



ACADEMIA DE STUDII ECONOMICE DIN MOLDOVA

Cu titlu de manuscris

CZU: 005.21:373.61(498+478)

BUCȘA MARIA

**STRATEGII MANAGERIALE DE FORMARE ȘI
VALORIFICARE A COMPETENȚEI ANTREPRENORIALE ÎN
SISTEMUL LICEAL DIN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA
MOLDOVA**

521.03 Economie și management în domeniul de activitate

Teză de doctor în științe economice

Conducător științific:

**Angela SOLCAN,
dr., conf.univ.**

Autor:

Maria BUCȘA

CHIȘINĂU, 2026

© BUCŞA, Maria, 2026

CUPRINS

CUPRINS	3
ADNOTARE	5
ANNOTATION.....	6
LISTA TABELELOR	7
LISTA FIGURILOR	9
LISTA ABREVIERILOR.....	10
INTRODUCERE	11
1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE COMPETENȚEI ANTREPRENORIALE ȘI ALE STRATEGIILOR MANAGERIALE ÎN EDUCAȚIE.....	18
1.1. Competența antreprenorială: abordări conceptuale și cadre de referință.....	18
1.2. Strategii manageriale în educația antreprenorială: modele, tipologii și eficiență.....	28
1.3. Particularitățile educației antreprenoriale în sistemele de învățământ liceal	41
1.4. Concluzii la Capitolul 1	52
2. ANALIZA STRATEGIILOR MANAGERIALE DE FORMARE A COMPETENȚEI ANTREPRENORIALE ÎN LICEELE DIN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA	54
2.1. Cadrul normativ și curricular al educației antreprenoriale în România și Republica Moldova	54
2.2. Evaluarea practicilor manageriale de formare a competenței antreprenoriale.....	65
2.3. Factori favorizanți și bariere instituționale în implementarea strategiilor manageriale de formare a competenței antreprenoriale	86
2.4. Concluzii la Capitolul 2	93
3. MODEL MANAGERIAL ȘI DIRECȚII STRATEGICE PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI ANTREPRENORIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL	96
3.1. Structura și componentele modelului managerial pentru dezvoltarea competenței antreprenoriale	96
3.2. Direcții strategice și instrumente manageriale pentru implementarea modelului.....	110
3.3. Modalități de validare și evaluare a aplicabilității modelului managerial	120
3.4. Concluzii la Capitolul 3	128
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	130
BIBLIOGRAFIE	136
ANEXE	164
Anexa 1. Modelul conceptual al cercetării	165
Anexa 2. Operaționalizarea avansată a variabilelor cercetării	166

Anexa 3. Model strategic integrat de management educațional pentru dezvoltarea competențelor antreprenoriale	168
Anexa 4. Interfața platformei digitale MFVCA.....	170
Anexa 5. Chestionar adresat cadrelor didactice din învățământul liceal	171
Anexa 6. Chestionar pentru elevii de liceu	178
Anexa 7. Rezultatele cercetării privind educația antreprenorială	182
Anexa 8. Profilul comparativ al instituțiilor incluse în cercetarea empirică.....	185
Anexa 9. Analiză documentară sistematică a cadrului normativ și curricular aplicabil.....	187
Anexa 10. Sinteza comparativă rezultată din aplicarea grilei.....	196
Anexa 11. Acte de implementare	197
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	201
CV-UL AUTORULUI.....	202

ADNOTARE

BUCȘA, Maria. Strategii manageriale de formare și valorificare a competenței antreprenoriale în sistemul liceal din România și Republica Moldova. Teză de doctor în științe economice, specialitatea 521.03 Economie și management în domeniul de activitate. Chișinău, 2026

Structura tezei: introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie 216 titluri, 11 anexe, 135 pagini text de bază, 24 figuri, 32 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 25 lucrări științifice.

Domeniul de studiu: Științe economice.

Cuvinte-cheie: competență antreprenorială, educație antreprenorială, EntreComp, expunere antreprenorială, învățământ liceal, management educațional, MFVCA, strategii manageriale.

Scopul lucrării. Fundamentarea teoretico-metodologică și elaborarea unui model managerial de formare și valorificare a competenței antreprenoriale la elevii din învățământul liceal din România și Republica Moldova, în vederea creșterii eficienței procesului educațional antreprenorial și a pregătirii tinerilor pentru inițiativă economică.

Obiectivele cercetării: Structurarea și sintetizarea reperelor teoretice referitoare la competența antreprenorială și strategiile manageriale din perspectiva teoriilor educaționale și economice contemporane; Examinarea comparativă a reglementărilor și a conținuturilor curriculare privind educația antreprenorială în sistemul liceal din România și Republica Moldova; Stabilirea practicilor manageriale actuale valorificate de instituțiile de învățământ liceal din cele două țări în formarea competenței antreprenoriale a elevilor; Evidențierea factorilor de natură managerială și instituțională care influențează dezvoltarea competenței antreprenoriale ale elevilor; Conceperea unui model managerial destinat formării și valorificării competenței antreprenoriale la nivel de instituție liceală; Conceperea și validarea unei proceduri de aplicare a modelului managerial propus, ca modalitate de validare și evaluare a aplicabilității acestuia în instituțiile de învățământ liceal din România și Republica Moldova; Elaborarea unui set de recomandări de politică educațională și economică adresate factorilor de decizie din sistemul educațional liceal.

Noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor obținute constă în abordarea managerială a formării competenței antreprenoriale la nivel liceal, precum și în perspectiva comparativă România-Republica Moldova, nevalorificată până în prezent în literatura de specialitate.

Semnificația teoretică și valoarea aplicativă a rezultatelor științifice constă în conturarea unui cadru conceptual unitar, construit prin corelarea modelului EntreComp cu paradigma Knowledge-Skills-Attitudes și cu teoria comportamentului planificat, aducând clarificări privind relația dintre competențe, intenție și comportament antreprenorial în mediul educațional.

Rezultatele științifice obținute constau în: structurarea și aprofundarea conceptului de „competență antreprenorială” într-o perspectivă managerială unitară; efectuarea unei examinări comparative a cadrului curricular și instituțional referitor la educația antreprenorială la nivel liceal din România și Republica Moldova; evidențierea factorilor de natură managerială și instituțională cu impact asupra formării competenței antreprenoriale a elevilor în cele două sisteme de învățământ; conceperea unui model managerial, însoțită de stabilirea direcțiilor strategice și a instrumentelor manageriale necesare punerii acestuia în aplicare, în scopul dezvoltării competenței antreprenoriale a elevilor.

Implementarea rezultatelor științifice. Rezultatele cercetării au fost implementate prin aplicarea modelului managerial propus în instituții de învățământ liceal din România și Republica Moldova, precum și prin integrarea acestora în activități didactice, proiecte educaționale și programe de dezvoltare a competențelor antreprenoriale, contribuind astfel la îmbunătățirea practicilor manageriale existente și la fundamentarea deciziilor manageriale la nivel instituțional.

ANNOTATION

BUCȘA, Maria. Managerial Strategies for the Formation and Development of Entrepreneurial Competence in the Upper Secondary Education System of Romania and the Republic of Moldova. PhD thesis in Economic Sciences, specialty 521.03 Economics and Management in the Field of Activity. Chișinău, 2026.

Thesis structure: introduction, 3 chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 216 titles, 11 appendices, 135 pages of main text, 24 figures, 32 tables. The results obtained have been published in 25 scientific papers.

Keywords: entrepreneurial competence, entrepreneurship education, EntreComp, entrepreneurial exposure, upper secondary education, educational management, MFVCA, managerial strategies.

Aim of the thesis. Providing the theoretical and methodological foundation for, and developing, a managerial model for the formation and capitalization of entrepreneurial competence among upper secondary school students in Romania and the Republic of Moldova, with a view to increasing the effectiveness of the entrepreneurial education process and preparing young people for economic initiative.

Research objectives: Structuring and synthesizing the theoretical frameworks regarding entrepreneurial competence and managerial strategies from the perspective of contemporary educational and economic theories; conducting a comparative examination of the regulations and curricular content concerning entrepreneurship education in the upper secondary system of Romania and the Republic of Moldova; establishing the current managerial practices used by upper secondary institutions in both countries in forming students' entrepreneurial competence; highlighting the managerial and institutional factors that influence the development of students' entrepreneurial competence; designing a managerial model intended for the formation and capitalization of entrepreneurial competence at the level of the upper secondary institution; designing and validating a procedure for applying the proposed managerial model, as a means of validating and assessing its applicability in upper secondary education institutions in Romania and the Republic of Moldova; formulating a set of educational and economic policy recommendations addressed to decision-makers within the upper secondary education system.

The scientific novelty and originality of the results obtained lie in the managerial approach to the formation of entrepreneurial competence at upper secondary level, as well as in the comparative perspective between Romania and the Republic of Moldova, not previously explored in the specialized literature.

The theoretical significance and practical value of the scientific results lie in outlining a unified conceptual framework, built by correlating the EntreComp model with the Knowledge-Skills-Attitudes paradigm and the theory of planned behavior, bringing clarifications regarding the relationship between competences, intention, and entrepreneurial behavior within the educational environment.

The scientific results obtained consist of: structuring and deepening the concept of "entrepreneurial competence" within a unified managerial perspective; conducting a comparative examination of the curricular and institutional framework concerning entrepreneurship education at upper secondary level in Romania and the Republic of Moldova; highlighting the managerial and institutional factors with an impact on the formation of students' entrepreneurial competence within the two education systems; designing a managerial model, accompanied by the establishment of the strategic directions and managerial instruments necessary for its implementation, with the aim of developing students' entrepreneurial competence.

Implementation of the scientific results. The results of the research have been implemented through the application of the proposed managerial model in upper secondary education institutions in Romania and the Republic of Moldova, as well as through their integration into teaching activities, educational projects, and entrepreneurial competence development programs, thereby contributing to the improvement of existing managerial practices and to the substantiation of managerial decisions at the institutional level.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1.	Sinteza critică a literaturii privind competențele antreprenoriale	24
Tabelul 1.2.	Dimensiunile competenței antreprenoriale conform cadrului EntreComp, reflectate în literatura de specialitate	27
Tabelul 1.3.	Tipologia strategiilor manageriale relevante pentru educația antreprenorială la nivel liceal	32
Tabelul 1.4.	Sinteza modelelor și tipologiilor strategiilor manageriale aplicabile educației antreprenoriale și a criteriilor de eficiență	33
Tabelul 1.5.	Condiții manageriale asociate implementării principalelor pedagogii antreprenoriale	38
Tabelul 1.6.	Repere comparative privind integrarea competențelor antreprenoriale în învățământul secundar superior: experiențe europene și relevanță pentru România și Republica Moldova	44
Tabelul 1.7.	Matrice comparativă de corespondență între documentele curriculare din România și Republica Moldova și domeniile EntreComp	46
Tabelul 1.8.	Rolurile stakeholderilor în procesul de formare a competențelor antreprenoriale la nivel liceal	49
Tabelul 1.9.	Sinteză critică a lacunelor din literatura privind educația antreprenorială și competențele antreprenoriale	51
Tabelul 2.1.	Rezultatele analizei comparative a cadrului normativ și curricular aplicabil instituțiilor investigate	59
Tabelul 2.2.	Operaționalizarea variabilelor cercetării	69
Tabelul 2.3.	Instrumentele de cercetare utilizate în cadrul studiului	70
Tabelul 2.4.	Consistența internă și indicatorii descriptivi ai principalelor scale utilizate în chestionarul elevilor	75
Tabelul 2.5.	Comparația scorurilor elevilor din România și Republica Moldova	84
Tabelul 2.6.	Modelul de regresie multiplă pentru scorul competențelor antreprenoriale	85
Tabelul 2.7.	Cadrul analitic al factorilor favorizanți ai implementării strategiilor manageriale de educație antreprenorială în instituțiile investigate	87
Tabelul 2.8.	Cadrul analitic al barierelor potențiale în implementarea strategiilor manageriale de educație antreprenorială în instituțiile investigate	89
Tabelul 2.9.	Repere metodologice pentru analiza comparativă a contextelor instituționale investigate din România și Republica Moldova	90
Tabelul 3.1.	Arhitectura integrată a Modelului MFVCA	101
Tabelul 3.2.	Operaționalizarea principiilor MFVCA la nivelul instituției de învățământ	103
Tabelul 3.3.	Sistemul instrumentelor MFVCA și corespondența lor funcțională	111
Tabelul 3.4.	Domeniile GAAI, dovezile verificabile și întrebările manageriale	112
Tabelul 3.5.	Matricea operațională recomandată pentru PSEA	113
Tabelul 3.6.	Structura funcțională a PCAE	115
Tabelul 3.7.	Mecanismul de construire și evaluare a parteneriatului prin GPSC	116
Tabelul 3.8.	Matricea indicatorilor IMAL-MFVCA	117
Tabelul 3.9.	Etapele orientative de implementare a instrumentelor MFVCA	118

Tabelul 3.10.	Corelarea rezultatelor cantitative din Capitolul 2 cu implicațiile manageriale ale MFVCA	122
Tabelul 3.11.	Nivelurile dovezilor utilizate în validarea și evaluarea Modelului MFVCA	123
Tabelul 3.12.	Delimitarea etapelor empirice ale cercetării	124
Tabelul 3.13.	Sinteza descriptivă a modificărilor constatate în etapa aplicativă	125
Tabelul 3.14.	Implicații manageriale pentru valorificarea graduală a MFVCA	126

LISTA FIGURILOR

Fig.1.1.	Cadrul conceptual al relației dintre managementul educațional, expunerea antreprenorială și competența antreprenorială, rezultat din sinteza literaturii	26
Fig.1.2.	Cadrul structural-instituțional al formării competențelor antreprenoriale la nivel liceal	31
Fig.1.3.	Cadrul pedagogic al formării competențelor antreprenoriale la nivel liceal	36
Fig.1.4.	Cadrul operațional preliminar al educației antreprenoriale la nivel liceal	40
Fig.2.1.	Arhitectura instituțional-normativă a formării competențelor antreprenoriale în învățământul liceal	56
Fig.2.2.	Configurația programatic-pedagogică a formării competențelor antreprenoriale	61
Fig.2.3.	Cadrul managerial-organizațional al implementării educației antreprenoriale la nivel liceal	63
Fig.2.4.	Modelul conceptual-operațional al variabilelor cercetării	68
Fig.2.5.	Profilul competențelor antreprenoriale în funcție de participarea elevilor la programe de profil	74
Fig.2.6.	Motivațiile elevilor pentru participarea la activități antreprenoriale	76
Fig.2.7.	Frecvența aplicării practice a cunoștințelor antreprenoriale	77
Fig.2.8.	Sustenabilitate și responsabilitate socială	78
Fig.2.9.	Măsuri necesare pentru consolidarea educației antreprenoriale	79
Fig.2.10.	Eficiența modalităților de formare continuă	79
Fig.2.11.	Acțiuni prioritare pentru implementarea MFVCA	80
Fig.2.12.	Diagnoza instituțională	81
Fig.2.13.	Diagnoza condițiilor instituționale raportate de cadrele didactice și managerii școlari	82
Fig.2.14.	Percepția strategiilor manageriale	83
Fig.2.15.	Model conceptual al factorilor determinanți și al barierelor în implementarea strategiilor manageriale de formare a competențelor antreprenoriale	92
Fig.3.1.	Arhitectura integrată a Modelului MFVCA și interdependența componentelor sale	102
Fig.3.2.	Principiile de construcție și aplicare ale Modelului MFVCA	105
Fig.3.3.	Funcționarea sistemică a MFVCA prin ciclul PDCA și feedback managerial	107
Fig.3.4.	Logica operațională 4P a Modelului MFVCA în contextul Educației 4.0	109
Fig.3.5.	Circuitul informațional al instrumentelor MFVCA în procesul decizional instituțional	119

LISTA ABREVIERILOR

AMOS	- Program pentru modelarea ecuațiilor structurale
ASEM	- Academia de Studii Economice din Moldova
BNS	- Biroul Național de Statistică
CBL	- Învățarea bazată pe provocări
CEDEFOP	- Centrul European pentru Dezvoltarea Formării Profesionale
CFA	- Analiză factorială confirmatorie
EFA	- Analiză factorială exploratorie
EIQ	- Chestionarul Intențiilor Antreprenoriale
EntreComp	- Cadrul european al competențelor antreprenoriale
ESD	- Educație pentru dezvoltare durabilă
ETF	- Fundația Europeană de Formare
GAAI	- Grila de Audit Antreprenorial Instituțional
GDPR	- Regulamentul general privind protecția datelor
GEM	- Monitorul Global al Antreprenoriatului
GPSC	- Ghidul de Parteneriat Școală–Companie
IA	- Inteligență artificială
IMAL	- Indexul de Maturitate Antreprenorială Liceală
KPI	- Indicatorii - cheie de performanță
KSA	- Cunoștințe–Abilități–Atitudini
MFVCA	- Modelul managerial de formare și valorificare a competenței antreprenoriale
NEET	- Tineri care nu sunt încadrați în muncă, educație sau formare profesională
ODD	- Obiective de dezvoltare durabilă
OECD	- Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică
ONG	- Organizație neguvernamentală
PBL	- Învățare bazată pe proiecte / Învățare bazată pe probleme
PDCA	- Planificare–Implementare-Verificare-Acțiune
PESTEL	- Analiză politică, economică, socială, tehnologică, ecologică și legislativă
PSEA	- Planul Strategic de Educație Antreprenorială
RAAI	- Raportul de Audit Antreprenorial Instituțional
SEM	- Modelarea ecuațiilor structurale
SPSS	- Pachet statistic pentru științele sociale
STEM	- Științe, Tehnologii, Inginerie și Matematică
SWOT	- Puncte forte, puncte slabe, oportunități și amenințări
TPB	- Teoria comportamentului planificat
VAI	- Viziunea Antreprenorială Instituțională

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei de cercetare. Educația antreprenorială la nivel liceal a devenit, atât în România cât și în Republica Moldova, o direcție prioritară de politică educațională, generată de presiunile economiei bazate pe cunoaștere. Mai multe analize comparative (OECD, Banca Mondială, Comisia Europeană) arată că există o legătură strânsă între nivelul la care sunt formate aceste competențe în școală și performanța ulterioară a unei economii în materie de inovare și antreprenoriat [82; 164; 210, 212]. Scopurile educației se reechilibrează tot mai vizibil: competența antreprenorială nu mai este un subiect marginal, ci a ajuns un factor strategic al dezvoltării individuale și socio-economice [26]. Ea figurează astăzi printre competențele-cheie din cadrul european pentru învățarea pe tot parcursul vieții, iar instrumente precum EntreComp îi dau un contur operațional concret [11; 81].

