.09.2020. [online]. [citat 12.09.2026]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX:52020DC0625>.
195. **BALANICI, O.** Defining the concept of educational activity in general education: pedagogical and managerial approaches. *Journal of Romanian Literary Studies*. 2026, nr. 45, pp. 828–836. ISSN 2248-3004. [online]. [citat 12.09.2026]. Disponibil: <https://asociatia-alpha.ro/Jrls/045-2026/Jrls-045.pdf>.
196. **BALANICI, O.** Design and organization of educational activities: opinions of teaching staff and management. *Journal of Romanian Literary Studies*. 2025, nr. 40, pp. 836–844. ISSN 2248-3004. [online]. [citat 12.09.2026]. Disponibil: <https://asociatia-alpha.ro/Jrls/040-2025/Jrls-040-109.pdf>.
197. **BALANICI, O.** Pedagogical perspectives on educational management approach. În: *New Perspectives on Multiculturality: Literature and Dialogue*, proceedings of the 11th International Scientific Conference, Tîrgu Mureș, 9–10 December 2023. Tîrgu Mureș: Arhipelag XXI Press, 2023, pp. 116–127. ISBN 978-606-93590-3-7. [online]. [citat 05.07.2026]. Disponibil: <https://asociatia-alpha.ro/ldmd/11-2023/LDMD-11%20Comm%20d.pdf>.
198. **BANDURA, A.** *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman, 1997. 604 p. ISBN 978-0-7167-2850-4.
199. **BAUMRIND, D.** Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*. 1966, vol. 37, nr. 4, pp. 887–907. DOI: <https://doi.org/10.2307/1126611>.
200. **BRAGARENCO, N.; BURDUH, A.; COSUMOV, M. ș.a.** *Cadrul de referință al educației și învățământului extrașcolar din Republica Moldova*. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2020. 99 p. [online]. [citat 03.08.2025]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_al_educatiei_si_invatamantului_extrascolar.pdf.
201. *Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014*. Republica Moldova. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*. 2014, nr. 319–324, art. 634. ISSN 2587-389X. [online]. [citat 03.08.2025]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro.
202. *Curriculum național. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2021–2022*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii

- Moldova. Chișinău, 2021. 83 p. [online]. [citat 04.08.2025]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/_plan-cadru_2021-2022_pt_siteul_mecc_plasat_la_20.04.2021.pdf.
203. CUZNEȚOV, L. *Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei*. Chișinău: Primex-Com, 2015. 488 p. [online]. [citat 03.08.2025]. Disponibil: http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/649/5_CUZNETOV%2cLARISA.CEF.INTROD.IN.CONSILIEREA.ONTOLOGICA.COMPLEXA.A.FAMILI.El.pdf?sequence=1.
204. DÎRU, C. M. *Activități pedagogice la ariile extracurriculare*. Suport pentru cursuri. 37 p. [online]. [citat 04.08.2025]. Disponibil: <https://www.scribd.com/document/529972199/202777504-Pedagogia-Activit%C4%83%C5%A3ilor-Extracurriculare>.
205. *National core curriculum for primary and lower secondary (basic) education*. Helsinki: Finnish National Agency for Education, 2014. [online]. [citat 23.05.2026]. Disponibil: <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>.
206. FUMAT, Y.; VINCENS, C.; ÉTIENNE, R. *Analyser les situations éducatives*. Paris: ESF éditeur, 2003. 126 p.
207. GARȘTEA, N. Managementul relațiilor interpersonale la nivelul învățământului primar. În: *Practici integrative pentru prevenirea și combaterea fenomenului de bullying în organizațiile școlare: materialele Simpozionului cu participare internațională*, Buzău, 16 februarie 2024. Buzău, 2024, pp. 27–33. ISBN 978-630-6637-04-1. [online]. [citat 12.09.2026]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/200227.
208. GERARD, H. B.; WILHELMY, R. A.; CONOLLEY, E. S. Conformity and group size. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1968, vol. 8, nr. 1, partea 1, pp. 79–82. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0025325>.
209. GREMALACHI, A. *Creșterea rolului părinților și comunităților în guvernarea educației: studiu de politici educaționale*. Chișinău: Institutul de Politici Publice; Lexon-Prim, 2017. 92 p. ISBN 978-9975-139-41-0. [online]. [citat 03.08.2025]. Disponibil: https://www.soros.md/files/publications/documents/Studiu_parteneriate%20educatie%2C%202017.pdf.
210. HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. *Review of Educational Research*. 2007, vol. 77, nr. 1, pp. 81–112. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

211. HOGG, M. A. Le concept de cohésion reformulé: une approche en termes de catégorisation et d'identité sociale. În: MUGNY, G.; OBERLÉ, D.; BEAUVOIS, J.-L. (dir.). *Relations humaines, groupes et influence sociale*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 1995, pp. 161–174.
212. IANCU (TUȘA), A. *Managementul învățământului preuniversitar românesc în contextul integrării europene*: rezumatul tezei de doctorat. Conducător științific: D. D. Dumitrașcu. Sibiu, 2013. [online]. [citat 20.04.2020]. Disponibil: <https://doctorate.ulbsibiu.ro/wp-content/uploads/rezumat-tusa.pdf>.
213. KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*. 2017, vol. 1, nr. 1, art. 7, pp. 7–44. ISSN 2474-3410. [online]. [citat 12.09.2026]. Disponibil: <https://nsuworks.nova.edu/elthe/vol1/iss1/7/>.
214. KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984. 256 p. ISBN 0-13-295261-0.
215. LEWIN, K. *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*. New York: Harper & Brothers, 1948. 243 p.
216. LUNGU, V.; LÎSOV, D. Managementul activității educaționale – factor important în asigurarea calității. În: *Preocupări contemporane ale științelor socioumane*: materialele Conferinței științifice, ed. a XI-a, 3–4 decembrie 2020. Chișinău: Print-Caro, 2021, pp. 399–410. ISBN 978-9975-3471-4-3. [online]. [citat 04.08.2025]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/399-410.pdf.
217. MASLOW, A. H. *Motivation and Personality*. 2nd ed. New York: Harper & Row, 1970. 369 p. ISBN 978-0-06-044241-5. [online]. [citat 04.08.2025]. Disponibil: <https://drive.google.com/file/d/0B1R0SLWdp1pbZFY0SUg3VU5QUkk/view?pli=1&resourcetype=0-nWfHv1QjfZhVJ-WeT-Mug>.
218. NICOL, D.; MACFARLANE-DICK, D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*. 2006, vol. 31, nr. 2, pp. 199–218. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.
219. OECD. *OECD Learning Compass 2030*. Paris: OECD, 2019. [online]. [citat 23.06.2026]. Disponibil: <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html>.
220. *Politica UE în domeniul educației și formării profesionale*. Comisia Europeană. [online]. [citat 12.09.2026]. Disponibil: https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_ro.

221. *Regulamentul de atestare a cadrelor de conducere din învățământul general și profesional tehnic*. Aprobabil prin Ordinul nr. 1334 din 30.09.2024. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova. 2024, nr. 434–436, art. 806. [online]. [citat 18.08.2025]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=145429&lang=ro.
222. *Modificări la Regulamentul de atestare a cadrelor de conducere din învățământul general și profesional tehnic*. Aprobate prin Ordinul nr. 1100 din 2023. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. [online]. [citat 04.08.2025]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/modificare_regulament_atestare_cadre_de_conducere.pdf.
223. *Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul structurilor de asistență psihopedagogică*. Aprobabil prin Ordinul nr. 1091 din 2020. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. [online]. [citat 04.08.2025]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/modificare_regulament_atestare_cadre_didactice.pdf.
224. *Regulamentul privind educația adulților*. Aprobabil prin Hotărârea Guvernului nr. 222 din 26.03.2024. Guvernul Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova. 2024, nr. 141–143, art. 309. [online]. [citat 18.08.2025]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=149210&lang=ro.
225. *Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina Dirigenție*. Anexă la Dispoziția nr. 282 din 28 iunie 2016. MEC. [online]. [citat 04.08.2025]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/dirigentie_ro-2016-2017_final_2016.pdf.
226. SILVAȘ, A. *Consiliere și orientare: curs pentru uzul studenților*. Tîrgu Mureș: Universitatea „Petru Maior”, Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic, 2008. 71 p. [online]. [citat 04.08.2025]. Disponibil: http://old.upm.ro/facultati_departamente/depPregatirePersonal/docs/carti/curs_Consiliere_si_orientare_Nivelul_II.pdf.
227. SOCIAL MOBILITY COMMISSION. *An Unequal Playing Field: Extra-curricular Activities, Soft Skills and Social Mobility*. London: Government of the United Kingdom, 2019. [online]. [citat 23.05.2026]. Disponibil: <https://www.gov.uk/government/publications/extra-curricular-activities-soft-skills-and-social-mobility/an-unequal-playing-field-extra-curricular-activities-soft-skills-and-social-mobility>.

228. STAN, E. (coord.); NICOLĂESCU, V.; IUREA, C.; BREZOI, A. *Managementul clasei: gestionarea situațiilor de criză*. Suport de curs. Coord. E. Stan. Iași, 2008. [online]. [citat 04.08.2025]. Disponibil:
229. https://www.academia.edu/12222654/Managementul_clasei_gestionarea_situatiilor_de_criza_suport_de_curs.
230. STAN, N. *Introducere în managementul educațional: manual digital*. București: Universitatea Ecologică din București, 2010. 165 p. [online]. [citat 12.09.2026]. Disponibil: http://www.nou.ueb.ro/dppd/introducere_in_manag_ed.pdf.
231. *Standarde de competențe profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general* (primar și secundar). Aprobate prin Ordinul nr. 1657 din 22.09.2025. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. [online]. [citat 03.04.2026]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_standarde_cd.pdf.
232. *Standarde de calitate ale instituțiilor de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului*. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Cavaoli, 2015. 28 p. ISBN 978-9975-59-139-3.
233. *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”*. Aprobata prin Hotărârea Guvernului nr. 114 din 07.03.2023. Guvernul Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova. 2023, nr. 134–137, art. 289. [online]. [citat 18.08.2025]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro.
234. *Tratatul de la Lisabona*. Parlamentul European. [online]. [citat 12.09.2026]. Disponibil: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/ro/sheet/5/lisbon-treaty>.
235. *UNIUNEA EUROPEANĂ. Un spațiu european al educației până în 2025*. [online]. [citat 06.08.2025]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/RO/legal-content/summary/a-european-education-area-by-2025.html>.
236. *UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: UNESCO, 2017. ISBN 978-92-3-100209-0. DOI: <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>. [online]. [citat 23.05.2026]. Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>.
237. *UNIUNEA EUROPEANĂ. Consiliul European*. [online]. [citat 12.09.2026]. Disponibil: https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/search-all-eu-institutions-and-bodies/european-council_ro.

ANEXE

Anexa 1. Chestionar inițial privind managementul activității educative la clasa de elevi

*Stimați profesori/manageri,
în scopul identificării nevoilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice/de conducere
privind managementul activității educative la clasa de elevi în învățământul general,
Vă rugăm respectuos să răspundeți la itemii de mai jos
Sugestiile și comentariile suplimentare le puteți înscrie pe verso-ul foii.
Confidențialitatea răspunsurilor Dvs. o garantăm!*

I. Date generale

- Nume, Prenume
- Instituția în care activați
- Vârsta
 - a) până la 30 de ani
 - b) 30 – 40 de ani
 - c) 40 – 50 de ani
 - d) peste 50 de ani
- Sexul
 - Feminin
 - Masculin
- Stagiul de activitate în învățământ _____
 - a) mai puțin de 1 an
 - b) 1- 4 ani
 - c) 5 – 10 ani
 - d) 11 – 15 ani
 - e) 16 – 20 ani
 - f) 21 – 25 ani
 - g) 26 – 30 ani
 - h) peste 30 de ani
- gradul didactic deținut:
 - a) grad didactic superior
 - b) grad didactic unu
 - c) grad didactic doi
 - d) nu dețin grad didactic
 - e) altele

II. Conținutul de bază

1. Ce înțelegeți prin activitate educativă:
 - a) activități organizate în cadrul lecțiilor, conform unui orar stabilit
 - b) activități organizate după lecții, dar în cadrul instituției de învățământ
 - c) activități organizate extrașcolare, în afara instituției de învățământ
 - d) activități organizate în cadrul concursurilor, expozițiilor etc.
 - e) altele
2. În ce documente de politici/reglementări normative este prezentă activitatea educativă:
 - a) în reglementările instituționale; numiți-le
 - b) în reglementările locale (direcția de învățământ); numiți-le
 - c) în documente de politici/reglementări normative naționale; numiți-le
 - d) în documente de politici/reglementări normative internaționale; numiți-le

e) altele

3. În ce măsură vă simțiți sigur în competența dumneavoastră de a proiecta și planifica activități educative în mod eficient?

- a) Foarte sigur
- b) Destul de sigur
- c) Suficient
- d) Parțial sigur (Simt că am nevoie de mai multă pregătire)
- e) Slab
- f) Deloc
- g) Altele

4. Cum vă simțiți în ceea ce privește comunicarea cu elevii și părinții?

- a) Îmi simt abilitățile de comunicare foarte dezvoltate
- b) Îmi simt abilitățile de comunicare destul de dezvoltate
- c) Suficient
- d) Simt că am nevoie de îmbunătățiri în abilitățile de comunicare
- e) Am dificultăți semnificative în comunicarea cu elevii și părinții

5. Care sunt principalele provocări cu care vă confrunțați în proiectarea și planificarea activității educative?

- a) Identificarea nevoilor și așteptărilor elevilor
- b) Adaptarea conținutului și metodelor de predare la diferite stiluri de învățare
- c) Gestionarea resurselor și a timpului disponibil
- d) Alte provocări (vă rugăm să specificați)

6. În ce măsură vă simțiți pregătit/ă să utilizați tehnologia în proiectarea și planificarea activităților educative?

- a) Foarte pregătit
- b) Destul de pregătit
- c) Suficient
- d) Necesită îmbunătățire (Simt că am nevoie de mai multă pregătire în utilizarea tehnologiei)
- e) Slab
- f) Nu mă simt pregătit deloc să utilizez tehnologia
- g) altele

7. Ce metode sau strategii utilizați în prezent pentru a motiva și a implica elevii în activitățile educative?

- a) Utilizarea activităților interactive și experiențiale
- b) Implementarea jocurilor și a competițiilor
- c) Crearea unui mediu de învățare stimulant și plăcut
- d) Alte strategii (vă rugăm să specificați)

8. Ce competențe ați dori să vă dezvoltați în proiectarea și planificarea activității educative?

- a) proiectarea activităților în funcție de nevoile și nivelul de dezvoltare al elevilor
- b) planificarea eficientă a resurselor și a timpului
- c) utilizarea tehnologiei în activitățile educative
- d) motivarea și implicarea elevilor în învățare
- e) altele (vă rugăm să specificați)

9. Cum vă simțiți în dirijarea activității educative?

- a) Foarte pregătit
- b) Destul de pregătit

- c) Suficient
- d) Necesită îmbunătățire (Simt că am nevoie de mai multă pregătire în ghidarea elevilor)
- e) Slab
- f) Nu mă simt pregătit deloc pregătit/ă
- g) altele

10. Prin ce modalități motivați elevii să participe în activitățile educative în instituția dvs.?

- a) prin aprecieri verbale și reacții nonverbale în sprijinul consolidării comportamentelor pozitive
- b) orientați valoric prin intervenții în conduitele elevilor
- c) încurajați și manifestați solidaritate cu unele momente ale clasei de elevi
- d) simt că am nevoie de mai multă pregătire în motivarea elevilor
- e) slab
- f) nu mă simt pregătit deloc pregătit/ă

11. Care este nivelul dumneavoastră de interes și disponibilitate pentru a participa la programe de formare și dezvoltare profesională în managementul activității educative?

- a) Foarte interesat și disponibil
- b) Destul de interesat și disponibil
- c) Suficient
- d) Necesită îmbunătățire (Simt că am nevoie de mai mult interes și disponibilitate)
- e) Slab
- f) Deloc interesat și disponibil
- g) altele

12. Care ar fi preferințele dumneavoastră privind modalitățile de desfășurare a programelor de formare și dezvoltare profesională?

- a) Sesiuni de formare și workshop-uri în cadrul instituției de învățământ
- b) Participare la conferințe și seminarii tematice
- c) Cursuri online și resurse de învățare la distanță
- d) Mentorat sau coaching personalizat
- e) Alte modalități (vă rugăm să specificați)

13. Cum credeți că v-ar putea ajuta oportunitățile de dezvoltare profesională în îmbunătățirea competențelor dumneavoastră în proiectarea și planificarea activității educative?

14. Aveți sugestii sau recomandări referitoare la tipurile specifice de formare și dezvoltare profesională pe care ați dori să le beneficiați în activitățile educative?

15. Cum credeți că dezvoltarea profesională ar putea contribui la îmbunătățirea rezultatelor elevilor și a performanțelor instituției de învățământ general prin activitățile educative?

16. Aveți alte sugestii sau comentarii referitoare la dezvoltarea profesională în proiectarea, organizarea și realizarea activității educative?

Vă rugăm să completați chestionarul cu sinceritate și să oferiți cât mai multe detalii pentru a identifica nevoile și preferințele dumneavoastră privind dezvoltarea profesională în managementul activității educative. Mulțumim pentru contribuția dumneavoastră!

Anexa 2. Date experimentale: etapa de constatare: GE și GC

Prin intermediul răspunsurilor obținute la întrebarea cu nr 3. „*În ce măsură vă simțiți sigur în competența dumneavoastră de a proiecta și planifica activități educative în mod eficient?*”, am urmărit percepția subiecților asupra propriei competențe în proiectarea și planificarea activităților educative. Dintre cei 64 de subiecți (GC) și 63 de subiecți (GE):

✓ 5 subiecți (7,8%) (GC) și 5 subiecți (7,9%) (GE) se simt foarte siguri, indicând o încredere puternică în abilitățile lor de proiectare și planificare.

✓ 24 de subiecți (37,5%) (GC) și 26 subiecți (41,2%) (GE) se simt destul de siguri, sugerează că au o competență considerabilă, dar recunosc și posibilitatea îmbunătățirii.

✓ cea mai mare proporție, 26 de subiecți (40,6%) (GC) și 26 subiecți (41,2%) (GE), au indicat că se simt suficient de siguri. Acest lucru sugerează că majoritatea cadrelor didactice consideră că au competențele necesare, dar poate există și un grad de incertitudine sau nevoie de validare suplimentară a abilităților lor.

✓ 8 subiecți (12,5%) (GC) și 6 subiecți (9,5%) (GE) se simt parțial siguri, exprimând direct nevoia de mai multă pregătire în proiectarea și organizarea activității educative. Aceasta ar putea reflecta o conștientizare a limitărilor proprii și o deschidere către dezvoltarea profesională continuă.

✓ Doar 1 subiect (1,5%) (GC) și 0 subiecți (0%) (GE) se simte slab în această competență, ceea ce indică o insecuritate semnificativă sau o lipsă de experiență.

Niciunul dintre respondenți nu a selectat opțiunea „*Deloc*”, ceea ce sugerează că toți participanții simt cel puțin un anumit nivel de competență în acest domeniu și aceasta sugerează că activitatea educativă este prezentă în activitatea profesională a cadrelor didactice și de conducere fie prin orele de dirigiență, activități extrașcolare, seminare, mese rotunde etc. (Fig. A2.1.).

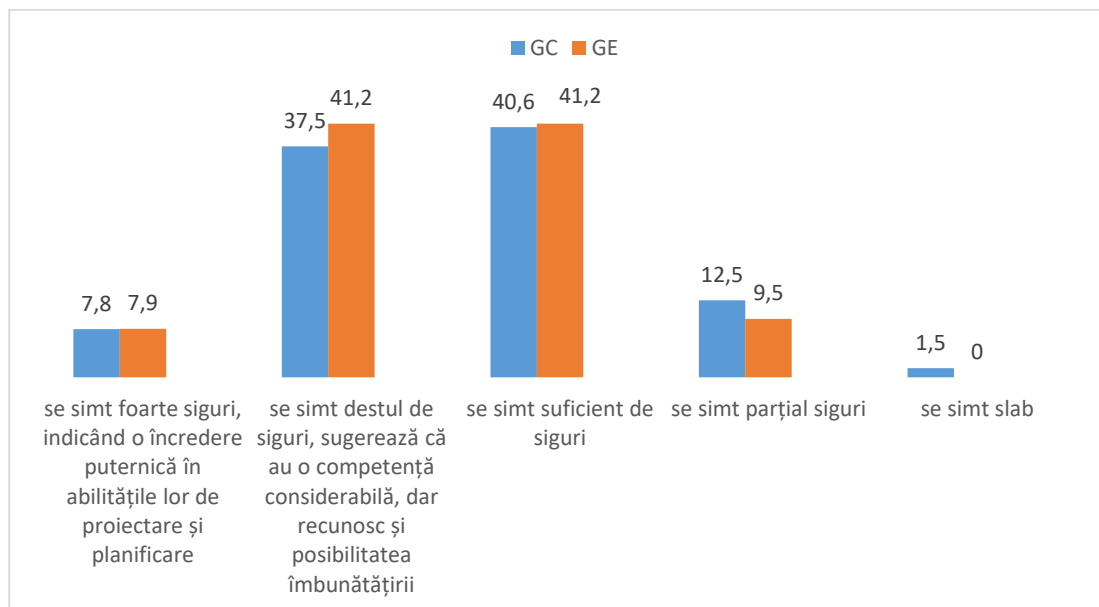


Fig. A2.1. Competența de a proiecta și planifica activități educative în mod eficient, GC și GE

Prin intermediul acestor răspunsuri se evidențiază importanța dezvoltării profesionale și a dezvoltării personale în domeniul proiectării activităților educative, subliniind că majoritatea cadrelor didactice recunosc necesitatea unei îmbunătățiri continue, chiar dacă se consideră suficient de competente.

În continuare din analiza răspunsurilor prezentate de subiecți în chestionar la întrebarea a 4-a, (Fig. A2.2.) în înțelegerea complexității și impactul comunicării pedagogice a cadrelor didactice cu părinții, „*Cum vă simțiți în ceea ce privește comunicarea cu elevii și părinții?*” se observă informații relevante despre percepția cadrelor didactice asupra propriilor lor abilități de

comunicare. Am constatat următoarele rezultate pentru variantele de răspuns solicitate: „*îmi simt abilitățile de comunicare foarte dezvoltate*” cu un procent de 21,9% (14 subiecți) (GC) și 12,7% (8 subiecți) (GE), acest grup este probabil cel mai încrezător în abilitățile lor de a gestiona dialoguri eficiente și a îmbunătăți relațiile cu elevii și părinții. Ei ar putea fi considerați ca lideri în promovarea bunelor practici de comunicare în cadrul instituțiilor de învățământ.

„*Îmi simt abilitățile de comunicare destul de dezvoltate*” cu o proporție de 57% (37 subiecți) (GC) și 63,5% (40 subiecți) (GE). Deși eficienți, aceștia ar putea beneficia de formări suplimentare pentru a-și perfecționa tehnici de comunicare și pentru a aborda situații mai complexe sau sensibile.

„*Suficient*” – cu un procent 18,8% (12 subiecți) (GC) și 23,8% (15 subiecți) (GE), aproximativ o cincime din cadrele didactice consideră că abilitățile lor de comunicare sunt suficiente, sugerând că își pot îndeplini sarcinile necesare, dar ar putea avea anumite incertitudini în gestionarea unor situații de comunicare mai dificile.

„*Nevoie de îmbunătățiri*” – care constituie 3,2% (2 subiecți) la GC și 12,7% (8 subiecți) (GE), un mic procent recunosc că au nevoie de îmbunătățiri semnificative în abilitățile de comunicare. Acest grup este conștient de limitările lor și ar putea fi prioritar pentru programe de dezvoltare profesională concentrată pe comunicare.

„*Dificultăți semnificative*” (0%, GC și 0%, GE), nici un subiect nu a indicat că are dificultăți semnificative în comunicarea cu elevii și părinții la GC și la GE, ceea ce sugerează o percepție în general pozitivă asupra competențelor de comunicare în rândul participanților la chestionar, altele: 0% (0 subiecți) la GC și 1,6% (1 subiect). Totodată, situațiile reale din instituțiile de învățământ demonstrează că există anumite dificultăți în unele situații în comunicarea cu părinții și elevii.

Această distribuție a răspunsurilor arată o tendință generală pozitivă privind percepția subiecților chestionați privind competențele de comunicare, dar totodată subliniază nevoia de dezvoltare continuă pentru o parte dintre cadrele didactice. Aceste date experimentale pot fi utilizate pentru a argumenta necesitatea investiției în formarea profesională continuă și în resurse care să sprijine comunicarea eficientă între cadrele didactice, elevi și părinți. Aceasta contribuie la îmbunătățirea relațiilor între actorii implicați în procesul educațional și la eficacitatea procesului educațional de calitate a instituției educaționale.

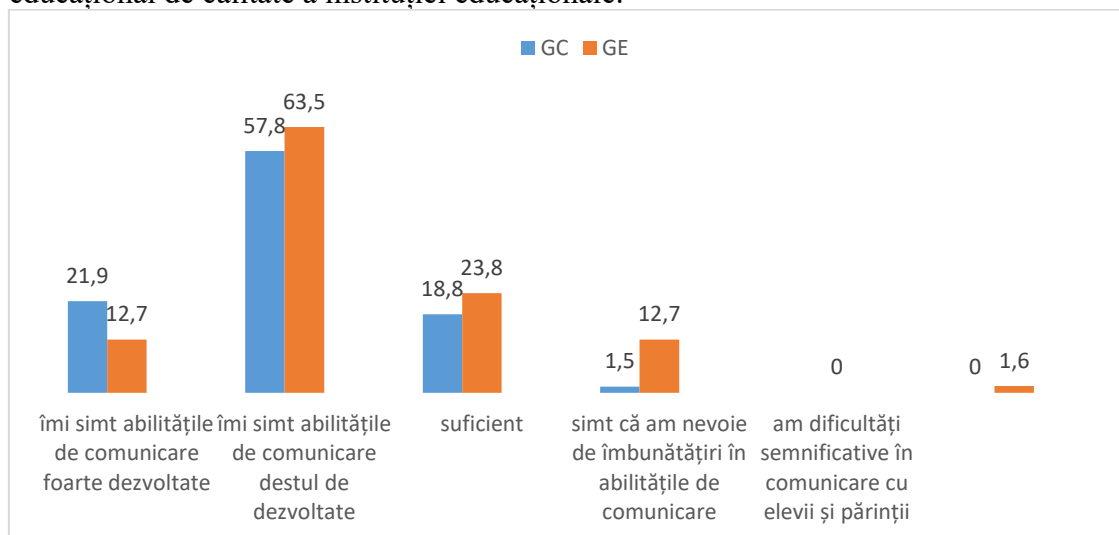


Fig. A2.2. Gradul de comunicare cu elevii și părinții, GC și GE

Itemul cu referire la *pregătirea respondenților pentru utilizarea tehnologiei în proiectarea și planificarea activităților educative* la a avut drept scop evaluarea nivelului de pregătire perceput de către cadrele didactice în utilizarea tehnologiei digitale în procesul de proiectare și planificare a activităților educative. În contextul educației contemporane, integrarea tehnologiei în procesul didactic reprezintă o componentă importantă a competențelor profesionale ale cadrelor didactice,

contribuind la diversificarea strategiilor educaționale și la creșterea eficienței procesului de învățare.

Analiza răspunsurilor arată că majoritatea respondenților consideră că dețin un nivel relativ bun de pregătire în utilizarea tehnologiei. Astfel, 46,8% dintre participanți (30 respondenți) (GC) și 47,6% dintre participanți (30 respondenți) (GE) au indicat că se simt destul de pregătiți să utilizeze tehnologia în proiectarea activităților educative. De asemenea, 32,8% dintre respondenți (21 persoane) (GC) și 39,7% dintre respondenți (25 persoane) (GE) au apreciat nivelul competențelor lor digitale ca fiind suficient, ceea ce sugerează că aceștia utilizează tehnologia în activitatea didactică, însă percep în continuare necesitatea consolidării acestor competențe.

Un procent mai redus, de 12,8% dintre respondenți (8 persoane) (GC) și 4,8% dintre respondenți (3 persoane) (GE), au declarat că se simt foarte pregătiți în utilizarea tehnologiei educaționale. În același timp, 7,8% dintre participanți (5 respondenți) (GC) și 7,9% dintre participanți (5 respondenți) (GE) au menționat că au nevoie de îmbunătățirea competențelor digitale, considerând că necesită o pregătire suplimentară pentru integrarea eficientă a tehnologiei în activitățile educative.

Este relevant faptul că nu au fost înregistrate răspunsuri la categoriile „slab” sau „nu mă simt pregătit deloc”, ceea ce indică faptul că toți participanții percep utilizarea tehnologiei la un nivel cel puțin minim funcțional în activitatea educațională.

Pentru o prezentare sintetică a rezultatelor, distribuția răspunsurilor este redată în Figura A 2.3.

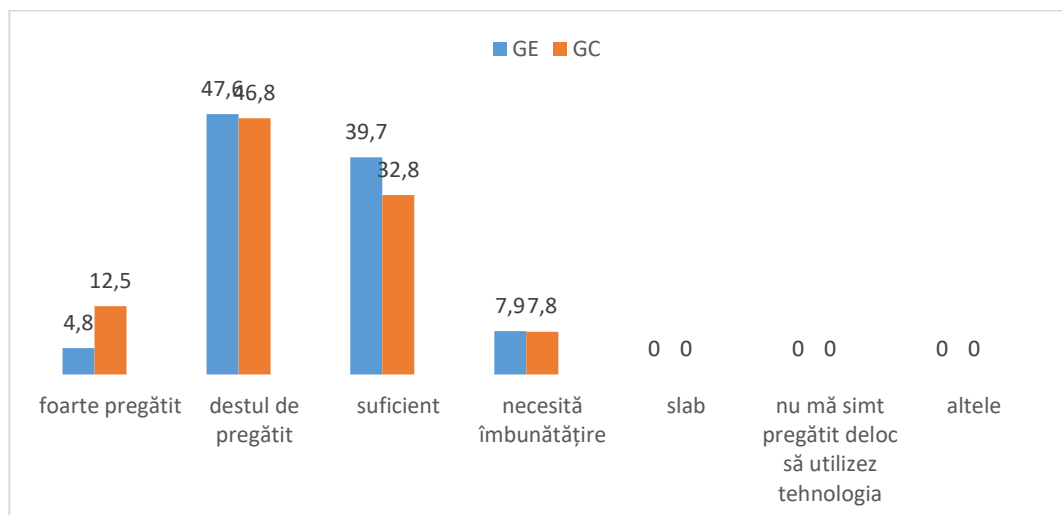


Fig. A2.3. Utilizarea tehnologiei în proiectarea și planificarea activităților educative

Întrebarea „*Ce metode sau strategii utilizați în prezent pentru a motiva și a implica elevii în activitățile educative? (Dacă, alegeți caseta Altele, vă rugăm să specificați strategiile)*”, presupune evidențierea și evaluarea tehnicilor pedagogice adoptate de către cadrele didactice pentru a stimula participarea activă și a spori motivarea elevilor în cadrul procesului de învățare. Această întrebare are scopul de a identifica diversitatea practicilor educaționale și eficacitatea acestora în angajarea elevilor în procesul de învățare, oferind în același timp oportunitatea de a descoperi noi abordări inovative care ar putea fi integrate în strategiile de predare. Prin colectarea acestor date, se poate realiza o analiză comparativă a metodelor tradiționale față de cele moderne, evidențiind cele mai reușite practici în contextul actual al educației.