Literatura de specialitate leagă aceste competențe de spiritul de inițiativă, de creativitate, de capacitatea de decizie și de adaptabilitatea profesională [125; 197]. Conform Codului educației al Republicii Moldova, liceul reprezintă etapa strategică în care se consolidează autonomia și responsabilitatea elevului, iar Comisia Europeană, prin rapoartele Eurydice, confirmă acest lucru la nivel european [57; 71]. Nabi, Liñán, Fayolle, Krueger și Walmsley susțin, într-o analiză sistematică, că perioada liceală se suprapune cu momentul-cheie al formării acestor competențe [148]. Contactul timpuriu cu experiențe antreprenoriale contează, la rândul său: consolidează autoeficacitatea și ușurează trecerea spre piața muncii [14; 155]. Tema devine, prin urmare, cu atât mai actuală cu cât șomajul în rândul tinerilor crește, iar fenomenul NEET se extinde. Rapoartele Comisiei Europene confirmă acest lucru, arătând disparități notabile între sistemele de învățământ, atât în modul de implementare, cât și în rezultatele educației antreprenoriale [71; 83].

Analiza sistemelor din România și Republica Moldova scoate la iveală diferențe clare de dimensiune, structură și resurse. România avea, în anul școlar 2024 - 2025, aproximativ 3,485 milioane de elevi și studenți, din care circa 17% în învățământul liceal. Republica Moldova, în schimb, totaliza doar 330 - 340 de mii de elevi la nivel preuniversitar, cu o populație școlară preponderent rurală și resurse vizibil mai reduse. Contextele de aplicare a educației antreprenoriale diferă, în conformitate cu aceste date: România a dezvoltat ecosisteme mai ample, în timp ce Republica Moldova se confruntă încă cu dificultăți de acces, infrastructură și resurse. Cu toate acestea, liceul rămâne, în ambele sisteme, nivelul strategic la care se formează autonomia, inițiativa și orientarea profesională.

Fayolle și Gailly, respectiv Kirby, arată că formarea competențelor antreprenoriale nu survine automat doar prin includerea lor în curriculum [89; 116]. Matlay și Motta & Galina susțin

că, mai degrabă, contează calitatea strategiilor manageriale, gradul de valorificare a metodelor experiențiale și strânsa legătură cu mediul socio-economic [135; 144]. Nicklaus privește competența ca pe o îmbinare de cunoștințe, abilități și atitudini, propunând identificarea decalajului dintre nivelul deținut de participant și cel cerut, de fapt, de o activitate antreprenorială reală [153]. Digitalizarea și inteligența artificială influențează, astfel, atât conținutul, cât și modalitățile de formare a acestor competențe. Audretsch, OECD și World Economic Forum converg spre aceeași concluzie la nivel macroeconomic: o economie devine mai competitivă în măsura în care reușește să susțină inițiativa antreprenorială și inovarea [10; 161; 212]. În aceste condiții, cercetarea strategiilor manageriale de formare și dezvoltare a competențelor antreprenoriale în învățământul liceal din România și Republica Moldova se impune ca direcție de cercetare strategică. Aceasta are relevanță teoretică și aplicativă, contribuind la optimizarea politicilor educaționale și la creșterea relevanței educației pentru piața muncii.

Gradul de studiere a temei investigate. Cercetarea pentru competența antreprenorială a devenit o temă de interes pentru mai mulți cercetători din domeniul economiei, educației și managementului. Cercetătorii care și-au adus contribuția substanțială la studierea aspectelor teoretice și metodologice ale educației antreprenoriale au fost A. Fayolle, M. Lackéus, D.F. Kuratko, H. Matlay, G. Nabi, F. Liñán, N.F. Krueger, T.J. Bae, V. Souitaris, E. Rasmussen, R. Sørheim, A. Rauch și W. Hulsink. Dimensiunea competențială a antreprenoriatului și structura competențelor antreprenoriale au fost analizate de S. Mitchelmore, J. Rowley, A. Tittel, O. Terzidis, M. Mulder, T. Lans, M. Bacigalupo, P. Kampylis și Y. Punie, G. Van den Brande. Relația dintre educația antreprenorială și intenția antreprenorială a fost abordată în studiile lui I. Ajzen, N.F. Krueger, F. Liñán, B.C. Martin, J.J. McNally și M.J. Kay, în timp ce rolul metodelor experiențiale și al contextului educațional a fost evidențiat în lucrările lui V.F. Motta, S.V.R. Galina, M. Lackéus, A. Fayolle, B. Gailly, H. Neck și P.G. Greene. Aspectele manageriale ale educației antreprenoriale au fost analizate de M. Fullan, G. Boldureanu, N. Scripcaru, N. Vilcov, M. Dimitrescu, A. Năstase, M. Dumitrescu și D. Ardelea, iar la nivel național și regional, diverse aspecte ale temei au fost explorate de A. Novac, N. Vinogradova, N. Velișco, I. Sonea, G. Farcaș, G. Cornea și A. Botezatu.

Ca urmare a analizei situației în domeniul investigat, se constată că, în ciuda contribuțiilor existente, nu au fost realizate studii complexe care să integreze dimensiunea managerială, educațională și comportamentală într-un model unitar de dezvoltare a competențelor antreprenoriale la nivel liceal, în context comparativ România - Republica Moldova, fapt care a determinat alegerea temei, scopului și obiectivelor prezentei cercetări.

Scopul cercetării. Fundamentarea teoretico-metodologică și elaborarea unui model managerial de formare și valorificare a competenței antreprenoriale la elevii din învățământul liceal din România și Republica Moldova, în vederea creșterii eficienței procesului educațional antreprenorial și a pregătirii tinerilor pentru inițiativă economică.

Pentru realizarea scopului propus au fost stabilite următoarele **obiective specifice**:

O1. Structurarea și sintetizarea reperelor teoretice referitoare la competența antreprenorială și strategiile manageriale din perspectiva teoriilor educaționale și economice contemporane;

O2. Examinarea comparativă a reglementărilor și a conținuturilor curriculare privind educația antreprenorială în sistemul liceal din România și Republica Moldova;

O3. Stabilirea practicilor manageriale actuale valorificate de instituțiile de învățământ liceal din cele două țări în formarea competenței antreprenoriale a elevilor;

O4. Evidențierea factorilor de natură managerială și instituțională care influențează dezvoltarea competenței antreprenoriale ale elevilor;

O5. Conceperea unui model managerial destinat formării și valorificării competenței antreprenoriale la nivel de instituție liceală;

O6. Conceperea și validarea unei proceduri de aplicare a modelului managerial propus, ca modalitate de validare și evaluare a aplicabilității acestuia în instituțiile de învățământ liceal din România și Republica Moldova;

O7. Elaborarea unui set de recomandări de politică educațională și economică adresate factorilor de decizie din sistemul educațional liceal.

Pentru realizarea obiectivelor stabilite a fost necesară elaborarea următoarelor ipoteze de cercetare.

Ipoteza generală. Strategiile manageriale corelate, implementate la nivelul instituțiilor liceale și fundamentate pe leadershipul educațional, pregătirea cadrelor didactice, valorificarea metodelor didactice active și consolidarea parteneriatelor cu mediul extern, condiționează în mod semnificativ și pozitiv nivelul de formare și capitalizare a competenței antreprenoriale a elevilor din învățământul liceal din România și Republica Moldova.

Ipoteze de lucru:

H1. Percepția elevilor privind expunerea la strategiile manageriale și educaționale orientate spre antreprenariat corelează pozitiv și semnificativ statistic cu nivelul competenței antreprenoriale autoevaluate.

H2. Leadershipul educațional participativ, formarea profesională a cadrelor didactice și calitatea aplicării strategiilor instituționale constituie factori favorizanți ai dezvoltării competenței antreprenoriale a elevilor.

H3. Aplicarea sistematică a metodelor didactice active și experiențiale determină rezultate superioare în formarea competenței antreprenoriale, comparativ cu recurgerea predominantă la metodele tradiționale.

H4. Contextul național și instituțional generează deosebiri semnificative privind gradul de expunere a elevilor la educația antreprenorială și nivelul competenței antreprenoriale autoevaluate în România și Republica Moldova.

Metodologia de cercetare și justificarea metodelor selectate. Cercetarea se plasează la intersecția dintre managementul educațional, educația economică și antreprenariat, ceea ce îi conferă un caracter complex și interdisciplinar. Baza ei teoretică se sprijină pe lucrările cercetătorilor din domeniul antreprenoriatului, al managementului strategic, al educației antreprenoriale, al competențelor antreprenoriale, al managementului educațional și al leadershipului.

Am colectat datele din mai multe surse: chestionare adresate elevilor și cadrelor didactice din învățământul liceal din România și Republica Moldova, documente curriculare și politici educaționale relevante pentru educația antreprenorială, precum și interviuri și observații didactice desfășurate în instituțiile investigate. Studiul a fost conceput, astfel, ca o combinație între o anchetă sociologică bazată pe chestionar, o analiză comparativă și un demers experimental de tip psihopedagogic. Concret, datele au fost culese prin:

- ancheta sociologică bazată pe chestionar, adresată elevilor și cadrelor didactice, în vederea evaluării competențelor antreprenoriale, a metodelor de predare și a gradului de implicare în activități antreprenoriale;
- analiza comparativă a practicilor educaționale și a strategiilor manageriale aplicate în instituțiile de învățământ liceal din cele două sisteme educaționale;
- demersul experimental de tip psihopedagogic, destinat evaluării impactului strategiilor manageriale asupra formării competențelor antreprenoriale ale elevilor;
- analiza documentară a curriculumului și a politicilor educaționale de interes pentru temă;
- interviul și observația didactică, pentru explorarea în profunzime a dimensiunilor calitative ale fenomenului cercetat.

În prelucrarea datelor am combinat metode cantitative și calitative. Pe partea calitativă, ne-am bazat pe documentarea de specialitate, pe conceptualizare, pe inducție și deducție, dar și pe analiză, sinteză, comparație, abordare sistemică și modelare, corelate cu cadrul EntreComp al lui Bacigalupo și colab., cu modelul KSA și cu teoria comportamentului planificat a lui Ajzen [2; 11]. Pentru datele cantitative, am recurs la analiza statistică descriptivă și inferențială, la coeficientul Cronbach Alpha, la analize factoriale exploratorii și confirmatorii (EFA/CFA), la corelații, la teste

de comparare a grupurilor și la regresie liniară multiplă. Demersul, predominant deductiv, descriptiv și explicativ, a urmărit testarea ipotezelor și analiza integrată a strategiilor manageriale de formare și valorificare a competențelor antreprenoriale în învățământul liceal.

În elaborarea prezentei teze au fost utilizate instrumente de inteligență artificială generativă în scopuri auxiliare, precum verificarea exprimării, reformularea unor enunțuri și organizarea preliminară a ideilor. Utilizarea acestor instrumente nu a substituit activitatea științifică a autorului. Toate informațiile, sursele, interpretările și concluziile au fost verificate și asumate integral de autor.

Aprobarea rezultatelor cercetării. Rezultatele cercetării au fost diseminate și validate prin comunicări prezentate la manifestări științifice naționale și internaționale, precum și prin publicarea articolelor în volumele conferințelor și în reviste științifice recenzate, recunoscute de ANACEC. Rezultatele obținute au fost prezentate la 11 manifestări științifice internaționale, printre care: *Active Learning for Sustainable Development* (Chișinău, 2024); *Sustainability and Economic Resilience in the Context of Global Systemic Transformations* (Chișinău, ASEM, 2025); *Development Through Research and Innovation IDSC-2025* (Chișinău, ASEM, 2025); *Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare* (Chișinău, 2024); *Science. Education. Culture* (Comrat, 2025); *Research–Innovation–Innovative Entrepreneurship*, ediția a II-a și a III-a (Chișinău, 2024, 2025); *Higher Education: Traditions, Values, Perspectives* (Chișinău, 2025); *Competitiveness and Innovation in the Knowledge Economy* (Chișinău, ASEM, 2025); *Economic Growth in the Face of Global Challenges* (Chișinău, ASEM, 2025).

De asemenea, rezultatele cercetării au fost publicate în 6 articole științifice în reviste de profil, dintre care 2 în reviste indexate în baze de date internaționale (*Annals of the „Constantin Brâncuși” University of Târgu Jiu* — EBSCO, Cabell's, SCPIO, DOAJ, RePEc; *Ecoforum Journal* — RePEc, CEEOL, EconBiz) și 4 în reviste incluse în Registrul Național al revistelor de profil din Republica Moldova, categoria B (*Vector European, Akademos, Journal of Research on Trade, Management and Economic Development, Economica*). În total, rezultatele cercetării sunt valorificate în peste 25 lucrări științifice, publicate sau acceptate spre publicare, care reflectă contribuțiile teoretice și aplicative ale tezei în domeniul educației antreprenoriale, managementului educațional și dezvoltării competențelor antreprenoriale.

Volumul și structura tezei. Structura și conținutul tezei sunt determinate de scopul și obiectivele cercetării și includ: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (216 surse) și 11 anexe.

În cadrul **Introducerii** sunt susținute actualitatea și relevanța temei în contextul schimbărilor economice, tehnologice și educaționale contemporane. Sunt expuse stadiul cercetării problemei,

scopul, obiectivele și ipoteza studiului, suportul teoretico-științific și metodologic, baza informațională, elementul de noutate științifică, problema științifică importantă rezolvată, rezultatul științific obținut, semnificația teoretică și valoarea aplicativă a lucrării. Introducerea include, totodată, precizări privind validarea și implementarea rezultatelor, publicațiile aferente temei tezei și structura lucrării.

În capitolul 1, **„Fundamente teoretice ale competenței antreprenoriale și ale strategiilor manageriale în educație”**, este investigată evoluția conceptului de competență antreprenorială și principalele orientări teoretice privind educația antreprenorială. Sunt studiate corelațiile dintre cunoștințe, abilități, atitudini, comportamente și intenția antreprenorială, prin raportare la modelele KSA, EntreComp și teoria comportamentului planificat (TPB). Sunt tratate, de asemenea, strategiile manageriale aplicabile instituției de învățământ liceal, rolul leadershipului, inovarea didactică, formarea profesională a cadrelor didactice și conlucrarea cu mediul socioeconomic, alături de tendințele și practicile internaționale relevante pentru integrarea educației antreprenoriale în curriculum și în managementul organizației școlare.

Pornind de la comparația sistemelor educaționale din cele două țări, capitolul 2, **„Analiza strategiilor manageriale de formare a competenței antreprenoriale în liceele din România și Republica Moldova”**, debutează cu o examinare a politicilor educaționale, a documentelor curriculare și a mecanismelor instituționale care reglementează formarea competențelor antreprenoriale. Este expusă metodologia cercetării transversale, nonexperimentale, cu criterii de selecție intenționată a instituțiilor, pe un eșantion de 330 de participanți, 292 de elevi și 38 de cadre didactice și manageri școlari din patru licee. Sunt incluse analiza fiabilității instrumentelor, analiza factorială, examinarea corelațiilor și regresia multiplă, precum și interpretarea comparativă a rezultatelor, acestea relevând asocieri semnificative între experiențele educaționale, condițiile manageriale și educaționale percepute și nivelul competenței antreprenoriale autoevaluate de elevi.

Întrucât primele două capitole conturează fundamentul teoretic și empiric, capitolul 3, **„Model managerial și direcții strategice pentru dezvoltarea competenței antreprenoriale în învățământul liceal”**, tratează conceperea și punerea în aplicare a Modelului managerial de formare și valorificare a competenței antreprenoriale (MFVCA). Sunt expuse arhitectura, principiile, componentele, nivelurile de intervenție și instrumentele manageriale asociate modelului, care reunește leadershipul strategic, inovarea didactică, parteneriatele educaționale, formarea profesională și valorificarea resurselor instituționale într-un cadru unitar și flexibil. Sunt precizate, de asemenea, condițiile de aplicare și limitele transferabilității modelului, a cărui extindere presupune replicarea în contexte instituționale mai diversificate.

În secțiunea „**Concluzii generale și recomandări**” sunt sintetizate rezultatele obținute pe plan teoretic, raportate la scopul și obiectivele stabilite, problema științifică importantă rezolvată, precum și modul de valorificare a rezultatelor științifice. Recomandările se adresează autorităților educaționale, echipelor manageriale ale instituțiilor de învățământ liceal, cadrelor didactice și partenerilor din mediul socioeconomic, în scopul formării și capitalizării durabile a competențelor antreprenoriale ale elevilor.

Cuvinte-cheie: competență antreprenorială, educație antreprenorială, EntreComp, expunere antreprenorială, învățământ liceal, MFVCA, management educațional, strategii manageriale.

1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE COMPETENȚEI ANTREPRENORIALE ȘI ALE STRATEGIILOR MANAGERIALE ÎN EDUCAȚIE

1.1. Competența antreprenorială: abordări conceptuale și cadre de referință

Conceptul de competență antreprenorială ocupă un rol important în literatura de specialitate, fiind analizat din perspective diferite în funcție de evoluția teoriilor privind antreprenoriatul. Primele discuții și analize ale acestui concept au apărut în deceniile în care cercetătorii încercau să identifice un profil de personalitate stabil, capabil să explice de ce unii oameni devin antreprenori și alții nu, nevoia de realizare, asumarea riscului, înclinația spre inovație. Acest profil s-a dovedit, însă, greu de identificat cu consecvență și insuficient pentru a explica formarea comportamentului antreprenorial. Discuția s-a mutat treptat spre abilități, apoi spre competențe complexe, combinații de cunoștințe, abilități și atitudini, iar în ultimii ani spre o înțelegere a competenței ca proces dependent de mediul educațional și instituțional în care evoluează individul.

Cercetarea competenței antreprenoriale reunește, de fapt, perspective din discipline diferite, fiecare cu propriul unghi de abordare. Psihologia a susținut multă vreme că trăsăturile de personalitate - nevoia de realizare, asumarea riscului, înclinația spre inovație - explică cine devine antreprenor și cine nu. Economia, la rândul ei, a pus accentul pe identificarea și valorificarea oportunităților, tratând antreprenoriatul ca proces de alocare a resurselor în condiții de incertitudine. Științele educației, mai recent, mută discuția spre competențe dobândite și dezvoltabile prin învățare, nu spre atribute înnăscute. Există un consens între cercetători care susțin că niciuna dintre aceste perspective, luată separat, nu explică suficient formarea comportamentului antreprenorial la vârsta liceului - motiv pentru care cercetarea de față se raportează la mai multe dintre ele deopotrivă, fără a se limita la una singură. Am efectuat această trecere în revistă a principalelor orientări conceptuale existente în literatura de specialitate pe problematica supusă analizei în ideea de a desprinde pe cea căreia i se pot circumscrie cel mai bine realitățile liceului din România și Republica Moldova.

Fundamentul conceptual al competenței antreprenoriale în această cercetare se bazează pe trei repere: cadrul european al competențelor-cheie, EntreComp și abordarea psihosocială a intenției antreprenoriale. Din îmbinarea lor, competența antreprenorială este definită ca un concept multidimensional și contextual, nu o trăsătură fixă a individului, ci ceva ce se formează din interacțiunea dintre cunoștințe, abilități, atitudini și mediul instituțional în care elevul evoluează [10; 15; 74; 211]. Această alegere are o relevanță directă pentru teză, dacă am fi rămas la înțelesul restrâns, competența antreprenorială echivalentă cu a înființa o afacere, cercetarea s-ar fi limitat la un grup foarte mic de elevi, cei care chiar intenționează să devină antreprenori. Optând pentru

definiția lui Shane și Venkataraman, care leagă antreprenoriatul de identificarea, evaluarea și valorificarea oportunităților [186], putem analiza competența ca resursă transferabilă, utilă și elevului care va deveni angajat, nu doar viitorului fondator de afacere.

Procesul antreprenorial cuprinde identificarea unei oportunități, estimarea resurselor necesare și alegerea celei mai potrivite direcții de acțiune într-o situație de ambiguitate. Din perspectiva capitalului uman, educația contribuie la acest proces prin dezvoltarea cunoștințelor și abilităților necesare pentru a spori productivitatea și adaptabilitatea pe piața muncii, care este într-o permanentă schimbare. Kucel și colegii săi argumentează că anumite competențe, precum identificarea oportunităților, creativitatea și capacitatea de a reconsidera perspectiva, au valoare dovedită pentru adaptarea profesională [122]. Transferul acestei idei către nivelul liceal reprezintă o premisă teoretică a cercetării, care trebuie susținută suplimentar prin literatura dedicată educației antreprenoriale și dezvoltării competențelor la adolescenți: Kucel oferă, prin urmare, un argument privind relevanța competențelor, nu o dovadă empirică privind formarea lor la vârsta elevilor de liceu.

Primele cercetări în domeniu au căutat, de altfel, să definească antreprenoriatul, drept o „personalitate antreprenorială” stabilă, marcată de nevoia de realizare, asumarea riscului și preferința pentru inovație. Gartner contestă însă utilitatea întrebării „cine este antreprenorul?” și propune deplasarea atenției spre comportamentele și activitățile antreprenoriale desfășurate la inițierea unei organizații [93]. Această mutare de accent este cea pe care o adoptăm și noi în prezenta cercetare: competența antreprenorială nu este tratată ca un atribut fix al unor elevi „predispusi”, ci ca un set de comportamente observabile și dezvoltabile prin activități educaționale concrete, ceea ce face posibilă, de altfel, măsurarea ei prin instrumentele utilizate în Capitolul 2.

Raționamentul care stă la baza încadrării conceptuale a competenței antreprenoriale se înscrie în Cadrul european de competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, care definește competența ca o combinație corelată de cunoștințe, abilități și atitudini, dezvoltată prin învățare formală, nonformală și informală [59; 146]. Din această perspectivă, tratăm competențele antreprenoriale ca parte a capitalului uman, relevante nu doar pentru activitatea antreprenorială propriu-zisă, ci pentru adaptabilitate, inovație și implicare activă în economie și societate în general [15; 211]. Lans, Blok și Wesselink merg mai departe și propun integrarea competențelor antreprenoriale cu cele legate de dezvoltarea durabilă: identificarea și valorificarea oportunităților ar trebui urmărite împreună cu anticiparea consecințelor economice, sociale și de mediu, printr-un cadru care combină capacitatea de anticipare, competența normativă, orientarea spre acțiune și managementul relațiilor interpersonale [126]. Reținem din această propunere ideea că o

competență antreprenorială „limitată”, orientată strict spre profit, nu mai corespunde nici cerințelor actuale ale pieței muncii, nici obiectivelor pe care le urmărește prezenta cercetare la nivel liceal.

Primele încercări de analiză a abilităților antreprenoriale au studiat relația dintre caracteristicile unui antreprenor, abilitățile unei firme și rezultatele acesteia. Man, Lau și Chan definesc abilitățile antreprenoriale ca un ansamblu de arii, printre care identificarea oportunităților, networking-ul, gândirea strategică, organizarea și angajamentul [5; 133]. Modelul lor arată că performanța depinde de modul în care aceste abilități sunt integrate în raport cu multiplele sarcini și cu resursele disponibile. Abilitățile antreprenoriale nu pot fi echivalate, în literatura de specialitate, cu simpla cunoaștere economică sau cu capacitatea de a formula un plan de afaceri, ele definesc, mai degrabă, trăsăturile personale, abilitățile de management și comportamentele necesare pentru a identifica o oportunitate de afaceri și a mobiliza resursele necesare pentru a acționa pe baza ei. Mitchelmore și Rowley analizează, la rândul lor, abordările existente și disting abilități personale și relaționale, abilități de management și organizare, precum și competențe legate de identificarea și valorificarea oportunităților [143]. Diversitatea acestor definiții ilustrează, de fapt, natura complexă a competențelor antreprenoriale și dificultatea reală de a construi un instrument unic, capabil să le evalueze pe toate deopotrivă.

În absența unui cadru unanim acceptat, literatura despre competențele antreprenoriale nu oferă o definiție cu adevărat cuprinzătoare. Analiza definițiilor și a modelelor existente i-a determinat pe Tittel și Terzidis să ajungă la o listă de 57 de competențe antreprenoriale, consolidate dintr-un total de 376 de elemente identificate inițial [197]. Autorii propun o clasificare în trei grupuri mari: competențe specifice domeniului, competențe personale și competențe relaționale, ceea ce arată că educația antreprenorială nu poate fi redusă la dobândirea cunoașterii economice.

Dincolo de aceste clasificări, cercetătorii converg spre un nucleu comun de competențe: inițiativa, autoreglarea, colaborarea, comunicarea, identificarea oportunităților și gestiunea resurselor. Transversalitatea competenței antreprenoriale variază în funcție de condițiile educaționale, profesionale și sociale în care se desfășoară activitățile, depășind astfel simpla creare a unei afaceri. Tolochko, Bordiug și Knysh leagă antreprenoriatul inovator de o combinație de competențe cognitive, sociale, digitale și manageriale, dublată de o tendință accentuată pentru a persevera [198]. În această direcție, pregătirea antreprenorială începută la nivel liceal poate oferi o bază importantă pentru stabilitate în fața schimbărilor viitoare din tehnologie, economie și piața muncii.

Documentele și rapoartele europene tratează dezvoltarea competențelor antreprenoriale drept un aspect important al creșterii economice, inovației și incluziunii sociale, iar educația antreprenorială ca parte a instrumentelor integrate de politică pentru dezvoltarea capitalului uman

[75; 78; 80; 81]. În literatura de specialitate, intenția antreprenorială este explicată prin autoeficiență, motivație și alți factori psihologici [7]. Ea constituie un caz relevant pentru analiza disponibilității unei persoane de a se angaja în activități antreprenoriale, dar nu ar trebui privită izolat de factorii educaționali, individuali și de context care intervin în formarea acestei intenții. Fayolle și Liñán sugerează că cercetarea ar trebui să depășească atitudinea și intenția, concentrându-se pe experiențele educaționale, valorile personale, contextul instituțional și procesul de transformare a intenției în acțiune [86]. Această poziție motivează analiza integrată a competențelor, expunerii antreprenoriale și condițiilor de stabilitate managerială în această cercetare.

Delimitarea conceptuală a competenței antreprenoriale necesită și distincția față de alte concepte conexe, precum intenția antreprenorială și comportamentul antreprenorial. În literatura academică, intenția antreprenorială este unul dintre principalii factori ai comportamentului și descrie disponibilitatea unui individ de a lua inițiativă de natură antreprenorială [2; 17; 121]. Explicarea intenției antreprenoriale nu se limitează, însă, la Teoria Comportamentului Planificat: Modelul Evenimentului Antreprenorial este de asemenea utilizat în literatură și examinează atractivitatea percepută și fezabilitatea percepută a inițierii unei afaceri. Meta-analiza realizată de Schlaegel și Koenig, care a combinat rezultatele a 98 de studii, 123 de eșantioane și peste 114.000 de participanți, validează ambele teorii, susținând că un model integrat este mai util, întrucât intenția se construiește în funcție de circumstanțele concrete în care se află persoana [185]. Autoeficacitatea antreprenorială și oportunitățile percepute sunt principalii determinanți ai formării intenției antreprenoriale [130; 215; 216]. Efectul educației antreprenoriale este vizibil la nivelul competențelor și al intenției de a întreprinde acțiuni autonome în cadrul învățământului secundar: Sánchez a evaluat un program educațional printr-un demers quasi-experimental de tip pretest-posttest, cu grup de intervenție și grup de control, pe un eșantion de 710 elevi cu vârste între 14 și 16 ani [184]. Participanții la program au declarat, ulterior, creșteri în autoeficacitate, proactivitate, asumarea riscului și intenția de auto-angajare, în timp ce grupul de control nu a prezentat modificări semnificative. Absența intenției nu justifică, însă, absența competenței: competența rămâne o formă mai profundă de auto-internalizare și o capacitate reală de acțiune, iar comportamentul antreprenorial constă tocmai în demonstrarea ei, combinație între gradul de competență și factorii situaționali. În consecință, competența reprezintă capacitatea de a acționa, intenția este variabila care poate fi influențată, iar comportamentul este expresia concretă a acestui potențial.

Studiile de până acum arată o legătură relativ clară între educația antreprenorială și dorința tinerilor de a-și deschide o afacere. Tamba și colegii săi au analizat 15 studii publicate între 2019

și 2024 și au constatat că educația antreprenorială contribuie la formarea abilităților, la schimbarea mentalității și la modelarea atitudinilor necesare comportamentului antreprenorial [175; 195]. Aceste date trebuie interpretate cu prudență, întrucât majoritatea studiilor incluse în meta-analiză s-au adresat studenților, nu elevilor de liceu, astfel încât concluziile nu pot fi preluate ca atare pentru învățământul liceal. Ele rămân, totuși, un punct de plecare util, arătând cum activitățile educaționale pot influența interesul elevilor pentru antreprenariat și, ulterior, intenția lor de a deveni antreprenori. Distincția relevantă este cea dintre niveluri succesive ale manifestării antreprenoriale la elev: percepția și înțelegerea oportunității, voința sau intenția de a acționa și comportamentul sau acțiunea efectivă. Această diferențiere este utilă pentru cercetarea de față din două motive: în primul rând, permite construirea unei structuri analitice care distinge clar aceste niveluri, în loc să trateze „comportamentul antreprenorial” ca pe un complex unitar și nediferențiat; în al doilea rând, face posibilă operaționalizarea empirică a fiecărei dimensiuni prin indicatori proprii, adaptați stadiului de dezvoltare al elevului, dat fiind că percepția unei oportunități și acțiunea efectivă nu pot fi măsurate în același mod.

La nivel de liceu, această distincție contează mult, mai ales atunci când comportamentul antreprenorial înseamnă mai mult decât simplul gest de a porni o afacere. Nu putem evalua un elev cu aceleași criterii ca pe un adult care înființează o firmă, el are nevoie de repere adaptate vârstei și nivelului său: participarea la activități și proiecte antreprenoriale, capacitatea de a formula o propunere și de a lua decizii, exprimarea unor idei antreprenoriale sau disponibilitatea de a-și asuma roluri active în activități de învățare ghidate și colaborative [125; 179]. Relația dintre competență, voință și comportament nu urmează, astfel, o linie dreaptă, ci este un proces dinamic, construit iterativ, prin învățare și reflecție continuă [177; 118].

Cercetările din ultimii ani converg spre aceeași concluzie: educația antreprenorială produce efecte reale, confirmate constant, inclusiv prin meta-analize. Este vorba despre un sistem de formare a competențelor, dependent direct de calitatea metodelor de predare și de mediul oferit de școală. Potrivit lui Fayolle, termenul „educație antreprenorială” nu se limitează la cursuri propriu-zise, ci include întreaga dezvoltare a inițiativei și a capacității de a crea valoare, indiferent dacă este vorba de învățare formală, non-formală sau informală idee reflectată și în cadrul EntreComp [11; 88]. Datele disponibile se aliniază spre un efect pozitiv atât asupra capitalului uman antreprenorial, cât și asupra intenției de a deveni antreprenor [13; 134; 144; 148; 125]. Amploarea acestui efect depinde, însă, de modul în care sunt concepute programele, de metodele folosite la clasă și, mai ales, de gradul de autenticitate al experienței de învățare oferite elevilor. La nivelul activităților din școli, efectele cele mai vizibile ale educației antreprenoriale apar în trei zone: autoeficacitatea elevilor, atitudinea lor față de programul de antreprenariat și gradul de atractivitate

perceput al unei cariere antreprenoriale. Intensitatea acestor efecte depinde de vârsta elevilor, de durata intervenției și de tipul de activități utilizate. Brüne și Lutz arată că anumite efecte sunt vizibile chiar la elevii mai tineri, dar drumul de la intenția de a deveni antreprenor până la un comportament antreprenorial real presupune mulți pași intermediari, de aceea sunt necesare studii longitudinale, care să urmărească evoluția în timp [25].

În acest context, educația antreprenorială trebuie tratată ca parte a unui sistem educațional integrat, care îmbină activitățile de la clasă cu cele extracurriculare, parteneriatele cu mediul economic și pedagogiile de învățare experiențială [112; 150]. Această cercetare se adresează nivelului liceal, aceasta fiind vârsta la care se pun bazele: inițiativa, autonomia, responsabilitatea și creativitatea se formează și se consolidează acum. Primul contact cu antreprenoriatul stimulează, potrivit lui Lackéus, autoeficacitatea și o atitudine deschisă spre oportunități, putând influența tranziția către piața muncii [124; 148]. Această constatare este susținută și de documentele naționale și regionale din România și Republica Moldova, care plasează educația antreprenorială printre prioritățile pentru adaptarea la economia cunoașterii [23; 55; 206].

Analiza literaturii de specialitate relevă trei limite majore. Prima ține de nivelul de studiu al învățării antreprenoriale: majoritatea cercetărilor se concentrează pe nivelul universitar, ignorând aproape în totalitate nivelul liceal. A doua limită privește raportarea dezvoltării competențelor antreprenoriale la dimensiunea managerială și instituțională a școlii, o perspectivă rareori tratată drept explicație centrală în literatura existentă. A treia vizează absența unei analize comparative dedicate Europei Centrale și de Est, în special relației dintre România și Republica Moldova. Aceste limite susțin nevoia unei abordări integratoare a modelului de competențe antreprenoriale, care să mute accentul de la simpla prezență a educației antreprenoriale în curriculum către cadrele instituționale și pedagogice care îi determină, de fapt, implementarea. Strategiile de management educațional sunt, prin natura lor, situaționale, iar competențele antreprenoriale trebuie adaptate contextului specific liceal. Cercetarea de față își propune să depășească aceste goluri, oferind o analiză integrată a contextului instituțional și a cadrelor educaționale care influențează competențele antreprenoriale ale elevilor.

Teoria comportamentului planificat s-a dovedit, de asemenea, aplicabilă pentru analiza educației antreprenoriale din învățământul secundar. Diepolder, Huwer și Weitzel au evaluat, printr-un studiu de caz realizat în Germania pe un eșantion de 169 de participanți, o intervenție educațională axată pe competențele antreprenoriale [66]. Rezultatele au înregistrat creșteri în intenția antreprenorială durabilă, împreună cu atitudinea, norma subiectivă și controlul comportamental perceput. Aceste concluzii susțin ideea unui curriculum axat pe dimensiunile economice, sociale și de mediu ale antreprenoriatului, o abordare care poate transforma

competențele dobândite în disponibilitate reală de a se implica în activități antreprenoriale responsabile.

Pentru a pune ordine în toate aceste contribuții teoretice și pentru a evidenția atât punctele comune, cât și diferențele din literatura de specialitate, Tabelul 1.1 oferă o sinteză critică a principalelor abordări privind competențele antreprenoriale.

Tabelul 1.1. Sinteza critică a literaturii privind competențele antreprenoriale

Concept analizat	Autor / An	Metodologie	Rezultate principale	Relevanță pentru cercetare
Competența antreprenorială (EntreComp)	Bacigalupo et al. (2016)	Analiză conceptuală, model teoretic european	Definirea competenței ca proces de creare de valoare; structurare pe 3 arii și 15 competențe	Fundament teoretic principal pentru operaționalizarea competențelor
Intenția antreprenorială	Ajzen (1991)	Model teoretic (TPB)	Intenția determină comportamentul; influențată de atitudine, norme sociale și control perceput	Cadru explicativ pentru relația competență–intenție
	Liñán & Chen (2009)	Chestionar validat (EIQ)	Confirmă rolul educației în dezvoltarea intenției antreprenoriale	Instrument pentru măsurarea intenției în cercetarea empirică
	Krueger (2000)	Model teoretic	Intenția este predictor al comportamentului antreprenorial	Legătură între intenție și acțiune
Educația antreprenorială	Fayolle & Gailly (2015)	Analiză empirică	Educația influențează pozitiv intenția antreprenorială	Susține rolul strategiilor educaționale
	Neck & Greene (2011)	Analiză conceptuală	Metodele experiențiale sunt relevante pentru dezvoltarea competențelor	Argument pentru metode active în liceu
	Rae (2007)	Analiză calitativă	Învățarea antreprenorială este socială și contextuală	Integrarea contextului educațional
Cultura antreprenorială	Gibb (2002)	Analiză conceptuală	Educația trebuie să dezvolte mentalitate antreprenorială	Fundamentează dimensiunea atitudinală
Crearea de valoare	Lackéus (2015)	Studiu empiric	Învățarea bazată pe creare de valoare crește competențele	Corelează EntreComp cu educația reală
Competențe pentru viitor	OECD (2019)	Raport internațional	Competențele antreprenoriale sunt determinante pentru piața muncii	Justifică relevanța cercetării

Sursa: elaborat de autor pe baza literaturii de specialitate.