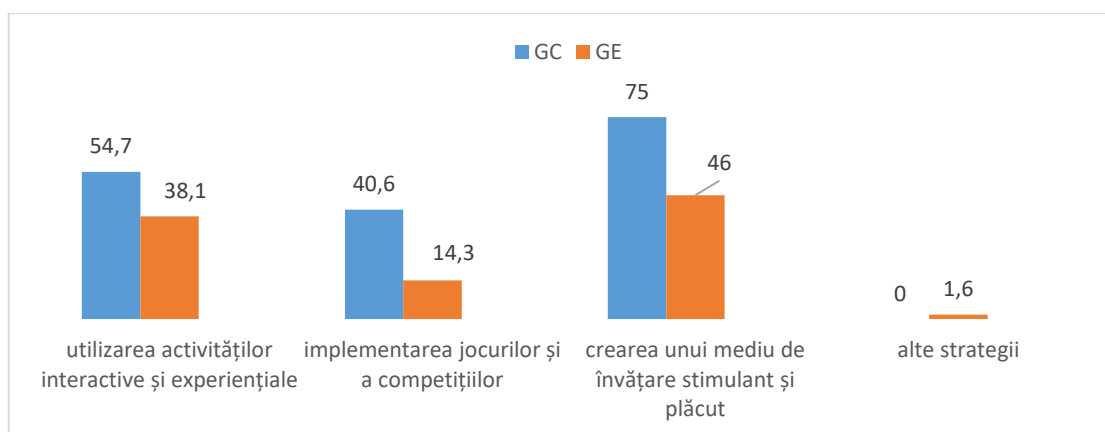


Fig. A2.4. Metodele și strategiile pedagogice utilizate în realizarea activităților educative, GC și GE

Conform analizei datelor reprezentate în Fig. A2.4., constatăm următoarea distribuție procentuală a răspunsurilor pentru întrebarea „Ce metode sau strategii utilizați în prezent pentru a motiva și a implica elevii în activitățile educative?”:

- *Utilizarea activităților interactive și experiențiale* a fost selectată de 35 de subiecți, ceea ce reprezintă 54,7% la GC și 24 de subiecți, ceea ce reprezintă 38,1% la GE, indicând o preferință semnificativă pentru abordările care implică direct elevii prin metode dinamice și implicare activă.
- *Implementarea jocurilor și a competițiilor* a fost aleasă de 26 de participanți, reprezentând 40,6% din totalul răspunsurilor la GC și 9 de subiecți, ceea ce reprezintă 14,3% la GE, reflectând recunoașterea valorii motivante și angajante a jocurilor și competițiilor în procesul educațional.
- *Crearea unui mediu de învățare stimulant și plăcut* a fost indicată de 48 de subiecți, constituind 75% din răspunsuri la GC și 29 de subiecți, ceea ce reprezintă 46% la GE, subliniind importanța unui mediu pozitiv și atrăgător pentru facilitarea învățării eficiente.

Aceste date evidențiază diversele strategii adoptate de cadrele didactice pentru a spori implicarea și motivația elevilor, cu o clară preferință pentru metodele care creează o experiență de învățare activă și plăcută. Răspunsurile sistematizate arată o tendință către inovare și adaptabilitate în metodele și strategiile pedagogice, subliniind o dinamică pozitivă în abordările educaționale contemporane.

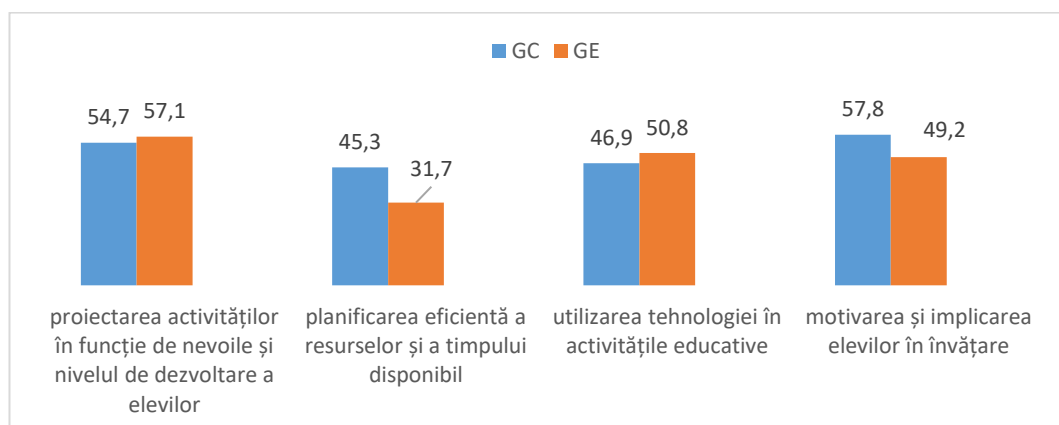


Fig. A2.5. Distribuția rezultatelor constatative ale opiniei subiecților privind competențele solicitate pentru dezvoltare în proiectarea și planificarea activității educative, GC și GE

Analizând răspunsurile la întrebarea (Fig. A2.5.) despre competențele pe care subiecții doresc să le îmbunătățească în contextul organizării activităților educative, observăm că la GC: 54,7% și la GE: 57,1% preferă răspunsul a) *Proiectarea activităților în funcție de nevoile și nivelul de dezvoltare al elevilor*, ceea ce indică o preocupare accentuată pentru adaptarea metodelor de învățare la particularitățile individuale ale elevilor.

Ce ține de răspunsul *b) Utilizarea tehnologiei în activitățile educative* este selectată de 46,9% dintre subiecți la GC și 50,8% dintre subiecți la GE, reflectând o recunoaștere a importanței integrării instrumentelor digitale în procesul educațional.

Pentru *c) Planificarea eficientă a resurselor și timpului* au ales GC: 45,3% dintre participanți și GE: 31,7%, subliniind nevoia de gestionare optimă a resurselor disponibile în scopul eficientizării educației.

Motivarea și implicarea elevilor în învățare este subliniată de 57,8% dintre subiecți (GC) și 49,2% dintre subiecți (GE), demonstrând importanța angajării active a elevilor pentru a crește randamentul procesului de învățare.

Aceste răspunsuri evidențiază diversitatea priorităților cadrelor didactice în dezvoltarea profesională continuă și accentuează importanța unui spectru larg de competențe în educarea eficientă a elevilor.

Pentru întrebarea „Cum vă simțiți în dirijarea activității educative?”, ne-am propus să identificăm unele aspecte cu privire la nivelul de confort și încredere pe care îl resimt cadrele didactice în gestionarea și conducerea procesului educațional. Această întrebare vizează explorarea eficacității personale în contextul educativ și posibilele zone în care respondenții simt nevoia de dezvoltare suplimentară sau de sprijin. Analiza răspunsurilor a demonstrat o perspectivă valoroasă asupra stării de pregătire a participanților de a face față provocărilor didactice zilnice: foarte pregătit: GC: 7,8% și GE: 6,3%; destul de pregătit: GC: 53,1% și GE: 50,8%; suficient: GC: 29,7% și GE: 30,1%; necesită îmbunătățire (simt că am nevoie de mai multă pregătire): GC: 7,8% și GE: 9,5%; slab: GC: 1,6% și GE: 0%; nu mă simt pregătit deloc: GC: 0% și GE: 0%; alt răspuns: GC: 1,5%, GE: 0% (Fig. A2.6.).

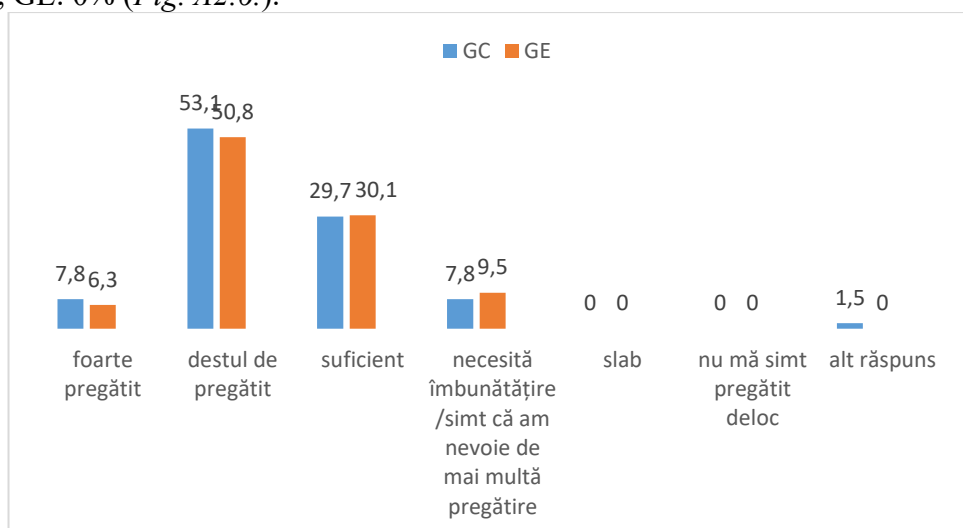


Fig. A2.6. Nivelul de formare în dirijarea activității educative, GC și GE

La întrebarea privind *modalitățile care îi motivează pe elevi să participe în activitățile educative în instituție*, răspunsurile obținute vor contribui la evidențierea strategiilor și practicilor utilizate de cadrele didactice pentru a stimula implicarea activă a elevilor în activitățile educative. Aceasta urmărește să identifice diversele metode motivaționale aplicate, impactul acestora asupra participării elevilor, precum și să scoată în evidență nevoile de adaptare sau dezvoltare a unor abordări noi. Răspunsurile oferite vor permite o analiză mai profundă a modului în care elevii sunt încurajați să participe activ, oferind totodată perspective asupra eficienței strategiilor existente (Fig. A2.7.).

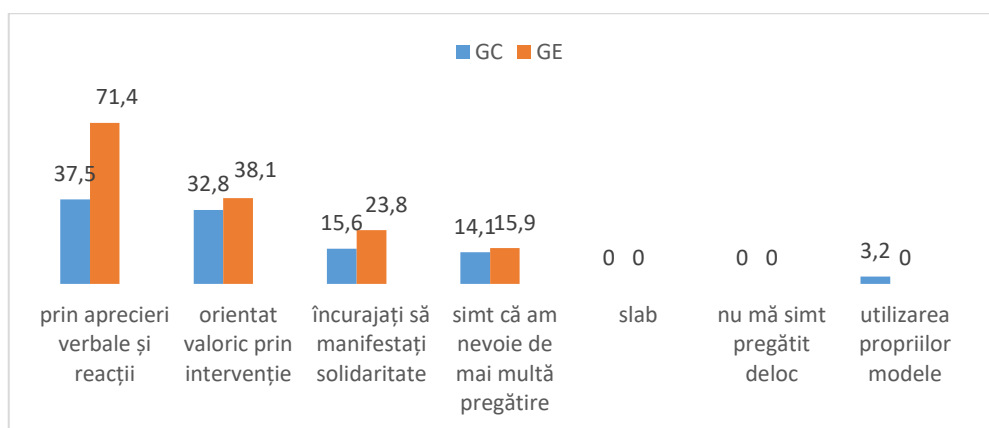


Fig. A2.7. Modalitățile de motivare a elevilor în participarea la activitățile educative în instituția de învățământ, GC și GE

Analiza răspunsurilor la întrebarea din chestionarul nostru, „*Prin ce modalități motivați elevii să participe în activitățile educative în instituția dvs.?*”, ne oferă o perspectivă asupra strategiilor prevalente de motivare aplicate de cadrele didactice (Fig. A2.7.). Predominant, o mare majoritate de 37,5% din subiecți (GC) și 71,4% (GE) indică utilizarea aprecierilor verbale și a reacțiilor pozitive ca principală tehnică de motivare a elevilor, subliniind importanța recunoașterii și validării eforturilor acestora. Un alt 15,6% (GC) și 23,8% (GE) din subiecți recunosc valoarea încurajării elevilor să manifeste solidaritate și sprijin reciproc, ceea ce poate contribui la crearea unui mediu de învățare cooperativ și incluziv.

Pe de altă parte, 32,8% (GC) și 38,1% (GE) dintre participanți practică o abordare orientată valoric prin intervenții specifice, sugerând o tendință de a lega activitățile educative de valorile personale și sociale ale elevilor. Mai puțin frecvent, 14,1% (GC) și 15,9% (GE) dintre subiecți simt nevoia de îmbunătățire în competențele de motivare, indicând o oportunitate de dezvoltare profesională continuă în acest domeniu.

Interesant este și faptul că un procent redus de 3,2% (GC) și 0% (GE) dintre participanți au indicat utilizarea propriilor modele sau diseminarea succeselor elevilor ca metode de motivare, sugerând abordări inovative, dar mai puțin răspândite. Această diversitate de răspunsuri reflectă o gamă largă de practici adoptate în școli pentru a stimula participarea activă a elevilor în activitățile educative, fiecare având potențialul să contribuie semnificativ la dinamica și eficiența procesului de învățare.

La întrebarea „*Care este nivelul dumneavoastră de interes și disponibilitate pentru a participa la programe de formare și dezvoltare profesională în managementul activității educative?*”, se solicită identificarea gradului de angajament și motivație al cadrelor didactice în a-și îmbunătăți competențele în domeniul managementului activității educative.

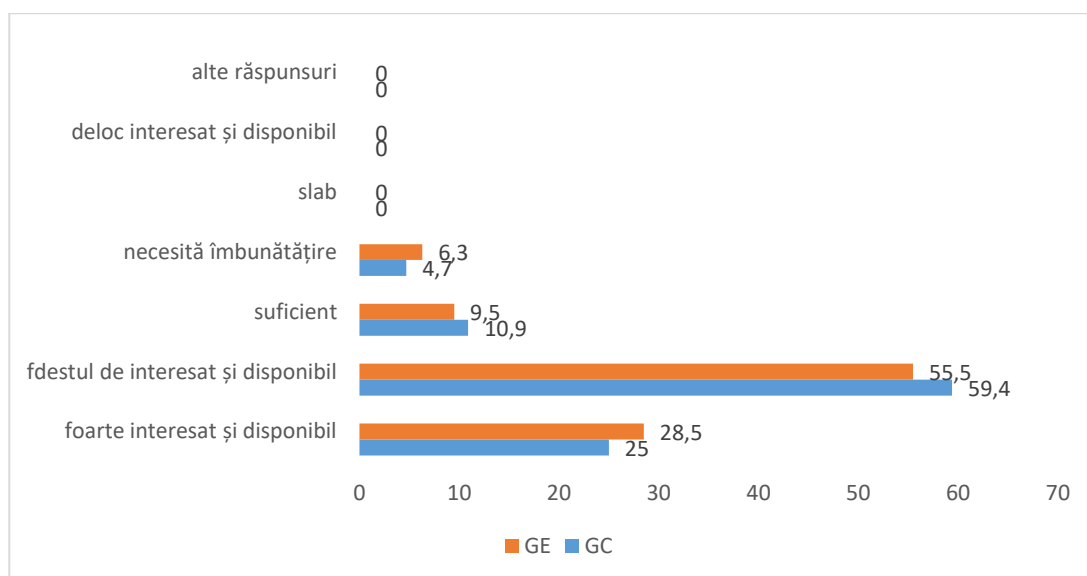


Fig. A2.8. Interesul și disponibilitatea pentru a participa la programe de formare și dezvoltare profesională în managementul activității educative, GC și GE

Analizând răspunsurile din chestionar (Fig. A2.8.; Tabelul A.2.1.), observăm că majoritatea subiecților (25%) (GC) și 28,5% (GE) indică un nivel moderat de interes și disponibilitate pentru participarea la programe de formare și dezvoltare profesională, subliniind un angajament consistent în propria evoluție profesională. Totodată, o proporție de 59,4% (GC) și 55,5% (GE) dintre participanți se declară foarte interesați și disponibili să participe la astfel de programe, ceea ce reflectă o dorință puternică de îmbunătățire profesională; suficient: 10,9% (GC) și 9,5% (GE). Pe de altă parte, doar un număr mic de subiecți de 4,7% (GC) și 6,3% (GE) simt că au nevoie de mai multă pregătire de a gestiona eficient activitățile educative. Un răspuns individualizat atrage atenția asupra lipsei de timp, dar își dorește foarte mult să participe pentru dezvoltarea competențelor de management al activităților educative. Aceste date sugerează o receptivitate generală pozitivă față de oportunitățile de dezvoltare profesională, dar și provocările reale legate de logistică și timp.

Tabelul A2.1.³ Codarea tematică a răspunsurilor la itemul privind sugestiile de formare (item deschis)

Temă a răspunsurilor	Indicatori (unități de sens)	Exemple din răspunsuri (ilustrativ)
1. Formare practică, aplicativă, orientată spre „cum se face”	cursuri practice; ateliere; exerciții; sarcini practice; feedback direct	„cursuri practice de proiectare”; „activități practice aplicate... cu feedback”; „accent pe cum se face”
2. Metode moderne și strategii interactive de predare	metode active; învățare prin proiect; lucru colaborativ; studii de caz; explicate simplu	„metode active... aplicabil”; „metode moderne de predare”; „proiecte colaborative”
3. Managementul clasei și componenta socio-emoțională	relații pozitive; gestionarea emoțiilor; comportamente; conflicte; dinamica grupului; inteligență emoțională	„relația profesor-elev”; „gestionarea emoțiilor și comportamentelor”; „gestionarea conflictelor”
4. Tehnologii digitale și resurse educaționale digitale	tehnologii educaționale; instrumente digitale; online; RED; interactivitate; accesibilitate; SCORM; licențiere	„tehnologii digitale”; „utilizarea instrumentelor digitale”; „RED... SCORM”; „Creative Commons și citare”

³ Notă metodologică: Codarea este tematică; o unitate de răspuns poate fi încadrată în mai multe teme (suprapuneri), întrucât respondenții combină adesea preferințe de conținut cu preferințe de format.

Temă a răspunsurilor	Indicatori (unități de sens)	Exemple din răspunsuri (ilustrativ)
5. Schimb de experiență, comunități de practică, mentorat/coaching	bune practici; comunități de practică; schimb de experiență; mentorat; coaching; profesioniști din alte instituții/țări	„schimb de experiență”; „comunități de practică, mentorat”; „cu profesioniști... chiar și țări diferite”
6. Evaluare eficientă și feedback	evaluare formativă; feedback; evaluare adaptată; instrumente de evaluare	„evaluare eficientă”; „evaluare formativă digitală și feedback”
7. Comunicare și parteneriat educațional; incluziune; consiliere	comunicarea cu elevii și părinții; educație incluzivă; consiliere/orientare	„comunicarea cu elevii și părinții”; „educația incluzivă”; „competențe de consiliere și orientare”
8. Formatul formării: online, fizic, mixt	online; fizic; workshop-uri; combinarea tradiționalului cu modernul	„online, workshop-uri”; „formări cu prezență fizică”; „combinarea tradiționalului cu modernul”
9. Răspunsuri fără sugestii / neutre	„Nu”; „Nu am”; mulțumiri; acord general	„Nu”; „Nu am sugestii”; „Toate sunt binevenite”; „Mulțumim”

Itemul numărul 15 a urmărit explorarea percepțiilor respondenților privind modul în care dezvoltarea profesională a cadrelor didactice poate influența atât rezultatele elevilor, cât și performanțele instituției prin intermediul activităților educative. Răspunsurile indică, în ansamblu, o atitudine majoritar pozitivă față de utilitatea formării continue, aceasta fiind descrisă fie direct („da”, „desigur”, „indubitabil”), fie prin argumente care explicitează mecanismele de impact: îmbunătățirea proiectării didactice, creșterea motivației elevilor, consolidarea climatului educațional și standardizarea bunelor practici la nivel instituțional.

O primă direcție tematică relevantă se referă la calitatea proiectării și a intervenției didactice. Respondenții asociază dezvoltarea profesională cu lecții și activități educative „mai bine planificate”, „mai clare”, „mai atractive” și „adaptate nivelului elevilor”, ceea ce ar conduce la participare activă și la înțelegere mai profundă. În acest registru, formarea este privită ca un mecanism de creștere a competenței profesionale, care se traduce în eficiența activităților educative și, implicit, în rezultate școlare mai bune.

A doua direcție a răspunsurilor se concentrează pe motivație, implicare și disciplină, fiind frecvent menționată legătura dintre un profesor „motivată, bine pregătit” și elevi mai implicați, mai disciplinați, cu participare mai ridicată la activități. În unele răspunsuri, efectul este extins și spre dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale elevilor, precum și spre interiorizarea valorilor (cooperare, responsabilitate, respect), ceea ce arată că respondenții nu reduc impactul formării doar la performanță academică, ci îl proiectează și asupra dimensiunilor formative ale educației.

O a treia direcție vizează efectele la nivel instituțional: standardizarea practicilor, coerența muncii didactice, consolidarea unei culturi organizaționale orientate spre calitate și performanță, creșterea vizibilității instituției prin produse educaționale și diseminare. Această perspectivă sugerează o înțelegere a dezvoltării profesionale ca factor de sistem, nu doar individual, care poate susține îmbunătățiri sustenabile ale performanței instituționale prin alinierea practicilor și prin colaborare.

Se evidențiază și o dimensiune de inovație și tehnopedagogie: integrarea tehnologiei cu sens pedagogic, utilizarea eficientă a resurselor și timpul, crearea de resurse educaționale digitale reutilizabile. Aceste răspunsuri indică faptul că, pentru o parte dintre respondenți, dezvoltarea profesională este asociată cu modernizarea proceselor educaționale și cu îmbunătățirea eficienței pedagogice.

În același timp, apar și nuanțe critice: câteva răspunsuri exprimă scepticism („ar putea contribui nesemnificativ”, „nu cred, elevii au alte priorități”), iar un răspuns ridică o problemă contextuală legată de recunoașterea activităților educative (interpretări instituționale care reduc activitățile la „performanțe”). Aceste elemente sugerează că impactul dezvoltării profesionale depinde și de condiții de implementare: implicarea elevilor, susținerea managerială și valorizarea coerentă a activităților educative în instituție.

Anexa 3. Programul de formare profesională continuă privind managementul activității educative la clasa de elevi în învățământul general

Nr. d/ord.	Obiective	Tipul și denumirea activității	Perioada de realizare	Conținutul activității	Metode, procedee, mijloace	Rezultate scontate
1.	Definirea noțiunilor de activitate educativă și clasă/grup de elevi; stabilirea rolurilor cadrului didactic în activitatea educativă.	Seminar instructiv-formativ „Repere teoretico-conceptuale în proiectarea și organizarea activității educative la clasa de elevi”	Ianuarie 2026	Managementul educațional și activitatea educativă: definiții, caracteristici și repere teoretico-conceptuale. Clasa/grupul de elevi: definiție, caracteristici, funcții. Rolul grupului în activitatea educativă.	Conversația, analiza, prezentarea, explicația, discuția dirijată, modelizarea pedagogică, documentarea bibliografică, exercițiul aplicativ.	Plan de activitate educativă pentru diriginți.
2.	Stabilirea tipurilor de relații profesor–elev în clasa de elevi; examinarea relațiilor școală–familie; formarea/dezvoltarea competenței de proiectare și organizare a activității educative.	Seminar de formare „Proiectarea și organizarea activității educative în clasa de elevi”	Ianuarie 2026	Relația profesor–elev. Tipuri de relații educaționale. Relațiile dintre școală și familie. Situații educative problematice și modalități de gestionare a acestora.	Explicația, discuția dirijată, studiul de caz, lucrul în grup, analiza situațiilor educative, reflecția pedagogică.	Studii de caz analizate și soluții pedagogice formulate.
3.	Clasificarea ședințelor cu părinții; proiectarea și organizarea ședințelor cu părinții; identificarea factorilor motivaționali în activitatea educativă; consolidarea parteneriatului școală–familie–comunitate.	Seminar de formare „Ședințele cu părinții: rolul și importanța acestora în activitatea educativă”	Februarie 2026	Rolul ședințelor cu părinții în activitatea educativă. Tipologia activităților cu părinții. Forme de comunicare între familie și școală. Motivația ca factor esențial în activitatea educativă. Matricea de implementare a activității educative.	Explicația, analiza, lucrul în grup, demonstrația, modelizarea pedagogică, harta parteneriatului, matricea de implementare, reflecția individuală.	Proiecte de ședință cu părinții și matrice de implementare a activității educative.
4.	Analiza conceptului de mentorat în literatura de specialitate; explicarea strategiilor pedagogice de	Seminar de formare „Mentoratul educațional în dezvoltarea	Februarie 2026	Mentoratul educațional: definiție, tipuri, caracteristici. Strategii pedagogice de dezvoltare	Conversația, explicația, analiza SWOT, lucrul în grup, evaluarea,	Valorificarea Modelului pedagogic al managementului

Nr. d/ord.	Obiective	Tipul și denumirea activității	Perioada de realizare	Conținutul activității	Metode, procedee, mijloace	Rezultate scontate
	dezvoltare profesională a cadrelor didactice; delimitarea rolurilor profesorului-diriginte în activitatea educativă; implementarea Modelului pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi.	profesională a cadrelor didactice”		profesională a cadrelor didactice prin activități de mentorat. Profesorul-diriginte ca mentor în activitatea educativă a elevului. Modelul pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi.	feedbackul, discuția de grup, reflecția pedagogică.	activității educative la clasa de elevi.
5.	Elaborarea chestionarelor de evaluare a programului de formare; aplicarea chestionarelor de evaluare; formularea sugestiilor privind managementul activității educative la clasa de elevi.	Evaluarea Programului de formare	Februarie 2026	Programul de formare profesională continuă: analiză, sugestii și recomandări. Instrumente de evaluare a programului de formare. Recomandări practice privind managementul activității educative la clasa de elevi.	Ancheta prin chestionar, discuția dirijată, analiza feedbackului, reflecția finală.	Chestionare completate, opinii ale subiecților experimentali, recomandări practice privind managementul activității educative la clasa de elevi.

Sursă: elaborat de autoare.

Anexa 4. Curriculum „Managementul activității educative la clasa de elevi”

CURRICULUM

Managementul activității educative la clasa de elevi

(Modul tematic)

Autoare: Balanici Olga

Chișinău, 2026

1. Preliminarii

Strategia de dezvoltare „Educația 2030” evidențiază necesitatea consolidării calității sistemului educațional prin dezvoltarea resurselor umane, creșterea nivelului de profesionalizare a personalului didactic și managerial, cât și fortificarea parteneriatelor educaționale. În acest sens, obiectivul general 3 vizează asigurarea sistemului educațional, la toate nivelurile și formele de învățământ, cu personal didactic, științifico-didactic și managerial calificat, competent, motivat și competitiv. Totodată, direcțiile de acțiune prevăd restructurarea și reconceptualizarea formării profesionale continue a personalului didactic, științifico-didactic și managerial din perspectiva dezvoltării durabile.

De asemenea, obiectivul general 4 al *Strategiei de dezvoltare „Educația 2030”* pune accent pe consolidarea coeziunii socioeducaționale pentru educație de calitate, prin conjugarea eforturilor tuturor actorilor implicați în procesul educațional. În această perspectivă, sunt relevante direcțiile de acțiune referitoare la consolidarea parteneriatelor dintre familie, autoritățile publice locale și instituțiile educaționale, dezvoltarea programelor de educație pentru familie și educație parentală, precum și implicarea părinților în procesul decizional la nivelul instituțiilor de învățământ general.

În acest context, activitatea educativă devine un reper esențial în activitatea instituției de învățământ general, contribuind la consolidarea relațiilor dintre școală, familie și comunitate, la dezvoltarea coeziunii socioeducaționale și la crearea unui climat favorabil formării integrale a personalității elevului. *Managementul activității educative* solicită competențe profesionale specifice din partea cadrelor didactice și manageriale, care pot fi dezvoltate prin programe de formare profesională continuă, orientate spre proiectarea, organizarea, monitorizarea, evaluarea și optimizarea activităților educative la nivelul clasei de elevi și al instituției școlare.

Prin urmare, curriculumul tematic privind *managementul activității educative la clasa de elevi* răspunde necesității de profesionalizare a cadrelor didactice și manageriale în domeniul activității educative, oferind repere teoretico-metodologice și aplicații practice pentru consolidarea relației profesor–elev–familie, dezvoltarea parteneriatului educațional și eficientizarea procesului educativ în învățământul general.

2. Motivația, utilitatea modului pentru formarea/dezvoltarea profesională

Formarea și dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale reprezintă o condiție esențială pentru eficientizarea *activității educative* în instituția de învățământ general. Activitatea de formare este concepută ca parte integrantă a dezvoltării profesionale continue, fiind orientată spre satisfacerea unor nevoi concrete ale practicii educaționale, spre valorificarea politicilor educaționale actuale și spre soluționarea unor situații specifice activității profesionale cotidiene.

Formarea cadrelor didactice și manageriale se realizează într-un cadru organizat, fundamentat științific și metodologic, în concordanță cu cerințele actuale și de perspectivă ale sistemului educațional. Aceasta urmărește dezvoltarea capacității participanților de a proiecta, organiza, implementa, monitoriza și evalua activitățile educative la clasa de elevi, prin valorificarea relațiilor profesor–elev, școală–familie și școală–comunitate.

Modulul tematic „*Managementul activității educative la clasa de elevi*” este orientat spre formarea și dezvoltarea competențelor profesionale necesare cadrelor didactice și manageriale pentru organizarea eficientă a activităților educative. Utilitatea modului constă în faptul că oferă repere teoretico-metodologice, activități aplicative și instrumente practice pentru proiectarea activității educative, consolidarea parteneriatului educațional și dezvoltarea unui climat favorabil formării integrale a personalității elevului.

Conținuturile modului tematic sunt structurate în următoarele unități de învățare:

- Repere teoretico-conceptuale în proiectarea și organizarea activității educative la clasa de elevi;
- Proiectarea și organizarea activității educative în clasa de elevi;
- Ședințele cu părinții: rolul și importanța acestora în activitatea educativă;
- Mentoratul educațional în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice.

Scopul programului de formare profesională continuă: dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale privind proiectarea, organizarea, implementarea, monitorizarea și evaluarea activităților educative la clasa de elevi, în vederea eficientizării *managementului activității educative* și consolidării parteneriatului școală–familie–comunitate.