O analiză sintetică a literaturii dezvăluie un consens privind dezvoltarea competențelor și intenției antreprenoriale prin educația antreprenorială, dar relevă totodată o nepotrivire semnificativă între dimensiunile de competență și cele de comportament. Aplicarea Teoriei

Comportamentului Planificat în context antreprenorial sugerează că înființarea unei afaceri nu are loc brusc, ci rezultă din combinația dintre atitudinile personale, impactul mediului social al individului și credința acestuia în propria capacitate de a acționa. Van Gelderen și colaboratorii săi adaugă la acest tablou importanța vigilenței antreprenoriale și a preferinței tinerilor pentru siguranța financiară în formarea intenției antreprenoriale [209]. Rezultatele obținute evidențiază, în fond, un aspect simplu, dar determinant: elevii trebuie învățați să acționeze, să-și asume, nu doar să memoreze. Mecanismele didactice ar trebui să-i determine să-și descopere și să-și valorifice propria capacitate de a face lucruri, să identifice oportunitățile reale din jurul lor și să știe să le evalueze corect, astfel încât să facă față și să găsească soluții la toate provocările din viața reală.

Din punct de vedere psihologic, se remarcă o legătură strânsă între competența antreprenorială și intenția de a acționa; perspectiva educațională, în schimb, accentuează competențele și abilitățile necesare formării spiritului antreprenorial. Rămâne, prin urmare, insuficient clarificat modul în care funcționează, în ansamblu, diversitatea sistemelor educaționale antreprenoriale de dinaintea nivelului universitar, de aici derivă și nevoia unor concepte teoretice integratoare, capabile să realizeze conexiuni între aceste perspective, aspect ce justifică edificarea unui model educațional antreprenorial unitar.

Pornind de la sinteza literaturii analizate, putem spune că, la nivel liceal, competența antreprenorială înseamnă mai mult decât cunoștințe teoretice: este acel ansamblu de cunoștințe, abilități, atitudini și valori care îi permite elevului să recunoască și să valorifice oportunități, să vină cu idei și soluții proprii, să inițieze și să gestioneze activități sau proiecte, să ia decizii și să-și asume riscuri calculate, să colaboreze, toate acestea manifestând inițiativă, creativitate, responsabilitate și, nu în ultimul rând, capacitatea de a învăța din propriile experiențe.

În opinia noastră, ***competența antreprenorială, la nivel liceal, nu poate fi redusă la o sumă de cunoștințe, abilități și atitudini individuale, ci reprezintă rezultatul interacțiunii dintre potențialul elevului și calitatea strategiilor manageriale instituționale care îl susțin. Competența antreprenorială fiind, astfel, o elaborare co-produsă de elev și de mediul educațional managerial în care acesta învață. Această interacțiune este condiționată de doi factori interdependenți: factori de natură individuală (potențialul, motivația și experiența de învățare a elevului) și factori de natură instituțională și managerială (leadershipul educațional, pregătirea cadrelor didactice, resursele disponibile și parteneriatele cu mediul extern).***

Sinteza literaturii analizate sugerează existența unor relații între managementul educațional, expunerea antreprenorială, competența antreprenorială, intenția și acțiunea antreprenorială, relații ilustrate sintetic în Figura 1.1, a cărei formă detaliată poate fi consultată în Anexa 1. Acest cadru pornește de la o premisă simplă: formarea competenței antreprenoriale la elevi nu este condiționată

de un singur factor și nu se realizează printr-o singură activitate. Ea se construiește prin ceea ce se petrece în școală, prin modul în care este organizată și coordonată activitatea educațională, prin ceea ce profesorii desfășoară la clasă, prin experiențele de învățare puse la dispoziția elevilor și prin contactul acestora cu situații antreprenoriale concrete.

Din această perspectivă, literatura analizată conturează un tablou în care managementul educațional, expunerea antreprenorială, competența antreprenorială, intenția și acțiunea antreprenorială apar corelate. Aceste legături oferă o bază pentru înțelegerea modului în care mediul educațional poate contribui la formarea competenței antreprenoriale și, ulterior, la transpunerea acesteia în intenție și acțiune.

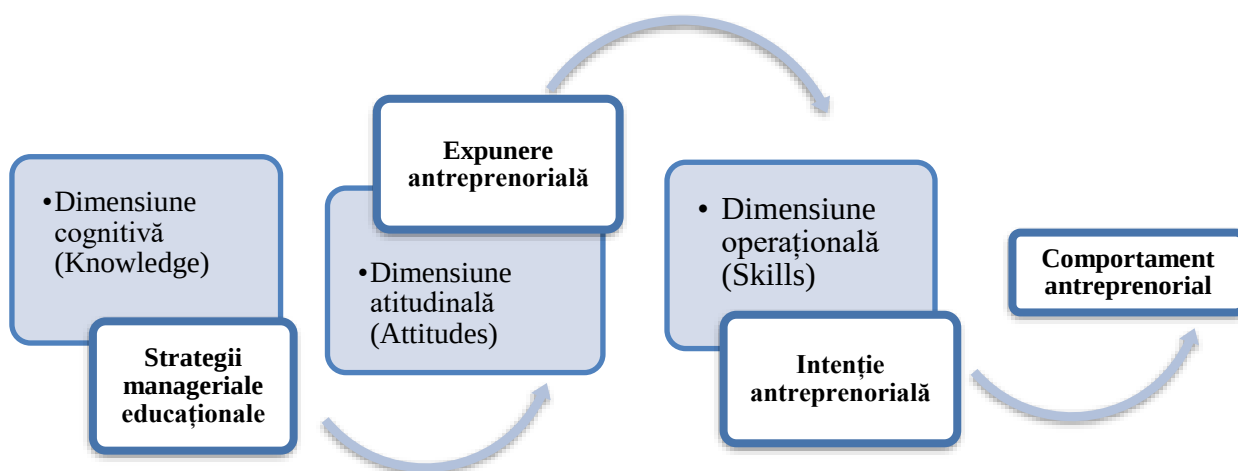


Fig. 1.1. Cadrul conceptual al relației dintre managementul educațional, expunerea antreprenorială și competența antreprenorială, rezultat din sinteza literaturii

Sursa: elaborată de autor.

Relațiile conturate în Figura 1.1 arată că formarea competenței antreprenoriale nu poate fi înțeleasă separat de condițiile în care are loc — de aici decurge, în opinia noastră, necesitatea unei operaționalizări care să surprindă atât conținutul competenței, cât și contextul în care aceasta se manifestă. Alegem, în acest scop, cadrul EntreComp ca reper pentru structurarea dimensiunilor competenței antreprenoriale, întrucât este singurul dintre reperele teoretice examinate care oferă o descompunere suficient de detaliată — pe domenii, competențe și indicatori — pentru a permite o măsurare aplicabilă la nivel liceal, fără a pierde din vedere complexitatea conceptului discutată anterior.

Dimensiunile competenței antreprenoriale, așa cum reies din literatura consultată, sunt sintetizate în Tabelul 1.2, structurat pe cele trei domenii ale cadrului EntreComp - Idei și oportunități, Resurse, În acțiune - și pe competențele, dimensiunile și indicatorii asociați fiecăruia, conform [11].

Tabelul 1.2. Dimensiunile competenței antreprenoriale conform cadrului EntreComp, reflectate în literatura de specialitate

Domeniu EntreComp	Competență	Dimensiuni	Indicatori operaționali
Idei și oportunități	Identificarea oportunităților	Analiză contextuală	Identifică oportunități de afaceri în mediul local
	Creativitate	Gândire inovativă	Propune idei originale de afaceri
	Viziune	Orientare strategică	Formulează obiective antreprenoriale
	Valorizarea ideilor	Aplicabilitate	Transformă ideile în proiecte
	Gândire etică și sustenabilă	Responsabilitate	Integrează principiile dezvoltării durabile
Resurse	Autocunoaștere	Autoevaluare	Își cunoaște punctele forte și slabe
	Motivație și perseverență	Reziliență	Continuă activitatea în condiții dificile
	Mobilizarea resurselor	Management resurse	Identifică resurse necesare unui proiect
	Competențe financiare	Alfabetizare financiară	Elaborează bugete simple
	Mobilizarea altora	Leadership	Coordonează activități de grup
În acțiune	Inițiativă	Proactivitate	Inițiază proiecte antreprenoriale
	Planificare și management	Organizare	Planifică activități și termene
	Gestionarea incertitudinii	Toleranță la risc	Ia decizii în condiții de incertitudine
	Lucrul cu alții	Colaborare	Lucrează eficient în echipă
	Învățare din experiență	Reflectivitate	Analizează rezultatele propriilor acțiuni

Sursa: elaborat de autor pe baza [11].

Sistematizarea literaturii prezentate în acest subcapitol conturează cadrul conceptual pe care se sprijină întreaga cercetare: de la definirea competenței antreprenoriale ca proces co-produs de elev și mediul managerial-educational, până la dimensiunile ei cognitivă, operațională și atitudinală, reflectate în cadrul EntreComp. Pe această bază conceptuală se construiește, în Capitolul 2, analiza empirică a strategiilor manageriale din liceele din România și Republica Moldova.

Dacă formarea competenței antreprenoriale depinde, așa cum am arătat, de calitatea mediului managerial care o susține, rămâne de clarificat ce înseamnă, concret, un asemenea mediu — prin ce strategii, modele și practici manageriale se traduce el în activitatea unui liceu. Acestei întrebări îi este dedicat subcapitolul următor.

1.2. Strategii manageriale în educația antreprenorială: modele, tipologii și eficiență

Dacă formarea competenței antreprenoriale depinde, așa cum am arătat, de calitatea mediului managerial care o susține, rămâne de clarificat ce înseamnă, concret, un asemenea mediu, prin ce strategii, modele și practici manageriale se traduce el în activitatea unui liceu. Managementul strategic aplicat educației este un domeniu relativ recent conturat, iar literatura de profil rămâne fragmentată între abordări provenite din managementul organizațional general și cele specifice sistemelor de învățământ. Această fragmentare face cu atât mai necesară o trecere critică prin principalele modele și tipologii propuse, înainte de a discuta condițiile care le fac, sau nu, eficiente în context liceal.

Ca domeniu interdisciplinar, educația antreprenorială își are temeiul în teoriile și metodele provenite din mai multe discipline academice. Deși acest fapt a stimulat extinderea cercetării, el a generat totodată și o anumită diluare conceptuală. Gabrielsson, Landström și colaboratorii arată existența mai multor comunități științifice relativ distincte și a unui grad redus de integrare între acestea, fapt ce explică, în parte, multitudinea de definiții și moduri de conceptualizare a educației antreprenoriale [92]. În esență, educația antreprenorială urmărește să-i învețe pe elevi să identifice oportunități și să transpună ideile în acțiuni care generează valoare [109; 116; 135]. Această accepțiune largă a extins, la rândul ei, sfera de acțiune a managementului educațional: formarea atitudinii antreprenoriale nu mai revine exclusiv curriculumului și metodelor de predare, ci depinde și de condițiile instituționale, leadership, organizație, resurse, personal calificat, parteneriate și sisteme de monitorizare și control [9; 68; 132]. În viziunea lui Ansoff, strategia definește direcția de dezvoltare organizațională și permite corelarea obiectivelor, deciziilor și resurselor în cadrul organizației, precum și adaptarea la schimbările survenite în mediul înconjurător, deși concepută pentru organizațiile economice, teoria sa poate fi extinsă, cu ajustările necesare, la administrarea instituțiilor de învățământ [8].

La nivel liceal, strategia nu se rezumă la stabilirea obiectivelor, ci implică și alegerea căilor de acțiune, precum și modul în care resursele necesare sunt repartizate și gestionate eficient, astfel încât obiectivele să se transpună în acțiuni concrete și rezultate productive. Antreprenoriatul poate fi predat în moduri diverse și prin intermediul unor arii tematice variate: o abordare mai restrânsă vizează formarea, la elevi, a competențelor și cunoștințelor necesare pentru inițierea, organizarea și conducerea unei afaceri de succes, în timp ce o arie mai largă pune accentul pe capacitatea de a genera oportunități. Lackéus arată că implicarea activă a elevilor în activități menite să recunoască nevoile neacoperite din comunitate, să transforme ideile și să mobilizeze resurse reprezintă elementul care conferă semnificație dimensiunii educației antreprenoriale, o abordare potrivită

pentru liceu, întrucât nu limitează antreprenoriatul la cerința înființării imediate a unei afaceri [124].

Sintagma „strategie managerială în educația antreprenorială” desemnează, în lucrarea de față, corelarea orientărilor, deciziilor și acțiunilor adoptate de instituția educațională pentru dezvoltarea competențelor elevilor în domeniul antreprenoriatului. Sintagma trebuie deosebită de strategia pedagogică: prima operează, în principal, la scară instituțională, prin planificare și coordonare, în timp ce a doua vizează identificarea unor oportunități de învățare adecvate, cele două niveluri, deși ambele relevante, nu se suprapun. Din perspectivă practică, Agonsua și colab. menționează alte componente ale managementului educației antreprenoriale: actorii educaționali sunt implicați activ în procesul decizional, programele educaționale sunt ajustate continuu, organizația se dezvoltă, cadrele didactice se formează, iar parteneriatul cu mediul profesional se consolidează constant [1]. Deși contextul analizat nu privește liceele din România și Republica Moldova, soluțiile manageriale identificate oferă un cadru de referință relevant, care poate fi adaptat atât particularităților sistemelor educaționale vizate, cât și altor contexte organizaționale.

Această perspectivă tratează formarea competențelor antreprenoriale ca pe un proces educațional sistematic, structurat pe mai multe niveluri. Competențele antreprenoriale nu pot fi considerate un rezultat automat al includerii anumitor conținuturi în spațiul curricular; dimpotrivă, formarea acestora depinde de calitatea și coerența contextului educațional [11; 79; 147; 163].

Potrivit literaturii de management educațional, au fost delimitate mai multe niveluri în care pot fi clasificate strategiile de promovare a educației antreprenoriale: nivelul de sistem (politici educaționale, cadre curriculare și standarde de competență), nivelul organizării școlare (obiective, repartizarea responsabilităților și resurselor, cooperare) și nivelul managementului efectiv, aplicat la nivel funcțional. La acest din urmă nivel, efectul pozitiv al formării continue a cadrelor didactice asupra colaborării și învățării active poate fi mai bine sesizat prin reflecția asupra practicilor [64]. Formarea competențelor antreprenoriale nu poate reveni exclusiv personalului didactic și nici nu poate fi limitată la o singură disciplină. Agenda de la Oslo recomandă, în primul rând, o abordare instituțională și susține ideea ca parteneriatele dintre mediul de afaceri, sectorul public și comunitate să constituie cadrul pentru implicarea activă a școlilor, sub coordonarea conducerii școlare [73]. În acest context, parteneriatele externe reprezintă o componentă a strategiilor de management, și nu simple activități extracurriculare ocazionale.

Managementul și leadershipul școlar acționează la niveluri diferite. Hallinger, respectiv Leithwood, Harris și Hopkins arată, în cercetările lor empirice, că impactul conducerii asupra rezultatelor elevilor este indirect, fiind mediat de condițiile organizaționale, de tipul de cultură instituțională și de calitatea procesului de predare-învățare [31; 90; 105; 129]. Astfel, strategiile

de management nu trebuie privite ca strategii care furnizează în mod direct competențe antreprenoriale; dimpotrivă, ele sunt strategiile care conturează mediul în care elevii sunt expuși învățării despre antreprenoriat.

Programa școlară reprezintă un instrument de instituționalizare, însă simpla sa includere nu garantează coerența implementării; rezultatul depinde, mai degrabă, de mai mulți factori corelați, compatibilitatea celorlalte resurse, pregătirea personalului, repartizarea responsabilităților, parteneriatele existente și instrumentele de evaluare disponibile [77; 83]. Totodată, acesta depinde de resursele instituționale și colaborative, precum și de parteneriatele cu actori externi, care amplifică posibilitatea școlii de a oferi oportunități autentice de învățare [78; 158].

Dimensiunea structurală reunește ansamblul condițiilor instituționale care conturează și susțin formarea competențelor antreprenoriale: cadrul curricular, politicile educaționale, guvernanta școlară, resursele instituționale și relațiile cu mediul extern [79; 166]. Curriculumul rămâne, în continuare, cel mai formal instrument de integrare, însă simpla încorporare a conținuturilor antreprenoriale nu este suficientă pentru formarea competențelor: e nevoie ca obiectivele curriculare să fie corelate cu experiențele de învățare, cu integrarea instituțională, cu resursele disponibile și cu metodele de evaluare. Modalitățile de integrare diferă, de altfel, în cele două sisteme. În România, integrarea se realizează prin discipline dedicate și conținuturi care conturează obiective specifice, calitatea educației fiind rezultatul respectării standardelor curriculare și al capacității instituțiilor de a pregăti elevii pentru noile condiții economice și pentru nevoile potențialilor beneficiari [139; 149]. În Republica Moldova, unde componenta transversală este mai bine conturată, integrarea se realizează printr-o abordare mai interdisciplinară, care necesită însă o coordonare susținută pentru a-i asigura coerența [142; 173]. Dincolo de aceste particularități, se conturează o tendință generală către o abordare centrată pe competențe, precum și către capacitatea de a conecta învățarea la contextul economic și social.

Prin coordonarea și monitorizarea activităților, guvernanta școlară asigură coerența intervențiilor și repartizarea clară a responsabilităților, depășind simpla administrare a unor activități izolate, ea corelează, astfel, cadrul curricular cu oportunitățile extracurriculare și cu relațiile externe, orientându-le către direcții și obiective comune [79]. Leadershipul școlar își combină, la rândul său, dimensiunile transformaționale și instrucționale atunci când stabilește o direcție clară, își dezvoltă personalul și consolidează o cultură organizațională orientată spre învățare, calitatea lui se reflectă, în cele din urmă, în capacitatea de a crea și menține condiții pedagogice și organizaționale favorabile procesului educațional.

Resursele instituționale valorificabile pentru diverse forme de practică antreprenorială depind de capacitatea școlii de a-și mobiliza propriile resurse, fie ele materiale, financiare sau

umane și de modul în care acestea sunt folosite în raport cu scopurile educaționale [78; 158]. Infrastructura, fie ea fizică, fie digitală, poate extinde posibilitățile de organizare a simulărilor, a firmelor de exercițiu și a proiectelor interdisciplinare, valoarea ei se reflectă însă doar atunci când activitatea e bine proiectată, coordonată și evaluată.