3. Competențe profesionale specifice modulului

CP 1. Proiectarea și organizarea demersului educativ la clasa de elevi, prin valorificarea politicilor educaționale și a reperelor metodologice privind managementul activității educative.

CP 2. Gestionarea climatului educațional al clasei prin dezvoltarea unor relații bazate pe încredere, respect, solidaritate, comunicare și colaborare între actorii educaționali.

CP 3. Aplicarea strategiilor pedagogice adecvate în proiectarea și realizarea activităților educative, prin raportare la nevoile elevilor, particularitățile grupului-clasă și finalitățile educaționale urmărite.

CP 4. Valorificarea rolului profesorului-diriginte în consilierea, orientarea, mentorarea și susținerea elevilor, în vederea dezvoltării personale, sociale și educaționale a acestora.

CP 5. Dezvoltarea parteneriatului școală–familie prin implicarea părinților și a actorilor comunitari în proiectarea, realizarea și evaluarea activităților educative.

CP 6. Evaluarea și optimizarea activităților educative prin utilizarea feedbackului formativ, a reflecției pedagogice și a instrumentelor de monitorizare a impactului educativ.

4. Administrarea modulului

Statutul unității de curs /modulului (obligatoriu, opțional)	Numărul de ore					Forma de evaluare	Nr. de credite
	Total	Contact direct	Studiu individual/Activități practice	Contact direct			
				Teoretice	Practice/Seminare		
Managementul activității educative la clasa de elevi (optional)	120	30	90	10	20	Studiu de caz	4

5. Unități de conținut/de învățare:

Unități de competență	Unități de conținut	Finalități de studiu/abilități
Unitatea de învățare nr. 1. Repere teoretico-conceptuale în proiectarea și organizarea activității educative la clasa de elevi		
UC 1. Explicarea noțiunilor de management educațional, activitate educativă/educațională, clasă de elevi în baza reperelor conceptuale și corelate cu prevederile curriculare; UC 2. Formularea clară a obiectivelor și finalităților procesului educațional pentru activitățile educative, în corespundere cu particularitățile individuale ale copiilor/elevilor; UC 3. Diversificarea activităților educative în clasa de elevi pentru asigurarea unei autonomii comportamentale;	1. Noțiunea de management educațional, activitate educativă/educațională: definiție și caracteristici. 2. Clasa/grupul de elevi: definiție, caracteristici, funcții. Rolul grupului în activitatea educativă.	A1. Selectarea conținuturilor curriculare și strategiilor didactice de învățare a noțiunilor management educațional, activitate educativă /educațională, clasă de elevi conform cadrului metodologic aprobat; A 2. Implementarea conținuturilor activităților educative la clasa de elevi conform obiectivelor și finalităților stabilite; A 3. Utilizarea strategiilor pedagogice de formulare pentru elevi a situațiilor educative într-un mod responsabil și etic;
Unitatea de învățare nr. 2. Proiectarea și organizarea activității educative în clasa de elevi		
UC 1. Explicarea noțiunilor de <i>relație, tipuri de relații</i> pentru toți subiecții educaționali din perspectiva teoriei curriculare; UC 2. Elaborarea proiectelor educaționale în clasa de elevi, axate pe relaționarea elevilor, în	1. Relația profesor-elev. Tipuri de relații. 2. Relațiile dintre școală și familie.	A 1. Integrarea în conținuturi noțiunile de <i>relație, tipuri de relații</i> , folosind resursele și materialele necesare; A 2. Proiectarea formelor și strategiilor pedagogice potrivite pentru dezvoltarea unor

Unități de competență	Unități de conținut	Finalități de studiu/abilități
corespundere cu particularitățile de vârstă ale elevilor; UC 3. Descrierea situațiilor educative cu conținuturi adecvate vârstei elevilor, promovând acceptarea de opinii diferite;		relații de colaborare deschise și oneste între toți subiecții educaționali; A 3. Participarea democratică a elevilor în activitățile educative ale clasei de elevi, utilizând un limbaj de comunicare decent, respectuos și motivant;
Unitatea de învățare nr. 3. Ședințele cu părinții: rolul și importanța acestora în activitatea educațională		
UC 1. Prezentarea periodică a informației necesare părinților despre progresul înregistrat, succesele și necesitățile de dezvoltare și sprijin ale elevilor pe parcursul învățării, respectând principiul confidențialității; UC 2. Informarea părinților cu privire la obiectivele învățării și așteptările față de subiecții educaționali, în conformitate cu prevederile legale. UC 3. Motivarea implicării părinților în activități educative la nivel de clasă pentru dezvoltarea proiectelor educaționale;	1. Proiectarea activității educaționale în clasa de elevi: caracteristici și funcții. 2. Tipologia activităților cu părinții. Formele de comunicare a familiei cu școala, a părinților cu profesorii. 3. Motivația ca factor primordial în activitatea educațională.	A1. Selectarea formelor și strategiilor pedagogice privind colaborarea cu părinții în dependență de nevoile clasei de elevi; A2. Organizarea ședințelor cu părinții, menite să consolideze relația între școală și familie și să eficientizeze procesul educațional; A3. Identificarea domeniilor de interes comune ale școlii și familiei pentru implicarea în proiectele educaționale.
Unitatea de învățare nr. 4. Mentoratul educațional în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice		
UC 1. Explicarea noțiunii de <i>mentorat</i> pentru subiecții implicați din perspectiva teoriei curriculare; UC 2. Selectarea strategiilor pedagogice adecvate necesare realizării rolurilor profesionale asumate; C 3. Elaborarea propriului traseu de dezvoltare profesională continuă, în baza unei teme de cercetare individuală, conform prevederilor planului de dezvoltare a școlii.	1. Mentoratul: definiție, tipuri, caracteristici. 2. Strategii pedagogice de dezvoltare profesională a cadrelor didactice prin activități de mentorat. 3. Profesorul diriginte – mentor în activitatea educativă a elevului.	A1. Utilizarea adecvată a teoriilor și rezultatelor cercetărilor relevante recomandate, folosind terminologia și limbajul adecvat; A2. Organizarea activităților educative, orientate spre diversificarea rolurilor profesorului diriginte; A3. Dezvoltarea permanentă a competențelor profesionale prin valorificarea experiențelor inovatoare și a bunelor practici educaționale.

6. Repartizarea orientativă a orelor pe unități de conținut/de învățare:

Nr. crt.	Unități de conținut/de învățare	Numărul de ore				
		Total	Contact direct	Studiu individual/ Activități practice	Contact direct	
					Teoretice	Practice/ Seminare
Repere teoretico-conceptuale în proiectarea și organizarea activității educative la clasa de elevi		24	6	18	2	4
1.	Noțiunea de management educațional, activitate educațională: definiție și caracteristici.	8	2	6	-	2
2.	Clasa/grupul de elevi: definiție, caracteristici, funcții. Rolul grupului în activitatea educativă.	16	4	12	2	2
Proiectarea și organizarea activității educative în clasa de elevi		16	4	12	2	2
1.	Relația profesor-elev. Tipuri de relații.	8	2	6	2	-
2.	Relațiile dintre școală și familie.	8	2	6	-	2
Ședințele cu părinții: rolul și importanța acestora în activitatea educațională		32	8	24	2	6
1.	Proiectarea activității educaționale în clasa de elevi: caracteristici și funcții.	8	2	6	2	-
2.	Tipologia activităților cu părinții. Formele de comunicare a familiei cu școala, a părinților cu profesorii.	16	4	12	-	4
3.	Motivația ca factor primordial în activitatea educațională.	8	2	6	-	2
Mentoratul educațional în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice		48	12	36	4	8
1.	Mentoratul: definiție, tipuri, caracteristici.	16	4	12	2	2
2.	Strategii pedagogice de dezvoltare profesională a cadrelor didactice prin activități de mentorat.	16	4	12	2	4
3.	Profesorul diriginte – mentor în activitatea educativă a elevului.	16	4	12	-	2
	Total ore	120	30	90	10	20

7. Strategii de predare-învățare

Strategiile de predare-învățare reprezintă un sistem complex și coerent de mijloace, metode, materiale și alte resurse educaționale care vizează atingerea unor obiective. Strategiile de predare - învățare ocupă un loc central în cadrul activității educative, deoarece proiectarea și organizarea activităților de formare profesională continuă se realizează în funcție de decizia strategică a formatorului/director adjunct/profesor; este concepută ca un scenariu educațional complex, în care sunt implicați actorii predării - învățării, condițiile realizării, obiectivele și metodele vizate; prefigurează traseul metodic cel mai potrivit, cel mai logic și mai eficient pentru abordarea unei situații educative (astfel se pot preveni erorile, riscurile și evenimentele nedorite din activitatea educativă).

Componente ale strategiilor de predare - învățare:

- *sistemul formelor de organizare și desfășurare a activității educaționale*: frontal, individual, în perechi;
- *sistemul metodologic, respectiv, sistemul metodelor și procedeele educaționale*: discuție ghidată, exercițiu, lucru în grup, experiment, demonstrație, brainstorming, studiu de caz, problematizare, dezbateri, activitate puzzle, graficul T, lucru cu textul, explicație, etc.;
- *sistemul mijloacelor de învățământ, respectiv a resurselor utilizate*: fișe de lucru, proiector, flipchart, carioți, dispozitive digitale ale elevilor, proiector, boxe, secvență video, laptop, conexiune la Internet, etc.;
- *sistemul obiectivelor operationale* pentru activitățile educative planificate.

Succesul acțiunilor educative organizate de cadrul didactic depinde de toți factorii angajați, dar în mod special de: *metodele aplicate* (care trebuie să fie preponderent interactive); *relația profesor-elev* (democratică și de cooperare); *raportul elev-elev* (de colaborare, amicală); *atmosfera din clasă* (permisivă, colegială, de încredere).

8. Strategii de evaluare

După modul cum se integrează în desfășurarea procesului educațional, sunt semnalate următoarele **strategii de evaluare**:

a) *evaluarea inițială*: prin intermediul evaluării inițiale se identifică nivelul achizițiilor beneficiarilor în termeni de cunoștințe, competențe și abilități, în scopul asigurării premiselor atingerii obiectivelor propuse pentru etapa respectivă.

b) *strategia de evaluare formativă (continuă)* însoțește întregul parcurs educațional, realizându-se prin verificări sistematice ale tuturor beneficiarilor asupra întregii materii.

c) *strategia de evaluare sumativă* se realizează, de obicei, la sfârșitul unei perioade mai lungi de învățare (de exemplu, modul, unitate de învățare), oferind informații utile asupra nivelului de performanță al celor care învață în raport cu obiectivele și competențele propuse.

Strategiile de evaluare pot include metode alternative sau complementare de evaluare: *autoevaluarea, chestionarea, proiectele individuale și de grup, evaluare reciprocă, lista de verificare, utilizare video etc.*

9. Sugestii pentru studiul individual

Materii pentru studiul individual	Produse de elaborat	Modalități de evaluare	Termen de realizare
Tipurile de grup/echipă	Studiul de caz	Dialogul ghidat, Evaluare reciprocă	Pe parcursul activităților desfășurate
Modele eficiente de proiectare a activității educative la clasa de elevi	Un model de proiectare a activității educative	Discuții dirijate, Conversația	Pe parcursul activităților desfășurate
Mentoratul formal și informal și rolul acestuia în organizarea activităților educative	Situații educative	Reflecția pedagogică, Autoevaluarea	Pe parcursul activităților desfășurate

10. Sugestii pentru activități practice

Implementarea activităților practice la modulul „Managementul activității educative la clasa de elevi”:

- Elaborarea studiilor de caz, situațiilor educative privind comportamentul elevilor;
- Elaborarea sugestiilor pentru gestionarea comportamentului și a relațiilor interpersonale;
- Elaborarea eseurilor, posterelor la unitățile de învățare privind activitățile educative;
- Utilizarea secvențelor video pentru a discuta cele mai importante acțiuni educative ce pot fi întreprinse pentru a contribui la o educație de calitate;
- Inițierea și realizarea discuțiilor despre activitățile educative din instituția de învățământ;
- Plan de acțiuni privind implementarea activităților educative în clasa de elevi.

11. Resurse bibliografice recomandate formabililor

1. AFANAS, A. Aspecte teoretico-metodologice pentru un stagiul de formare a diriginților din perspectiva educației integrale. În: *Educația pentru o dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*. Conferință științifică internațională, 18-19 octombrie. Chișinău: IȘE, 2013, pp. 785-790. ISBN 978-9975-48-056-7.
2. AFANAS, A. Managementul activității educative la clasa de elevi: aspecte teoretice și metodologice. Monografie. Chișinău: IȘE, 2015. 110 p. ISBN 978-9975-48-070-3.
3. AFANAS, A. Modelul CECERE – instrument de proiectare constructivistă a activității educaționale. În: *Didactica Pro*, 2011, nr. 4 (68), pp. 32 - 36. ISSN 1810-6455.
4. ANDRADE, H. L., & BROOKHART, S. M. The role of self-assessment in learning. In: G. T. Liem & D. M. McInerney (Eds.), *Big Theories Revisited 2*, 2016. pp. 103–127. IAP.
5. BLACK, P., & WILIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1998, 5(1), pp. 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
6. BROOKHART, S. M. How to give effective feedback to your students, ASCD, 2017.
7. CARLESS, D. Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice. Routledge, 2015.
8. FUMAT, Y. & VINCENS, C. & ÉTIENNE, R. Analyser les situations éducatives. Paris: ESF éditeur. 2003.
9. HATTIE, J.;TIMPERLEY, H. The power of feedback. Review of Educational Research, 2007, 77(1), pp. 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

10. MALET, R., LE COZ, A. Ingénierie de la formation et développement professionnel des enseignants. *Phronesis*, nr. 4, vol. 2, 2023, pp. 92-116. [online]. ISSN: 1925-4873.
11. NICOL, D.; MACFARLANE-DICK, D. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 2006, 31(2), pp. 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
12. SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 1989, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>.
13. ȘERBĂNESCU, L. Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei. Bucuresti: Printech, 2011. 234 p. ISBN 978-606-521-793-5.
14. ȘERBĂNESCU, L.; BOCOȘ, M. – D.; IOJA, I. Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice. Ghid practic. Iași: Polirom. 2020. 278 p. ISBN 978-973-468-245-4.
15. TOPPING, K. J. Peer assessment: Learning by judging others' work. Routledge. 2018.
16. WILIAM, D. Embedded formative assessment. Solution Tree Press. 2011.

Anexa 5. Fișă de reflecție – Analiza studiilor de caz

Fișă de reflecție – Analiza studiilor de caz

Ce aș face la fel / Ce aș face diferit

Formator: Drd. Olga Balanici

Tema zilei: Relația profesor–elev – motivație – parteneriat școală–familie

Date generale

Denumirea echipei:

Studiul de caz analizat:

Timp de lucru: min Număr de participanți:

Etapa I – Identificarea contextului

Care este problema principală prezentată în cazul analizat?

.....
.....
.....

Ce tip de relație profesor–elev se manifestă?

☐ Autoritară ☐ Democratică ☐ Permisivă ☐ Echilibrată

Argumentați alegerea:

Etapa II – Reflecție și analiză comparativă

Aspect analizat	Ce aș face la fel (argumente)	Ce aș face diferit (argumente)
Modul de comunicare cu elevii		
Gestionarea emoțiilor și conflictelor		
Implicarea elevilor în decizii		
Metode și strategii aplicate		
Relația cu familia		
Metode și strategii aplicate		

Etapa III – Concluzii ale echipei

Mesaj cheie extras din caz:

Lecții de învățare pentru practica pedagogică:

Valori educaționale evidențiate (empatie, colaborare, responsabilitate etc.):

Prezentarea în plen.

Echipa va desemna un raportor, care va prezenta concluziile în max. 3 minute, evidențiind:
două acțiuni valoroase care merită replicate;
o propunere concretă de îmbunătățire.

Anexa 6. MINI-PIVOTUL dificultăților în analiza formativă

Tema: Mentoratul educațional în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice

1. Definiție:

Mini-pivotul dificultăților este o tehnică rapidă de analiză folosită în activitățile de formare pentru a identifica și organiza dificultățile reale semnalate de participanți.

El reprezintă un punct central (pivotal) în jurul căruia se grupează problemele frecvent întâlnite, oferind o imagine clară, imediată, asupra nevoilor grupului.

Este „mini” deoarece analiza se face pe loc, în timp real, pe baza unui număr limitat de răspunsuri, fără instrumente complexe.

2. Scopul metodei

- *Mini-pivotul* dificultăților are ca finalitate:
- clarificarea ariilor problematice comune;
- orientarea discuției formatorului spre aspectele cu relevanță maximă;
- adaptarea conținutului sesiunii la nevoile reale ale grupului;
- crearea unei hărți sintetice a punctelor sensibile din activitatea analizată.

3. Cum se formează mini-pivotul

Formatorul parcurge trei pași simpli:

Pașul 1. Adună răspunsurile participanților la o întrebare-cheie (de exemplu: „Care element al activității educaționale vă creează cele mai mari dificultăți?”).

Pașul 2. Identifică asemănări între răspunsuri și le grupează spontan în 2–4 categorii principale.

Pașul 3. Denumeste aceste categorii – pivoturile – și le prezintă participanților pentru a orienta activitatea practică.

4. De ce se numește *pivot*

Termenul „pivot” sugerează un nucleu organizator, un element fix în jurul căruia se aliniază alte componente.

În contextul formării, pivotul devine centrul analizei, punctul din care pornește discuția și către care se întorc soluțiile.

Mini-pivotul este versiunea simplificată: rapid, intuitiv și util în contexte educaționale.

5. Exemple de mini-pivot al dificultăților

(în cadrul activităților educaționale)

Pe baza răspunsurilor participanților, formatorul poate identifica trei pivoturi:

Pivot 1: Formularea obiectivelor educaționale

- dificultăți în formularea SMART
- caracter general al obiectivelor
- lipsa criteriilor clare de reușită

Pivot 2: Alegerea metodelor potrivite

- metode atractive, dar nepotrivite obiectivului
- dificultăți în adaptarea la vârsta elevilor
- lipsa eficienței în activitățile non-formale

Pivot 3: Evaluarea activității educaționale

- lipsa criteriilor
- evaluare redusă la impresii subiective
- inconsistență între obiective și evaluare

Aceste pivoturi devin repere pentru intervenția formatorului în continuarea sesiunii.

6. Avantajele utilizării mini-pivotului

- ușor de aplicat, fără instrumente suplimentare;
- oferă o imagine autentică a nevoilor reale ale grupului;
- crește relevanța sesiunii de formare;
- permite adaptarea imediată a conținutului;
- favorizează participarea activă;
- creează un climat de deschidere și ascultare.

7. Domenii de aplicare

Mini-pivotul dificultăților se poate utiliza în:

- formări pentru cadre didactice;
- analize de lecție;
- activități de mentorat;
- ateliere de planificare;
- sesiuni de reflecție profesională;
- consilierea diriginților sau a echipelor manageriale.

Fundamentarea teoretică a utilizării tehnicii

Conform studiilor realizate de Hattie și Timperley (2007), feedback-ul formulat în termeni expliți, orientat spre sarcină și însoțit de indicii clare privind progresul are un impact major asupra învățării. În același sens, Black și Wiliam (1998) consideră că evaluarea formativă devine relevantă atunci când elevii și cadrele didactice primesc informații precise despre aspectele reușite ale activității și direcțiile necesare de îmbunătățire.

Tehnicile scurte de feedback, precum „plus-delta” sau „three positives and a wish”, sunt concepute pentru a reduce presiunea emoțională și pentru a facilita comunicarea constructivă (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Andrade & Brookhart, 2016). Structura Feedback 3+1 se aliniază acestor principii și le operationalizează într-un format simplu, accesibil și ușor de aplicat în contexte de formare, activități extracurriculare și colaborare între colegi.

Anexa 7. Scenariul formatorului pentru seminarul instructiv-formativ „Repere teoretico-conceptuale în proiectarea și organizarea activității educative la clasa de elevi”
Program de formare profesională continuă privind managementul activității educative la clasa de elevi

Tema 1: Fundamente teoretice și conceptuale ale managementului activităților educative

Formator: Olga Balanici.

Grup-țintă: cadre didactice, cadre manageriale, părinți/actori educaționali implicați în procesul educativ

Forma de organizare: activitate de formare online, cu elemente teoretico-aplicative, activități interactive, reflecții individuale și sarcini de lucru colaborativ.

1. Argumentul activității

Prima zi a programului de formare a avut rol introductiv și fundamentator, fiind orientată spre clarificarea noțiunilor de bază privind managementul educațional, activitatea educativă și clasa de elevi ca grup educațional. Activitatea a urmărit crearea unui cadru de reflecție profesională asupra rolului cadrului didactic și al dirigintelui în proiectarea, organizarea și realizarea activităților educative la nivelul clasei de elevi.

Demersul formativ a fost conceput astfel încât participanții să coreleze reperele teoretico-conceptuale cu situații concrete din practica școlară, să analizeze relațiile profesor–elev și școală–familie și să identifice modalități de dezvoltare a unui climat educațional bazat pe colaborare, motivație, respect și responsabilitate comună.

2. Obiectivele activității de formare

Activitatea de formare a urmărit realizarea următoarelor obiective:

- clarificarea noțiunilor fundamentale ale managementului educațional, activității educative și clasei/grupului de elevi;
- analiza relațiilor profesor–elev și școală–familie în contextul activității educative;
- identificarea rolurilor profesorului-diriginte în gestionarea grupului de elevi;
- formarea competenței de proiectare a activităților educative la nivelul clasei;
- stimularea reflecției profesionale privind relația dintre activitatea educativă, dezvoltarea integrală a elevului și parteneriatul școală–familie.

3. Conținuturile abordate

În cadrul activității au fost abordate următoarele conținuturi:

- managementul educațional: delimitări conceptuale, dimensiuni și rol în eficientizarea procesului educativ;
- activitatea educativă: definiție, caracteristici, finalități și rol în formarea personalității elevului;
- dezvoltarea integrală a elevului și formarea competențelor socio-emoționale;
- principiile managementului activităților educative: coerență, continuitate, participare, colaborare, autenticitate, adaptabilitate și evaluare formativă;
- clasa de elevi ca grup educațional: structură, coeziune, dinamică și scopuri;
- rolul profesorului în gestionarea grupului: lider, mediator, facilitator și model;
- tipurile de relații profesor–elev și influența acestora asupra climatului clasei;
- relația școală–familie și tipologia activităților cu părinții;

- motivația elevilor în activitatea educativă;
- proiectarea planului de activitate educativă pentru diriginți.

4. Desfășurarea activității formative

Activitatea a debutat cu un moment de conectare și reflecție colectivă, realizat prin intermediul aplicației Slido, în cadrul căruia participanții au răspuns la întrebarea: „Ce înseamnă pentru mine activitate educativă?”. Scopul acestei activități a fost crearea unui climat participativ și identificarea reprezentărilor inițiale ale participanților privind activitatea educativă.

În etapa următoare au fost prezentate obiectivele activității și au fost valorificate răspunsurile obținute prin chestionarele aplicate anterior cadrelor didactice, manageriale și părinților. Aceste date au fost utilizate pentru orientarea discuțiilor spre nevoile reale ale participanților și spre dificultățile întâlnite în practica educațională.

Partea teoretico-conceptuală a activității a vizat definirea managementului educațional și a activității educative, fiind valorificate perspectivele autorilor M. Fullan, C. Cucos și I. Păun. Managementul educațional a fost analizat ca proces de conducere, organizare, coordonare și orientare a activităților educative, cu accent pe dimensiunea strategică, pedagogică, relațională și organizațională.

Activitatea educativă a fost prezentată ca sistem de acțiuni pedagogice organizate, intenționale și orientate spre formarea personalității elevului. În acest context, au fost discutate finalitățile dezvoltării integrale și ale formării competențelor socio-emoționale, accentuându-se faptul că activitatea educativă trebuie să contribuie la dezvoltarea personală, socială, emoțională, morală și relațională a elevului.

Pentru consolidarea învățării participative, formabilii au fost implicați într-un colaj colaborativ cu tema: „Ce activități educative recente au avut impact asupra elevilor dumneavoastră?”. Participanții au adăugat exemple, imagini sau scurte descrieri ale unor activități educative relevante din propria experiență profesională.

O altă secvență a vizat analiza clasei de elevi ca grup educațional. Participanții au discutat despre structura formală și informală a clasei, coeziunea grupului, dinamica relațională și rolurile asumate de elevi. Prin activitate în grupuri mici, participanții au identificat exemple de dinamici frecvente ale grupului-clasă: lideri dominanți, conflicte recurente, elevi pasivi sau izolați, grupuri închise și lipsa asumării responsabilităților.

În continuare, a fost analizat rolul profesorului în gestionarea grupului de elevi. Profesorul a fost abordat ca lider educațional, mediator, facilitator și model. Participanții au discutat despre responsabilitățile cadrului didactic în planificarea și organizarea activităților, crearea unui mediu pozitiv, stabilirea regulilor, comunicarea eficientă, motivarea elevilor, evaluarea și oferirea feedbackului.

O componentă aplicativă importantă a fost dedicată relațiilor profesor–elev. Participanții au reflectat asupra tipurilor de relații educaționale și asupra echilibrului dintre autoritate, cooperare, empatie și încredere. A fost utilizat un exercițiu de reflecție profesională privind cele mai semnificative experiențe de relație autentică cu elevii.

În partea a doua a activității, accentul a fost plasat pe relația școală–familie. Au fost discutate principiile parteneriatului educațional: respectul, transparența, colaborarea și încrederea. Participanții au analizat obstacolele frecvente în colaborarea cu familia, precum lipsa de timp, comunicarea fragmentată, neîncrederea sau participarea redusă a părinților. De asemenea, au fost identificate soluții pentru transformarea relației școală–familie dintr-o relație formală într-un parteneriat educațional real.

În cadrul acestei secvențe, a fost valorificată intervenția invitatei tematice Adriana Gorceag, învățătoare din Florești. Intervenția a fost organizată sub formă de studiu de caz și a urmărit prezentarea unor experiențe practice privind construirea unei relații funcționale și autentice cu părinții. Invitata a oferit exemple concrete privind comunicarea cu părinții, implicarea familiei în activitățile educative, gestionarea dificultăților și menținerea echilibrului între colaborare și respect reciproc.

Activitatea a continuat cu analiza motivației elevilor în activitatea educativă. Participanții au discutat despre motivația intrinsecă și extrinsecă, despre rolul profesorului în crearea contextelor motivaționale și despre necesitatea valorificării sensului, provocării, aprecierii și implicării active în activitățile educative.

5. Metode și instrumente utilizate

În cadrul activității au fost utilizate următoarele metode și instrumente:

- conversația euristică;
- explicația;
- discuția dirijată;
- brainstormingul;
- sondajul interactiv;
- colajul colaborativ;
- analiza de caz;
- reflecția individuală;
- lucrul în grupuri mici;
- prezentarea în plen;
- feedbackul formativ;
- aplicații digitale: Slido, Google Classroom, Padlet/Canva Whiteboard, Google Forms, Google Slides/Jamboard.

6. Resurse umane implicate

În desfășurarea activității au fost implicate următoarele resurse umane:

- formatorul programului: Olga Balanici;
- invitata tematică: Adriana Gorceag, învățătoare, Florești;
- cadre didactice și manageriale participante;
- părinți/actori educaționali implicați în procesul educativ.

Intervenția invitatei tematice a contribuit la corelarea conținuturilor teoretice cu practica educațională, oferind exemple reale privind relația școală–familie și implicarea părinților în activitățile educative.

7. Sarcina pentru studiul individual

La finalul activității, participanții au primit ca sarcină individuală elaborarea unui Plan de activitate educativă pentru diriginți. Planul urma să fie construit pentru clasa pe care participantul o dirijează sau pentru o clasă-model și să reflecte abordarea integrată și formativă a activităților educative.

Planul de activitate trebuia să includă următoarele elemente:

- titlul activității;
- scopul general;

- obiectivele specifice;
- tipul activității;
- forma de organizare;
- durata;
- resursele utilizate;
- descrierea desfășurării activității;
- strategiile de motivare;
- modalitățile de colaborare cu familia;
- rezultatele așteptate;
- formele de evaluare.

Sarcina individuală a urmărit dezvoltarea competenței dirigintelui de proiectare, coordonare și evaluare a activităților educative, printr-un plan concret, centrat pe construirea relației pozitive profesor–elev, motivarea elevilor pentru implicare activă și colaborarea școală–familie–comunitate.

8. Reflecția finală

Reflecția finală a participanților a fost formulată pornind de la următorul enunț:

„Prin această activitate educativă, îmi propun să dezvolt în clasa mea o cultură bazată pe respect, cooperare și motivație pentru învățare.”

Participanții au fost invitați să redacteze un text de 5–7 rânduri despre modul în care formarea i-a ajutat să regândească rolul dirigintelui ca lider educațional și partener al familiei.

9. Rezultate scontate

Prin realizarea activității de formare s-au urmărit următoarele rezultate:

- clarificarea noțiunilor fundamentale privind managementul educațional și activitatea educativă;
- dezvoltarea capacității participanților de a analiza relațiile profesor–elev și școală–familie;
- conștientizarea rolului clasei de elevi ca grup educațional;
- identificarea rolurilor profesorului-diriginte în gestionarea grupului de elevi;
- dezvoltarea unei perspective reflexive asupra parteneriatului școală–familie;
- elaborarea unui Plan de activitate educativă pentru diriginți;
- consolidarea competenței de proiectare a activităților educative la nivelul clasei de elevi.

9. Produs final

Produsul final al activității a constat în elaborarea unui *Plan de activitate educativă* pentru diriginți, construit în baza reperelor teoretico-conceptuale abordate în cadrul formării și orientat spre consolidarea relației profesor–elev, motivarea elevilor și dezvoltarea parteneriatului școală–familie–comunitate.