Instruirea care valorifică mediul socio-economic este completată de parteneriate care extind spațiul fizic al școlii. Acestea oferă acces la cazuri, context și expertiză din lumea reală, devenind relevante prin colaborare susținută și prin integrarea activităților proiectate în traseul educațional al elevilor. Accentul cade pe aplicabilitatea educației antreprenoriale, care variază în funcție de contextul instituțional și de cel local, parteneriatele sociale din România și din Republica Moldova, păstrând spiritul și esența parteneriatului, pot genera inovații în modul în care ia naștere educația antreprenorială. Aceasta sugerează că, de fapt, corelarea diferitelor elemente structurale este cea care face ca un anumit subsistem instituțional să funcționeze optim.

Principalele elemente structurale din literatura analizată pot fi ilustrate în cadrul instituțional al educației antreprenoriale la nivelul de liceu, după cum este ilustrat în Figura 1.2.

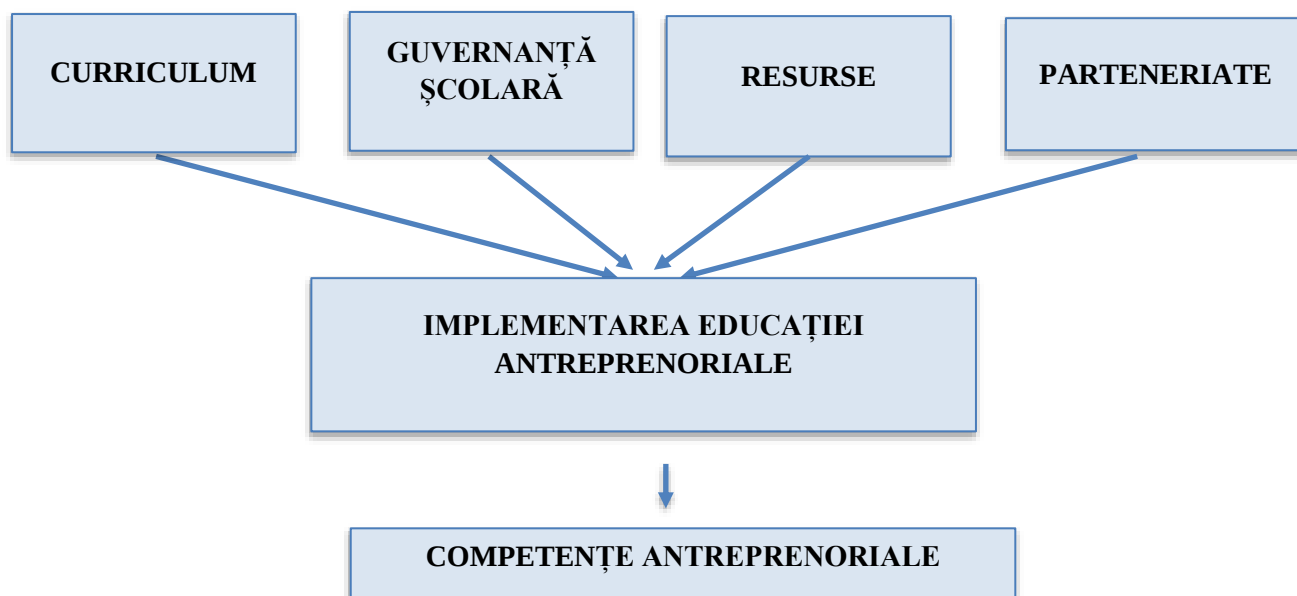


Fig. 1.2. Cadrul structural-instituțional al formării competențelor antreprenoriale la nivel liceal

Sursa: elaborată de autor.

Reprezentarea evidențiază rolul factorilor structurali în configurarea condițiilor de implementare a educației antreprenoriale. Curriculumul asigură cadrul formal, guvernanța și leadershipul coordonează procesele instituționale, resursele susțin capacitatea de implementare, iar parteneriatele facilitează conectarea școlii la contexte autentice de învățare. Educația antreprenorială devine astfel spațiul de convergență al acestor componente, prin care sunt create oportunități pentru formarea și dezvoltarea competențelor antreprenoriale ale elevilor.

Pe baza acestor repere, strategiile manageriale relevante pentru educația antreprenorială pot fi sistematizate în Tabelul 1.3.

Tabelul 1.3. Tipologia strategiilor manageriale relevante pentru educația antreprenorială la nivel liceal

Dimensiunea strategică	Conținut managerial	Funcția în educația antreprenorială
Strategică și instituțională	leadership, integrarea educației antreprenoriale în orientările instituției, stabilirea responsabilităților	crează coerență organizațională și continuitate
Curriculară și de coordonare	articularea curriculumului cu activitățile formale și nonformale, coordonarea implementării	facilitează integrarea experiențelor antreprenoriale în parcursul educațional
Resurse și capacitate organizațională	pregătirea cadrelor didactice, timp, infrastructură, resurse educaționale și digitale	crează capacitatea instituțională necesară implementării
Parteneriate și deschidere instituțională	colaborarea cu mediul economic, antreprenori, ONG-uri, comunitate și autorități	facilitează accesul elevilor la contexte autentice și expertiză externă
Monitorizare și managementul calității	feedback, urmărirea implementării, evaluarea rezultatelor și ajustarea intervențiilor	susține continuitatea și îmbunătățirea procesului

Sursa: elaborat de autor în baza [78; 79; 83; 129; 158; 166].

Tipologia propusă nu constituie modelul managerial final al cercetării, ci o sinteză teoretică a direcțiilor identificate în literatura de specialitate. Ea evidențiază trecerea de la perspectiva în care educația antreprenorială este asociată unei discipline sau unor activități punctuale, la una în care instituția de învățământ are rolul de a crea, coordona și susține un ansamblu de condiții favorabile formării competențelor.

Analiza literaturii de specialitate arată că susținerea educației antreprenoriale la nivel liceal nu poate fi atribuită unui singur model managerial, ci presupune corelarea mai multor perspective privind orientarea strategică a instituției, leadershipul, dezvoltarea capacității organizaționale, gestionarea resurselor, relațiile cu mediul extern și asigurarea calității [104].

Aceste perspective conturează tipologii distincte de strategii, diferențiate prin mecanismele manageriale folosite și prin condițiile necesare unei implementări eficiente. Tabelul 1.4 sintetizează principalele modele și perspective manageriale relevante pentru educația antreprenorială, tipurile de strategii asociate, modalitățile de aplicare și criteriile de apreciere a eficienței lor în context educațional.

Tabelul 1.4. Sinteza modelelor și tipologiilor strategiilor manageriale aplicabile educației antreprenoriale

Model / perspectivă managerială	Tipologia strategiei asociate	Mecanism managerial dominant	Aplicarea în educația antreprenorială	Repere pentru aprecierea eficienței	Limite / condiții
Management strategic instituțional	Strategie de integrare și dezvoltare instituțională	planificare, organizare, coordonare, monitorizare	integrarea educației antreprenoriale în obiectivele și prioritățile școlii; corelarea activităților curriculare și extracurriculare	coerența obiective-acțiuni; continuitatea intervențiilor; gradul de integrare instituțională	eficiența scade când activitățile sunt izolate, episodice sau dependente exclusiv de inițiativa individuală a profesorului
Leadership educațional distribuit	Strategie de leadership și responsabilizare	distribuirea rolurilor, participarea la decizie, coordonarea actorilor	implicarea conducerii, profesorilor și partenerilor în proiectarea și experiențe antreprenoriale	asumarea responsabilităților; cooperarea internă; mobilizarea personalului	necesită cultură organizațională colaborativă, claritatea rolurilor și susținere managerială
Management bazat pe resurse și capacități organizaționale	Strategie de dezvoltare a capacității instituționale	alocarea și dezvoltarea resurselor umane, materiale, digitale și informaționale	formarea profesorilor; timp alocat; infrastructură; acces la expertiză și resurse pentru proiecte, simulări și mini-companii	adecvarea resurselor; competența personalului; sustenabilitatea activităților; accesul elevilor	resursele disponibile nu produc rezultate în absența unei utilizări coerente și a capacității organizaționale
Management prin parteneriate / abordare ecosistemică	Strategie de colaborare și deschidere instituțională	coordonarea relațiilor școală–mediul economic–comunitate	mentoring, contacte cu antreprenori, proiecte aplicative, contexte autentice de învățare și inițiative comunitare	funcționalitatea și continuitatea parteneriatelor; autenticitatea experiențelor; diversitatea actorilor implicați	parteneriatele formale, fără responsabilități și activități concrete, au valoare educațională redusă
Managementul proceselor educaționale	Strategie procesuală și de implementare	coordonarea activităților, fluxurilor, experiențelor de învățare	susținerea instituțională a învățării prin proiecte/probleme, mini-companiilor, mentoringului	calitatea implementării; participarea elevilor; concordanța dintre metode și obiective	efectele depind de condițiile organizaționale ale implementării
Managementul calității și îmbunătățirii	Strategie de monitorizare, evaluare, adaptare	feedback – evaluare – ajustare	urmărirea implementării programelor și utilizarea rezultatelor pentru revizuirea activităților, resurselor	capacitatea de autoreglare instituțională; utilizarea feedbackului;	presupune indicatori relevanți și evitarea reducerii calității

Sursa: elaborat de autor.

Analiza comparativă arată că modelele examinate nu funcționează ca alternative reciproc exclusive. Fiecare surprinde o componentă distinctă a capacității instituției de a susține educația antreprenorială, orientarea strategică, repartizarea responsabilităților, mobilizarea resurselor, relația cu ecosistemul extern, coordonarea proceselor și mecanismele de îmbunătățire continuă. Eficiența decurge din coerența configurației instituționale, fapt ce justifică abordarea integratoare adoptată în cercetare, fără a anticipa însă Modelul MFVCA, care urmează să fie fundamentat teoretic, susținut empiric și validat la nivel de conținut și fezabilitate.

La nivel european, rolul educației în formarea talentelor, a ecosistemelor de inovare și a capacității tinerilor de a transpune cunoștințele în soluții cu valoare economică și socială este subliniat explicit de Noua Agendă pentru inovare [84]. Liceul poate funcționa astfel ca spațiu de inițiere în inovare, atunci când managementul instituției susține proiectele interdisciplinare, relațiile cu mediul economic și valorificarea ideilor propuse de elevi.

Condițiile existente la nivel instituțional se transformă în oportunități de dezvoltare a abilităților antreprenoriale prin dimensiunea pedagogică, mai exact, prin crearea unor experiențe de învățare adecvate. Managementul educațional asigură, la rândul său, stabilitatea structurală, organizarea și resursele disponibile, iar pedagogia transformă aceste condiții în situații reale de învățare, cu caracter activ, contextual și orientat spre acțiune. Dezvoltarea educației antreprenoriale nu se poate reduce, prin urmare, la creșterea numărului de discipline dedicate; e nevoie, mai degrabă, de identificarea aspectelor pedagogice care susțin formarea competențelor antreprenoriale, alături de analiza și adaptarea metodelor de predare. Potrivit lui Fayolle, viitorul domeniului depinde de integrarea cercetării privind antreprenoriatul și educația [88].

Un instrument util pentru structurarea celor trei domenii distincte ale competenței antreprenoriale „Idei și oportunități”, „Resurse” și „În acțiune”, îl oferă, în acest sens, cadrul EntreComp, care evidențiază totodată și caracterul progresiv al dezvoltării lor, facilitând astfel construirea experiențelor de învățare prin integrarea diferitelor cunoștințe, abilități și atitudini [11].

Ca modalitate de aplicare a cunoștințelor pentru recunoașterea oportunităților, rezolvarea problemelor și formularea judecăților, învățarea prin experiență este asociată, în literatura de specialitate, cu dezvoltarea autoeficacității și a capacităților legate de acțiune [118; 144]. Rezultatele depind, însă, mai degrabă de calitatea planificării, de coerența programării și de sprijinul oferit de instituție, decât de metoda de predare folosită. Rasmussen și Sørheim arată că educația antreprenorială bazată pe acțiune capătă valoare prin implicarea practică în proiecte și prin confruntarea cu probleme de natură antreprenorială [179]. Sommarström, Ruskovaara și Pihkala arată, la rândul lor, că învățarea participativă devine parte integrantă a primelor experiențe practice atunci când este asociată cu contactul direct cu mediul economic, de exemplu, o vizită

într-o companie, urmată de întrebări de reflecție [189]. Akhmetshin și colab. constată, la nivel universitar, dar cu relevanță și pentru clasele terminale de liceu, că studiile de caz, dezbaterile și alte activități practice, alături de alți factori precum resursele tehnologice sau curriculumul, au potențial valoros pentru pregătirea educațională; rezultatul depinde însă, în mare măsură, de nivelul de sprijin oferit de management [3]. Sulistyowati și colab. leagă orientarea educației antreprenoriale către dezvoltarea durabilă de o extindere a scopului acesteia către valoare economică, socială și de mediu, arătând că includerea explicită a Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă este asociată cu intenția antreprenorială durabilă, iar învățarea prin experiență reprezintă una dintre metodele de predare relevante în acest sens [191].

Deși valorifică, ambele, învățarea prin experiență, învățarea bazată pe probleme și cea bazată pe proiecte o fac în moduri diferite, dar complementare: dacă prima se axează pe identificarea și rezolvarea unei probleme, cea de-a doua se axează pe conceperea și finalizarea unui proiect. Ambele contribuie în egală măsură la dezvoltarea gândirii critice, a colaborării și a capacității de rezolvare a problemelor. La nivel liceal, proiectele antreprenoriale dețin un potențial aparte de valoare adăugată, datorită caracterului lor interdisciplinar și apropierii de procesul real de creare a valorii în antreprenoriat [28].

Ca ansamblu de experiențe conectate, identificarea unei nevoi, generarea unei idei, mobilizarea resurselor, dezvoltarea și punerea în practică a ideilor, prezentarea și susținerea acesteia, secvența pedagogică nu urmează rigiditatea unui algoritm fix, ci trebuie înțeleasă ca o trecere progresivă a elevului de la identificarea unei oportunități la acțiune și reflecție, într-un cadru aplicativ.

Un context controlat, în care elevii experimentează provocările legate de luarea deciziilor, asumarea responsabilității și gestionarea resurselor într-o activitate de natură economică, este oferit, în completarea acestei perspective, de simulări și de programele de tip mini-întreprindere. Dovezile empirice trebuie interpretate, totuși, cu precauție, întrucât efectele asupra intenției antreprenoriale nu sunt pe deplin stabilite și, în unele cazuri, conduc la o evaluare mai realistă a opțiunilor antreprenoriale. Procesul formativ ar trebui evaluat, prin urmare, nu doar prin prisma intenției antreprenoriale, ci și prin cea a dezvoltării competențelor și a capacității de fundamentare rațională a deciziilor.

Mentoratul oferă elevilor prilejul de a fi martori ai unor situații și modele autentice antreprenoriale. Colombelli, Panelli și Serraino arată că acest fapt contribuie la creșterea autoeficacității elevilor și la o mai bună înțelegere a mecanismelor reale ale acțiunii antreprenoriale [58]. Rezultatul relațiilor de mentorat este însă condiționat de organizația care le susține și de sprijinul instituțional: Souitaris, Zerbinati și Al-Laham arată că depinde, în bună măsură, de cât de

clar sunt delimitate responsabilitățile în relația de mentorat, de frecvența interacțiunilor și de stabilitatea obiectivelor pe termen lung, factori care ilustrează, împreună, îmbinarea dintre strategiile pedagogice și cele manageriale [190].

O dimensiune complementară este adusă de service-learning, prin corelarea învățării cu probleme și nevoi reale ale comunității. Mueller, Brahm și Neck arată că, astfel, formarea antreprenorială depășește perspectiva strict economică și include crearea de valoare socială, inițiativa și responsabilitatea civică, integrarea unor asemenea experiențe presupune însă relații funcționale între instituție și actorii locali, readucând în prim-plan rolul managementului școlar în dezvoltarea parteneriatelor [145].

Pe baza sintezei literaturii analizate, relația dintre principalele pedagogii experiențiale și parcursul formării antreprenoriale poate fi redată printr-un cadru pedagogic integrator (Figura 1.3). Reprezentarea nu presupune existența unei legături cauzale prestabilite între utilizarea unei anumite pedagogii și nivelul competențelor dobândite, ci sistematizează mecanismele prin care elevii pot fi antrenați în experiențe de identificare a oportunităților, mobilizare a resurselor, acțiune și creare de valoare.

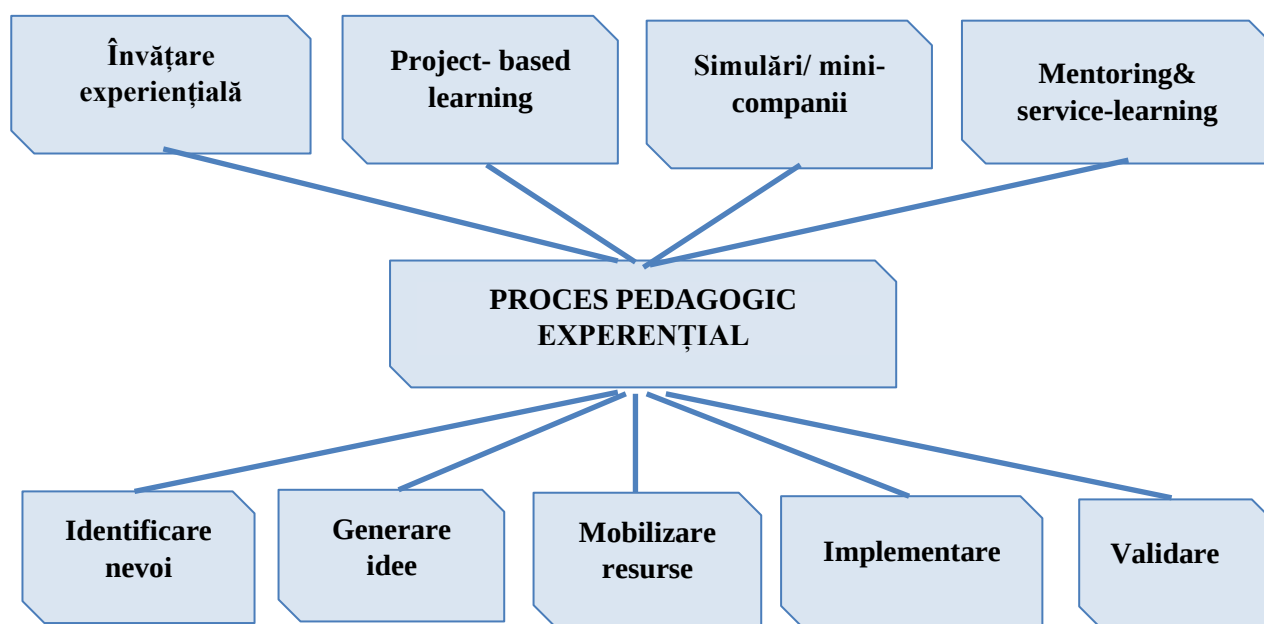


Fig. 1.3. Cadrul pedagogic al formării competențelor antreprenoriale la nivel liceal

Sursa: elaborată de autor în baza sintezei literaturii de specialitate.