Tabel A.7.1. Structura recomandată a planului (model conform practicii din Republica Moldova)

Câmp	Descriere / Exemplu
Titlul activității:	Ex. „Puterea cuvintelor frumoase” / „Familia mea – echipa mea”
Scopul general:	Dezvoltarea relațiilor pozitive și a climatului emoțional sănătos în colectivul clasei
Obiective specifice (SMART):	Să identifice comportamente bazate pe respect și empatie; Să manifeste motivație pentru cooperare; Să colaboreze constructiv cu familia.
Tipul activității:	Formativă / cultural-artistică / civică / morală etc.
Forma de organizare:	Lecție de dirigiență / activitate extracurriculară / proiect educațional
Durata:	45–90 minute
Resurse utilizate:	Materiale digitale, jocuri educative, video, fișe de reflecție etc.
Descrierea desfășurării activității:	Etapete principale (introducere – desfășurare – reflecție)
Strategii de motivare:	Jocuri de rol, brainstorming, încurajări, autoevaluare pozitivă
Modalități de colaborare cu familia:	Implicarea părinților ca parteneri (mesaje, activități comune, concursuri tematice)
Rezultate așteptate:	Elevii manifestă atitudini pozitive, se implică în activități comune, se consolidează relația școală–familie
Forme de evaluare:	Observare directă, reflecții orale/scrise, feedback de la elevi și părinți

Anexa 8. Scenariul formatorului pentru seminarul instructiv-formativ „Proiectarea activității educative la nivelul clasei: de la concept la practică”

Program de formare profesională continuă privind managementul activității educative la clasa de elevi

Tema 2: Proiectarea activității educative la nivelul clasei, de la concept la practică

Data: 24 ianuarie 2026

Durata: 09:00–13:00

Format: online, prin platforma Zoom

Formator: Olga Balanici

Invitat tematic: Mihaela Petrov, învățătoare, formator național, Liceul Teoretic „Orizont”, mun. Bălți

Grup-țintă: cadre didactice, diriginți, cadre manageriale, părinți/actori educaționali interesați de proiectarea și organizarea activităților educative.

1. Argumentul activității

Ziua a doua a programului de formare a avut caracter predominant aplicativ și a fost orientată spre dezvoltarea competenței de proiectare a activităților educative la nivelul clasei de elevi. Dacă prima zi a avut rolul de clarificare a reperelor teoretico-conceptuale privind managementul activității educative, activitatea din Ziua 2 a urmărit trecerea de la concept la practică, prin analiza structurii interne a unei activități educative, formularea obiectivelor operaționale, alegerea metodelor adecvate și integrarea feedbackului formativ.

Activitatea a fost construită pornind de la ideea că o activitate educativă eficientă nu se reduce la o temă atractivă sau la o metodă modernă, ci presupune coerență între scop, obiective, metode, resurse, evaluare și impactul urmărit asupra elevilor. În acest sens, participanții au fost implicați în exerciții de analiză, reflecție și proiectare, astfel încât să poată elabora un plan de activitate educativă clar, aplicabil și adaptat realității clasei.

2. Obiectivele activității de formare

Activitatea de formare a urmărit realizarea următoarelor obiective:

- dezvoltarea competenței de proiectare a activităților educative prin clarificarea structurii interne și a relațiilor funcționale dintre componentele acesteia;
- formarea capacității de formulare a obiectivelor educative operaționale, orientate spre comportamente observabile și rezultate concrete la nivelul elevilor;
- consolidarea abilității de corelare a obiectivelor cu metodele educative, evitând abordările formale sau decorative ale activităților educative;
- exersarea proiectării unei activități educative contextualizate, relevante pentru realitatea clasei și deschise spre colaborarea cu familia;
- dezvoltarea competențelor reflexive și de evaluare profesională, prin utilizarea feedbackului constructiv, în special prin tehnica Feedback 3+1.

3. Conținuturile abordate

În cadrul activității au fost abordate următoarele conținuturi:

- structura activității educative: temă, scop, obiective, conținuturi, metode, organizare și evaluare;

- relația dintre scop și obiective în proiectarea activității educative;
- formularea obiectivelor educative clare, observabile și măsurabile;
- obiectivele SMART în proiectarea activităților educative;
- corelarea obiectivelor cu metodele educative;
- metode educative moderne: brainstorming, brainwriting, studiul de caz, Jigsaw, Think-Pair-Share, jocul de rol, metode reflexive;
- implicarea familiei în proiectarea și realizarea activităților educative;
- analiza activităților educative prin mini-studii de caz;
- tehnica Feedback 3+1 ca metodă de analiză, reflecție și îmbunătățire a produselor pedagogice;
- elaborarea unui plan simplificat de activitate educativă.

4. Desfășurarea activității formative

Activitatea a debutat cu salutul formatorului și cu reactualizarea parcursului formativ din Ziua 1. Participanților li s-a mulțumit pentru studiile individuale realizate și pentru preocuparea manifestată în proiectarea activităților educative, în special pentru ideile privind implicarea familiei în procesul educativ. Momentul introductiv a avut rolul de a crea un climat de încredere, deschidere și onestitate profesională.

În continuare, au fost prezentate obiectivele Zilei 2, accentuându-se faptul că activitatea nu urmărește elaborarea unor planuri perfecte, ci formarea capacității de a construi activități educative funcționale, clare și adaptate realității clasei. Participanții au fost orientați spre ideea că proiectarea activității educative trebuie să răspundă unor nevoi reale și să conducă la rezultate observabile în comportamentul, atitudinile și relațiile elevilor.

Pentru activarea reflecției inițiale, participanții au fost implicați într-un exercițiu interactiv prin aplicația Slido, răspunzând la întrebarea: „În acest moment, ce vi se pare cel mai dificil atunci când proiectați sau organizați o activitate educativă?”. Răspunsurile au permis identificarea unor zone problematice frecvente: formularea scopului, formularea obiectivelor, alegerea metodelor și stabilirea modalităților de evaluare.

Pe baza răspunsurilor participanților, formatorul a construit un mini-pivot al dificultăților, grupând problemele semnalate în câteva categorii centrale: formularea obiectivelor, selecția metodelor și evaluarea/finalitatea activității. Această secvență a permis adaptarea discuției la nevoile reale ale grupului și orientarea formării spre aspectele cu relevanță practică imediată.

Prima secvență de conținut a vizat structura activității educative. Activitatea educativă a fost analizată ca sistem coerent de componente: subiecți, obiect, finalități, conținuturi, strategii, context, relații educaționale, comunicare și feedback. Participanții au fost ghidați să observe că dificultățile nu apar doar prin absența unei componente, ci mai ales prin lipsa legăturii funcționale dintre acestea. S-a subliniat că obiectivele trebuie să se regăsească în metode, metodele trebuie să susțină scopul, iar evaluarea trebuie să măsoare ceea ce a fost urmărit prin activitate.

În etapa următoare, participanții au lucrat în grupuri mici pe baza unor mini-studii de caz. Fiecare grup a primit un exemplu de proiectare educativă problematică, intenționat construită cu erori de formulare a scopului, obiectivelor, metodelor sau evaluării. Grupurile au avut sarcina de a identifica ce nu funcționează, ce elemente lipsesc, ce ar trebui reformulat și ce metode ar putea fi mai potrivite. După revenirea în plen, concluziile grupurilor au evidențiat faptul că activitățile nereușite au, de regulă, probleme de fundamentare: scop vag, obiective generale, metode necorelate sau evaluare absentă.

O secvență importantă a fost dedicată formulării obiectivelor educative clare. Participanții au analizat un scop formulat general: „Să dezvoltăm comportamente pozitive și climat emoțional sănătos

în clasa noastră.” Pornind de la acest exemplu, formabilii au identificat limitele scopului, au formulat obiective SMART, au stabilit modalități de măsurare a rezultatelor și au propus indicatori clari de reușită. Exercițiul a demonstrat că un obiectiv bine formulat transformă intenția educativă într-un rezultat observabil și evaluabil.

După clarificarea obiectivelor, activitatea a continuat cu analiza metodelor educative moderne. Participanții au discutat despre valoarea metodelor active și reflexive, precum brainstormingul, brainwritingul, studiul de caz, Jigsaw, Think-Pair-Share, jocul de rol, jurnalul de reflecție și feedbackul formativ. S-a subliniat că metoda nu este un scop în sine, ci un instrument selectat în funcție de obiective, de vârsta elevilor, de nevoile grupului și de contextul educativ.

Pentru consolidarea înțelegerii, a fost organizată o mini-dezbatere cu întrebarea: „Este metoda mai importantă decât obiectivul?”. Participanții au fost invitați să răspundă și să argumenteze, iar concluzia formativă a fost că valoarea metodei depinde de adecvarea acesteia la finalitatea educativă urmărită.

O componentă distinctă a activității a fost intervenția invitatei tematice Mihaela Petrov, învățătoare, formator național și autoare de materiale didactice. Intervenția invitatei a avut rol aplicativ și a urmărit prezentarea unor exemple concrete din practica educațională, privind transformarea activităților educative în experiențe clare, structurate și relevante pentru elevi. Invitata a oferit exemple de metode utilizate în activitățile cu elevii, modalități de implicare a părinților și recomandări practice care pot fi adaptate la diferite contexte școlare.

După intervenția invitatei, participanții au fost implicați într-un scurt exercițiu de reflecție, fiind invitați să identifice o idee concretă pe care o pot prelua și adapta în propria practică. Această reflecție a permis trecerea de la inspirație la aplicabilitate.

În etapa aplicativă individuală, participanții au conturat un scenariu simplificat al unei activități educative. Ei au fost ghidați să includă următoarele componente: tema activității, scopul, trei obiective, metodele și modalitatea de implicare a familiei. Formatorul a oferit sprijin pe parcursul lucrului individual, orientând participanții spre formulări clare, obiective măsurabile și metode adecvate.

În etapa următoare, activitățile elaborate au fost analizate în echipe prin tehnica Feedback 3+1. Fiecare participant a prezentat planul de activitate educativă, iar colegii au oferit trei aspecte pozitive și o singură sugestie de îmbunătățire. Această tehnică a fost utilizată pentru a crea un cadru sigur, constructiv și echilibrat de analiză colegială. Participanții au fost orientați să analizeze procesul, nu persoana, și să formuleze sugestii utile pentru îmbunătățirea activității.

La final, activitatea s-a încheiat printr-o sinteză reflexivă, în cadrul căreia participanții au formulat o idee pe care o iau cu ei în practica profesională. Accentul a fost pus pe claritate, coerență, realism și aplicabilitate. S-a subliniat faptul că o activitate educativă bine gândită nu este cea care impresionează, ci cea care produce o schimbare reală în viața elevilor.

5. Metode și instrumente utilizate

În cadrul activității au fost utilizate următoarele metode și instrumente: conversația euristică;

- explicația;
- discuția dirijată;
- exercițiul individual;
- analiza de caz;
- mini-studiul de caz;
- mini-pivotul dificultăților;
- brainstormingul;

- brainwritingul;
- studiul de caz;
- metoda Jigsaw;
- metoda Think-Pair-Share;
- jocul de rol;
- mini-dezbaterea;
- activitatea în grupuri mici;
- feedbackul formativ;
- tehnica Feedback 3+1;
- reflecția individuală;
- prezentarea în plen;
- aplicații digitale: Zoom, Slido, Google Docs, Google Classroom, Figma/Whiteboard, instrumente colaborative online.

6. Resurse umane implicate

În desfășurarea activității au fost implicate următoarele resurse umane:

- formatorul programului: Olga Balanici;
- invitat tematic: Mihaela Petrov, învățătoare, formator național, Liceul Teoretic „Orizont”, mun. Bălți;
- cadre didactice participante;
- diriginți;
- cadre manageriale;
- părinți/actori educaționali interesați de colaborarea școală–familie.

Intervenția invitatei tematice a contribuit la conectarea conținuturilor teoretico-metodologice cu exemple concrete din practica educațională, oferind participanților repere aplicative privind metodele active, implicarea părinților și proiectarea unor activități educative cu impact asupra elevilor.

7. Resurse și materiale utilizate

Pentru realizarea activității au fost utilizate următoarele resurse și materiale:

- suportul de prezentare pentru Ziua 2;
- agenda activității;
- fișa pentru exercițiul individual privind formularea obiectivelor SMART;
- fișe de lucru pentru mini-studiile de caz;
- fișe pentru grupurile de lucru;
- fișa de aplicare a tehnicii Feedback 3+1 (Anexa 10);
- instrumente digitale pentru interacțiune și reflecție;
- materiale-suport pentru analiza structurii activității educative;
- exemple de proiectări educative cu dificultăți intenționate.

8. Sarcina pentru studiul individual

La finalul activității, participanții au primit sarcina de a finaliza planul de activitate educativă început în timpul seminarului. Planul urma să fie completat și ajustat în baza feedbackului primit de la colegi și de la formator.

Sarcina individuală a vizat elaborarea unei activități educative aplicabile în realitatea clasei, care să includă:

- tema activității;
- scopul formulat clar;
- obiectivele educative operaționale;
- metodele adecvate obiectivelor;
- modalitatea de implicare a familiei;
- resursele necesare;
- forma de evaluare;
- indicatorii de reușită.

Participanții au fost încurajați să trateze planul nu ca pe o formalitate, ci ca pe un instrument de lucru adaptat clasei, elevilor și contextului educațional concret.

9. Reflecția finală

Reflecția finală a activității a fost orientată spre întrebarea:

„Ce idee aplicabilă iau cu mine din această activitate de formare?”

Participanții au fost invitați să formuleze o idee concretă, utilizabilă imediat în practica profesională: o metodă, o formulare de obiectiv, o modalitate de implicare a familiei, o strategie de analiză sau un instrument de feedback.

10. Rezultate scontate

Prin realizarea activității de formare s-au urmărit următoarele rezultate:

- dezvoltarea competenței de proiectare a activităților educative la nivelul clasei;
- clarificarea structurii interne a activității educative;
- formularea obiectivelor educative operaționale și măsurabile;
- corelarea obiectivelor cu metodele educative adecvate;
- dezvoltarea capacității de analiză a unor activități educative proiectate;
- aplicarea tehnicii Feedback 3+1 în analiza produselor pedagogice;
- integrarea familiei ca partener educațional în proiectarea activităților;
- elaborarea unui plan de activitate educativă aplicabil în contextul clasei.

11. Produs final

Produsul final al activității a constat în elaborarea unui plan/scenariu de activitate educativă la nivelul clasei de elevi, construit pe baza principiilor de claritate, coerență, realism, adecvare metodologică și implicare a familiei. Planul elaborat de participanți a constituit baza pentru reflecție, feedback colegial și optimizare în etapele următoare ale programului de formare.

Anexa 9. Scenariul formatorului pentru seminarul instructiv-formativ „Managementul activității educative la nivelul clasei de elevi: de la proiectare la implementare”

Program de formare profesională continuă privind managementul activității educative la
clasa de elevi

**Tema 3: Managementul activității educative la nivelul clasei de elevi: de la proiectare la
implementare**

Durata: 09:00–13:00

Format: online, prin platforma Zoom

Formator: Olga Balanici

Invitat tematic: dr. hab., univ. Afanas Aliona

Grup-țintă: cadre didactice, diriginți, cadre manageriale, părinți/actori educaționali implicați în
activitatea educativă.

1. Argumentul activității

Ziua a treia a programului de formare a avut rol de integrare, aplicare și reflecție asupra
parcursului formativ realizat. Dacă prima zi a fost orientată spre fundamentarea teoretico-conceptuală
a managementului activității educative, iar a doua zi spre proiectarea activităților educative, Ziua 3 a
urmărit trecerea de la proiectare la implementare, prin analiza activităților elaborate de participanți,
identificarea resurselor, partenerilor, riscurilor și indicatorilor de impact.

Activitatea a fost construită pe ideea că managementul activității educative nu se limitează la
elaborarea unui plan, ci presupune capacitatea cadrului didactic de a implementa realist activitatea,
de a anticipa dificultățile, de a colabora cu familia și comunitatea, de a evalua impactul și de a reflecta
asupra propriilor decizii pedagogice. Prin urmare, accentul a fost plasat pe aplicabilitate, realism,
reflecție și autoreglare profesională.

2. Obiectivele activității de formare

Activitatea de formare a urmărit realizarea următoarelor obiective:

⇒ consolidarea competenței de proiectare și organizare a activităților educative la nivelul clasei
de elevi;

⇒ dezvoltarea capacității de analiză a implementării activităților educative elaborate de
participanți;

⇒ identificarea resurselor, partenerilor, riscurilor și indicatorilor de impact ai unei activități
educative;

⇒ valorificarea Matricei de implementare ca instrument de analiză managerială și pedagogică;

⇒ dezvoltarea reflecției pedagogice ca instrument de autoreglare profesională;

⇒ evidențierea rolului mentoratului educațional în managementul activității educative;

⇒ evaluarea programului de formare și formularea unor recomandări practice privind
managementul activității educative la clasa de elevi.

3. Conținuturile abordate

În cadrul activității au fost abordate următoarele conținuturi:

- managementul activității educative: de la proiectare la implementare;
- analiza implementării activităților educative elaborate de participanți;
- resursele necesare pentru realizarea activității educative;
- partenerii implicați în procesul educativ: elevi, diriginte, cadre didactice, părinți, consilier
școlar, comunitate;
- riscurile și dificultățile posibile în implementarea activităților educative;

- evaluarea impactului activității educative prin indicatori observabili;
- Matricea de implementare a activității educative;
- ⇒ mentoratul educațional ca dimensiune a managementului activității educative;
 - ⇒ reflecția pedagogică și autoreglarea profesională;
 - ⇒ evaluarea programului de formare prin chestionare și feedback final.

4. Desfășurarea activității formative

Activitatea a debutat cu un moment de reactivare conceptuală și conectare emoțională. Participanții au fost invitați să reflecteze asupra parcursului celor trei zile de formare și să răspundă, printr-un instrument interactiv, la întrebări referitoare la starea cu care intră în activitate, la relația școală–familie și la responsabilitatea personală în consolidarea parteneriatului educațional.

Această etapă introductivă a avut rolul de a crea un cadru de lucru bazat pe sinceritate, respect profesional și deschidere. Participanții au fost orientați spre ideea că activitatea educativă se construiește prin decizii mici, conștiente și consecvente, iar managementul acesteia presupune asumare, reflecție și ajustare permanentă.

În prima parte a zilei a fost valorificată intervenția invitatei tematice, dr. hab., univ. Afanas Aliona. Intervenția a oferit o ancorare academică asupra managementului activității educative, accentuând ideea că activitatea educativă trebuie înțeleasă ca proces educațional coerent, nu ca eveniment izolat. Participanții au fost ghidați să observe legătura dintre fundamentarea științifică, proiectarea activității, implementarea acesteia și impactul real asupra elevilor.

După intervenția invitatei, activitatea a continuat cu analiza implementării activităților educative proiectate de participanți. Formatorul a felicitat participanții pentru proiectele elaborate și a subliniat valoarea acestora ca produse formative, ancorate în realitatea claselor și în nevoia de implicare a familiei. Participanții au fost organizați în perechi, fiecare prezentând activitatea elaborată și analizând activitatea colegului.

Analiza în perechi s-a realizat pe baza unei fișe de lucru, structurată în jurul următoarelor întrebări: ce funcționează bine în activitate; care este momentul cel mai sensibil; ce ajustări sunt necesare pentru eficiență și realism; ce decizie managerială este esențială pentru reușita activității. Această secvență a urmărit dezvoltarea capacității participanților de a analiza proiectarea din perspectiva implementării reale, nu doar a calității documentului.

După revenirea în plen, participanții au formulat idei-cheie rezultate din analiza în perechi. S-a evidențiat faptul că succesul unei activități educative nu este determinat de complexitatea acesteia, ci de claritatea scopului, alegerea adecvată a metodelor, implicarea realistă a familiei, gestionarea timpului și anticiparea dificultăților.

A doua secvență aplicativă a fost dedicată Matricei de implementare a activității educative. Aceasta a fost prezentată ca instrument de analiză managerială și pedagogică, menit să răspundă la întrebarea: „Această activitate chiar se poate realiza în clasa mea, cu elevii mei, cu părinții mei și cu resursele reale pe care le am?”. Participanții au fost ghidați să analizeze activitatea proiectată prin patru câmpuri: resurse, parteneri, riscuri/dificultăți și evaluare/impact.

În cadrul acestei activități, participanții au identificat resursele necesare pentru realizarea activității educative: timp, spațiu, materiale, suport tehnologic și sprijin uman. De asemenea, au stabilit partenerii implicați: elevii, dirigințele, cadrele didactice, consilierul școlar, părinții și, după caz, actorii comunitari. O atenție specială a fost acordată identificării riscurilor, precum lipsa timpului, implicarea redusă a elevilor sau părinților, dificultăți de comunicare ori tratarea superficială a temei. Formatorul a accentuat faptul că identificarea riscurilor nu diminuează valoarea planului, ci îl face mai realist și mai implementabil.

Componenta de evaluare/impact a fost analizată prin raportare la indicatori concreți și observabili. Participanții au fost ghidați să formuleze răspunsuri la întrebarea: „Cum voi ști că activitatea a avut impact?”. Accentul a fost plasat pe observarea comportamentelor, atitudinilor și reacțiilor elevilor, precum și pe feedbackul primit din partea elevilor și părinților. S-a subliniat că evaluarea activității educative nu reprezintă o notă, ci o dovadă a schimbării produse.

În partea următoare a activității, a fost abordat mentoratul educațional ca dimensiune a managementului activității educative. Mentoratul a fost prezentat nu ca o funcție formală, ci ca o postură profesională a cadrului didactic care ghidează, susține, întreabă, reflectează și contribuie la autoreglarea procesului educativ. S-a evidențiat faptul că profesorul-diriginte acționează ca mentor pentru elevi, pentru părinți și, în anumite contexte, pentru colegi.

Participanții au analizat rolul mentorului în managementul activității educative, pornind de la întrebări reflexive precum: ce funcționează în contextul clasei; ce poate fi schimbat data viitoare; ce s-a învățat din experiența realizată. În acest sens, mentoratul a fost corelat cu reflecția pedagogică, fiind prezentat ca instrument de dezvoltare profesională continuă.

O secvență importantă a fost dedicată reflecției pedagogice. Aceasta a fost definită ca proces conștient și structurat prin care cadrul didactic analizează acțiunile educative, înțelege deciziile luate, identifică elementele funcționale și stabilește direcții de îmbunătățire. Participanții au discutat despre rolul reflecției în autoreglarea profesională și în dezvoltarea unei practici educative conștiente, echilibrate și eficiente.

Au fost propuse întrebări reflexive pentru cadre didactice, diriginți, manageri de clasă și părinți. Pentru cadrele didactice, reflecția a vizat identificarea elementelor care au funcționat, a momentelor dificile și a deciziilor care au influențat dinamica grupului. Pentru diriginți și manageri, reflecția a vizat modul în care activitatea a răspuns nevoilor reale ale clasei, stilul de conducere și semnalele transmise de elevi și părinți. Pentru părinți, reflecția a fost orientată spre înțelegerea modului în care copilul s-a simțit implicat și a felului în care familia poate sprijini procesul educativ.

În partea finală a zilei a fost realizată evaluarea programului de formare. Participanților li s-a explicat rolul chestionarelor distincte pentru cadre didactice/manageri și pentru părinți, subliniindu-se faptul că acestea nu au caracter evaluativ asupra persoanei, ci contribuie la îmbunătățirea programului, la ajustarea activităților viitoare și la fundamentarea cercetării doctorale privind managementul activității educative la clasa de elevi.

Activitatea s-a încheiat cu prezentarea unor instrumente și recomandări practice pentru managementul activității educative: instrumentul „aliniera rapidă”, mini-fișa de proiectare funcțională, Matricea de implementare și reflecția pedagogică de scurtă durată. Participanții au fost încurajați să preia din program cel puțin un instrument, o idee sau o întrebare utilă pentru propria practică.

5. Metode și instrumente utilizate

În cadrul activității au fost utilizate următoarele metode și instrumente:

- conversația euristică;
- explicația;
- discuția dirijată;
- reflecția individuală;
- analiza în perechi;
- analiza produselor pedagogice;
- lucrul în camere separate;
- feedbackul constructiv;
- Matricea de implementare;

- fișa de lucru pentru analiza implementării;
- întrebări reflexive;
- studiul de caz aplicativ;
- chestionarul de evaluare;
- sinteza în plen;
- instrumente digitale: Zoom, Slido/Mentimeter, Google Forms, Classroom, instrumente colaborative online.

6. Resurse umane implicate

În desfășurarea activității au fost implicate următoarele resurse umane:

- formatorul programului: Olga Balanici;
- invitat tematic: dr. hab., univ. Afanas Aliona;
- cadre didactice participante;
- diriginți;
- cadre manageriale;
- părinți/actori educaționali implicați în procesul educativ.

Intervenția invitatei tematice a contribuit la consolidarea fundamentării științifice a programului, prin evidențierea managementului activității educative ca proces coerent, reflexiv și orientat spre calitate și impact educațional.

7. Resurse și materiale utilizate

Pentru realizarea activității au fost utilizate următoarele resurse și materiale:

- scenariul formatorului pentru Ziua 3;
- fișa de lucru pentru analiza implementării;
- Matricea de implementare a activității educative;
- exemplu de Matrice de implementare pentru activitatea „Empatia și comunicarea respectuoasă în clasa mea”;
- chestionare de evaluare pentru cadre didactice/manageri și părinți;
- materiale-suport privind mentoratul educațional;
- întrebări reflexive pentru cadre didactice, diriginți, manageri și părinți;
- instrumente digitale pentru interacțiune, analiză și feedback.

8. Sarcina finală pentru portofoliu

La finalul programului, participanții au primit sarcina de a constitui un mic portofoliu formativ, care să reflecte parcursul realizat și nivelul de aplicare a celor învățate. Portofoliul urma să includă:

- versiunea finală a planului de activitate educativă, revizuită în baza feedbackului primit;
- fișă de autoevaluare în format 3+1, cu trei aspecte reușite și o direcție de îmbunătățire;
- un scurt angajament de implementare, care să precizeze când va fi realizată activitatea, ce se va urmări la elevi și cum va fi evaluat impactul.

Această sarcină a avut rolul de a crea o punte între programul de formare și practica reală a participanților, contribuind la transferul învățării în activitatea educativă desfășurată la nivelul clasei.

9. Reflecția finală

Reflecția finală a activității a fost orientată spre întrebarea:

„Cum plec din acest program de formare?”

Participanții au fost invitați să exprime într-un cuvânt sau într-o idee scurtă starea, concluzia sau achiziția principală cu care încheie programul. Această reflecție a permis identificarea percepțiilor finale ale participanților și a valorii practice a programului pentru activitatea lor profesională.

10. Rezultate scontate

Prin realizarea activității de formare s-au urmărit următoarele rezultate:

- dezvoltarea capacității de analiză a implementării activităților educative;
- utilizarea *Matricei de implementare (tabelul A.9.1.)* ca instrument de planificare realistă;
- identificarea resurselor, partenerilor, riscurilor și indicatorilor de impact;
- consolidarea rolului profesorului-diriginte ca manager și mentor al activității educative;
- dezvoltarea reflecției pedagogice ca instrument de autoreglare profesională;
- evaluarea programului de formare prin chestionare și feedback final;
- elaborarea unui portofoliu formativ care reflectă aplicarea competențelor dezvoltate.

11. Produs final

Produsul final al activității a constat în completarea *Matricei de implementare a activității educative*, analiza în perechi a activităților proiectate, formularea reflecțiilor profesionale și constituirea unui portofoliu formativ. Aceste produse au demonstrat capacitatea participanților de a trece de la proiectarea activității educative la analiza implementării acesteia, prin raportare la resurse, parteneri, riscuri, impact și reflecție pedagogică.

Tabelul A.9.1. Matricea de implementare a activității educative

Resurse	Parteneri	Riscuri	Evaluare/Indicatori de impact

Anexa 10. Fișă de lucru pentru analiza implementării activității educative

Lucru în perechi

Scopul fișei: analiza gradului de aplicabilitate a unei activități educative proiectate, prin raportare la coerența internă, resursele disponibile, partenerii implicați, riscurile posibile și indicatorii de impact educativ.

A. Date generale

Numele participantului care prezintă activitatea:

Numele participantului care oferă feedback:

Tema activității educative analizate:

Clasa / grupul de elevi vizat:

Scopul activității educative:

B. Analiza coerenței activității educative

Aspect analizat	Întrebări de ghidare	Observații / răspunsuri
Scopul activității	Este scopul clar, realist și orientat spre dezvoltarea elevilor?	
Obiectivele activității	Sunt obiectivele formulate clar, observabil și măsurabil?	
Metodele utilizate	Sunt metodele potrivite pentru obiectivele formulate?	
Implicarea elevilor	Activitatea permite participarea activă a elevilor?	
Implicarea familiei	Familia este inclusă ca partener educațional real sau doar formal?	
Evaluarea/feedbackul	Există o modalitate clară de evaluare a impactului activității?	

C. Analiza implementării activității educative

1. Ce funcționează bine în activitatea analizată?

Menționați elementele clare, coerente și realiste ale activității.

2. Care este momentul cel mai sensibil al implementării?

Indicați unde ar putea apărea dificultăți: la începutul activității, în gestionarea timpului, în implicarea elevilor, în comunicarea cu părinții, în evaluare etc.

3. Ce resurse sunt necesare pentru realizarea activității?

Timp, spațiu, materiale, suport digital, sprijin din partea colegilor, părinților sau consilierului școlar.

4. Ce riscuri sau dificultăți pot apărea?

Identificați cel puțin două riscuri posibile și formulați o soluție pentru fiecare.

Risc / dificultate posibilă	Soluție de prevenire sau diminuare
1. _____	_____
2. _____	_____

5. Ce decizie managerială este esențială pentru reușita activității?

Menționați o decizie care poate face diferența între o activitate realizabilă și una rămasă doar la nivel de proiect.

D. Evaluarea impactului activității

Ce voi observa concret după realizarea activității?

Bifați sau completați indicatorii potriviți:

- ☐ elevii participă activ în discuții;
- ☐ elevii formulează exemple concrete de comportamente pozitive;
- ☐ elevii colaborează mai bine în grup;
- ☐ părinții oferă feedback sau se implică în activitate;
- ☐ se îmbunătățește comunicarea profesor–elev–familie;
- ☐ se observă o schimbare de atitudine sau comportament;
- ☐ alt indicator:

E. Feedback 3+1

Trei aspecte pozitive ale activității analizate:

O sugestie de îmbunătățire:

F. Sinteză finală

Ideea-cheie pe care o iau cu mine în practica profesională:

Concluzie privind implementarea activității:

Activitatea analizată este:

- ☐ ușor de implementat;
- ☐ implementabilă cu unele ajustări;
- ☐ dificil de implementat fără resurse sau sprijin suplimentar.

Recomandare finală pentru optimizarea activității:

Anexa 11. Test. Tipurile de relații între profesor–elev

Test. Tipurile de relații între profesor–elev (elaborat de autoare)

Scopul instrumentului:

Identificarea tipului de relație dominant în interacțiunea profesor–elev, în baza comportamentelor observabile de comunicare, atitudine și strategie educațională.

Fundament teoretic al construcției testului

Elaborarea instrumentului „*Tipurile de relații profesor–elev*” se bazează pe teoriile clasice și moderne privind *stilurile de conducere educațională* și *modelele relaționale în interacțiunea pedagogică*.

Cercetările realizate de **K. Lewin (1939)** privind stilurile de conducere (autoritare, democratice, permissive) au oferit baza conceptuală a modelului, ulterior dezvoltat de **R. Likert (1961)** și aplicat în educație de I. Cerghit (2006) și **E. Păun (1999)**.

În perspectiva psihologiei educaționale, relația profesor–elev este interpretată ca o formă de comunicare bidirecțională ce include dimensiuni afective, cognitive și comportamentale (**Goleman, 2008; Cucoș, 2014**).

Astfel, testul urmărește să identifice profilul relațional predominant al cadrului didactic, prin analiza modului în care se manifestă:

- controlul și disciplina (dimensiunea autoritară);
- cooperarea și empatia (dimensiunea democratică);
- toleranța excesivă sau lipsa implicării (dimensiunea permisivă/pasivă).

Fundament psihopedagogic al formulării itemilor

Itemii testului au fost construiți în baza principiilor metodologice generale de elaborare a chestionarelor pedagogice (**Moscovici, 1994; Neacșu, 2010**), respectând următoarele criterii:

- *claritate și univocitate* – fiecare afirmație exprimă o singură idee, evitând ambiguitățile de sens;

- *relevanță comportamentală* – fiecare item descrie comportamente observabile, asociate conduitei profesorului la clasă (de ex., ascultare activă, control, feedback, consultare);

- *echilibru între itemi pozitivi și negativi* – pentru a preveni biasul de răspuns și a asigura validitatea conținutului;

- *neutralitate valorică* – formulările nu induc răspunsuri dezirabile social;

Correspondență cu dimensiunile teoretice – fiecare item a fost corelat cu una dintre cele două axe dominante: autoritară sau democratică.

Pe această bază conceptuală, itemii au fost construiți astfel încât să reflecte comportamente pedagogice observabile și atitudini concrete ale cadrului didactic în interacțiunea cu elevii.

Criterii de formulare a itemilor.

Itemii au fost elaborați conform următoarelor principii psihopedagogice:

Principiu: Explicație aplicată

Claritate și univocitate: Fiecare item exprimă o singură idee, evitând ambiguitățile semantice.

Relevanță comportamentală: Afirmațiile descriu conduite reale din procesul de predare–învățare–evaluare (ex.: ascultarea elevilor, feedback, disciplină).

Alternanță pozitiv–negativ: Formularea itemilor include atât comportamente de deschidere (democratice), cât și de control (autoritare), pentru a evita răspunsurile stereotipe.

Neutralitate valorică: Itemii nu sugerează un răspuns „corect” sau „dezirabil”, ci explorează tendințe atitudinale.

Evaluare globală a relației: Testul vizează dimensiuni multiple: comunicare, control, empatie, colaborare, respect reciproc.

Instrucțiune:

Citiți cu atenție fiecare afirmație și notați gradul în care vă regăsiți în comportamentul descris, folosind scala:

Răspuns	Semnificație
1	Niciodată
2	Rareori
3	Uneori
4	Des
5	Întotdeauna

Scrieți cifra corespunzătoare în dreptul fiecărei afirmații.

Itemi

Nr. crt.	Afirmații	Punctaj (1–5)
1	Încurajez elevii să-și exprime liber opiniile, chiar dacă diferă de ale mele.	
2	Cred că profesorul trebuie să aibă mereu ultimul cuvânt în discuție.	
3	Ascult cu atenție explicațiile elevilor, chiar dacă durează mai mult.	
4	Consider că disciplina se menține doar prin reguli ferme.	
5	Implic elevii în luarea deciziilor referitoare la activitățile de la clasă.	
6	Elevii trebuie să respecte instrucțiunile fără discuție.	
7	Încurajez cooperarea și munca în echipă.	
8	Cred că profesorul trebuie să fie mereu în centrul atenției clasei.	
9	Le ofer elevilor libertatea de a alege modalități de învățare.	
10	Nu accept să fiu contrazis de elevi în fața clasei.	
11	Creez o atmosferă deschisă și prietenoasă în timpul orelor.	
12	Prefer să evit consultarea elevilor în luarea deciziilor.	
13	Valorizez efortul și progresul elevilor, nu doar rezultatele.	
14	Cred că autoritatea profesorului trebuie păstrată prin distanță și control.	
15	Solicit opinia elevilor în planificarea activităților extracurriculare.	
16	Mă deranjează când elevii îmi contestă deciziile.	
17	Ofer feedback pozitiv și aprecieri individuale.	
18	Cred că elevii învață mai bine sub presiune și competiție.	
19	Promovez relații bazate pe respect și încredere reciprocă.	
20	Prefer să nu mă implic emoțional în relația cu elevii.	

Punctajul și calculul scorului**Itemii se grupează astfel:**

✓ **relație autoritară:** 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18;

✓ **relație democratică:** 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 20.

Pentru fiecare categorie, sumați punctajele obținute la itemii corespunzători.

Interpretarea scorului total

Interval de puncte	Tipul de relație profesor–elev	Descriere caracteristică
81–100 puncte	Democratică – empatică	Relație bazată pe cooperare, comunicare deschisă și încredere. Profesorul ascultă, sprijină și implică elevii activ.
61–80 puncte	Echilibrată (democratic–autoritară)	Profesor ferm, dar empatic. Încurajează disciplina, dar oferă spațiu pentru exprimare și reflecție.

Interval de puncte	Tipul de relație profesor–elev	Descriere caracteristică
41–60 puncte	Autoritară	Profesor centrat pe reguli și control, limitează participarea elevilor. Relație bazată mai mult pe supunere decât pe colaborare.
Interval de puncte	Tipul de relație profesor–elev	Descriere caracteristică

Observații metodologice

Testul are rol de autoanaliză pedagogică, nu de diagnostic psihologic.

Poate fi utilizat în cadrul cercetărilor educaționale, formărilor continue sau studiilor de climat școlar.

Interpretarea se realizează prin raportare la scorurile totale obținute și la contextul profesional al cadrului didactic.

**Anexa 12. Chestionar final privind evaluarea programului de profesionalizare cu tema:
„Managementul activității educative la nivelul clasei de elevi: de la proiectare la implementare”**

I. Scopul chestionarului

Prezentul chestionar are ca scop identificarea impactului programului de profesionalizare privind dezvoltarea competențelor de proiectare, organizare și implementare a activităților educaive la nivelul clasei de elevi, precum și asupra percepției participanților privind relația profesor–elev și parteneriatul școală–familie.

Acest chestionar final urmărește evidențierea schimbărilor produse în urma participării la program.

Răspunsurile sunt confidențiale și vor fi utilizate exclusiv în scop de cercetare științifică.

Vă rugăm să răspundeți sincer, raportându-vă la experiența dumneavoastră din cadrul formării profesionale continue.

II. Date generale

* Întrebare obligatorie

1. Statutul dumneavoastră de participare la curs: *

☐ Cadru didactic

☐ Manager educațional

☐ Altele: _____

2. Nivelul de învățământ în care activați: *

(dacă sunteți părinte, indicați nivelul de școlarizare al copilului)

☐ Preșcolar

☐ Primar

☐ Gimnazial

☐ Liceal

☐ Altele: _____

III. Întrebări deschise

3. Definiți, în propriile cuvinte, managementul activității educative la nivelul clasei de elevi. *

.....
.....
.....

4. Enumerați două elemente esențiale ale unei activități educative bine proiectate: *

a)

b)

5. Explicați diferența dintre scop și obiective educaționale. *

.....
.....
.....

IV. Autoevaluare (scala Likert)

Indicați în ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații:

(1 – deloc de acord | 5 – total de acord)

6. Pot formula obiective educaționale clare, măsurabile și realizabile. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

7. Înțeleg relația dintre obiective, metode și evaluare într-o activitate educativă. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

8. Sunt capabil(ă) să proiectez o activitate educativă adaptată realității clasei mele. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

9. Am dobândit instrumente concrete pentru gestionarea relației profesor–elev. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

10. Mă simt mai pregătit(ă) să implic familia ca partener educațional. *

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

V. Reflecție și aplicabilitate

11. Menționați un instrument sau o metodă din cadrul cursului pe care intenționați să o aplicați. *

.....
.....

12. Descrieți o schimbare concretă pe care o veți realiza în proiectarea activităților educative. *

.....
.....

13. În ce mod v-a ajutat programul să înțelegeți mai bine relația școală–familie? *

.....
.....

14. Care este cea mai importantă idee pe care o luați cu dumneavoastră din acest program? *

.....
.....

VI. Evaluarea impactului programului

15. Ce aspect al cursului a avut cel mai mare impact asupra dezvoltării dumneavoastră? *
(bifați toate variantele aplicabile)

☐ Ziua 1

☐ Ziua 2

☐ Ziua 3

☐ Altele: _____

16. Considerați că programul a contribuit la dezvoltarea competenței de proiectare și organizare a activităților educative? *

☐ În foarte mică măsură

☐ În mică măsură

☐ În mare măsură

☐ În foarte mare măsură

☐ Altele: _____

Vă mulțumim pentru implicare și reflecție!

Anexa 13. Rezultatele experimentului pedagogic, etapa de control: GE (63) și GC (64)

• Explicați diferența dintre scop și obiective educaționale

În continuare, alt item a urmărit identificarea elementelor pe care participanții le consideră esențiale pentru proiectarea unei activități educaționale de calitate, în vederea surprinderii nivelului de introducere a reperelor discutate în cadrul programului de formare.

Acest item a solicitat respondenților să enumere două elemente esențiale ale unei activități educaționale bine proiectate, oferind un indicator calitativ de tip „recall” asupra ideilor-cheie reținute după programul de formare. Răspunsurile conturează o imagine relativ coerentă: majoritatea participanților centrează proiectarea pe claritatea scopului și a obiectivelor și pe adecvarea strategiilor/metodelor didactice la particularitățile elevilor și la competențele vizate.

1) Dominanta „obiectivelor clare” și a scopului explicit

Cea mai frecventă categorie de răspunsuri se referă la formularea clară, operaționalizată a obiectivelor (adesea menționate explicit ca „SMART”, „măsurabile”, „specifice”) și la stabilirea scopului. În plan interpretativ, acest lucru indică faptul că participanții au înțeles ideea că proiectarea începe cu definirea finalităților, care ghidează selecția conținutului, a metodelor și a evaluării.

2) Alegerea strategiilor și metodelor adecvate, adaptate vârstei și nivelului clasei de elevi

A doua direcție majoră vizează selecția metodelor, strategiilor și formelor de organizare, cu accent pe adaptarea la vârstă, nivel, nevoi și caracteristicile grupului. Apar formulări precum „metode active”, „lucru în echipă”, „strategii adecvate”, ceea ce sugerează orientarea către participare activă și eficiență în atingerea obiectivelor.

3) Coerența proiectării și includerea evaluării/feedbackului

Un subset de răspunsuri introduce explicit ideea de coerență internă: corelarea dintre obiective–metode–conținut–evaluare, inclusiv integrarea evaluării pe parcurs și a feedbackului formativ. Deși mai puțin prezentă decât primele două subiecte, această componentă este relevantă pentru calitatea proiectării, deoarece reflectă trecerea de la o enumerare generală la o logică sistemică de tip „alinie constructivă”.

4) Dimensiuni complementare: reflecție, stare de bine, reguli și parteneriat

În unele răspunsuri apar elemente care completează proiectarea dincolo de triada obiective–metode–evaluare: jurnal/reflecție pedagogică, starea de bine, stabilirea regulilor, motivarea elevilor și parteneriatul școală–familie. Acestea indică o extindere a conceptului de proiectare către dimensiunea relațională și socio-emoțională a activității educative, aspect compatibil cu managementul activității educaționale la nivelul clasei.

5) Răspunsuri parțial neconforme sau vagi

O parte redusă a răspunsurilor sunt fie foarte generale (de exemplu, mențiuni izolate), fie se referă la teme particulare (ședințe cu părinții, modele specifice) fără a formula explicit două elemente esențiale ale proiectării. Aceste cazuri pot fi interpretate ca indicatori ai unei înțelegeri încă eterogene sau ai unei focalizări pe exemple concrete discutate în curs, mai degrabă, decât pe concepte generalizabile.

În ansamblu, răspunsurile la itemul dat sugerează că participanții rețin în mod prioritar două repere fundamentale ale proiectării: *formularea clară a obiectivelor și alegerea strategiilor/metodelor adecvate*. Apar, de asemenea, semne de aprofundare prin introducerea coerenței proiectării, evaluării formative și reflecției, ceea ce indică nu doar memorarea unor termeni, ci și o orientare către proiectare ca proces integrat, cu potențial de transfer în practica educativă.

Tabelul A13.1. Codarea tematică a răspunsurilor la itemul: „Două elemente esențiale ale unei activități educaționale bine proiectate” (item deschis)

Temă	Indicatori (unități de sens)	Exemple scurte din răspunsuri
1. Scop și obiective educaționale clar formulate	scop; obiective clare; obiective SMART; măsurabile/realizabile; competențe vizate	„Scopul. Obiectivele.”; „obiective SMART clar formulate”; „claritatea obiectivelor și a scopului”
2. Metode/strategii didactice adecvate	metode; strategii; activități adecvate; metode active; forme de organizare	„alegerea metodelor și strategiilor didactice adecvate”; „metode active (lucru în echipă...)”
3. Adaptarea la elevi (vârstă, nivel, nevoi)	adaptare la vârstă/nivel; particularități; diferențiere; stiluri de învățare	„adaptate vârstei și nivelului elevilor”; „în funcție de particularitățile elevilor”
4. Coerența proiectării (alinieri obiective–conținut–metode–evaluare)	corelare; articulare coerentă; transpoziție didactică; „de la concept la practică”	„obiectivele ghidează alegerea conținuturilor și metodelor”; „articularea coerentă a strategiilor”
5. Evaluare și feedback	criterii de evaluare; evaluare formativă; feedback; monitorizare	„integrarea evaluării pe parcurs (feedback formativ)”; „criterii de evaluare”
6. Reflecție și îmbunătățire continuă	jurnal reflexiv; reflecții pedagogice; portofoliu de experiențe	„jurnalul reflexiv”; „reflecție asupra rezultatelor... îmbunătățire”
7. Climat educațional și stare de bine	stare de bine; climat pozitiv; siguranță; motivație	„starea de bine a elevilor”; „motivant”
8. Reguli și managementul clasei	stabilirea regulilor; disciplină; organizare	„Stabilirea regulilor”; „managementul clasei”
9. Parteneriat școală–familie și implicarea părinților	ședințe cu părinții; strategii de implicare; colaborare	„structura unei ședințe de părinți”; „strategii de implicare a părinților”
10. Răspunsuri neconforme/ambigue	litere/simboluri; enunțuri incomplete; termeni izolați	„G”; „H”; „...”

Tabelul A13.2. Numiți două elemente esențiale ale unei activități educaționale bine proiectate

Nivel	Grup experimental (GE, 63 subiecți)		Grup de control (GC, 64 de subiecți)	
	numărul de subiecți	procentul (%)	numărul de subiecți	procentul (%)
Înalt	61	96,8	38	59,3
Mediu	2	3,1	13	20,3
Minim	0	0	11	17,1
Nesemnificativ	0	0	2	3,1

Analiza datelor experimentale demonstrează următoarele rezultate: *nivel înalt*: GE: 96,8% (61), GC: 59,3% (38), la GE este o evoluție ascendentă cu 37,5% față de GC; ca dovadă avem răspunsurile subiecților incluși în Programul de formare (*Tabelul A13.1.*); *nivel mediu*: GE: 3,1% (4), GC: 20,3% (13): la GE se observă o evoluție spre nivel înalt cu 17,2% comparativ cu GC, *nivel minim*: GE: 0%, GC: 17,1% (11): la GE nu este nici un subiect, iar la GC avem 17,1%, răspunsurile sunt mai modeste și de multe ori, dispersate, ceea ce demonstrează eficiența activităților organizate în cadrul Programului de formare; *nivel nesemnificativ*: GE: 0%, GC: 0% (*Tabelul A13.2., Fig. A12.1.*).

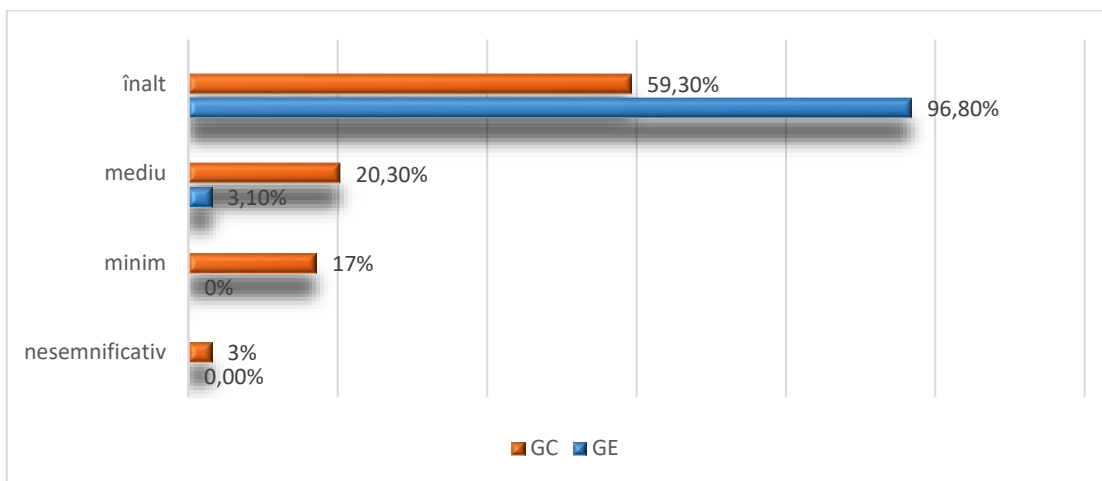


Fig. A13.1. Numiți două elemente esențiale ale unei activități educaționale bine proiectate

• **Pot formula obiective educaționale clare, măsurabile și realizabile**

În itemul următor s-a urmărit modul în care participanții disting între scop și obiective educaționale, diferență esențială pentru calitatea managementului activităților educative și pentru coerența demersului educațional. Analiza răspunsurilor evidențiază o înțelegere preponderent corectă a raportului dintre cele două concepte: respondenții descriu scopul ca finalitate generală, orientativă, iar obiectivele ca formulări concrete, derivate din scop, operaționalizate și evaluabile.

1) *Gradul de generalitate: „scop” ca direcție, „obiective” ca ținte specifice*

Majoritatea răspunsurilor cu această tematică subliniază că scopul are un caracter mai larg (direcție de ansamblu, finalitate), în timp ce obiectivele sunt mai precise și descriu rezultate punctuale ale învățării („ce va ști/va putea face elevul”). Această formulare apare frecvent sub forma opoziției „de ce?” versus „ce anume?” sau „unde vrem să ajungem” versus „pașii concreți”.

2) *Măsurabilitate și operaționalizare: obiectivele ca formulări SMART*

O temă recurentă este asocierea obiectivelor cu criteriile de tip SMART (specifice, măsurabile, realizabile etc.). Participanții indică explicit că obiectivele trebuie să fie observabile și verificabile, în timp ce scopul este mai greu de măsurat imediat și se realizează, de regulă, pe un orizont mai lung. Acest tip de răspuns sugerează internalizarea unei reguli metodologice discutate în formare: scopul ghidează, iar obiectivele fac posibilă evaluarea.

3) *Relația de derivare: obiectivele decurg din scop și îl fac realizabil în practică*

Un al treilea nucleu tematic privește relația dintre cele două concepte: obiectivele sunt prezentate ca „concretizări”, „pași” sau „rezultate” care derivă din scop și îl operationalizează. Această logică este relevantă pentru proiectare deoarece indică o înțelegere procedurală: scopul se traduce în obiective, iar obiectivele structurează metodele, activitățile și evaluarea activităților educative.

4) *Aspecte minore: răspunsuri vagi sau neconforme*

Într-un număr mic de cazuri apar răspunsuri foarte scurte, neconforme (de tip literă izolată) sau formulări ușor confuze (de exemplu, „scopul conține un verb...”). Totuși, acestea sunt marginale în raport cu ansamblul răspunsurilor, care sunt, în majoritate, articulate și corecte conceptual.

Tabelul A13.3.¹ Codarea tematică a răspunsurilor la itemul 5: „Diferența dintre scop și obiective educaționale” (item deschis)

Tematica răspunsurilor	Indicatori (unități de sens)	Exemple scurte din răspunsuri
1. Grad de generalitate (scop general vs. obiective specifice)	scop = general, orientativ, finalitate; obiective = concrete, precise	„Scopul este mai general... Obiectivele descriu ce se va realiza”; „Scopul – general... Obiectivele – concrete”
2. Întrebări ghid (de ce vs. ce/cum)	scop răspunde la „De ce?”; obiective la „Ce?” și „Cum?”	„Scopul răspunde la „De ce facem activitatea?”... obiectivele la „Ce vor reuși elevii...?””; „Scopul: De ce? Obiectivele: Ce anume și cum?”
3. Derivare și funcție în proiectare	obiectivele derivă din scop; îl operationalizează; îl fac realizabil	„Formulăm obiectivele în dependență de scop”; „Obiectivele sunt o parte din scop... ne ajută să realizăm scopul”
4. Orizont temporal (lung vs. scurt)	scop pe termen mai lung; obiective pe termen scurt/activitate/lecție	„Scop... pe termen mai lung... obiective... pe termen scurt”; „rezultate... după perioade mai lungi vs. ținte imediate”
5. Măsurabilitate și observabilitate	scop dificil de măsurat direct; obiective observabile/evaluabile	„Scopul... nu poate fi evaluat direct”; „obiective... rezultate observabile și evaluabile”
6. Obiective SMART / operaționalizare	SMART; specifice; măsurabile; realizabile; relevante	„Obiectivele... trebuie să fie SMART”; „obiective SMART clar formulate”
7. Rol în evaluare și verificare	obiectivele permit verificarea; criterii/indicatori	„Ce anume trebuie să obțină elevul... cum verificăm?”; „ghidând proiectarea și evaluarea”
8. Formulări metaforice (direcție vs. pași)	„unde vrem să ajungem” vs „pașii”; direcție vs traseu	„Scopul este direcția în care mergem, iar obiectivele sunt pașii”; „scop... unde vrem să ajungem”
9. Exemple explicative / aplicare	exemplu de scop + obiectiv; contextualizări (preșcolar/liceal)	exemple de tip „dezvoltarea capacității...” vs „elevul să identifice...”; adaptări la niveluri
10. Răspunsuri vagi/neconforme	litere izolate; enunțuri foarte scurte; ambiguități	„G”; „Scop real. Obiective enumerate consecutiv.”

O concluzie interpretativă în ansamblu asupra acestui item, arată că participanții disting în mod funcțional între scop și obiective educaționale, accentuând diferențele de generalitate,

¹ Notă metodologică: Codarea este tematică; aceeași unitate de răspuns poate fi încadrată în mai multe teme (de ex., un răspuns poate conține simultan referințe la generalitate, SMART și derivare).

măsurabilitate și rol în proiectare. Prezența frecventă a referințelor la obiective SMART și la relația de derivare dintre scop și obiective sugerează o asimilare a reperelor metodologice discutate în cadrul formării și oferă un fundament pentru interpretarea itemilor următori care vizează proiectarea concretă și transferul în practică.

În continuare analizăm rezultatele pentru itemul „Pot formula obiective educaționale clare, măsurabile și realizabile”, formulat pe scală Likert (1–deloc de acord ... 5–total de acord), care surprind nivelul de acord al participanților față de afirmații ce reflectă competențe formate și consolidate în cadrul programului. În cadrul cercetării realizate scorul 4 și 5 reprezintă nivelul maxim, iar scorul 3 – nivelul mediu, scorul 2 - minim, scorul 1 – nesemnificativ. Din perspectivă descriptivă, itemul prezintă un profil „concentrat la vârf”: media = 4,68, mediana = 5, modul = 5, ceea ce sugerează o asumare consistentă a competenței de formulare a obiectivelor clare, măsurabile și realizabile, în acord cu reperele metodologice discutate în formare. În același timp, prezența redusă a răspunsului de tip 3 poate semnala un caz izolat în care competența este percepută ca fiind încă în consolidare, util pentru a justifica necesitatea exercițiilor aplicative și a feedbackului pe produse de proiectare.

Tabelul A13.4. Formularea clară a obiectivelor educaționale clare, măsurabile și realizabile

Nivel	Grup experimental (GE, 63 subiecți)		Grup de control (GC, 64 subiecți)	
	numărul de subiecți	procentul (%)	numărul de subiecți	procentul (%)
Înalt	62	98,4	20	31,2
Mediu	1	1,6	24	37,5
Minim	0	0	15	23,4
Nesemnificativ	0	0	5	7,8

Analiza datelor experimentale demonstrează următoarele rezultate: *nivel înalt*: GE: 98,4% (62), GC: 31,2% (20), la GE este o evoluție ascendentă cu 67,3% față de GC; ca dovadă avem răspunsurile subiecților incluși în Programul de formare; *nivel mediu*: GE: 1,6% (1), GC: 37,5% (24): la GE se observă o evoluție spre nivel înalt cu 35,9% comparativ cu GC, *nivel minim*: GE: 0%, GC: 23,4% (15): la GE nu este nici un subiect, iar la GC avem 23,4% (15), răspunsurile sunt mai modeste și de multe ori, dispersate, ceea ce demonstrează eficiența activităților organizate în cadrul Programului de formare; *nivel nesemnificativ*: GE: 0%, GC: 7,8 (5)% (Tabelul A13.4., Fig. A13.2.).

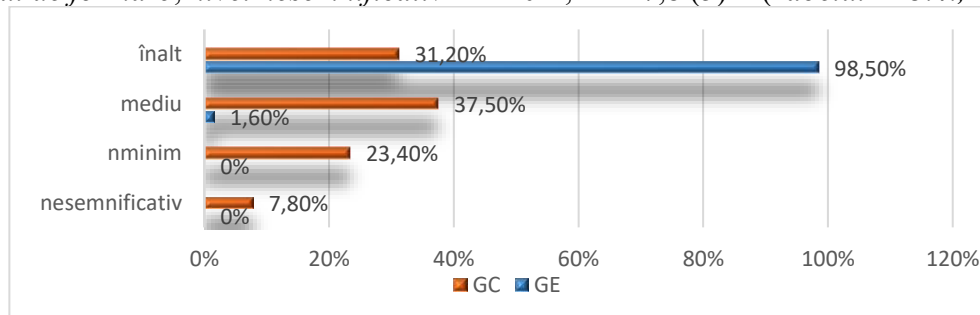


Figura A13.2. Formularea clară a obiectivelor educaționale clare, măsurabile și realizabile

Distribuția răspunsurilor indică un nivel foarte ridicat de autoeficacitate percepută în formularea obiectivelor educaționale. Majoritatea respondenților au selectat scorul 5 – total de acord

(68,3%; n = 43), iar o proporție importantă a optat pentru scorul 4 (30,2%; n = 19). Răspunsurile neutre sunt marginale (scor 3: 1,6%; n = 1), iar scorurile 1 și 2 nu au fost selectate (0%).

• **Înțeleg relația dintre obiective, metode și evaluare într-o activitate educațională**

Dacă ne uităm la următorul item care a fost inclus în chestionar pentru a evalua gradul în care participanții înțeleg coerența internă a proiectării unei activități educaționale, respectiv *relația dintre obiective, metode și evaluare*, ca indicator esențial al competenței de proiectare și al calității managementului activității educative la nivelul clasei.

Distribuția răspunsurilor indică un nivel foarte ridicat de acord față de afirmația privind înțelegerea relației dintre obiective, metode și evaluare în cadrul unei activități educaționale. Majoritatea respondenților au selectat scorul 5 – total de acord (77,8%; n = 49), iar o proporție semnificativă a optat pentru scorul 4 (19,0%; n = 12). Răspunsurile neutre sunt marginale (scor 3: 3,2%; n = 2), iar scorurile 1 și 2 nu au fost selectate (0%).

Tabelul A13.5. Relația dintre obiective, metode și evaluare într-o activitate educațională

Nivel	Grup experimental (GE, 63 subiecți)		Grup de control (GC, 64 subiecți)	
	numărul de subiecți	procentul (%)	numărul de subiecți	procentul (%)
Înalt	61	96,8	35	54,6
Mediu	2	3,2	21	32,8
Minim	0	0	7	10,9
Nesemnificativ	0	0	1	1,6

Analiza datelor experimentale demonstrează următoarele rezultate: *nivel înalt*: GE: 96,8% (61), GC: 54,6% (35), la GE este o evoluție ascendentă cu 42,2% față de GC; *nivel mediu*: GE: 3,2% (2), GC: 32,8% (21), avem o evoluție a GE spre nivel înalt cu 29,6% comparativ cu GC, *nivel minim*: GE: 0%, GC: 10,9% (7), avem o evoluție a GE spre nivel mediu cu 10,9% comparativ cu GC, răspunsurile sunt mai modeste și de multe ori, dispersate, ceea ce demonstrează eficiența activităților organizate în cadrul *Programului de formare*; *nivel nesemnificativ*: GE: 0%, GC: 1,6 (1)% (Tabelul A12.4., Fig. A12.3.).

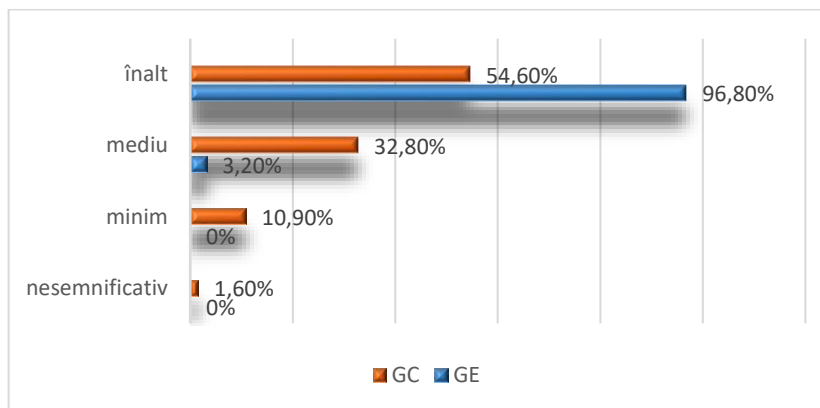


Figura A13.3. Relația dintre obiective, metode și evaluare într-o activitate educațională

Din perspectivă descriptivă, distribuția este „concentrată la vârf”, ceea ce sugerează o asumare consistentă a unei competențe-cheie de proiectare: alinierea dintre obiective, metode și evaluare. Mediana = 5 și modul = 5 confirmă faptul că răspunsul dominant este cel maximal, iar concentrarea scorurilor în zona 4–5 (96,8%) indică o percepție consolidată asupra coerenței proiectării didactice, în acord cu reperele metodologice discutate în cadrul formării. Media (4,75) reflectă nivelul global

de acord al respondenților față de afirmație, indicând, în ansamblu, o apreciere ridicată a competenței evaluate.

În concluzie, la răspunsurile acestui item, putem evidenția un nivel foarte ridicat de acord, concentrat în zona scorurilor superioare (4–5), ceea ce indică faptul că participanții își asumă, în mare măsură, înțelegerea relației dintre obiective, metode și evaluare ca principiu de coerență în proiectarea activității educaționale. Această distribuție susține ideea unei competențe de management consolidate de aliniere didactică, relevantă pentru managementul activității educative la nivelul clasei.