Figura 1.3 arată că pedagogiile experiențiale nu funcționează izolat, iar contribuția lor la formarea competențelor depinde de modul în care sunt integrate și susținute în procesul educațional. Proiectele, problemele, simulările, mini-companiile, mentoratul și activitățile de tip service-learning pot interveni în etape diferite ale traseului antreprenorial, oferind elevilor contexte variate pentru transpunerea ideilor și resurselor în acțiuni orientate spre crearea de valoare.

Această relație este specifică studiului de față. Dimensiunea structural-instituțională surprinde capacitatea și modul de organizare a școlii. Dimensiunea pedagogică surprinde, la rândul ei, felul în care este concepută activitatea școlară pentru a facilita învățarea eficientă a elevului. Cele două dimensiuni explică, împreună, realitatea educației antreprenoriale, în sensul necesității organizării și instituționalizării proceselor și activităților care gestionează resursele și care sunt însoțite de flexibilitate în raport cu mediul extern.

Din punct de vedere managerial, metodele experiențiale nu constituie, prin ele însele, strategii manageriale, ci mai degrabă instrumente pedagogice prin care se generează o experiență de învățare în cadrul ofertei instituționale, gradul de succes fiind atribuit demersului activității, pregătirii, timpului alocat și sprijinului oferit.

Structura de competențe EntreComp este alcătuită din ariile „Idei și Oportunități”, „Resurse” și „În Acțiune” și susține ideea ca educația antreprenorială să fie orientată către învățarea experiențială, care depășește simpla acumulare de cunoștințe [11]. Recunoașterea oportunităților și autoeficacitatea se numără printre cele mai frecvent citate rezultate ale învățării experiențiale [118; 144].

Învățarea pe bază de proiect, învățarea pe bază de problemă, simulările, mini-companiile, mentoratul și învățarea prin servicii oferă modalități diverse de implicare a elevilor în activități antreprenoriale, fie în contexte reale, fie simulate. Literatura de specialitate nu susține existența unei metode universal superioare. Rezultatele depind de durata intervenției, de particularitățile elevilor, de calitatea implementării și de contextul general al instituției [134; 148; 169]. Oosterbeek, Van Praag și Ijsselstein arată că simulările și mini-companiile le oferă elevilor posibilitatea de a exersa luarea deciziilor și gestionarea resurselor într-un mediu controlat, dar că efectele asupra intenției antreprenoriale pot varia [169]. Mentoratul apropie, la rândul său, elevii de experiențe și practici din lumea reală, însă impactul lui depinde de modul în care este integrat în sistemul de învățământ [190]. Învățarea prin servicii extinde, în schimb, perspectiva asupra creării de valoare, incluzând explicit dimensiunea socială [145]. Din punct de vedere managerial, aceste constatări sugerează că eficiența educației antreprenoriale nu ține exclusiv de alegerea unei anumite metode, ci, mai degrabă, de modul în care aceasta este integrată, coordonată și pusă în aplicare în ansamblul procesului educațional.

Din punct de vedere al managementului calității, dezvoltarea instituțională nu se poate baza pe intervenții izolate sau pe acțiuni corective aplicate doar atunci când apar probleme. Deming a situat îmbunătățirea continuă în centrul activităților de management și a atribuit conducerii responsabilitatea pentru calitatea proceselor și pentru formarea personalului [65]. Raportat la educația antreprenorială, acest lucru sugerează necesitatea evaluării continue a activităților

folosite, a ajustării strategiilor pentru a răspunde nevoilor elevilor și ale profesorilor, precum și a evaluării formative a activității.

Tabelul 1.5 evidențiază o relație relevantă pentru perspectiva managerială a cercetării: eficacitatea unei pedagogii nu reprezintă o proprietate intrinsecă a metodei. Aceasta depinde de condițiile în care metoda este aleasă, organizată, susținută și evaluată. Astfel, managementul educațional stabilește cadrul instituțional, iar procesul pedagogic îl transpune în experiențe de învățare.

Tabelul 1.5. Condiții manageriale asociate implementării principalelor pedagogii antreprenoriale

Mecanism pedagogic	Contribuție principală	Limită relevantă	Condiții manageriale de implementare
Învățare bazată pe proiecte	integrarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor în sarcini aplicative	poate deveni formală dacă proiectul este redus la produsul final	integrare curriculară, timp, resurse, criterii de evaluare și feedback
Învățare bazată pe probleme	dezvoltarea gândirii critice și a capacității de soluționare	necesită ghidaj și pregătire adecvată	pregătirea profesorilor, probleme contextualizate și resurse adecvate
Simulări și mini-companii	exersarea deciziei și asumarea responsabilității în condiții controlate	necesită timp, infrastructură și coordonare	suport instituțional, resurse, mentorat și parteneriate
Mentoring și coaching	conectarea cu practici autentice și sprijinirea autoeficacității	rezultatele depind de calitatea și continuitatea relației	selecția mentorilor, responsabilități clare, calendar și integrare instituțională
Service-learning / antreprenoriat social	corelarea învățării cu probleme reale și crearea de valoare socială	rezultatele depind puternic de context	parteneriate locale, coordonare, continuitate și evaluarea activității

Sursa: elaborat de autor pe baza [118; 124; 144; 169; 177; 187; 190].

Analiza rezultatelor educației antreprenoriale presupune luarea în considerare a caracterului multidimensional al competențelor, a diferențierii metodologiilor de predare și a utilizării frecvente a intenției antreprenoriale drept indicator indirect pentru un rezultat apropiat. Meta-analizele internaționale relevă rezultate pozitive, deși există o eterogenitate în funcție de tipul programului, de eșantionul studiat și de instrumentele de măsurare [13; 134; 148].

Rezultatul unei strategii manageriale nu poate fi evaluat prin simpla existență a programului sau prin recurgerea la o singură metodă [11; 80]. Dimpotrivă, ceea ce contează este alinierea obiectivelor și acțiunilor, susținerea activităților, disponibilitatea resurselor, formarea personalului didactic, funcționarea parteneriatelor și capacitatea instituției de a valorifica feedbackul pentru a-și ajusta implementarea. Astfel, evaluarea îndeplinește o dublă funcție: pedagogică (progresul elevilor) și managerială (calitatea implementării). În Capitolul 1, aceasta va fi tratată ca un

principiu conceptual pur, urmând ca matricile și instrumentele de măsurare să fie dezvoltate în cadrul metodologiei și al componente empirice a cercetării.

Literatura de specialitate atrage atenția asupra importanței interpretării cauzale. Bae identifică o corelație pozitivă între participarea la educația antreprenorială și intenția antreprenorială, deși efectul se atenuează odată cu controlul factorilor anteriori [13]. Martin, McNally și Kay contribuie la conturarea capitalului uman antreprenorial, semnalând totodată eterogenitatea intervențiilor studiate [134]. La rândul lor, Nabi și colegii săi remarcă predominanța rezultatelor pe termen scurt și dificultatea de a surprinde efecte comportamentale de durată [148]. Oganisjana și Koke arată, la rândul lor, că evaluarea unui program de tip „mini-companie” nu a condus la creșterea competențelor autoevaluate, fiind înregistrată chiar o evoluție negativă a intenției de a urma o carieră antreprenorială [168]. Acest rezultat nu trebuie interpretat ca o diminuare a importanței educației antreprenoriale, ci, mai degrabă, ca dovadă că simpla participare la un program nu este suficientă pentru dezvoltarea competențelor și consolidarea intenției antreprenoriale.

Aceste evidențe conduc la ipoteza că eficiența decurge din interrelaționarea unei multitudini de factori: durata și intensitatea expunerii, integrarea curriculară, autenticitatea experiențelor, feedbackul, formarea profesorilor și coerența instituțională pot influența, în moduri diferite, calitatea instruirii în domeniul antreprenoriatului [124; 148; 177].

Un cadru conceptual care corelează EntreComp și KSA cu literatura de management educațional și cu implementarea programelor la nivel operațional este dezvoltat pe larg în secțiunea de concluzii ale cercetării, unde formarea competențelor antreprenoriale este tratată ca rezultat al unui efort coordonat, structurat pe trei niveluri complementare, structural-instituțional, procesual-pedagogic și orientat spre rezultate [54; 160; 162].

În privința organizării, funcționarea unui astfel de cadru depinde de repartizarea responsabilităților între conducere, coordonatori, cadre didactice, mentori și parteneri externi, potrivit unei logici de leadership distribuit [129]. Planificarea, implementarea, monitorizarea și valorificarea feedbackului formează un circuit managerial prin care ajustările intervențiilor pot fi realizate într-un proces continuu de îmbunătățire a calității, monitorizarea vizând atât rezultatele legate de participare, cât și echitatea accesului la oportunități antreprenoriale [114]. Managementul strategic capătă o dimensiune antreprenorială atunci când organizația nu se limitează la gestionarea resurselor existente, ci urmărește identificarea și valorificarea unor oportunități noi. Kuratko și Audretsch definesc antreprenoriatul strategic drept integrarea activităților antreprenoriale cu obiectivele strategice ale organizației, o perspectivă care se regăsește și în strategiile educaționale

ale managementului, transpuse în oportunități pentru inovație didactică, colaborare și flexibilitate în utilizarea resurselor [113; 123].

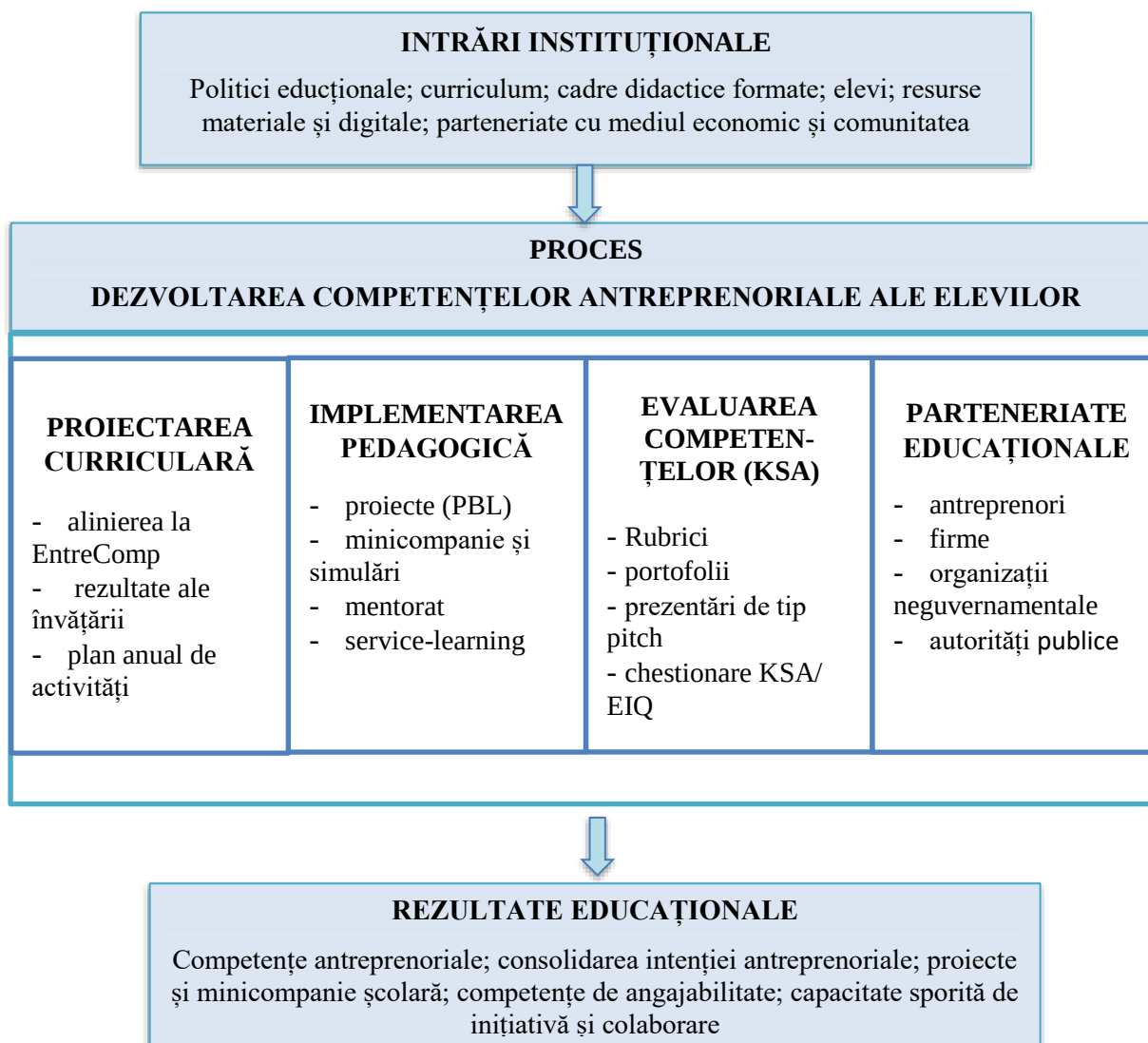


Fig. 1.4. Cadrul operațional preliminar al educației antreprenoriale la nivel liceal

Sursa: elaborată de autor în baza cadrului EntreComp și a sintezei literaturii de specialitate.

Pe baza acestor relații identificate, cadrul operațional preliminar al educației antreprenoriale la nivelul învățământului liceal poate fi reprezentat printr-o logică de tip input- proces- output (intrări- proces- rezultate). Din această perspectivă, resursele și condițiile structural-instituționale constituie premisele implementării, procesele pedagogice conturează experiența efectivă de învățare, iar competențele antreprenoriale reprezintă categoria centrală de rezultate analizate (Figura 1.4).

Cadrul propus are atât o dimensiune teoretică, cât și una operațională și construiește conexiuni din literatura de specialitate, oferind o cale de urmat înainte de testarea empirică. El

leagă fundamentul teoretic al strategiilor manageriale de operaționalizarea variabilelor de cercetare, explicată în capitolul următor.

Analiza modelelor și perspectivelor manageriale, a tipologiilor strategice și a condițiilor de eficiență relevă trei niveluri analitice ce trebuie avute în vedere. La nivelul instituției se regăsesc conducerea, coordonarea și continuitatea activităților, precum și resursele, parteneriatele și cadrele curriculare. Procesele și experiențele educaționale prin care aceste condiții pot fi puse în practică formează cel de-al doilea nivel. Iar rezultatele educației antreprenoriale, printre care competențele și dimensiunea intențională, care trebuie tratate ca entități distincte, constituie al treilea nivel. Acest studiu nu tratează relația dintre aceste niveluri ca fiind mecanică: strategiile manageriale conturează contextul instituțional în care se desfășoară educația antreprenorială, iar experiențele de învățare reprezintă mijloacele prin care elevii interacționează cu aceste competențe. Această logică servește drept bază pentru analiza ulterioară a relațiilor dintre dimensiunile manageriale, expunerea antreprenorială și activitățile educaționale.

1.3. Particularitățile educației antreprenoriale în sistemele de învățământ liceal

Reorientarea atenției asupra abilităților antreprenoriale din perspectiva capitalului uman permite corelarea dimensiunilor educaționale cu cea managerială și instituțională [120; 192; 214]. Această perspectivă facilitează analiza relației dintre condițiile existente la nivel instituțional, educația elevilor și formarea abilităților antreprenoriale, combinând dimensiunile KSA cu domeniile cadrului EntreComp și păstrând, din punct de vedere analitic, distincția dintre intenția antreprenorială, comportamentele antreprenoriale și competențele antreprenoriale [145; 146; 193; 198]. Valoarea oportunităților oferite de tehnologie depășește simpla utilizare a instrumentelor digitale: presupune capacitatea de a urmări și interpreta informații, de a conecta diverse elemente informaționale și de a discerne importanța și relevanța lor pentru viitor. Majeed și Hamed au constatat, în cercetarea desfășurată la nivelul managementului Băncii Centrale a Irakului, existența unei relații pozitive între competența digitală antreprenorială și vigilență, relație mediată de managementul digital și de infrastructura antreprenorială [131]. Oportunitățile antreprenoriale capătă însemnătate pentru un individ numai atunci când acesta este capabil să interpreteze informațiile și să sesizeze noi oportunități.

Din punct de vedere teoretic, această interpretare converge cu teoria capitalului uman, care tratează competențele drept investiții generatoare de beneficii economice [35]. Totuși, competențele antreprenoriale acoperă mai multe dimensiuni, prin îmbinarea competențelor comportamentale și situaționale, nu doar a celor individuale, care susțin productivitatea, ci și a celor care stimulează inovația, adaptabilitatea și creativitatea în mediul ambiguu și incert al creării

de oportunități [56; 150; 186]. Din această perspectivă, competențele antreprenoriale pot fi privite ca active intangibile strategice ale antreprenorului, care stimulează inovația economică și flexibilitatea, precum și adaptabilitatea și crearea de valoare socială pe piața muncii [136; 192; 214]. Aceste competențe au un impact economic pozitiv semnificativ, în special asupra întreprinderilor mici și mijlocii. Relevanța lor pentru performanța economică este confirmată și de studiul realizat de Zainol, Al Mamun, Ahmad și Simpong asupra microîntreprinderilor informale din Kelantan, Malaezia, care arată că deținerea competențelor antreprenoriale le permite antreprenorilor să își gestioneze mai eficient activitățile și să își îmbunătățească performanța în condiții dificile [6; 214]. Aceste rezultate nu pot fi transferate direct la nivelul învățământului liceal, însă ele demonstrează că valoarea competențelor antreprenoriale depășește contextul educațional, acestea putând fi valorificate și în medii profesionale și antreprenoriale, atunci când sunt aplicate în situații concrete.