- **Sunt capabil(ă) să proiectez o activitate educațională adaptată realității clasei mele**

În continuare, itemul cu privire la aprofundarea dimensiunii aplicative a managementului activității educative, vizând măsura în care participanții se consideră capabili să organizeze activități educaționale adaptate realității clasei, adică să transfere principiile de proiectare în contexte concrete de practică educațională.

Distribuția răspunsurilor indică un nivel foarte ridicat al acordului privind capacitatea de a proiecta activități educaționale adaptate realității clasei. Majoritatea respondenților au ales scorul 5 – total de acord (82,5%; $n = 52$), iar o proporție suplimentară a selectat scorul 4 (15,9%; $n = 10$). Răspunsurile neutre sunt marginale (scor 3: 1,6%; $n = 1$), iar scorurile 1 și 2 nu au fost selectate. Rezultatul sugerează o percepție consolidată a competenței de adaptare a proiectării la contextul real al clasei, competență esențială pentru managementul activității educative la nivel micro.

Tabelul A13.5. Managementul activității educative adaptat clasei de elevi

Nivel	Grup experimental (GE, 63 subiecți)		Grup de control (GC, 64 subiecți)	
	numărul de subiecți	procentul (%)	numărul de subiecți	procentul (%)
Înalt	62	98,4	35	54,6
Mediu	1	1,6	20	31,2
Minim	0	0	9	14,0
Nesemnificativ	0	0	0	0

În ansamblu, răspunsurile din itemul dat confirmă o concentrare pronunțată a răspunsurilor în zona de acord (4–5), indicând că participanții își asumă, în mare măsură, capacitatea de proiectare, organizare și realizare contextualizată a activităților educative după programul de formare (vezi Fig. A12.4.)

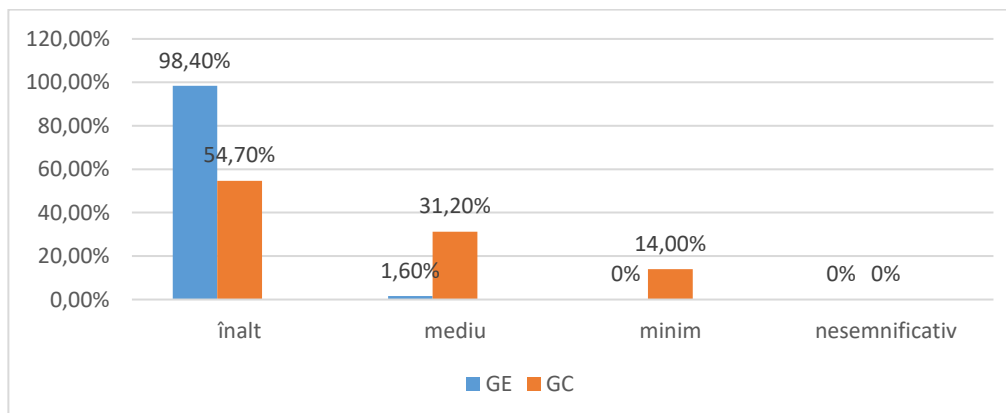


Figura A13.4. Managementul activității educative adaptat clasei de elevi

Analiza datelor experimentale demonstrează următoarele rezultate: *nivel înalt*: GE: 98,4% (62), GC: 54,6% (35), la GE este o evoluție ascendentă cu 43,8% față de GC; *nivel mediu*: GE: 1,6% (1), GC: 31,2% (20), avem o evoluție a GE spre nivel înalt cu 29,6% comparativ cu GC, *nivel minim*: GE: 0%, GC: 14,0% (9), avem o evoluție a GE spre nivel mediu cu 14,0% comparativ cu GC, răspunsurile sunt mai modeste și de multe ori, dispersate, ceea ce demonstrează eficiența activităților organizate în cadrul *Programului de formare*; *nivel nesemnificativ*: GE: 0%, GC: 1,6 (1)% (Tabelul A13.5., Fig. A13.4.).

- **Am dobândit instrumente concrete pentru gestionarea relației profesor–elev**

În continuare, următorul item explorează o dimensiune complementară a intervenției formative, vizând nivelul în care participanții își apreciază competențele și aplicabilitatea instrumentelor dobândite în contexte concrete ale activității educative.

Răspunsurile pentru itemul nr. 9 sunt concentrate exclusiv în zona de acord (scoruri 4–5), cu predominanța scorului 5 (77,8%; n = 49) și o pondere suplimentară la scorul 4 (22,2%; n = 14). Absența scorurilor 1–3 indică o evaluare consistent pozitivă a impactului formării asupra gestionării relației profesor–elev, competență esențială pentru managementul activității educative la nivelul clasei (Mediană = 5; modul = 5.)

Tabelul A13.6. Utilizarea instrumentelor praxiologice pentru gestionarea relației profesor–elev

Nivel	Grup experimental (GE, 63 subiecți)		Grup de control (GC, 64 subiecți)	
	numărul de subiecți	procentul (%)	numărul de subiecți	procentul (%)
Înalt	63	100	30	46,8
Mediu	0	0	21	32,8
Minim	0	0	8	12,5
Nesemnificativ	0	0	5	7,8

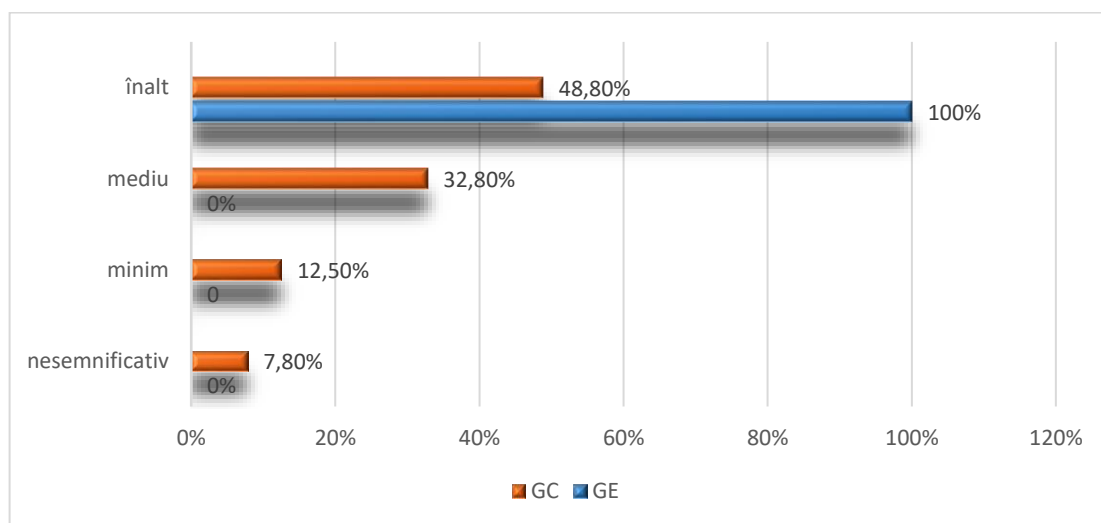


Figura A13.5. Utilizarea instrumentelor praxiologice pentru gestionarea relației profesor–elev

Analiza datelor experimentale demonstrează următoarele rezultate: *nivel înalt*: GE: 100% (63), GC: 46,8% (30), la GE este o evoluție ascendentă cu 53,2% față de GC; *nivel mediu*: GE: 0%, GC: 32,8% (21), avem o evoluție a GE spre nivel înalt cu 32,8% comparativ cu GC, *nivel minim*: GE:

0%, GC: 12,5% (8), avem o evoluție a GE spre nivel mediu cu 12,5% comparativ cu GC, răspunsurile sunt mai modeste și de multe ori, dispersate, ceea ce demonstrează eficiența activităților organizate în cadrul *Programului de formare*; nivel nesemnificativ: GE: 0%, GC: 7,8% (5) (Tabelul A13.6., Fig. A13.5.).

- **Mă simt mai pregătit(ă) să implic familia ca partener educațional**

Distribuția răspunsurilor pentru itemul nr. 10, indică un nivel ridicat de acord privind creșterea pregătirii pentru implicarea familiei ca partener educațional. Majoritatea respondenților au selectat scorul 5 – total de acord (69,8%; n = 44), iar o proporție importantă a optat pentru scorul 4 (28,6%; n = 18). Răspunsurile neutre sunt marginale (scor 3: 1,6%; n = 1), iar scorurile 1 și 2 nu au fost selectate (0%), ceea ce evidențiază o percepție predominant pozitivă asupra impactului formării pe dimensiunea școală–familie.

Tabelul A13.7. Parteneriatul educațional școală-familie

Nivel	Grup experimental (GE, 63 subiecți)		Grup de control (GC, 64 subiecți)	
	numărul de subiecți	procentul (%)	numărul de subiecți	procentul (%)
Înalt	62	98,4	37	57,8
Mediu	1	1,6	14	21,9
Minim	0	0	12	18,8
Nesemnificativ	0	0	1	1,6

Din perspectivă descriptivă, distribuția răspunsurilor este concentrată în zona superioară a scalei, ceea ce indică un nivel ridicat de acord. Mediana = 5 și modul = 5 confirmă faptul că răspunsul dominant este „total de acord”, iar media = 4,68 reflectă, la nivel global, o evaluare foarte pozitivă a pregătirii resimțite pentru implicarea familiei ca partener educațional. Acest profil sugerează că participanții percep programele și instrumentele discutate în cadrul formării ca fiind aplicabile și relevante pentru consolidarea parteneriatului educațional școală–familie.

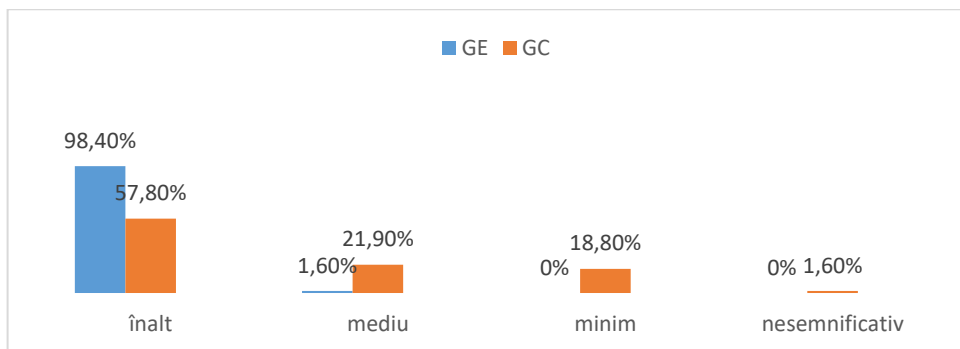


Figura A13.6. Parteneriatul educațional școală-familie

Analiza datelor experimentale demonstrează următoarele rezultate: *nivel înalt*: GE: 98,4% (62), GC: 57,8% (37), la GE este o evoluție ascendentă cu 40,6% față de GC; *nivel mediu*: GE: 1,6% (1), GC: 21,9% (14), avem o evoluție a GE spre nivel înalt cu 20,3% comparativ cu GC, *nivel minim*: GE: 0%, GC: 18,8% (12), avem o evoluție a GE spre nivel mediu cu 18,8% comparativ cu GC, răspunsurile sunt mai modeste și de multe ori, dispersate, ceea ce demonstrează eficiența activităților organizate în cadrul *Programului de formare*; nivel nesemnificativ: GE: 0%, GC: 1,6% (1) (Tabelul A13.7., Fig. A13.6.).

- **Menționați un instrument sau o metodă din cadrul cursului pe care intenționați să o aplicați**

Itemul vizează identificarea unui instrument sau a unei metode prezentate în cadrul programului de formare livrat, pe care participanții intenționează să îl/o aplice în practica educațională. Astfel, itemul funcționează ca indicator al transferului imediat (intenție de aplicare) și al relevanței practice a conținuturilor formării.

Acest item este de tip deschis și a urmărit surprinderea transferului intenționat al conținuturilor formării în activitatea profesională. Răspunsurile indică, în majoritate, selectarea unor instrumente și metode cu caracter clar operațional, ceea ce sugerează că programul a fost internalizat nu doar ca „informație”, ci ca repertoriu de practici aplicabile. Se observă trei direcții dominante: (1) instrumente de reflecție și autoreglare, (2) metode interactive și colaborative, (3) instrumente/tehnici de proiectare și evaluare, care facilitează adaptarea intervențiilor educaționale.

1) Transfer centrat pe reflecție pedagogică: „jurnalul reflexiv” ca ancoră principală

Cel mai frecvent menționat instrument este jurnalul reflexiv/jurnalul de reflecție, formulat în mod repetat și, uneori, cu intenție explicită de rutină („voi practica mai des jurnalul reflexiv”).

Interpretativ, această opțiune indică faptul că participanții au reținut dimensiunea formării orientată spre îmbunătățire continuă: planificarea și desfășurarea activităților educative sunt completate de reflecție post-acțiune, ca mecanism de reglare și învățare profesională.

2) Transfer spre metode active și colaborative: structurarea participării elevilor

O a doua direcție consistentă este reprezentată de metode interactive și colaborative: „Gândiți-vă în perechi–împărtășiți”, învățarea prin cooperare, lucru în echipe, mini-dezbateri, brainstorming, „bolul cu idei”, „paharul cu pixuri”.

Apar și forme ale metodei Jigsaw/Mozaicul (cu variații ortografice), ceea ce sugerează că participanții au reținut tehnici concrete de organizare a învățării prin cooperare și distribuire de roluri în grup.

Din perspectiva managementului activității educative la clasă, aceste alegeri arată orientarea spre implicarea activă a elevilor și spre gestionarea clasei prin interacțiuni structurate, nu prin control extern.

3) Transfer spre evaluare formativă și instrumente de diagnostic/feedback

Un al treilea nucleu tematic vizează evaluarea formativă, feedback-ul regulat și reflecția.

În aceeași logică se înscrie menționarea chestionarului de evaluare/autoevaluare ca instrument de identificare a nevoilor și de adaptare a intervențiilor; într-un răspuns, chestionarul este legat explicit de monitorizare, responsabilizare și ajustarea demersului educațional.

Aceste opțiuni indică reținerea unei idei metodologice centrale: *evaluarea nu este doar finală, ci funcționează ca mecanism de reglare a activității educative.*

4) Transfer spre proiectare instrucțională și instrumente „tehnice” de planificare

Mai mulți participanți menționează instrumente specifice de proiectare: ADDIE, formularea obiectivelor SMART, matricea de implementare, coaching individual.

Aici se vede o internalizare a structurii formării: participanții nu doar numesc metode, ci indică repere de proiectare care pot standardiza și eficientiza demersul (de la obiective la implementare).

5) Componenta digitală și diversificarea instrumentelor

Apar și instrumente digitale (de ex. „tabla interactivă”, „slido”, „mentimeter”), argumentate prin accesibilitate, conectarea elevilor și posibilitatea de anonimare care poate stimula participarea.

Acest tip de răspuns sugerează că programul a susținut și dimensiunea modernizării instrumentarului didactic, nu doar partea conceptual-metodologică.

6) Răspunsuri incomplete/neconforme

Există și răspunsuri vagi sau neconforme (ex. litere izolate, „Metoda”, „Toate binevenite”), care pot indica fie completare grăbită, fie dificultatea de a selecta un singur instrument dintr-un repertoriu mai larg.

Tabelul A13.8. Codarea tematică a răspunsurilor la itemul nr. 11: instrument/metodă din programul de formare pe care participanții intenționează să o aplice

Subiect	Indicatori (unități de sens)	Exemple scurte din răspunsuri
Reflecție pedagogică și autoreglare	jurnal reflexiv; jurnal de reflecție	„Jurnalul reflexiv”; „Voi practica mai des jurnalul reflexiv”
Observare și monitorizare	observație sistematică; urmărirea implicării/comportamentelor	„Observația sistematică... implicarea elevilor... evoluția comportamentelor”
Metode interactive colaborative	Think–Pair–Share; lucru în echipe; cooperare; mini-dezbateri; brainstorming	„Gândiți–lucrați în perechi–împărtășiți”; „Învățarea prin cooperare”; „Mini-dezbateri”
Jigsaw/Mozaic	Jigsaw; Mozaicul (variante grafice)	„Jigsaw”; „Mozaicul”; „Gigsow/Jigsaw”
Învățare contextualizată	studiu de caz; exemple reale; problematizare	„metoda studiului de caz”; „Problematizarea”; „învățarea prin exemple reale”
Metode experiențiale	role-play; situație de rol; joc didactic, podcasturi educaționale	„Role-play educativ”; „situație de rol, jocul didactic”; „podcast în educație”
Evaluare formativă și feedback	evaluare formativă; feedback; reflecția elevilor	„evaluare formativă... feedback și reflecție”; „regular feedback... pentru corectare”
Instrumente de diagnoză/auto-evaluare	chestionar; autoevaluare; adaptarea intervențiilor	„chestionarul de evaluare/auto-evaluare... identificarea nevoilor”
Proiectare instrucțională/managerială	ADDIE; SMART; matrice implementare; coaching	„Metoda ADDIE”; „obiective SMART”; „matricea de implementare”
Instrumente digitale	tablă interactivă; Slido; Mentimeter	„Tabla interactivă...”; „slido, mentimeter”

În concluzie, itemul nr. 11 de fapt evidențiază un transfer intenționat orientat spre instrumente aplicative: *reflecția pedagogică (jurnalul reflexiv), metode interactive/collaborative și mecanisme de evaluare formativă/diagnoză, completate de instrumente de proiectare (SMART, ADDIE etc.) și resurse digitale*. Acest profil confirmă că programul a generat achiziții operaționale, compatibile cu managementul activității educative ca proces de proiectare–implementare–monitorizare–reglare.

• **Descrieți o schimbare concretă pe care o veți realiza în proiectarea activităților educaționale**

Itemul nr. 12 a fost inclus în chestionar pentru a surprinde o schimbare concretă (asumată) pe care participanții intenționează să o realizeze în proiectarea activităților educaționale, ca indicator al transferului practic al achizițiilor din programul de formare.

Răspunsurile indică, în ansamblu, o orientare pronunțată spre îmbunătățirea calității proiectării prin clarificarea obiectivelor, creșterea coerenței dintre componentele demersului didactic și intensificarea caracterului aplicativ și participativ al activităților. Se observă că multe formulări nu rămân la nivel general („voi schimba”), ci includ elemente operaționale (verbe observabile, obiective

SMART, integrarea evaluării formative, activități aplicative), ceea ce sugerează o intenție de transfer, mai degrabă, pragmatică decât declarativă. În continuare prezentăm câteva răspunsuri ale subiecților incluși în programul de formare.

1) Clarificarea și operaționalizarea obiectivelor educaționale

Cea mai frecventă direcție vizează formularea obiectivelor „mai clare”, „măsurabile”, „operaționale”, uneori explicitate ca SMART sau formulate prin verbe observabile (a identifica, a analiza, a aplica). În termeni metodologici, această temă de răspunsuri indică internalizarea unui principiu central al proiectării: obiectivele devin pivotul care structurează conținutul, metodele și evaluarea.

2) Coerența proiectării: corelarea obiective–metode–evaluare

O a doua temă de răspunsuri majoră este corelarea mai riguroasă a obiectivelor cu metodele de predare/învățare și cu instrumentele de evaluare, inclusiv accentul pe evaluare formativă și pe verificarea competențelor vizate. Răspunsurile arată o înțelegere a proiectării ca proces integrat, în care fiecare sarcină și fiecare modalitate de evaluare trebuie să servească rezultatele urmărite.

3) Creșterea caracterului activ, aplicativ și colaborativ al activităților educative

Mulți subiecți indică intenția de a introduce activități aplicative (exerciții practice, lucru în echipă, mini-proiecte, studii de caz, jocuri educaționale) pentru a crește implicarea elevilor și pentru a corela informația teoretică de cea practică. Această temă sugerează un transfer către metode active și către managementul clasei prin participare structurată.

4) Adaptarea la realitatea clasei: diferențiere și personalizare

O componentă vizibilă este adaptarea proiectării la particularitățile de vârstă, ritmul și nevoile elevilor, inclusiv diferențiere (activități diferențiate), multiple inteligențe și ancorare în realitate. Acest tip de răspunsuri indică orientarea către proiectarea centrată pe elev și către managementul educațional contextualizat.

5) Parteneriat școală–familie și comunicare cu părinții

O parte dintre răspunsuri pun accent explicit pe implicarea părinților: participare la proiecte, activități dedicate părinților, mesaje și ateliere cu părinții. Acest lucru indică intenția de a extinde managementul activității educative către dimensiunea de parteneriat educațional, în acord cu obiectivele formării.

6) Instrumente și modele de proiectare: ADDIE, planificare pe pași, matrice de feedback.

Apar mențiuni explicite despre utilizarea modelului ADDIE, planificarea pe pași, planificare de lungă durată și elaborarea unei matrice de feedback. Aceste răspunsuri sugerează că participanții intenționează să integreze în practică instrumente structurante, care pot crește predictibilitatea și calitatea procesului de proiectare a activităților educative.

7) Răspunsuri vagi/neconforme

Există și răspunsuri foarte scurte sau neconforme (ex. litera „G”), însă acestea sunt marginale și nu afectează tendința generală: orientarea către schimbări operaționale în managementul activității educative la clasa de elevi.

În concluzie, acest item după cum se observă, evidențiază o intenție de schimbare centrată pe calitatea proiectării: clarificarea obiectivelor, alinierea obiective–metode–evaluare, creșterea caracterului activ-aplicativ și adaptarea la elevi, completate de inițiative privind implicarea părinților și utilizarea unor modele de proiectare (ADDIE). Acest profil confirmă orientarea participanților către transfer practic și sugerează că *programul de formare a generat repere teoretico-operaționale pentru managementul activității educative la nivelul clasei.*

Tabelul A13.9. Codarea tematică a răspunsurilor la itemul nr. 12: Descrieți, pe scurt, o schimbare concretă pe care o veți realiza în modul de proiectare a activităților educaționale (item deschis)

Tematica răspunsurilor	Indicatori (unități de sens)	Exemple scurte din răspunsuri
1. Obiective clare, operaționale, măsurabile	obiective clare; măsurabile; operaționale; SMART; verbe observabile	„obiective educaționale mai clare și măsurabile”; „obiective SMART”; „a identifica, a analiza, a aplica”
2. Coerență obiective–metode–evaluare	corelare riguroasă; aliniere; evaluare în acord cu obiectivele	„corelarea obiectivelor cu metodele și evaluarea”; „evaluarea să verifice exact competențele vizate”
3. Evaluare formativă și feedback	evaluare formativă; feedback; matrice feedback; evaluarea fiecărei activități	„metode de evaluare formative pe parcurs”; „matricea feedbackului”
4. Activități aplicative și interactive	activități interactive; exerciții practice; mini-proiect; lucru în echipă; jocuri	„cel puțin o activitate aplicativă”; „jocuri educaționale”; „studiu de caz, lucrul în echipă”
5. Adaptare și diferențiere	particularități de vârstă; ritm; nevoi; diferențiere; multiple inteligențe	„activități diferențiate”; „particularități de vârstă”; „multiplele inteligențe”
6. Implicarea elevilor și vocea elevilor	implicare activă; opiniile elevilor; centrare pe elev	„implicării active a elevilor”; „parerile elevilor”; „centrate pe elev”
7. Parteneriat cu părinții	implicare părinți; activități pentru părinți; comunicare	„voi implica și părinții”; „activități pentru părinți”; „mesaje mai scurte la părinți”
8. Modele/instrumente de proiectare	ADDIE; planificare pe pași; planificare de lungă durată	„utilizez modelul ADDIE”; „planificarea pe pași”; „planificarea de lungă durată”
9. Inițiative educative periodice/tematice	activitate lunară; voluntariat; excursii; concursuri	„în fiecare lună o activitate... voluntariat, plantare, excursie...”
10. Răspunsuri vagi/neconforme	literă izolată; răspunsuri foarte generale	„G”; „Motivația”

În concluzie, itemul nr. 12 evidențiază o intenție de schimbare concentrată pe îmbunătățirea calității proiectării: formularea obiectivelor mai clar și operațional, alinierea obiective–metode–evaluare, creșterea caracterului aplicativ și adaptarea activităților la nevoile clasei, inclusiv prin implicarea părinților. Această orientare confirmă faptul că programul de formare a generat repere aplicabile, ușor de transpus în practică, în logica managementului activității educative ca proces de proiectare–implementare–reglare.

• **În ce mod v-a ajutat programul de formare să înțelegeți mai bine relația școală–familie?**

În continuare, următorul item aprofundează dimensiunea relațională a managementului activităților educative, vizând modul în care participanții percep că programul de formare i-a ajutat să înțeleagă mai bine relația școală–familie, ca parteneriat educațional esențial.

Itemul respectiv, formulat ca întrebare deschisă, surprinde modul în care participanții descriu înțelegerea (reconstruită) a relației școală–familie după parcurgerea programului de formare.

Răspunsurile indică, în mod consistent, o deplasare de accent de la o relație formală (informare, ședințe punctuale, „beneficiar al informației”) către o relație de parteneriat strategic, caracterizată prin comunicare continuă, încredere, responsabilitate comună și implicare activă a părinților. În mod interesant, chiar și răspunsurile foarte scurte („foarte mult”, „practic”, „oportun”) funcționează ca marcatori de validare a utilității programului, însă nucleul interpretativ se conturează din răspunsurile dezvoltate, care oferă explicații și exemple de transfer.

1) Reinterpretarea relației ca parteneriat educațional

Tema dominantă este redefinirea relației școală–familie ca parteneriat real. Participanții folosesc frecvent termeni precum „parteneriat”, „responsabilitate comună”, „elevul în centrul deciziilor”, semnalând o înțelegere mai structurată a rolurilor: familia nu mai este doar „informată”, ci devine co-actor educațional.

2) Comunicarea ca mecanism de management educativ

Un al doilea fir tematic puternic este comunicarea constantă, clară și empatică. Mai multe răspunsuri sugerează că managementul activității educative la clasă include inevitabil „managementul comunicării cu părinții”, adică un cadru de interacțiune planificat, nu improvizat.

3) Implicarea părinților din etapa de proiectare și prevenție

Participanții subliniază că implicarea părinților ar trebui să înceapă încă din etapa de planificare/proiectare, nu doar în rezolvarea problemelor. Se remarcă ideea de trecere de la intervenții reactive la un model preventiv (implicare pentru prevenirea dificultăților și pentru susținerea progresului).

4) Transfer operațional: strategii/instrumente concrete

Răspunsurile arată și dimensiunea pragmatică: sunt menționate „bune practici”, „strategii de comunicare”, „întâlniri tematice”, „contract educațional”, „feedback periodic”, „instrumente pentru planificarea activităților de diriginție”. Aceste referințe sunt importante deoarece indică transfer de instrumental și schimbare de atitudine.

5) Efecte percepute asupra elevului și climatului clasei

Mulți subiecți leagă parteneriatul școală–familie de efecte asupra reușitei școlare, comportamentului, echilibrului emoțional, climatului educațional și prevenirea dificultăților. În acest mod, relația cu familia este conceptualizată ca variabilă de sprijin pentru rezultatele elevilor, nu ca sarcină administrativă.

6) Specificități de context: preșcolar, perspectivă de părinte

Apar și nuanțe contextuale valoroase: se menționează implicarea părinților în orientarea profesională; în preșcolar se evidențiază utilitatea ideilor chiar dacă domeniul este diferit; un subiect subliniază schimbarea de perspectivă prin analizarea situațiilor „din perspectiva unui părinte”, nu doar a dirigintelui. Aceste răspunsuri întăresc ideea că programul de formare a facilitat schimbări de încadrare (reframing) și adaptare la context.

7) Răspunsuri foarte scurte / neconforme

Există câteva răspunsuri foarte scurte („F”, „foarte bine”), care nu permit interpretare profundă. Într-o analiză calitativă, acestea se pot încadra drept răspunsuri de validare sau non-elaborate, fără a altera tendința generală.

Tabelul A13.10. Codarea tematică a răspunsurilor la itemul nr. 13: înțelegerea relației școală–familie după program

Tematica răspunsurilor	Indicatori (unități de sens)	Exemple scurte de răspuns
1. Parteneriat educațional real	parteneriat; responsabilitate comună; elevul în centru	„relația... este una de parteneriat... comunicare, încredere și responsabilitate

Tematica răspunsurilor	Indicatori (unități de sens)	Exemple scurte de răspuns
		comună”; „familia trebuie să devină partener strategic”
2. Comunicarea constantă și empatică	comunicare continuă; clară; deschisă; respect; empatie	„comunicare constantă, clară și empatică”; „comunicare deschisă și constantă între școală și familie”
3. Implicarea părinților din planificare	implicare din etapa de proiectare; colaborare strategică; prevenție	„familia... implicată activ din etapa de planificare”; „nu doar în rezolvarea problemelor, ci și în prevenirea lor”
4. Instrumente și strategii concrete	bune practici; întâlniri tematice; contract educațional; feedback periodic	„strategii și instrumente... (întâlniri tematice, contract educațional, feedback periodic)”
5. Coerența intervențiilor școală-acasă	coerența valorilor; intervenții convergente; continuitate	„succesul depinde de coerența dintre valorile și strategiile educative... școală și familie”
6. Efecte asupra elevului	reușită școlară; comportament; echilibru emoțional; stare de bine	„contribuie direct la reușita școlară și echilibrul emoțional”; „impact asupra progresului școlar și comportamental”
7. Management educativ extins	managementul comunicării cu părinții; dirigenție; intervenții structurate	„management eficient... include managementul comunicării cu părinții”; „instrumente pentru planificarea activităților de dirigenție”
8. Perspective contextuale	orientare profesională; preșcolar; perspectivă de părinte	„sunt implicați părinții în orientarea profesională”; „analizarea... și din perspectiva unui părinte”
9. Validare generală / răspuns scurt	„foarte mult”, „practic”, „oportun”, „benefic”	„Foarte oportun”; „Practic”; „Este benefic”
10. Răspuns neconform	literă izolată	„F”

Răspunsurile la itemul 13 conturează o înțelegere maturizată a relației școală-familie ca parteneriat strategic, susținut de comunicare constantă, implicare activă și instrumente concrete de colaborare. În percepția participanților, această relație devine o condiție de sprijin pentru progresul elevului și pentru coerența intervențiilor educative, ceea ce confirmă relevanța programului în dimensiunea școală-familie.

12. Care este cea mai importantă idee pe care o luați cu dumneavoastră din acest program?

Următorul item nr. 14 a vizat identificarea ideii dominante (esențiale) pe care participanții o rețin după programul de formare, cu rol de sinteză calitativă a achizițiilor și a sensurilor pedagogice internalizate.

Acest item formulat ca întrebare deschisă, a urmărit să surprindă „ideea de vârf” cu care participanții rămân după programul de formare. Răspunsurile conturează o convergență clară în jurul a trei nuclee tematice: (1) colaborarea școală-familie și comunicarea ca fundament al parteneriatului educațional, (2) proiectarea conștientă și coerentă a activităților educaționale (obiective clare, metode adecvate, evaluare, adaptare), și (3) dezvoltarea profesională continuă și reflecția pedagogică ca mecanisme de îmbunătățire. În plus, o parte dintre subiecți formulează explicit managementul clasei

ca proces de anticipare, organizare și adaptare, ceea ce sugerează o internalizare a logicii manageriale a demersului educativ.

1) Parteneriat școală–familie: „împreună” ca regulă de funcționare

Tema dominantă este ideea că educația eficientă se construiește „împreună”, prin colaborarea constantă dintre profesor, elev și familie. Participanții nu se limitează la o comunicare formală („informare”), ci vorbesc despre implicarea familiei în planificare și realizare, responsabilitate comună și transformarea relației într-una strategică. Aceste enunțuri arată că programul a influențat atât atitudinea față de familie (părinte-partener), cât și logica de acțiune (implicare timpurie, nu doar în criză).

2) Proiectarea ca premisă a calității: obiective, metode, adaptare

Un al doilea nucleu tematic privește ideea că activitatea educațională valoroasă nu se realizează spontan, ci prin proiectare atentă: obiective clare, metode interactive, adaptare la nevoile elevilor și climat pozitiv. Răspunsurile indică o internalizare a coerenței demersului (planificare–implementare–evaluare) și sugerează o orientare spre proiectare centrată pe elev. În unele formulări, proiectarea este asociată explicit cu managementul clasei, ca proces „dinamic și conștient”.

3) Comunicarea ca „cheie” și mecanism de reglare

Deși apare și în tema parteneriatului, comunicarea este uneori formulată ca idee autonomă: „prin comunicare se rezolvă totul”, „comunicarea este cheia succesului”, „feedback periodic”. Acest fapt sugerează că participanții percep comunicarea ca un instrument managerial de prevenție, mediere și reglare a relațiilor educaționale.

4) Reflecție pedagogică și mentorat: trecerea de la intenție la impact

Un subset de răspunsuri dezvoltă explicit rolul reflecției pedagogice (jurnal/reflecție) și chiar al mentoratului ca elemente care consolidează proiectarea și eficiența managementului clasei. Aici se vede o evoluție a perspectivei: activitatea educativă nu se încheie la proiectare, ci se îmbunătățește prin analiză critică și ajustare continuă.

5) Dezvoltare profesională continuă și adaptare la schimbare

Mai mulți subiecți formulează ca idee-cheie necesitatea perfecționării permanente, informării continue și adaptării la schimbări. În contextul tezei, această temă poate fi interpretată drept indicator al asumării dezvoltării competenței manageriale ca proces de durată, nu ca rezultat punctual al unei singure formări.

6) Managementul clasei: anticipare, organizare, climat pozitiv

Apar răspunsuri care numesc explicit managementul clasei: anticipare, organizare, adaptare, mediu sigur și motivant, implicarea elevilor. Aceste formulări indică internalizarea dimensiunii manageriale a demersului educativ, în acord cu obiectivele programului și cu cadrul conceptual al tezei.

Tabelul A13.11. Codarea tematică a răspunsurilor la itemul nr. 14: ideea esențială reținută după program

Tematica răspunsurilor	Indicatori (unități de sens)	Exemple scurte
1. Parteneriat școală–familie	colaborare; responsabilitate comună; partener strategic; „împreună”	„Doar lucrând împreună cu părinții...”; „familia trebuie să devină partener strategic”
2. Colaborare profesor–elev–părinte	triada profesor–elev–familie; actorii educației	„colaborarea reală dintre profesor, elev și familie”; „toți partenerii educaționali”
3. Comunicarea ca mecanism-cheie	comunicare deschisă; feedback periodic; „cheia succesului”	„Că comunicarea este cheia succesului”; „comunicarea constantă cu feedback periodic”

Tematica răspunsurilor	Indicatori (unități de sens)	Exemple scurte
4. Proiectare conștientă/planificare	planificare clară; proiectare atentă; demers coerent	„o activitate... pornește de la o planificare clară”; „nu se realizează spontan”
5. Obiective clare și metode adecvate	obiective bine definite; metode interactive; metode relevante	„obiective clare, metode interactive”; „alegerea metodelor relevante”
6. Adaptare la elev/clasă	nevoi reale; individualizare; particularități; centrare pe elev	„adaptată nevoilor elevilor”; „luarea în calcul a particularităților individuale”
7. Climat educațional pozitiv	mediu sigur; motivant; implicare; motivație	„mediu sigur, motivant”; „elevii activ implicați și motivați”
8. Reflecție pedagogică	reflecție; „intenție–impact”; analiză critică	„reflecția... legătura dintre intenție și impact”
9. Mentorat/coaching	mentorat; sprijin în aplicare; îmbunătățire	„se consolidează prin mentorat și reflecție continuă”
10. Dezvoltare profesională continuă	perfecționare; informare continuă; adaptare la schimbare	„perpetuă formare”; „informare continuă”; „în pas cu schimbările”
11. Managementul clasei (viziune managerială)	anticipare; organizare; adaptare continuă; decizii manageriale	„managementul clasei înseamnă anticipare, organizare și adaptare”; „decizii manageriale la clasă”
12. Răspunsuri generale / neconforme	„toate ideile”; litere izolate	„Toate ideile sunt valoroase”; „G”

În concluzie, itemul nr. 14 funcționează ca o sinteză calitativă a formării: participanții rețin în special ideea parteneriatului școală–familie susținut prin comunicare și responsabilitate comună, alături de necesitatea proiectării conștiente și a reflecției continue. În ansamblu, răspunsurile sugerează că programul a produs nu doar clarificări conceptuale, ci și o reorganizare a reperelor de acțiune pedagogică, orientată spre colaborare, coerență și adaptare.

• **Ce aspect al cursului a avut cel mai mare impact asupra dezvoltării dumneavoastră?** (bifați toate variantele aplicabile)

Itemii la final de test au avut rolul de a evalua percepția participanților privind contribuția programului de formare la dezvoltarea competenței de proiectare și organizare a activităților educaționale la nivelul clasei, competență centrală în arhitectura managementului activității educative. Distribuția răspunsurilor indică o apreciere puternic pozitivă: majoritatea respondenților consideră că programul a contribuit în foarte mare măsură (73,0%; n = 46), iar un segment relevant apreciază contribuția în mare măsură (23,0%; n = 15). Absența totală a opțiunilor „în mică măsură” și „în foarte mică măsură” (0%) sugerează că participanții nu au perceput programul ca fiind marginal sau nerelevant pentru această competență.

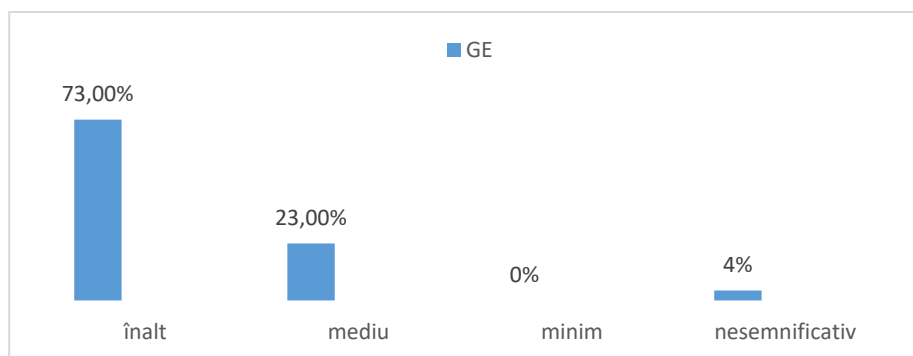


Fig. A13.7. Distribuția răspunsurilor privind contribuția programului la dezvoltarea competenței de proiectare și organizare (63)

Figura A13.7. Distribuția răspunsurilor la itemul 16: *Considerați că programul de formare a contribuit la dezvoltarea competenței de proiectare și organizare a activităților educaționale la nivelul clasei de elevi? Argumentați, dacă doriți prin selectarea răspunsului „alte”.*

Categoria „Alte” (asociat cu nesemnificativ) (4,0%; n = 2) are o valoare interpretativă calitativă: răspunsurile text asociate nu contrazic tendința generală, ci introduc nuanțe legate de experiența anterioară („competența exista în principiu, dar formarea a consolidat-o/actualizat-o”) și de transferul intenționat în practică („voi realiza activități mai bine structurate cu elevii și părinții”). În termeni de analiză, aceste completări susțin ideea că impactul formării este perceput atât ca dezvoltare, cât și ca rafinare/structurare a unei competențe deja existente la o parte dintre participanți.

Concluziv, itemii confirmă, la nivel declarativ, un impact puternic al programului asupra competenței de proiectare și organizare a activităților educaționale, rezultat coerent cu răspunsurile anterioare privind formularea obiectivelor, coerența obiective–metode–evaluare și intenția de transfer în practică.

Tabelul A13.12. Codarea tematică a răspunsurilor la itemul privind impactul dezvoltării profesionale asupra rezultatelor elevilor și performanței instituției

Tema răspunsurilor	Indicatori (unități de sens)	Exemple scurte din răspunsuri (ilustrativ)
1. Creșterea calității proiectării și a intervenției didactice	activități mai bine planificate; lecții structurate; clare; atractive; adaptate nivelului elevilor	„activități... mai bine planificate”; „lecții mai bine structurate”; „adaptate nivelului elevilor”
2. Metode moderne și eficiența predării	metode moderne; interactive; instrumente eficiente; actualizarea metodelor	„aplicarea unor metode moderne”; „instrumente de lucru eficiente”; „actualizarea metodelor”
3. Motivație și implicare crescută a elevilor	motivație; implicare; participare; interes; elevi disciplinați	„crește motivația”; „elevii sunt mai disciplinați”; „nivelul de participare”
4. Dezvoltarea competențelor socio-emoționale și a valorilor	competențe sociale/emoționale; cooperare; responsabilitate; respect; stare de bine	„competențe sociale, emoționale”; „cooperarea... respectul”; „stare de bine”
5. Climat educațional și relații pozitive	relații profesor–elev; elev–elev; elev ca „aliat”; comunicare	„elevul îl vede ca un aliat”; „relații pozitive”; „comunicare mai bună”
6. Reducerea absenteismului și comportamentelor problematice	reducerea absenteismului; prevenirea comportamentelor; disciplină	„reducerea absenteismului”; „comportamente problematice”

7. Efecte instituționale: coerență, standardizare, cultură organizațională	standardizarea practicilor; coerența muncii; cultură orientată spre calitate	„standardizarea practicilor”; „crește coerența”; „cultură... calitate”
8. Vizibilitate și imagine instituțională; diseminare	prestigiul școlii; imagine; vizibilitate; produse publicate	„prestigiul instituției”; „crește vizibilitatea”; „produse... diseminate”
9. Tehnopedagogie și resurse digitale	integrarea tehnologiei; RED reutilizabile; SCORM; eficiență timp/resurse	„integrează tehnologia”; „RED reutilizabile”; „SCORM”
10. Condiții și limitări contextuale	elevii au alte priorități; impact nesemnificativ; implicarea elevilor; sprijin managerial	„ar putea contribui nesemnificativ”; „nu cred...”; „trebuie implicați elevii”
11. Răspunsuri minimale/afirmative	da; desigur; indubitabil; foarte mult	„Da”; „Desigur”; „Indubitabil”

În consecință, cercetarea diagnostică realizată prin intermediul chestionarului confirmă necesitatea implementării unui program structurat de dezvoltare profesională, fundamentat pe un model pedagogic integrat, capabil să răspundă nevoilor reale ale cadrelor didactice și să susțină modernizarea activităților educative în instituțiile de învățământ general.

Anexa 14. Studii de caz utilizate în cadrul activității de formare privind analiza relațiilor educative

Program de formare profesională continuă: Managementul activității educative la clasa de elevi

Activitate formativă: Analiza studiilor de caz privind relația profesor–elev și parteneriatul școală–familie

Forma de organizare: lucru în echipe, analiză de caz, discuție în plen, feedback formativ

Instrumente utilizate: Google Slides partajat / Jamboard / Canva Whiteboard

Durata estimativă: 45–60 minute

1. Scopul activității

Activitatea are drept scop dezvoltarea capacității participanților de a analiza situații educative concrete, de a identifica tipuri de relații profesor–elev, de a formula soluții echilibrate pentru gestionarea relațiilor educaționale și de a reflecta asupra rolului comunicării, empatiei, autorității pedagogice în managementul activității educative la nivelul clasei de elevi.

2. Obiectivele activității

Prin realizarea acestei activități, participanții vor fi capabili:

- să identifice tipuri de relații profesor–elev în situații educaționale concrete;
- să analizeze deciziile pedagogice ale cadrului didactic în raport cu nevoile elevilor și dinamica grupului-clasă;
- să formuleze soluții de restabilire a relației educative pozitive;
- să argumenteze rolul echilibrului dintre empatie și autoritate pedagogică;
- să propună modalități de consolidare a parteneriatului școală–familie.

Studiul de caz 1. „Vocea elevilor în activitate”

Context

La o oră de educație civică, profesoara Andreea propune elevilor o activitate de grup: să identifice problemele din comunitatea lor și să elaboreze soluții.

După 15 minute, observă că unii elevi sunt pasivi, iar grupul dominant impune propriile idei. Profesoara decide să reia discuția, cerând fiecărui elev să-și exprime opinia individual. Totuși, timpul de lucru se reduce semnificativ, iar elevii devin frustrați pentru că nu mai pot finaliza posterele.

Dilema pedagogică

Profesoara se întreabă:

„Ce este mai important: să finalizeze activitatea conform planului sau să asculte vocea fiecărui elev, chiar dacă nu reușesc să ducă sarcina la capăt?”

Întrebări pentru analiză

1. Ce tip de relație profesor–elev manifestă profesoara Andreea în acest context: autoritară, democratică, permisivă sau echilibrată?
2. Ce avantaje și dezavantaje are decizia profesoarei de a relua discuția?
3. Dacă ați fi în locul profesoarei, ce ați păstra și ce ați modifica pentru a menține atât implicarea elevilor, cât și eficiența activității?
4. Ce decizie managerială ar fi fost necesară pentru a preveni pasivitatea unor elevi și dominarea grupului de către alții?

Sarcina echipei A

Analizați cazul și formulați:

- trei acțiuni pe care le-ați păstra din intervenția profesoarei;
- două aspecte pe care le-ați modifica;
- o soluție concretă pentru menținerea echilibrului dintre participare și finalizarea sarcinii.

Studiul de caz 2. „Elevul dificil sau elevul neînțeleș?”

Context

La o oră de matematică, elevul Victor refuză să participe la exercițiile de la tablă. Profesorul îl sancționează verbal în fața clasei, spunându-i:

„Dacă nu te interesează, nu are rost să pierdem timpul cu tine!”

După această reacție, elevul devine retras, nu mai comunică și lipsește la următoarele două ore. Dirigintele descoperă ulterior că elevul trece printr-o situație familială dificilă.

Dilema pedagogică

Profesorul își recunoaște greșeala și dorește să restabilească relația cu elevul. El se întreabă cum să procedeze fără a-și pierde autoritatea în fața clasei.

Întrebări pentru analiză

1. Ce greșeli de comunicare și de gestionare a relației profesor–elev pot fi identificate în acest caz?
2. Ce acțiuni ar putea întreprinde profesorul pentru a restabili încrederea și relația educativă cu elevul?
3. Dacă ați fi dirigintele clasei, cum ați gestiona situația pentru a evita tensionarea suplimentară între elev și profesor?
4. Cum poate fi menținută autoritatea pedagogică fără umilirea elevului?
5. Ce rol poate avea familia sau consilierul școlar în soluționarea acestei situații?

Sarcina echipei B

Analizați cazul și formulați:

- trei măsuri concrete de restabilire a relației pozitive profesor–elev;
- o strategie de comunicare cu elevul;
- o modalitate de implicare a dirigintelui sau a consilierului școlar;
- o concluzie privind echilibrul dintre autoritate și empatie.

Studiul de caz 3. „Punctul de vedere și tonul în comunicare”

Context didactic

Clasa a X-a are o oră de limba română despre textul argumentativ. Profesoara Irina propune elevilor o temă de scriere:

„Scrie un text de 15–20 de rânduri despre importanța lecturii în formarea personalității.”

După corectarea lucrărilor, profesoara observă că un elev, Andrei, a scris ironic, minimalizând lectura și afirmând că „nimeni nu mai citește azi, pentru că telefoanele sunt mai interesante decât cărțile”.

Profesoara, deranjată de tonul ironic, citește lucrarea cu voce tare în fața clasei și întreabă: „Voi chiar credeți că acesta este un punct de vedere acceptabil pentru un elev de liceu?”

Clasa râde, iar Andrei se simte stânjenit și nu mai participă activ la următoarele ore.

Dilema pedagogică

Profesoara realizează ulterior că a exagerat reacționând în public, dar susține că elevul trebuia să înțeleagă regulile de exprimare academică și respectul pentru subiect. Ea se întreabă: „Cum pot să mențin exigența limbajului academic fără a inhiba exprimarea liberă și gândirea critică a elevilor?”

Întrebări pentru analiză

3. Ce tip de relație profesor–elev se conturează în acest context: autoritară, democratică, permisivă sau echilibrată?
4. Care sunt consecințele pedagogice și emoționale ale reacției profesoarei?

5. Cum ar putea transforma profesoara această situație într-o oportunitate de învățare pentru întreaga clasă?

6. Dacă ați fi în locul profesoarei, ce ați face la fel și ce ați face diferit?

7. Cum ar putea fi reformulată intervenția didactică pentru a păstra atât rigoarea limbajului academic, cât și deschiderea față de opiniile divergente?

8. Ce strategie de feedback ar putea fi utilizată pentru a corecta lucrarea elevului fără a-l inhiba?

Sarcina echipei C

Analizați cazul și formulați:

- două consecințe pedagogice ale reacției profesoarei;
- două consecințe emoționale asupra elevului;
- trei modalități de reformulare a intervenției didactice;
- o soluție pentru transformarea situației într-o activitate de învățare despre argumentare, respect și gândire critică.

5. Modalitatea de lucru

Participanții sunt organizați în echipe, în Breakout Rooms. Fiecare echipă analizează cazul repartizat și completează soluțiile într-un document colaborativ.

Tabelul A.14. 1. Organizarea activității de analiză a studiilor de caz pe echipe

Echipa	Studiul de caz / activitatea	Sarcina de lucru	Produsul final
Echipa A	Studiul de caz 1 – „Vocea elevilor în activitate”	Identifică 3 acțiuni de păstrat și 2 aspecte de modificat	Soluții pentru echilibrul dintre participare și eficiență
Echipa B	Studiul de caz 2 – „Elevul dificil sau elevul neînțeles?”	Formulează 3 măsuri de restabilire a relației pozitive profesor–elev	Plan scurt de intervenție relațională
Echipa C	Studiul de caz 3 – „Punctul de vedere și tonul în comunicare”	Propune soluții pentru menținerea rigoarei și deschiderii față de opinii	Strategie de feedback pedagogic

6. Prezentarea rezultatelor

La finalul activității, fiecare echipă prezintă în plen concluziile în maximum 3 minute. Prezentările sunt urmate de o discuție comună privind:

- echilibrul dintre empatie și autoritate;
- rolul comunicării în prevenirea conflictelor;
- importanța participării elevilor în activitățile educative;
- rolul feedbackului pedagogic;

7. Concluzie formativă

Analiza studiilor de caz a permis participanților să reflecteze asupra unor situații educative frecvent întâlnite în activitatea la clasă și să identifice soluții echilibrate pentru gestionarea relațiilor profesor–elev, elev–grup și școală–familie. Activitatea a evidențiat faptul că managementul activității educative presupune nu doar proiectarea unor acțiuni formative, ci și capacitatea cadrului didactic de a anticipa dificultăți, de a comunica empatic, de a menține autoritatea pedagogică și de a implica elevii și familia în procesul educativ.

Prin utilizarea studiilor de caz, participanții au exersat analiza situațiilor concrete, formularea soluțiilor pedagogice și valorificarea feedbackului formativ, consolidând astfel competențele necesare managementului activității educative la nivelul clasei de elevi.

Anexa 15. Produs realizat de participant în cadrul activității practice: proiect de colaborare școală–familie

Program de formare profesională continuă: Managementul activității educative la clasa de elevi

Activitate formativă: Proiectarea activității educative și consolidarea parteneriatului școală–familie

Tipul produsului: Proiect de colaborare școală–familie

Autorul produsului: Participant la programul de formare, N.P., IPLT, „Mihai Stratulat”, s. Boșcana.

Perioada de implementare: ianuarie–mai

Clasa vizată: clasa a V-a

Titlul proiectului

„Copilul aflat în dificultate – prevenirea comportamentelor deviante prin colaborare școală–familie”

1. Scopul colaborării

Consolidarea parteneriatului școală–familie în vederea prevenirii și gestionării comportamentelor dificile și deviante ale elevilor, prin creșterea nivelului de înțelegere a nevoilor emoționale ale copilului și dezvoltarea unor strategii educaționale coerente și unitare.

2. Obiectivele colaborării

O1. Până la finalul perioadei de implementare, minimum 75% dintre părinții clasei vor participa la cel puțin o activitate educativă dedicată înțelegerii și gestionării comportamentului dificil al copilului.

O2. În perioada ianuarie–mai, se vor organiza minimum patru activități comune școală–familie, orientate spre prevenirea comportamentelor deviante și dezvoltarea abilităților de comunicare părinte–copil.

O3. Până la finalul perioadei de implementare, dirigintele va identifica, împreună cu părinții, minimum două strategii comune de intervenție educațională pentru elevii aflați în dificultate comportamentală sau emoțională.

3. Activități planificate

Tabelul A.15.1. Activități planificate în cadrul proiectului de colaborare școală–familie

Nr. crt.	Activitatea planificată	Perioada	Responsabili	Indicatori de reușită
1.	Ședință tematică cu părinții: „Copilul de clasa a V-a: între joc și responsabilitate”	Ianuarie	Diriginte	Prezență activă; discuții dirijate
2.	Lectorat: „Comportamentul deviant și nedorit al elevilor la școală”	Februarie	Diriginte, consilier școlar	Întrebări formulate; feedback scris
3.	Atelier părinte–copil: „Când nu ne mai înțelegem: cum comunicăm eficient”	Martie	Diriginte	Participare părinte–copil; reflecții
4.	Activitate educativă: „Reguli, limite și consecințe”	Aprilie	Diriginte, părinți	Reguli formulate în familie
5.	Întâlnire de evaluare: „Ce am schimbat împreună?”	Mai	Diriginte, părinți	Chestionare completate; concluzii formulate

4. Modalități de comunicare

Comunicarea dintre școală și familie se va realiza prin:

- ședințe tematice cu părinții;
- grup de comunicare online dedicat clasei;
- consultări individuale planificate;
- discuții ghidate, cu scop educativ.

5. Evaluarea colaborării

Evaluarea eficienței proiectului se va realiza prin:

- chestionare de feedback aplicate părinților;
- observarea evoluției comportamentale a elevilor;
- reflecția dirigintelui asupra eficienței intervențiilor comune;
- analiza gradului de participare a părinților la activitățile propuse;
- identificarea schimbărilor produse în relația școală–familie.

6. Observații și posibilități de ajustare

Planul poate fi adaptat în funcție de dinamica clasei, de nevoile individuale ale elevilor și de gradul de implicare a părinților. Accentul este plasat pe prevenție, empatie, comunicare constantă și coerență educațională între școală și familie.

7. Valoarea formativă a produsului

Produsul elaborat de participant evidențiază aplicarea achizițiilor dobândite în cadrul *programului de formare profesională continuă*. Proiectul demonstrează capacitatea participantului de a formula scopuri și obiective educative, de a planifica activități de colaborare școală–familie, de a stabili indicatori de reușită și de a propune modalități de comunicare și evaluare.

Prin structura sa, produsul confirmă faptul că *managementul activității educative la clasa de elevi* presupune proiectarea unor intervenții coerente, centrate pe nevoile elevului, pe parteneriatul educațional și pe colaborarea responsabilă dintre diriginte, părinți și consilierul școlar.

Anexa 16. Program instituțional de activități educative

Instituția de învățământ:

Anul de studii:

Autor concept metodologic: Olga Balanici

Coordonator instituțional: managerul instituției / directori adjuncți pentru instruire și educație

Beneficiari: elevi, cadre didactice, diriginți, părinți, parteneri educaționali și comunitari

Domeniul: Managementul activității educative la nivel instituțional

PROGRAM INSTITUȚIONAL DE ACTIVITĂȚI EDUCATIVE

„Liceul – spațiu al valorilor, responsabilității și dezvoltării armonioase a elevului”

1. Argument

Activitatea educativă reprezintă o dimensiune fundamentală a procesului educațional din liceu, deoarece contribuie la formarea personalității elevului, la dezvoltarea valorilor, atitudinilor, conduitei responsabile, relațiilor pozitive și competențelor necesare integrării sociale. În contextul actual, instituția de învățământ nu poate limita educația doar la transmiterea conținuturilor curriculare, ci trebuie să creeze contexte educative variate, participative și relevante pentru viața elevilor.

Din perspectiva managementului instituțional, activitatea educativă trebuie proiectată, organizată, monitorizată și evaluată în mod coerent, prin implicarea echipei manageriale, a diriginților, cadrelor didactice, elevilor, părinților și partenerilor comunitari. Programul propus oferă un cadru aplicativ pentru organizarea activităților educative la nivelul liceului, ținând cont de tipologia activităților educative și de dimensiunile managementului activității educative: comunicarea cu elevii și părinții, implicarea elevilor în luarea deciziilor, utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice, crearea unui mediu educațional pozitiv, relația profesor–elev–familie, parteneriatul școală–familie și evaluarea/feedbackul actorilor implicați.

Programul poate fi utilizat de managerii instituțiilor de învățământ, de diriginți și de cadrele didactice ca model de proiectare, organizare și evaluare a activităților educative la nivel instituțional.

2. Scopul programului

Dezvoltarea unui cadru instituțional coerent de proiectare, organizare, implementare, monitorizare și evaluare a activităților educative, orientat spre formarea personalității elevului, consolidarea climatului educațional pozitiv, dezvoltarea parteneriatului școală–familie–comunitate și valorificarea implicării active a elevilor în viața instituției.

3. Obiectivele programului

O1. Asigurarea unui sistem instituțional coerent de activități educative, structurate pe tipologii și adaptate nevoilor elevilor din liceu.

O2. Dezvoltarea competențelor sociale, civice, morale, culturale, digitale, ecologice și relaționale ale elevilor prin activități educative formale, nonformale și extrașcolare.

O3. Implicarea elevilor în identificarea problemelor clasei și ale instituției, în luarea deciziilor și în realizarea activităților educative.

O4. Consolidarea relației profesor–elev–familie prin activități de comunicare, colaborare, consiliere și parteneriat educațional.

O5. Dezvoltarea unui climat educațional pozitiv, bazat pe respect, empatie, responsabilitate, cooperare și siguranță emoțională.

O6. Monitorizarea și evaluarea impactului activităților educative asupra elevilor, claselor și comunității școlare.

4. Dimensiunile managementului activității educative valorificate în program

Programul este proiectat în baza următoarelor dimensiuni:

- comunicarea cu elevii și părinții;

- *implicarea elevilor în luarea deciziilor;*
- *utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice interactive;*
- *crearea unui mediu educațional pozitiv;*
- *consolidarea relației profesor–elev–familie;*
- *dezvoltarea parteneriatului educațional școală–familie–comunitate;*
- *evaluarea activităților educative și valorificarea feedbackului formativ.*

5. Tipologia activităților educative incluse în program

Programul include următoarele tipuri de activități educative:

- activități moral-axiologice;
- activități civice;
- activități socio-emoționale;
- activități culturale și identitare;
- activități interculturale și incluzive;
- activități ecologice;
- activități de educație pentru sănătate;
- activități de educație digitală;
- activități de orientare școlară și profesională;
- activități de voluntariat;
- activități extrașcolare și comunitare;
- activități de parteneriat școală–familie;
- activități de evaluare, reflecție și diseminare a bunelor practici.

6. Calendarul activităților educative la nivel instituțional

Tabelul A.16.1. Program instituțional de activități educative la nivel de liceu

Nr. crt.	Tipologia activității educative	Activitatea propusă	Grup-țintă	Perioada	Responsabili	Dimensiunea vizată	Produs final / indicatori de reușită
1.	Activitate de diagnostică educativă	„Liceul nostru – nevoi, relații și așteptări”	Elevi, diriginți, părinți	Septembrie	Echipa managerială, diriginți, psihologul școlar	Comunicare; evaluare și feedback	Chestionare aplicate; sinteză a nevoilor educative
2.	Activitate metodică pentru diriginți	„Managementul activității educative la nivelul clasei de elevi”	Diriginți, cadre didactice	Septembrie	Manager, director adjunct, metodist	Toate dimensiunile	Fișă-model de proiectare a activității educative
3.	Activitate moral-axiologică	„Valorile liceului nostru: respect, responsabilitate, demnitate”	Elevi clasele V–XII	Septembrie – octombrie	Diriginți, elevi	Mediu pozitiv; relația profesor–elev	Codul valorilor clasei / liceului
4.	Activitate de implicare democratică	„Vocea elevilor în viața liceului”	Consiliul elevilor, elevi	Octombrie	Manager, diriginți, Consiliul elevilor	Implicarea elevilor în luarea deciziilor	Propuneri ale elevilor pentru planul educativ
5.	Activitate civică	„Drepturi, responsabilități și participare activă”	Elevi clasele gimnaziale și liceale	Octombrie	Profesori, diriginți	Comunicare; participare; responsabilitate	Poster civic / dezbateră publică
6.	Activitate socio-emoțională	„Înțeleg ce simt, aleg cum reacționez”	Elevi clasele V–IX	Noiembrie	Diriginți, psiholog	Mediu educațional pozitiv	Fișe de reflecție; exerciții de autocunoaștere
7.	Activitate de prevenire a conflictelor	„Conflictul – problemă sau oportunitate de învățare?”	Elevi, diriginți	Noiembrie	Psiholog, diriginți	Relații educative; feedback	Plan de soluționare pașnică a conflictelor
8.	Activitate de parteneriat școală–familie	„Familia și școala – parteneri în dezvoltarea adolescentului”	Părinți, diriginți, elevi	Decembrie	Manager, diriginți, psiholog	Parteneriat școală–familie	Hartă a parteneriatului școală–familie

Nr. crt.	Tipologia activității educative	Activitatea propusă	Grup-țintă	Perioada	Responsabili	Dimensiunea vizată	Produs final / indicatori de reușită
9.	Activitate cultural-identitară	„Tradiții, identitate și apartenență”	Elevi, părinți, cadre didactice	Decembrie	Diriginți, profesori, elevi	Mediu pozitiv; comunicare	Expoziție / moment cultural / portofoliu de clasă
10.	Activitate de educație pentru sănătate	„Alegeri sănătoase pentru minte și corp”	Elevi clasele V–XII	Ianuarie	Diriginți, asistent medical, psiholog	Comunicare; mediu pozitiv	Plan personal de obiceiuri sănătoase
11.	Activitate de educație digitală	„Comunic responsabil în mediul online”	Elevi, părinți	Februarie	Profesor de informatică sau în domeniul TIC, diriginți	Comunicare; strategii interactive	Regulament de comunicare digitală responsabilă
12.	Activitate interculturală și incluzivă	„Suntem diferiți, învățăm împreună”	Elevi, cadre didactice	Februarie	Diriginți, profesori, psihologul școlar	Mediu pozitiv; relații educative	Colaj / mesaj al diversității și incluziunii
13.	Activitate ecologică	„Liceul verde – responsabilitate pentru mediu”	Elevi, părinți, comunitate	Martie	Manager, diriginți, Consiliul elevilor	Parteneriat comunitar; implicare	Acțiune ecologică; raport foto
14.	Activitate de orientare școlară și profesională	„Aleg, decid, îmi construiesc viitorul”	Elevi clasele VIII–XII	Martie	Diriginți, psihologul școlar, invitați	Implicare; feedback; decizie	Fișă de orientare personală
15.	Activitate de voluntariat	„Liceul nostru se implică”	Elevi, părinți, parteneri	Aprilie	Manager, diriginți, Consiliul elevilor	Responsabilitate socială; parteneriat	Mini-proiect de voluntariat
16.	Activitate extrașcolară / comunitară	„Învățăm dincolo de sala de clasă”	Elevi, cadre didactice	Aprilie	Manager, diriginți, parteneri comunitari	Strategii interactive; parteneriat	Jurnal de reflecție / poster de grup
17.	Activitate de evaluare și feedback	„Ce am învățat din activitățile educative?”	Elevi, părinți, diriginți	Mai	Manager, diriginți	Evaluare și feedback	Chestionare; fișe de reflecție; concluzii
18.	Activitate de diseminare a bunelor practici	„Activități educative care inspiră”	Diriginți, cadre didactice, manageri	Mai	Manager, comisie metodică	Evaluare; reflecție; optimizare	Portofoliu instituțional de bune practici

7. Mecanismul managerial de implementare

Implementarea programului va fi coordonată de echipa managerială a liceului, în colaborare cu diriginții, comisia metodică, consilierul școlar, Consiliul elevilor și comitetul de părinți.