Potrivit studiului experiențelor europene, formarea abilităților antreprenoriale nu se limitează la existența unei discipline dedicate în curriculum, ci ține și de coerența politicilor educaționale, a managementului instituțional, a metodologiilor de predare și de relația cu mediul socio-economic. Există, de altfel, moduri diferite de integrare la nivel comparativ, determinate de particularitățile curriculare și instituționale ale sistemelor naționale. Tendințele recente în evoluția politicilor educaționale, descrise în documentele strategice și curriculare adoptate ulterior perioadei de investigație și prezentate în această analiză, au rolul de a ilustra evoluțiile recente, nu de a descrie situația existentă la momentul cercetării empirice. Important rămâne, potrivit experiențelor europene, ca rezultatele învățării să fie raportate la experiențe reale și la cerințele mediului socio-economic. De asemenea, formarea abilităților antreprenoriale prin experiență presupune valorificarea capacității de a combina cunoștințele cu situații reale, activabile prin inițiativa, creativitatea, colaborarea și responsabilitatea elevilor.

În practica instituțională europeană, accentul cade tot mai mult pe metodele de învățare bazate pe proiecte și pe probleme, precum și pe învățarea prin situații autentice. Astfel, învățarea bazată pe proiecte / pe probleme (PBL) și învățarea bazată pe provocări (CBL) plasează elevii în realități socio-economice în care aceștia identifică și diagnostichează, formulează și evaluează probleme legate de propriile opțiuni, abordare susținută și de Planul Strategic al Educației STEM. Această direcție este susținută în continuare de noua arhitectură europeană a competențelor, care, prin Uniunea Competențelor, integrează educația și formarea într-o strategie unitară menită să consolideze competențele de bază și cele avansate în domeniul economic, aliniată la Cadrul Strategic pentru Cooperarea Europeană în Educație, precum și la interesul comun pentru monitorizarea și realizarea obiectivelor prin schimbul de bune practici. Experiențele europene

analizate oferă un potențial real de transfer și adaptare a strategiilor instituționale: stabilesc programe de studii bazate pe situații autentice, extind parteneriatele dintre școli și mediul economic, oferă formare profesională personalului didactic, asigură monitorizarea rezultatelor și fundamentează programe curriculare solide și fiabile. Toate acestea impun o responsabilitate importantă pentru gestionarea celor două sisteme analizate, aceea de a concepe un mecanism adaptativ, capabil să valorifice bunele practici europene, ținând cont de situațiile instituționale și economice specifice fiecărei țări.

Atât învățarea pe bază de proiect, cât și învățarea pe bază de provocare țin, prin urmare, de mecanismul de învățare propriu-zis, în timp ce managementul educațional privește crearea cadrului instituțional pentru aplicarea lor planificată, activitățile, resursele, personalul, constituirea parteneriatelor, monitorizarea dezvoltării. Această delimitare scoate în evidență necesitatea unei abordări manageriale integrate și susține dezvoltarea modelului prezentat în acest studiu.

Comparația dintre Finlanda, Estonia, Danemarca și Țările de Jos nu urmărește evaluarea sistemelor de învățământ, ci identificarea unor cadre instituționale specifice, prin care sunt valorificate competențele antreprenoriale [56; 100; 103; 183; 207]. Prezintă interes diversitatea mecanismelor folosite la nivel internațional: o abordare transversală și interdisciplinară, integrarea explicită în curriculum, legătura cu profesioniști din practică și parteneriatele cu mediul de afaceri. Analiza are, prin urmare, un caracter aplicativ, urmărind identificarea mecanismelor care pot fi adaptate la contextul din România și din Republica Moldova. Inițiativa UNDP Ucraina, derulată în cadrul Programului ONU pentru Ajutor și Construirea Păcii, a lansat programul „Noțiuni de Antreprenoriat”, care cuprinde un curriculum, o metodologie și un curs online de 20 de lecții, destinat instituțiilor de învățământ profesional și axat pe competențele necesare pentru inițierea unei idei de afaceri, dezvoltarea economică și planificare [204].

Câteva elemente-cheie identificate în Finlanda, Estonia, Danemarca și Țările de Jos, prezentate în Tabelul 1.6, sugerează că formarea competențelor antreprenoriale nu urmează un model unic de educație antreprenorială. Există, totuși, o tendință comună de a evita o abordare restrânsă a educației antreprenoriale, limitată la un proiect punctual pentru inițierea și dezvoltarea unei afaceri. Conform EntreComp, aceste competențe includ capacitatea de a identifica și valorifica oportunități, precum și capacitatea de a acționa în consecință și de a le pune în practică, cu alte cuvinte, de a transforma oportunitățile în valoare pentru ceilalți [11]. Această abordare este susținută și de CEDEFOP, care plasează formarea antreprenorială într-un sistem ce implică diverși actori, contexte și mecanisme instituționale [56].

Tabelul 1.6. Repere comparative privind integrarea competențelor antreprenoriale în învățământul secundar superior: experiențe europene și relevanță pentru România și Republica Moldova

Țara	Modalitatea de integrare a competențelor antreprenoriale	Elemente specifice / bune practici	Dimensiunea managerială și relevanța pentru cercetare
Finlanda	Competențele antreprenoriale sunt abordate în logica dezvoltării competențelor transversale și sunt corelate cu competențele pentru viața profesională. În învățământul secundar, curriculumul favorizează abordările multidisciplinare și conexiunea dintre învățare.	Autonomie curriculară locală; activități interdisciplinare; învățare centrată pe elev; relaționarea procesului educațional cu viața profesională și mediul socio-economic.	Managementul instituției dispune de un spațiu real pentru adaptarea curriculumului și organizarea unor experiențe de învățare contextualizate. Devine relevantă coordonarea dintre discipline, profesori și partenerii externi.
Estonia	Competența antreprenorială este definită explicit în Curriculumul național pentru învățământul secundar superior, fiind urmărită transversal. Există, totodată, cursuri opționale de economie și antreprenoriat.	Accent pe generarea și implementarea ideilor, identificarea oportunităților, rezolvarea problemelor, stabilirea obiectivelor și utilizarea creativă a tehnologiilor. În 2025–2026 au fost dezvoltate inclusiv noi cursuri privind integrarea educației pentru carieră și antreprenoriat în învățarea disciplinară.	Cazul estonian evidențiază utilitatea integrării competenței antreprenoriale la nivelul întregii instituții, nu exclusiv printr-o disciplină. Managementul școlar facilitează articularea curriculumului, formării profesorilor și resurselor digitale.
Danemarca	Antreprenoriatul este valorificat în educație inclusiv prin relația strânsă dintre formare și activitatea profesională. În VET, organizarea este fundamentată pe principiul dual, alternând pregătirea în instituție cu formarea la locul de muncă.	Învățarea în contexte reale, cooperarea cu întreprinderile și orientarea spre aplicarea competențelor caracterizează componenta profesională. Datele europene au situat Danemarca între statele cu o prezență ridicată a educației antreprenoriale.	Parteneriatul instituție–întreprindere nu reprezintă doar o activitate complementară, ci o componentă funcțională a formării. Pentru managementul educațional, aceasta presupune mecanisme stabile de colaborare cu mediul economic.
Olanda	Dezvoltarea competențelor antreprenoriale este susținută prin apropierea dintre educație și industrie. Instituțiile pot integra competențe antreprenoriale în curriculum și pot implica direct specialiști din mediul economic.	Orientare practică, contact cu întreprinderile, participarea profesioniștilor din industrie la activitățile educaționale și dezvoltarea cunoștințelor economice, juridice, de marketing și planificare a afacerii.	Se evidențiază rolul managementului instituțional în deschiderea școlii către ecosistemul economic. Parteneriatele devin resurse de formare, nu doar relații formale de colaborare.

Țara	Modalitatea de integrare a competențelor antreprenoriale	Elemente specifice / bune practici	Dimensiunea managerială și relevanța pentru cercetare
România	Integrarea diferă în funcție de filieră, profil și specializare. Planurile-cadru aprobate în 2025 prevăd explicit disciplina „Economie și educație antreprenorială” în anumite trasee liceale, inclusiv în filiera tehnologică.	Noul cadru curricular oferă premise pentru dezvoltarea antreprenorială, alături de posibilități de flexibilizare curriculară. Existența disciplinei nu asigură însă, prin ea însăși, caracterul experiențial al formării.	Responsabilitatea managerială se deplasează spre corelarea curriculumului cu proiectele aplicative, parteneriatele cu mediul economic, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și monitorizarea rezultatelor elevilor.
Republica Moldova	Planul-cadru 2025–2026 include posibilități de valorificare a educației economice și antreprenoriale prin oferta curriculară și componentele opționale.	Există posibilități de flexibilizare și contextualizare instituțională. Experiența IPT este relevantă datorită legăturii mai directe dintre competențele dezvoltate, calificare și mediul profesional.	Autonomia oferită instituției trebuie dublată de capacitatea managerială de planificare, coordonare curriculară, dezvoltare a parteneriatelor și evaluare a rezultatelor.

Sursa: elaborat de autor.

Examinarea celor patru sisteme de învățământ evidențiază tipare distincte de organizare. În Finlanda, capacitățile transversale se formează prin intermediul competențelor de specialitate și al acțiunilor interdisciplinare. Structura educațională finlandeză s-a consolidat pornind de la încrederea acordată corpului didactic și de la autonomia profesională a acestuia, precum și de la antrenarea tuturor actorilor implicați în procesul instructiv-educativ [183]. Aceste elemente au favorizat apariția unor soluții pedagogice inovatoare și au diminuat gradul de birocratizare [90]. Exemplul finlandez arată că exercitarea autonomă a profesiei didactice generează progres pedagogic real.

În Estonia, aptitudinea antreprenorială este integrată în nucleul curricular de competențe generale. Ea presupune abilitatea de a recunoaște o necesitate, precum și disponibilitatea și resursele organizatorice necesare valorificării acesteia [100]. În cadrul sistemului estonian, această aptitudine nu este delimitată de o anumită disciplină.

Pregătirea antreprenorială nu se limitează la un singur domeniu de studiu, ci este alimentată de aporturi provenite din multiple arii curriculare și prin corelarea procesului de învățare cu situații autentice. O direcție diferită este urmată de Danemarca și de Țările de Jos, axată pe legătura dintre pregătirea școlară și piața muncii. Modelul danez se sprijină pe metoda duală, prin care instruirea din cadrul instituției de învățământ este îmbinată cu formarea la locul de muncă [56]. Strategia publică a Țărilor de Jos urmărește apropierea dintre instituțiile educaționale și mediul industrial, precum și integrarea practicilor din domeniul afacerilor în procesul de pregătire [99]. Din punct

de vedere managerial, aceste exemple demonstrează că asocierea cu sectorul de afaceri poate deveni o componentă permanentă a instruirii elevilor.

În România, noul curriculum-cadru pentru ciclul liceal, aprobat prin Ordinul nr. 4.350/2025, permite diferențieri curriculare în funcție de profil, filieră și specializare [137]. În Republica Moldova, pentru anul de studii 2025-2026, planul-cadru de învățământ oferă instituțiilor posibilitatea de a propune componente curriculare și discipline la alegere [142]. Integrarea conținuturilor cu specific antreprenorial în curriculum reprezintă doar o etapă a demersului. Nivelul pregătirii este condiționat, totodată, de măiestria profesorului și de instituirea unui cadru care încurajează inițiativa și încrederea reciprocă.

Felul în care un cadru didactic conduce activitatea de învățare influențează modul în care elevul percepe educația antreprenorială, precum și încrederea acestuia în propria capacitate de implicare [176]. Din acest motiv, profesorul are datoria de a atrage elevii într-o gamă variată de acțiuni și experiențe și de a le pune la dispoziție cât mai multe ocazii de exersare practică a noțiunilor economice.

Analiza relevă faptul că demersurile de educație antreprenorială din România și din Republica Moldova urmăresc finalități asemănătoare: consolidarea încrederii cursanților în procesul decizional, dezvoltarea capacității de a recunoaște și valorifica ocazii de afaceri, precum și raportarea activităților economice la contexte reale. Diferențele relevante apar în privința întinderii și organizării curriculumului, a gradului de flexibilitate acordat componentelor opționale și neobligatorii, precum și a marjei de libertate pe care o au instituțiile în punerea în practică a experiențelor curriculare.

Pentru a ilustra corelația dintre reglementările curriculare naționale și ariile cadrului european EntreComp, autoarea elaborează matricea de corespondență prezentată în Tabelul 1.7. Aceasta redă legătura dintre documentele naționale, capacitățile urmărite și metodele necesare pentru formarea și verificarea lor. Corelarea cu EntreComp reprezintă un instrument analitic propriu cercetării și nu implică o echivalență oficială între curriculumurile naționale și cadrul european.

Tabelul 1.7. Matrice comparativă de corespondență între documentele curriculare din România și Republica Moldova și domeniile EntreComp

Document curricular analizat	Elemente curriculare relevante	Idei și oportunități	Resurse	În acțiune
România - Programa școlară „Educație antreprenorială”, clasa a X-a	Competențe privind identificarea oportunităților pieței, evaluarea schimbărilor din mediul de afaceri,	Identificarea oportunităților pieței; analiza schimbărilor și tendințelor;	Utilizarea eficientă a resurselor; identificarea și diminuarea	Evaluarea posibilităților de inițiere și derulare a unei afaceri; luarea

Document curricular analizat	Elemente curriculare relevante	Idei și oportunități	Resurse	În acțiune
	utilizarea resurselor, cooperarea, asumarea riscului, identificarea soluțiilor și evaluarea posibilităților de inițiere a unei afaceri	formularea unor soluții pentru problemele comunității	riscurilor; cooperarea și negocierea	deciziilor și aplicarea cunoștințelor în contexte economice
Republica Moldova - Curriculum la disciplina opțională Educație economică și antreprenorială, clasele X–XII	Competențe și activități privind decizia economică, identificarea și valorificarea oportunităților, inițiativa, gestiunea resurselor, activitatea în echipă, mini-firma/compania școlară și simulările economice și manageriale	Identificarea oportunităților; inițiativă, creativitate și fundamentare a ideilor economice	Gestionarea resurselor financiare și materiale; planificare; cooperare și mobilizarea resurselor	Mini-firmă și companie școlară; simulări economice și manageriale; adoptarea deciziilor și transpunerea acestora în activități practice

Sursa: elaborat de autor în baza documentelor curriculare oficiale din România și Republica Moldova și a cadrului EntreComp.

Pentru a garanta comparabilitatea, matricea de corespondență cuprinde numai documentele curriculare care stabilesc capacități, obiective și acțiuni de învățare legate de pregătirea antreprenorială. Planurile-cadru sunt examinate separat, prin raportare la contextul instituțional de aplicare, dat fiind că rolul lor principal constă în stabilirea structurii curriculare.

Corelarea componentelor curriculare cu cele trei arii antreprenoriale constituie o interpretare proprie a autoarei și nu presupune o suprapunere expresă cu elementele codificate în actele normative naționale. La nivel funcțional, cele două matrici indică o apropiere, ambele scoțând în evidență elemente care vizează recunoașterea ocaziilor, valorificarea resurselor și transpunerea inițiativei în fapte concrete. Deosebirile apar în modul de punere în practică. Curriculumul din Republica Moldova rezervă un loc distinct exercițiilor aplicate din cadrul mini-întreprinderii, firmelor de exercițiu și simulărilor economice și manageriale [141], pe când programa din România cuprinde depistarea ocaziilor de piață, folosirea rațională a resurselor, colaborarea și stabilirea fezabilității demarării unei afaceri [37; 138]. În Republica Moldova, formarea antreprenorială este susținută totodată prin recurgerea la resurse didactice precum lucrarea semnată de Solcan, care tratează elementele pornind de la ideile antreprenoriale până la desfășurarea activității economice [188]. Este evident din cadrul strategic național pentru dezvoltarea competențelor care susțin autonomia și sprijină adaptarea socio-economică în parte dintr-o agendă de modernizare mai largă în sectorul educației. Planul Strategic Instituțional al Ministerului Educației 2024-2027 din România sprijină dezvoltarea competențelor de bază și transversale,

aduce educația mai aproape de piața muncii și dezvoltă sisteme de planificare, implementare și evaluare, plasând aceste direcții alături de reformă [139]. Strategia Națională de Educație Financiară 2024-2030 (HG nr. 378/2024) atribuie dezvoltarea competențelor pentru viața economică mai multor actori și arată coordonarea interinstituțională a dezvoltării competențelor [99]. În Republica Moldova, Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova Europeană 2030” [173], Strategia de Dezvoltare „Educația 2030” (HG nr. 114/2023), Legea nr. 845-XII/1992 [174] și Programul Național pentru Promovarea Antreprenoriatului 2023-2027 (HG nr. 653/2023) [103] stabilesc cadrul strategic și legal pentru dezvoltarea competențelor în domeniul educației care pot fi valorificate economic în viitor. În ceea ce privește finalitățile care trebuie atinse, principalele documente strategice ale celor două state arată asemănări în ceea ce privește dezvoltarea competențelor și rolul educației în viața economică și consolidarea relației dintre domeniul educației și cel socio-economic, nu au aceleași structuri de implementare.

Pentru determinarea domeniilor de competență ale antreprenorilor dar, pentru studiul de față, EntreComp reprezintă un reper consecvent și nu trebuie privit ca un cadru de management pentru instituția educațională [11]. Un cadru de competențe descrie ce anume trebuie format, în timp ce prezentul studiu se concentrează pe managementul nivelului instituțional, actorii, resursele, mecanismele și sistemele instituționale de dezvoltare. Analiza comparativă delimitează scopul cercetării: nu este suficient să se definească doar competențele care trebuie formate; trebuie definit și modul în care poate fi organizat și condus sistemul instituțional, astfel încât să susțină și să implementeze acest proces de formare. Repere care pot fi valorificate în contextul României și al Republicii Moldova sunt oferite de experiențele analizate: o abordare interdisciplinară, parteneriate active cu mediul economic, instituții implicate direct în coordonare și situații de învățare bine integrate în procesul didactic. Pe baza celor prezentate mai sus, se conturează un cadru de cercetare preliminar, urmând ca în capitolele următoare acestea să fie detaliate și explicate, inclusiv modul în care vor fi operaționalizate componentele cercetării.

La nivel liceal, competențele antreprenoriale se formează prin implicarea mai multor categorii de actori, cu roluri distincte, dar interdependente, prezentate în Tabelul 1.8. Din perspectivă managerială, buna funcționare a acestui proces necesită coordonarea relațiilor dintre conducerea instituției, cadre didactice, elevi și actori externi, astfel încât resursele și oportunitățile disponibile să poată fi valorificate în experiențe educaționale relevante.