Managerul instituției va asigura:

- includerea programului în planul managerial anual;
- repartizarea responsabilităților;
- monitorizarea activităților educative;
- susținerea metodologică a diriginților;
- implicarea Consiliului elevilor în luarea deciziilor;
- colaborarea cu părinții și partenerii comunitari;
- evaluarea semestrială și anuală a impactului programului.

Cadrele didactice - diriginții vor asigura:

- proiectarea activităților educative la nivelul clasei;
- adaptarea activităților la nevoile elevilor;
- implicarea elevilor și părinților;
- aplicarea instrumentelor de feedback;
- elaborarea produselor finale;
- prezentarea bunelor practici în cadrul comisiei metodice.

Psihologul școlar va contribui la:

- diagnoza nevoilor socio-emoționale ale elevilor;
- organizarea activităților de prevenire a conflictelor;
- susținerea activităților de orientare școlară și profesională;
- consilierea elevilor, părinților și cadrelor didactice.

Consiliul elevilor va participa la:

- identificarea problemelor relevante pentru elevi;
- formularea propunerilor de activități;
- organizarea acțiunilor civice, ecologice și de voluntariat;
- evaluarea gradului de implicare a elevilor.

Părinții vor fi implicați prin:

- participare la activități tematice;
- colaborare cu diriginții;
- susținerea proiectelor educative;
- oferirea feedbackului privind impactul activităților;
- participare la activități comune părinte-copil-școală.

8. Fișă-model de proiectare a activității educative

Tabelul A.16.2. Fișă instituțională de proiectare a activității educative

Componenta proiectării	Descriere
Titlul activității	Se formulează clar și relevant pentru nevoile clasei sau ale instituției.
Tipologia activității	Moral-axiologică, civică, socio-emoțională, culturală, ecologică, digitală, de sănătate, de orientare profesională etc.
Grupul-țintă	Clasa / ciclul de învățământ / beneficiarii direcți.
Problema / nevoia educativă identificată	Se descrie situația care justifică activitatea.
Scopul activității	Se formulează finalitatea generală a activității.
Obiectivele activității	Se formulează 2–4 obiective clare, observabile și realizabile.
Dimensiunea managementului activității educative	Se indică dimensiunea/dimensiunile vizate.
Metode și strategii	Studiu de caz, dezbateri, joc de rol, proiect, atelier, reflecție, voluntariat etc.
Resurse necesare	Resurse umane, materiale, digitale, comunitare.

Componenta proiectării	Descriere
Desfășurarea activității	Etapele principale ale activității.
Modalități de implicare a elevilor	Se indică formele de participare, exprimare, colaborare și decizie.
Modalități de implicare a părinților	Se precizează rolul familiei, dacă este cazul.
Evaluare și feedback	Chestionar, fișă de reflecție, observație, discuție ghidată, produs final.
Produs final	Poster, cod al clasei, hartă, proiect, jurnal, portofoliu, raport etc.
Posibilități de ajustare	Adaptări în funcție de dinamica grupului și feedbackul primit.

9. Monitorizarea programului

Monitorizarea programului se va realiza prin:

- analiza planurilor educative ale diriginților;
- observarea activităților realizate;
- discuții metodice cu diriginții;
- aplicarea chestionarelor de feedback;
- analiza produselor elevilor;
- analiza participării părinților;
- ședințe de reflecție în cadrul comisiei metodice;
- raport managerial semestrial și anual.

10. Evaluarea programului

Evaluarea programului va urmări:

- gradul de realizare a activităților planificate;
- diversitatea tipologiilor de activități educative;
- nivelul de implicare a elevilor;
- calitatea comunicării profesor–elev–părinte;
- gradul de participare a părinților;
- impactul asupra climatului educațional;
- calitatea produselor realizate;
- feedbackul elevilor, părinților și cadrelor didactice;
- posibilitățile de optimizare a programului.

Tabelul A.16.3. Indicatori de evaluare a programului instituțional

Dimensiunea evaluată	Indicatori de reușită	Instrumente de evaluare
Comunicarea cu elevii și părinții	Comunicare constantă, clară, respectuoasă și constructivă	Chestionare, observație, feedback
Implicarea elevilor în luarea deciziilor	Elevii propun, decid și participă la activități	Fișe de reflecție, produse de grup, Consiliul elevilor
Utilizarea metodelor interactive	Activitățile includ metode active și participative	Fișe de proiectare, observare, produse finale
Crearea mediului educațional pozitiv	Climat bazat pe respect, cooperare, responsabilitate	Observație, discuții ghidate, feedback elevi
Relația profesor–elev–familie	Colaborare, deschidere, sprijin reciproc	Feedback părinți/elevi, consultări individuale
Parteneriatul școală–familie–comunitate	Participarea părinților și a partenerilor la activități	Liste de participare, produse comune
Evaluarea și feedbackul	Activitățile sunt analizate și optimizate	Chestionare, rapoarte, reflecții

11. Produse finale ale programului

La finalul implementării programului, liceul va deține următoarele produse:

- program instituțional de activități educative;
- fișe de diagnoză educativă ale claselor;
- proiecte de activități educative elaborate de diriginți;

- coduri ale valorilor claselor;
- planuri ale claselor elaborate cu participarea elevilor;
- hărți ale parteneriatului școală–familie;
- produse ale activităților civice, culturale, ecologice și digitale;
- fișe de reflecție ale elevilor;
- chestionare de feedback;
- portofoliu instituțional de bune practici;
- raport managerial privind impactul activităților educative.

12. Rezultate scontate

Prin implementarea programului se urmărește:

- creșterea calității activităților educative la nivel instituțional;
- dezvoltarea unui climat educațional pozitiv în clase;
- consolidarea relației profesor–elev–familie;
- creșterea gradului de implicare a elevilor în viața liceului;
- diversificarea activităților educative realizate de diriginți;
- dezvoltarea responsabilității, empatiei și cooperării;
- consolidarea parteneriatului școală–familie–comunitate;
- dezvoltarea competențelor manageriale ale diriginților;
- crearea unui model instituțional aplicabil de management al activității educative.

13. Concluzie

Programul instituțional *„Liceul – spațiu al valorilor, responsabilității și dezvoltării armonioase a elevului”* constituie un instrument managerial și metodologic pentru proiectarea, organizarea, monitorizarea și evaluarea activităților educative la nivelul unei instituții.

Prin diversitatea tipologiilor de activități educative, prin implicarea elevilor, părinților și partenerilor comunitari și prin orientarea spre evaluare și feedback, programul contribuie la eficientizarea managementului activității educative și la dezvoltarea unui climat educațional favorabil formării integrale a elevului.

Programul poate fi adaptat de fiecare instituție de învățământ în funcție de specificul comunității școlare, de nevoile elevilor și de prioritățile educaționale stabilite la nivel managerial.

Anexa 17. Prelucrarea statistică a datelor experimentale la etapa de constatare și etapa de control

Pentru a sintetiza răspunsurile preluate din chestionare și a realiza o comparație validă între percepțiile constatare/pre- și control/post-experiment, s-a utilizat *metoda mediei ponderate*. În cadrul acestei metode, fiecare variantă de răspuns a fost asociată cu o valoare numerică, în funcție de intensitatea percepției exprimate (exemplu: „înalt” = 4, „mediu” = 3, „minim” = 2, „nesemnificativ” = 1).

Calculul mediei ponderate s-a realizat prin următoarea formulă:

Media ponderată = $(p_1 \times v_1) + (p_2 \times v_2) + \dots + (p_n \times v_n) / 100$

Media ponderată = $100(p_1 \times v_1) + (p_2 \times v_2) + \dots + (p_n \times v_n)$ unde:

- p_n reprezintă procentajul respondenților care au ales o anumită variantă de răspuns;
- v_n reprezintă valoarea numerică asociată acelei variante de răspuns;

100 reprezintă suma totală a procentajelor (corespunzând tuturor răspunsurilor).

În această formulă, expresia dintre paranteze — $(p_1 \times v_1) + (p_2 \times v_2) + \dots + (p_n \times v_n)$ — indică faptul că pentru fiecare variantă de răspuns procentul obținut se înmulțește cu valoarea numerică atribuită, apoi toate aceste produse se adună, rezultând un total general. Acest total este împărțit la 100 pentru a determina media ponderată finală.

Un exemplu de calcul:

nivel înalt: 21,8%, reprezintă valoarea 4;

nivel mediu: 40,6%, reprezintă valoarea 3;

nivel minim: 17,1%, reprezintă valoarea 2;

nivel nesemnificativ: 20,6%, reprezintă valoarea 1;

Aplicăm formula:

$$(21,8 \times 4) + (40,6 \times 3) + (17,1 \times 2) + (20,6 \times 1) = 87,2 + 121,8 + 34,2 + 20,6 = 263,8 / 100 = \mathbf{2,63}$$

Media ponderată este 263,8 împărțim la 100 = 2,63. Scorul mediu al percepției subiecților pentru comunicarea cu elevii și părinții este de 2,63.

Aceeași metodă a fost aplicată pentru toate cele șapte dimensiuni ale managementului activității educative, atât pentru datele de la etapa de constatare și etapa de control. Compararea valorilor medii ne-a permis să evaluăm diferențele de percepție și măsurarea impactului intervenției realizate prin Programul de formare implementat.

Analiza rezultatelor experimentale și a procedurii de conversia răspunsurilor subiecților experimentali în valori numerice medii ponderate o prezentăm în *Tabelul A17.1*. Rezultatele experimentale pentru GE și GC: etapa de control (post-experiment):

Tabelul A17.1. Valoarea mediei ponderate a percepției subiecților pentru GE și GC: etapa de control (post-experiment)

Dimensiunile MAE	Valoare post-experiment GC	Valoare post-experiment GE
comunicarea cu elevii și părinții	2,63	3,74
implicarea elevilor în luarea deciziilor	2,54	3,44
utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice	2,5	3,34
crearea unui mediu pozitiv	2,55	3,68
relația profesor-elev-familie	2,5	3,41
parteneriat educațional (școală-familie)	2,37	3,49
evaluare și feedback	2,52	3,22

**Tabelul A17.2. Rezultatele experimentale ale dimensiunilor MAE pentru GE și GC:
etapa de control (post-experiment)**

Dimensiunile MAE	Nivel înalt		Nivel mediu		Nivel minim		Nivel ne semnificativ		Valoarea mediei ponderate	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
comunicarea cu elevii și părinții	79,4% (50)	21,8% (14)	15,9% (10)	40,6% (26)	4,8% (3)	17,1% (11)	0% (0)	20,6% (13)	3,74	2,63
implicarea elevilor în luarea deciziilor	63,5% (40)	20,3% (13)	19,0% (12)	29,7% (19)	15,9% (10)	34,3% (22)	1,6% (1)	15,6% (10)	3,44	2,54
utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice	55,6% (35)	12,5% (8)	26,9% (17)	41,2% (26)	14,3% (9)	29,6% (19)	3,2% (2)	17,2% (11)	3,34	2,5
crearea unui mediu pozitiv	76,2% (48)	21,8% (14)	15,9% (10)	35,9% (23)	7,9% (5)	18,7% (12)	0% (0)	23,4% (15)	3,68	2,55
relația profesor-elev-familie	60,3% (38)	12,5% (8)	23,8% (15)	41,2% (26)	12,7% (8)	29,6% (19)	3,2% (2)	17,2% (11)	3,41	2,5
parteneriat educațional școală-familie	65,1% (41)	14,0% (9)	19,0% (12)	20,3% (13)	15,9% (10)	35,9% (23)	0% (0)	14,6% (9)	3,49	2,37
evaluare și feedback	50,8% (32)	14,0% (9)	23,8% (15)	39,0% (25)	22,2% (14)	32,8% (21)	3,2% (2)	14,0% (9)	3,22	2,52

- comunicarea cu elevii și părinții: $3,74-2,63=1,11$
- implicarea elevilor în luarea deciziilor: $3,44-2,54=0,90$
- utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice: $3,34-2,5=0,84$
- crearea unui mediu pozitiv: $3,68-2,55=1,13$
- relația profesor-elev-familie: $3,41-2,5=0,91$
- parteneriat educațional (școală-familie): $3,49-2,37=1,12$
- evaluare și feedback: $3,22-2,52=0,70$

Analiza rezultatelor experimentale pentru GE la etapa de constatare și control sunt prezentate în *Tabelul A17.3.*, care demonstrează validitatea Programului de formare și a Modelului pedagogic implementat.

Tabelul A17.3. Rezultatele experimentale pentru GE la etapa constatativă (C) și etapa de validare (V)

Dimensiunile MAE	Nivel înalt		Nivel mediu		Nivel minim		Nivel ne semnificativ		Valoarea mediei ponderate	
	C	V	C	V	C	V	C	V	C	V
comunicarea cu elevii și părinții	23,8% (15)	79,4% (50)	39,6% (25)	15,9% (10)	15,8% (10)	4,8% (3)	20,6% (13)	0% (0)	2,66	3,74
implicarea elevilor în luarea deciziilor	19,0% (12)	63,5% (40)	31,7% (20)	19,0% (12)	36,5% (23)	15,9% (10)	12,7% (8)	1,6% (1)	2,56	3,44
utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice	12,6% (8)	55,6% (35)	42,8% (27)	26,9% (17)	28,5% (18)	14,3% (9)	15,8% (10)	3,2% (2)	2,51	3,34
crearea unui mediu pozitiv	22,2% (14)	76,2% (48)	33,3% (21)	15,9% (10)	19,0% (12)	7,9% (5)	25,3% (16)	0% (0)	2,52	3,68
relația profesor-elev-familie	12,6% (8)	60,3% (38)	42,8% (27)	23,8% (15)	28,5% (18)	12,7% (8)	15,8% (10)	3,2% (2)	2,51	3,41
parteneriat educațional (școală-familie)	15,9% (10)	65,1% (41)	25,4% (16)	19,0% (12)	39,7% (25)	15,9% (10)	19,0% (12)	0% (0)	2,38	3,49
evaluare și feedback	14,2% (9)	50,8% (32)	41,2% (26)	23,8% (15)	31,7% (20)	22,2% (14)	12,6% (8)	3,2% (2)	2,56	3,22

- comunicarea cu elevii și părinții: $3,74 - 2,66 = 1,08$
- implicarea elevilor în luarea deciziilor: $3,44 - 2,56 = 0,88$
- utilizarea metodelor și strategiilor pedagogice: $3,34 - 2,51 = 0,83$
- crearea unui mediu pozitiv: $3,68 - 2,52 = 1,16$
- relația profesor-elev-familie: $3,41 - 2,51 = 0,90$
- parteneriat educațional (școală-familie): $3,49 - 2,38 = 1,11$
- evaluare și feedback: $3,22 - 2,56 = 0,66$

În concluzie, experimentul a justificat validitatea ipotezei de cercetare formulate, demonstrând că Modelul pedagogic contribuie la dezvoltarea managementului activității educative prin dimensiunile identificate și experimentate în cercetare. Programul de formare și Modelul pedagogic pot fi utilizate în instituțiile de învățământ general, oferind cadrelor didactice conținuturi și activități eficiente pentru îmbunătățirea activității educative ale diriginților, cadrelor didactice și manageriale la nivel de planificare, proiectare, organizare, realizare și evaluare a acestora.

Anexa 18. ACORD DE CONSIMȚĂMÂNT INFORMAT

Stimate participant/-ă,

Prin prezenta vă invităm să participați la o cercetare privind **Cadrul conceptual și metodologic al managementului activității educative în instituția de învățământ general**. Studiul este realizat în cadrul lucrării de doctorat și are ca obiectiv investigarea unor aspecte legate de: managementul activității educative la clasa de elevi, relația dintre elev-profesor-părinte, rezolvarea studiilor de caz privind diferite probleme educative în clasa de elevi, tipologia activităților educative.

Procedura de cercetare

Participarea dumneavoastră constă în implicarea Dvs. în activitățile experimentului pedagogic de constatare, formare și validare prin realizarea activităților propuse, completarea chestionarelor, care vizează percepțiile și experiențele Dvs. privind proiectarea, organizarea, realizarea și evaluarea activităților educative în clasa de elevi în învățământul general.

Confidențialitate

Datele colectate sunt **strict confidențiale** și vor fi utilizate exclusiv în scopuri științifice. Răspunsurile sunt anonime și nu vor putea fi asociate cu identitatea dumneavoastră.

Participarea

Participarea este **voluntară**.

Aveți dreptul de a vă retrage în orice moment din studiu, fără nicio consecință.

Contact

Pentru întrebări sau informații suplimentare, mă puteți contacta:

Olga Balanici, doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
balaniciolga7@gmail.com

Consimțământ

Am citit cele enunțate mai sus și sunt de acord să particip la studiu.

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Balanici Olga, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctor sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Numele, prenumele  **Balanici Olga**

Data 21.08.2026

CURRICULUM VITAE

Balanici Olga

Informații personale

	📍 or. Bălți, str. Decebal, 168, ap.75, Republica Moldova ☎ 0 231 65496 📠 069624285 ✉ balaniciolga7@gmail.com 🌐 olgabalanici.blogspot.com skype olea8107, facebook, https://www.facebook.com/olga.balanici Sexul feminin Data nașterii 07.10.1981 Căsătorită, mamă a doi copii, o fată și un băiat.
--	---



Locul de muncă

La moment nu activez

Educație și formare

Perioada

Calificarea / diploma obținută

Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite

Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare

2024	Profesor grad didactic superior, confirmat conform ordinului al MEC nr. 869 din 14 iulie 2023.
2024	Grad managerial I, conferit conform ordinului al MEC nr 870 din 14 iulie 2024.
2022	Cursul CCNA (CISCO CERTIFIED NETWORK ASSOCIATE), 20.10.2021 și Cisco CCNA Cyber Ops (CISCO CERTIFIED NETWORK ASSOCIATE CYBER OPERATIONS), data eliberării: 28.02.2022 organizate în parteneriat cu MECC.
2017	Master în științele educației, Diploma Seria AL Nr. 0081454, 16 ianuarie 2017.
2016	Certificat pentru participarea programului de formare profesională „Formarea de formatori în Educația adulților”, Centrul Educațional PRODIDACTICA, 03.11.2016- 06.12.2016, (20 credite), Nr. de înregistrare 16998.
2013	Profesor grad didactic I, Conform ordinului ME nr 773 din 15 iunie 2013, NR. CDI 0000153.
2008	Profesor grad didactic II, Conform ordinului ME nr din iunie 2008, NR. CDD 051704.
2005	Master în informatică, Diploma master Seria AM, NR.006029, 8 noiembrie 2005.
1999 - 2004	Licențiată în Fizică și Informatică, specializare: Informatica. Facultatea Fizică, Informatică, Matematică și Tehnică, actual Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului. Universitatea de Stat „Alec Russo”, mun. Bălți, www.usarb.md .
1992 - 1999	Studii medii generale, Școala s. Gura Camencii, r-nul Florești.
1988 - 1992	Școala primară din s. Bobulești, r-nul Florești.

Experiența profesională

Perioada, Funcția sau postul ocupat

Principalele activități și responsabilități

Numele și adresa angajatorului

Tipul activității sau sectorul de activitate

2014 - 2025	Șef secție studii la programe de formare profesională, Colegiul Politehnic din m. Bălți Colegiul Politehnic din mun. Bălți, Republica Moldova, str. I. Franco 11, www.cpbinfo.md
2004-2025	Profesoară la discipline de specialitate în domeniul TIC, Colegiul Politehnic din mun. Bălți.
2017-2026	Președinte al Sucursalei Bălți.
2013 – 2026	Membru AGIRoMd, CO al Sucursalei Bălți. Asociația Generală a Învățătorilor din România, filiala Republica Moldova or. Chișinău, Republica Moldova, str. Doina, 113A, of.2, www.invatatorul.md
2014-2026	Membrul echipei de creație a <i>Învățătorul Modern</i> . Certificat de membru al echipei de creație a Revistei Periodice „Învățătorul Modern”, Centrul Național de resurse didactice „Învățătorul Modern”.
2019-2022	Membru Comisie Republicane de atestare a cadrelor didactice la disciplina informatică și discipline TIC, pentru anii 2019, 2021, 2022: Ord. 273 18.04.2022; Ord. 611 26.05.2021; Ord. 2020.

2021	Membru Comisie de atestare a cadrelor didactice Școala Profesională Nr.4, mun. Bălți 2020-2021, ord. nr. 339/1-AB.
2021	Membru Comisie de atestare a cadrelor didactice și manageriale Colegiul de Medicină, mun. Bălți 2020- 2021, ord. 145 din data 28.10.2020.
2020	Coautor în elaborarea Ghidului formatorului la Programul de formare profesională continuă, „Dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice”, SHIFT Edu, Pro Didctica, MEC 2022. Cordonator metodic la publicarea Activități extracurriculare în clasele gimnaziale și liceale, Volumul I și II. Membrul grupului de lucru la elaborarea, „Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în condițiile învățării mixte în contextul epidemiologic de covid-19, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal”, Chișinău, MECC, 2020.
Studii, cursuri de specialitate și stagii de formare	
2025	Certificat de absolvire a cursului privind aplicarea instrumentului TEAC RO Secundar, mai-iunie, 2025, în cadrul Proiectului „Îmbunătățirea Calității Educației”, implementat de MEC și finanțat de Banca Mondială.
2024	Certificat de absolvire a cursului privind aplicarea instrumentului TEAC RO Primar și Preșcolar, mai-iunie, 2024, în cadrul Proiectului „Îmbunătățirea Calității Educației”, implementat de MEC și finanțat de Banca Mondială.
2023	Certificat de perfecționare, Psihopedagogie , nivelul CNC : 6, Nr de înregistrare 000021496 seria CPF, nr ord. de finalizare 009, abs. Din 07.12.2023.
2023	Certificat de participare în cadrul ediției a III-a a Forumului Educației România- R. Moldova, workshop „Crearea de conținut digital”, 18 noiembrie 2023.
2023	Certificat de participare în cadrul ediției a III-a a Forumului Educației România- R. Moldova, workshop „Evaluarea standardizată. Beneficii”, 18 noiembrie 2023.
2023	Cursul de formare, „Tehnologii didactice moderne: curs practic”, 01.02.-03.02.2023, nr. CFTDM30, Academia „Educația fără frontiere”.
2022	Seminarului metodic „Atestarea-cadrul motivațional pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din IPT”, 20 decembrie 2022, Centrul de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale.
2022	Program de instruire, „Programul de dezvoltare a competențelor digitale a cadrelor didactice din ÎPT”, DIGITAL Dual VET, nr. CD IPT_22_003, 09-30 noiembrie 2022.
2022	Forumul Educației România-R. Moldova „Ecosistemul educațional în lumea digitalizată”, 27-28 octombrie 2022, Iași, UST.
2022	Cursului „Metodologia implementării conceptului de Clasa Inversată pentru profesori din învățământul profesional tehnic”, 24-30 noiembrie 2022, CI IPT_22_005. Cursul a fost organizat cu suportul proiectului „Promovarea Învățământului Profesional Tehnic pentru o Economie Verde” finanțat de Ministerul Federal German pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (BMZ) și Agenția Elvețiană pentru Dezvoltare și Cooperare (SDC), și implementat de Agenția de Cooperare Internațională a Germaniei (GIZ) și implementat de Casa Profesorului - Învățătorul modern.
2022	Sesiunea de instruire cu tema: „Instrumente de promovare a ÎPT și a ofertelor educaționale”, desfășurată pe data de 10 și 17 martie 2022, MEC cu suportul proiectului „Promovarea Învățământului Profesional Tehnic pentru o Economie Verde” finanțat de Ministerul Federal German pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (BMZ) și Agenția Elvețiană pentru Dezvoltare și Cooperare (SDC), și implementat de Agenția de Cooperare Internațională a Germaniei (GIZ).
2021	Programul de formare continuă „Dezvoltarea competenței de creare a resurselor educaționale digitale deschise în învățământul profesional tehnic”, PRO DIDACTICA, 24 martie-15 mai 2021.
2021	Program de instruire, „Comunicare și PR pentru Educație, AGIRoMd, 23.02- 09.03. 2021.
2021	Конференция KIX по образовательной политике и инновациям (EPIC), окт. 7, 2021, окт. 14, 2021, окт. 21, 2021, окт. 28, 2021.
2021	Conferința națională cu participare internațională: Educația din perspectiva conceptului „Clasa Viitorului”, TeachEDU, 12-13 Noiembrie 2021

2020	Curs de formare continuă la Bazele Tehnologiilor Informaționale, realizat la CEITI, 03.08.2020, Seria CRP, Nr.000082886.
2020	Curs de formare continuă la Tehnologii informaționale, realizat la CTICE, Implementarea programului de alfabetizare digitală , 06 27.07.2020, Seria CRP, Nr.000082610.
2020	Certificat de participat la cursul internațional Management Educațional, Instrumente Digitale și Securitate, oferit de Universitatea Tehnica a Moldovei din Chisinau – Facultatea de Calculatoare, Informatica si Microelectronica, 16 iunie, 2020. Seria și numărul PI 000606.
2020	Certificat pentru participare în cadrul seminarului online „Crearea activităților cu ajutorul platformei WordWall”, Centrul Republican pentru copii și tineret ARTICO, 20 iunie, 2020. (durata 60 min).
2020	Certificat pentru Cursul e-EDUCATION în cadrul proiectului „5 e-Government Webinars for Moldova”, 21 aprilie și 22 mai, 2020.
2020	Certificat pentru participare în cadrul Programului online de formare profesională continuă „Trecem la învățământ la distanță”, SHIFTEDU, Nr 19096, 14-29 aprilie, 2020.
2019	Certificat de participare în cadrul Conferinței Naționale „Platforme educaționale online”, 7 decembrie, 2019, Chișinău.
2019	Certificat de participare în cadrul evenimentului iTeacher – „Dezvoltarea Competențelor Digitale ale Cadrelor Didactice” , ARTICO, Chișinău, sala Zebra, 17 iunie, 2019
2019	Certificat de participare în cadrul Academia de Inovare și Schimbare prin Educație, Maratonul instrumentelor Web 2.0 și web3.0 utilizate în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare, ediția a 4-a, 5 ianuarie, 2019.
2019	Participare în cadrul Workshop-ului Pilot proiect "A different school week - European Youth Today - Europe's Leaders of Tomorrow", organizată în data de 22-23 martie, orele 10-17, 2019, de către Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, pe tema "4 different school week - European youth Today - Europe's Leaders of Tomorrow", Diplomă de participare în cadrul Colocviului Literar Republican „Gheorghe Asachi”. Ediția a XI-a, 28 februarie 2019.
2019	Certificat de formator în cadrul activităților Școlii de iarnă a cadrelor didactice, „Reformele educației în școală” , cu subiectul COMUNICAREA ÎN SPAȚIUL DIGITAL , 02 februarie 2019, Liceul Teoretic „Ion Creangă”, mun. Chișinău.

Performanțe profesionale

2020	Autor a 30 articole metodice și științifice. Certificat de Formator în cadrul Webinarului național „Evaluarea la distanță”, organizat de MECC, 24 mai, 2020.
2020	Certificat cu comunicarea în cadrul Conferinței științifico-practice internaționale „Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare”, Ediția a III-a din 08.02.2020.
2020	Certificat de Formator în cadrul Atelierului Didactic Național Pro Educație Umanistă, Ediția a VI-a, s-a desfășurat în perioada 4 decembrie 2019 – 15 ianuarie 2020, Cultura emoțională a cadrului didactic , Chișinău, 2020.
2019	Coautor al Crestomației științifico metodică pentru cadrele didactice și manageriale, Performanța pedagogică, Managementul educațional, Chișinău : Învățătorul Modern, 219 (Tipografia „Cavaioli”). ISBN 978-9975-59-177-5.
2019	Certificat de Formator național în cadrul Atelierului Didactic Național cu subiectul „Profesor – agent al schimbării”, desfășurat în Instituția Publică Liceul Teoretic „Olimp”, Sângerei, 6 aprilie 2019.
2014-2020	Autoare de blog profesional: olgabalanici.blogspot.com , tehnicianulmodern.blogspot.com . Autoarea paginii de Facebook:

Competențe și aptitudini organizatorice

2019	Membrul echipei de organizarea a Concursului național „ Mărțișoare ECO ” cel mai frumos mărțișor confecționat din materiale reciclabile, care va avea loc în perioada 18-28 februarie, 2019. Organizator Asociația Generală a Învățătorilor din Republica Moldova.
------	---