Tabelul 1.8. Rolurile actorilor în procesul de formare a competențelor antreprenoriale la nivel liceal

Actori	Rol în procesul de formare a competențelor antreprenoriale	Implicații manageriale la nivel instituțional
Conducerea instituției de învățământ	Creează cadrul organizațional necesar integrării și susținerii educației antreprenoriale	Planificarea activităților, alocarea resurselor, facilitarea parteneriatelor și monitorizarea implementării
Cadrele didactice	Proiectează și facilitează experiențele de învățare prin activități curriculare și extracurriculare	Selectarea metodelor active, colaborarea interdisciplinară, evaluarea progresului și adaptarea demersului educațional
Elevii	Participă activ la experiențele de învățare și la aplicarea competențelor în contexte practice	Implicarea în proiecte, simulări, activități de echipă, procese decizionale și autoevaluare
Mediul de afaceri și mentorii externi	Oferă expertiză și contexte autentice de învățare, apropiate de realitatea economică	Dezvoltarea parteneriatelor școală–mediul economic, mentorat, vizite, proiecte și experiențe practice
Familia	Susține participarea elevilor și poate influența atitudinile și aspirațiile profesionale ale acestora	Consolidarea colaborării școală–familie și susținerea inițiativelor educaționale
Autoritățile și instituțiile publice cu atribuții în educație	Configurează cadrul normativ, curricular și strategic în care se desfășoară educația antreprenorială	Elaborarea politicilor, asigurarea condițiilor instituționale și susținerea programelor de dezvoltare
Comunitatea locală și organizațiile neguvernamentale	Extind oportunitățile de învățare și facilitează participarea elevilor la inițiative comunitare	Dezvoltarea rețelelor de colaborare, a proiectelor locale și a activităților cu caracter aplicativ

Sursa: elaborat de autor.

Această analiză demonstrează că formarea competențelor antreprenoriale nu este o responsabilitate exclusivă a personalului didactic. Prin intermediul conducerii instituționale se creează structura organizațională și se asigură resursele și parteneriatele necesare. Personalul didactic transformă contextul într-o oportunitate de învățare, în timp ce ceilalți actori contribuie la ancorarea procesului educațional într-un context economic și social autentic. Elevul rămâne actorul principal al procesului, fiind implicat activ în diverse activități de formare (proiecte, decizii și acțiuni) și în oportunități de învățare. În acest sens, reunirea părților interesate reprezintă o parte a dimensiunii manageriale pe care prezenta cercetare își propune să o analizeze.

Literatura existentă recunoaște, în mod incontestabil, că antreprenoriatul și competențele antreprenoriale au un efect pozitiv la nivel individual, economic și social; totuși, această afirmație trebuie tratată cu maximă prudență. Este dificil, în primul rând, să se stabilească cu certitudine existența unui efect pozitiv al educației antreprenoriale asupra rezultatelor obținute: o bună parte dintre studii recurg la abordări observaționale și cvasi-experimentale, în care problemele de

selecție și endogenitate rămân prezente. Interpretarea asociațiilor identificate trebuie să țină seama de demersul studiului și de contextul în care s-au desfășurat activitățile educaționale.

Alegerea indicatorilor de autoevaluare ridică o a doua limitare. Aceștia sunt utili pentru surprinderea unor dimensiuni cognitive și atitudinale, dar mai puțin relevanți pentru abilitățile practice sau pentru rezultatele economice. Literatura arată că transpunerea intenției în acțiune depinde de factori personali, sociali și instituționali [2; 121]. Diversitatea programelor de educație antreprenorială constituie o a treia dificultate: durata, conținutul, metodele, precum și gradul de implicare a mediului extern variază considerabil, făcând extrem de dificilă identificarea unor aspecte comune și generalizarea lecțiilor învățate [134]. Studiile longitudinale rămân, de asemenea, foarte rare, în special la nivelul învățământului secundar superior. Cercetările pe termen lung, precum cea realizată de Elert, Andersson și Wennberg, sugerează totuși că impactul educației antreprenoriale asupra comportamentului ulterior este confirmat [69].

Dincolo de limitele metodologice semnalate, această analiză a literaturii a identificat și anumite decalaje legate de temă. Aproape toate studiile se concentrează pe învățământul superior, în timp ce cele privind învățământul secundar superior sunt puține. Totodată, studiile din sfera educației și a psihologiei sunt mai numeroase decât cele referitoare la management și la instituțiile pe care școlile le construiesc pentru a susține dezvoltarea abilităților antreprenoriale. Studiile comparative din Europa de Est rămân, de asemenea, limitate, în special cele privind România și Republica Moldova. În contextul Republicii Moldova, Novac semnalează necesitatea unor demersuri suplimentare orientate spre studii de caz, simulări, proiecte și colaborare cu mediul de afaceri, care să ofere elevilor prilejul de a se implica în activități ce depășesc simpla memorare a faptelor și promovează evaluarea și dezvoltarea ideilor [155].

Unele dintre modelele existente se concentrează pe legătura dintre educația antreprenorială și intenția antreprenorială, în timp ce relația dintre cadrele instituționale, procesul de predare adresat elevilor și, mai ales, dezvoltarea antreprenoriatului, rămâne mai puțin conturată și mai vagă. Aceasta reprezintă principala preocupare a prezentului studiu.

În Tabelul 1.9, principala diferență nu este lipsa cadrelor de competențe antreprenoriale sau a teoriilor intenției, ci deficiența de a integra aspectele antreprenoriale, de management, instituționale și educaționale într-un cadru analitic de dezvoltare a competențelor la nivel secundar. Având în vedere absența unei cercetări comparative România - Republica Moldova, analizarea fenomenului în două contexte educaționale alăturate, dar distincte, este necesară.

Tabelul 1.9. Sinteza critică a lacunelor din literatura privind educația antreprenorială și competențele antreprenoriale

Direcție de cercetare	Contribuții ale literaturii	Aspecte insuficient clarificate	Poziționarea prezentei cercetări
Abordarea competențială – EntreComp, KSA	Oferă repere pentru definirea, structurarea și operaționalizarea competențelor antreprenoriale	Modul în care condițiile instituționale și experiențele educaționale contribuie la formarea competențelor	Utilizează complementar EntreComp și perspectiva KSA pentru operaționalizarea competențelor și le analizează în relație cu factori educaționali și instituționali
Abordarea psihologică – TPB	Explică rolul atitudinilor, normelor subiective și controlului comportamental perceput în formarea intenției	Articularea acestor mecanisme cu dezvoltarea competențelor și cu particularitățile mediului educațional	Utilizează repere ale TPB pentru delimitarea dimensiunii intenționale și pentru examinarea acestora în raport cu experiențele educaționale investigate
Studii privind efectele educației antreprenoriale	Identifică asocieri între participarea la educația antreprenorială, intenții și dezvoltarea unor competențe	Variabilitatea efectelor în funcție de program, metodă, durată și context instituțional	Analizează rolul experiențelor educaționale și al condițiilor manageriale în explicarea diferențelor privind dezvoltarea competențelor
Abordări pedagogice – PBL, simulări, mini-companii, mentorat	Evidențiază potențialul metodelor experiențiale și aplicative	Condițiile organizaționale și manageriale necesare integrării coerente și sustenabile a acestor metode	Examinează metodele pedagogice în relație cu mediul instituțional în care sunt implementate
Abordări instituționale și de management educațional	Evidențiază rolul leadershipului, culturii organizaționale, resurselor și parteneriatelor în procesele educaționale	Integrarea dimensiunii manageriale în explicarea formării competențelor antreprenoriale ale elevilor	Introduce dimensiunea managerială și instituțională în cadrul explicativ al formării competențelor antreprenoriale
Studii empirice comparative	Oferă evidențe privind relația dintre educație, competențe și intenție în contexte educaționale diverse	Predominanța studiilor din învățământul superior și numărul redus al analizelor comparative la nivel liceal în Europa de Est	Dezvoltă o analiză comparativă România–Republica Moldova, focalizată asupra învățământului liceal
Direcție de cercetare	Contribuții ale literaturii	Aspecte insuficient clarificate	Poziționarea prezentei cercetări

Sursa: elaborat de autor pe baza [2; 11; 124; 134].

Conform constatărilor, acest studiu se situează între managementul educațional și educația antreprenorială. Acest studiu va explora factorii manageriali și instituționali la nivelul școlii, experiențele educaționale ale elevilor și avansarea competențelor antreprenoriale, Aplicând cadrul

EntreComp, perspectiva KSA și reperele teoriei comportamentului planificat (deși într-un mod complementar, fără a declara echivalența lor conceptuală).

În cadrul conceptual de cercetare, dimensiunea managerială și instituțională definește contextul învățării antreprenoriale. Impactul educației antreprenoriale asupra dezvoltării competențelor este analizat prin experiențe antreprenoriale ca variabilă intermediară. Competențele, intenția antreprenorială și comportamentul antreprenorial sunt menținute ca fiind distincte din punct de vedere conceptual și operațional și nu sunt considerate ca structuri identice. Ipotezele de cercetare se bazează pe aceste relații și vor fi operaționalizate și evaluate empiric în capitolele următoare, în cadrul analizei comparative România - Republica Moldova [121; 124].

1.4. Concluzii la Capitolul 1

1. Competența antreprenorială are un caracter multidimensional, care depășește pregătirea elevului pentru inițierea unei afaceri, integrând cunoștințe, abilități, atitudini și comportamente asociate identificării oportunităților, inițiativei, mobilizării resurselor și transformării ideilor în valoare economică sau socială. EntreComp oferă un reper conceptual relevant, dar operaționalizarea sa în mediul liceal necesită adaptare la particularitățile fiecărui sistem educațional.

2. Corelarea EntreComp - KSA - TPB permite o explicare nuanțată a formării competențelor antreprenoriale: KSA structurează rezultatele formării la nivelul cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, iar TPB explică mecanismul prin care atitudinile, normele percepute și controlul comportamental influențează intenția de acțiune - analiza arată însă că intenția antreprenorială nu se confundă nici cu competența, nici cu comportamentul antreprenorial efectiv, delimitare relevantă pentru construcția variabilelor cercetării empirice.

3. Eficiența educației antreprenoriale depinde nu doar de conținutul curricular, ci și de modul în care procesul este organizat și gestionat instituțional. Metodele experiențiale - proiecte, simulări, mini-companii, studii de caz, mentorat, interacțiunea cu mediul economic - creează condiții favorabile, dar efectele lor sunt condiționate de resurse, pregătirea profesorilor, continuitate și mecanisme de monitorizare [30], deplasând întrebarea de la „ce metode sunt utilizate?” la „cum sunt acestea integrate și coordonate într-o strategie instituțională coerentă?”.

4. Analiza comparativă a experiențelor europene confirmă absența unui model unic de integrare a educației antreprenoriale - Finlanda, Estonia, Danemarca și Olanda relevă combinații diferite între curriculum, autonomie instituțională, interdisciplinaritate și parteneriate, astfel încât transferul bunelor practici către România și Republica Moldova presupune selecție și adaptare, nu preluare mecanică.

5. România și Republica Moldova prezintă atât puncte de convergență, cât și deosebiri relevante pentru cercetarea comparativă: matricea de trasabilitate elaborată de autoare relevă corespondențe funcționale între finalitățile naționale și cele trei arii EntreComp, modalitățile de integrare și de implementare diferind însă suficient de mult încât să permită examinarea modului în care configurațiile educaționale distincte influențează condițiile de formare a competențelor antreprenoriale.

6. Cadrul strategic din cele două țări susține orientarea educației către competențe și relevanță socio-economică, însă transpunerea obiectivelor în rezultate concrete rămâne condiționată de capacitatea instituțiilor de a le pune în aplicare, conducerea unității de învățământ dobândind un rol important în planificarea activităților, repartizarea resurselor și dezvoltarea parteneriatelor.

7. Formarea competențelor antreprenoriale reprezintă rezultatul unui ecosistem educațional în care conducerea instituției, cadrele didactice, elevii, familia, mediul economic și autoritățile exercită influențe diferite - matricea interes-influență scoate în evidență necesitatea coordonării acestor actori, în absența căreia inițiativele rămân fragmentare și dependente de implicarea individuală.

8. Din sinteza literaturii se desprinde lacuna de cercetare care fundamentează demersul doctoral: rămâne insuficient clarificat modul în care factorii curriculari, pedagogici, instituționali și relaționali pot fi integrați printr-o strategie managerială coerentă, adaptată nivelului liceal din România și Republica Moldova - lacună care justifică elaborarea cadrului operațional preliminar ce va orienta demersul cercetării empirice.

2. ANALIZA STRATEGIILOR MANAGERIALE DE FORMARE A COMPETENȚEI ANTREPRENORIALE ÎN LICEELE DIN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA

2.1. Cadrul normativ și curricular al educației antreprenoriale în România și Republica Moldova

Subcapitolul acesta se referă la standardele și curriculumul pentru educația antreprenorială și trece de la referințele teoretice din Capitolul 1 la cercetarea empirică asupra practicilor de management. Analiza sistematică a documentelor urmărește diversele acte normative, planificări și curricule pentru perioada 2024 - 2025, aplicabile instituțiilor analizate, profilul tehnic în România și liceele teoretice în Republica Moldova. Rezultatele nu se generalizează la întregul sistem de învățământ liceal din fiecare țară.

Pornind de la fundamentul teoretic stabilit anterior, competența antreprenorială este abordată multidimensional și este corelată cu modelul KSA și cu domeniile EntreComp. Literatura arată că această construcție nu se bazează doar pe prezența predării și/sau învățării, ci în principal pe integrarea predării și învățării în curricule, împreună cu resurse instituționale, parteneriate și practică de management a unității educaționale [14; 83; 204]. Sistemele integrate și flexibile de producție, bazate pe lanțul valoric global și digitalizarea sistemelor de producție, cer abilități de colaborare și flexibilitate pentru a valorifica oportunități. Pe baza prognozelor Băncii Mondiale, productivitatea poate fi stabilită prin participarea la lanțurile valorice globale, cu condiția implementării unor politici specializate și a unor instituții adecvate [210]. Aceasta oferă un temel pentru educația antreprenorială dincolo de simpla pregătire pentru inițierea unei afaceri.

Analiza comparativă cuprinde trei dimensiuni interconectate: cadre instituțional-normative, cadre curriculare-pedagogice și cadre manageriale-organizatorice, fără a urmări ierarhizarea vreunei dimensiuni în raport cu celelalte. Datele internaționale furnizate de GEM confirmă relevanța educației antreprenoriale și necesitatea formării unor competențe adaptative. Raportul GEM 2021-2022 arată că, în 15 din 47 de economii analizate, mai mult de jumătate dintre antreprenori au perceput pandemia drept sursă de noi oportunități [95]. Totodată, Raportul GEM 2022-2023 relevă prezența temerii de eșec și în rândul antreprenorilor care dispun de cunoștințe și experiență antreprenorială [96]. În acest context, Raportul GEM 2023–2024 subliniază faptul că educația antreprenorială în școală constituie elementul cel mai critic evaluat al ecosistemului antreprenorial, fiind considerată nesatisfăcătoare în 31 din cele 49 de economii analizate, doar 5 dintre acestea catalogând-o drept satisfăcătoare [97].

La nivelul Uniunii Europene, în 2023, sectorul afacerilor a numărat peste 33 de milioane de întreprinderi active, dintre care 3,5 milioane nou-înființate, generând aproximativ 3,7 milioane

de noi locuri de muncă [85]. Indicatorii OCDE sugerează că evaluarea fenomenului antreprenorial ar trebui să depășească simpla cuantificare a numărului de afaceri noi și să analizeze dacă acestea pot genera locuri de muncă durabile [159]. Aceste constatări susțin necesitatea alinierii strategice dintre abordarea managerială și curriculum și predare, precum și stabilitatea parteneriatelor cu mediul socio-economic [162].

Dimensiunea instituțional-normativă a contextului de cercetare

La nivel european, educația antreprenorială este integrată în politici destinate dezvoltării competențelor economiei și societății, fără a exista un model unic [16]. Fundamentul teoretic al EntreComp este prezentat în Capitolul 1, astfel în această secțiune, cadrul este folosit ca reper instituțional pentru analiza modului în care directivele europene sunt transpuse în domeniul educației și managementului din România și Republica Moldova.

CEDEFOP oferă un cadru comparativ pentru politicile europene prin prisma evoluției profesiilor și a cererii de competențe, subliniind necesitatea adaptării educației la schimbările din piața muncii [56]. Fundația Europeană de Formare (ETF) scoate în evidență, în contextul modernizării învățământului profesional-tehnic, rolul parteneriatelor dintre instituțiile de învățământ și mediul socio-economic. Este important ca ambele părți să își asume responsabilitatea comună pentru identificarea competențelor, conceperea curriculumelor și evaluarea rezultatelor. Din perspectiva managementului instituțional, aceasta înseamnă că parteneriatele nu reprezintă doar o resursă externă, ci un mecanism prin care procesul educațional este conectat la contexte reale de învățare și la cerințele mediului economic și social. În consecință, unul dintre obiectivele politicilor europene constă în trecerea de la recunoașterea antreprenoriatului ca competență-cheie la integrarea efectivă a educației antreprenoriale în sistemele naționale de învățământ [73; 74; 75; 76]. Literatura de specialitate evidențiază că efectele programelor de educație antreprenorială sunt mai consistente atunci când acestea includ experiențe practice, contexte autentice de învățare și interacțiuni cu actori din mediul socio-economic.

Pentru managementul liceal, aceste constatări confirmă necesitatea dezvoltării unor parteneriate funcționale și durabile, orientate nu doar spre furnizarea unor oportunități punctuale, ci spre integrarea lor în structura curriculară și în strategia instituțională. Astfel, parteneriatul devine o componentă a ecosistemului educațional prin care elevii pot testa, aplica și forma competențe antreprenoriale în contexte apropiate de realitatea profesională.

În subcapitolul următor se va argumenta că transpunerea acestui cadru european la nivel național prezintă particularități relevante pentru educația antreprenorială din România și Republica Moldova, examinate din perspectiva politicilor educaționale și a documentelor curriculare naționale.

Relația dintre politicile europene, cadrele de referință, reglementările naționale și mecanismele de implementare la nivelul instituției de învățământ este sintetizată în Figura 2.1. Reprezentarea permite delimitarea nivelurilor de intervenție și scoate în evidență rolul managementului liceal în transpunerea orientărilor normative în oportunități concrete de formare a competențelor antreprenoriale.

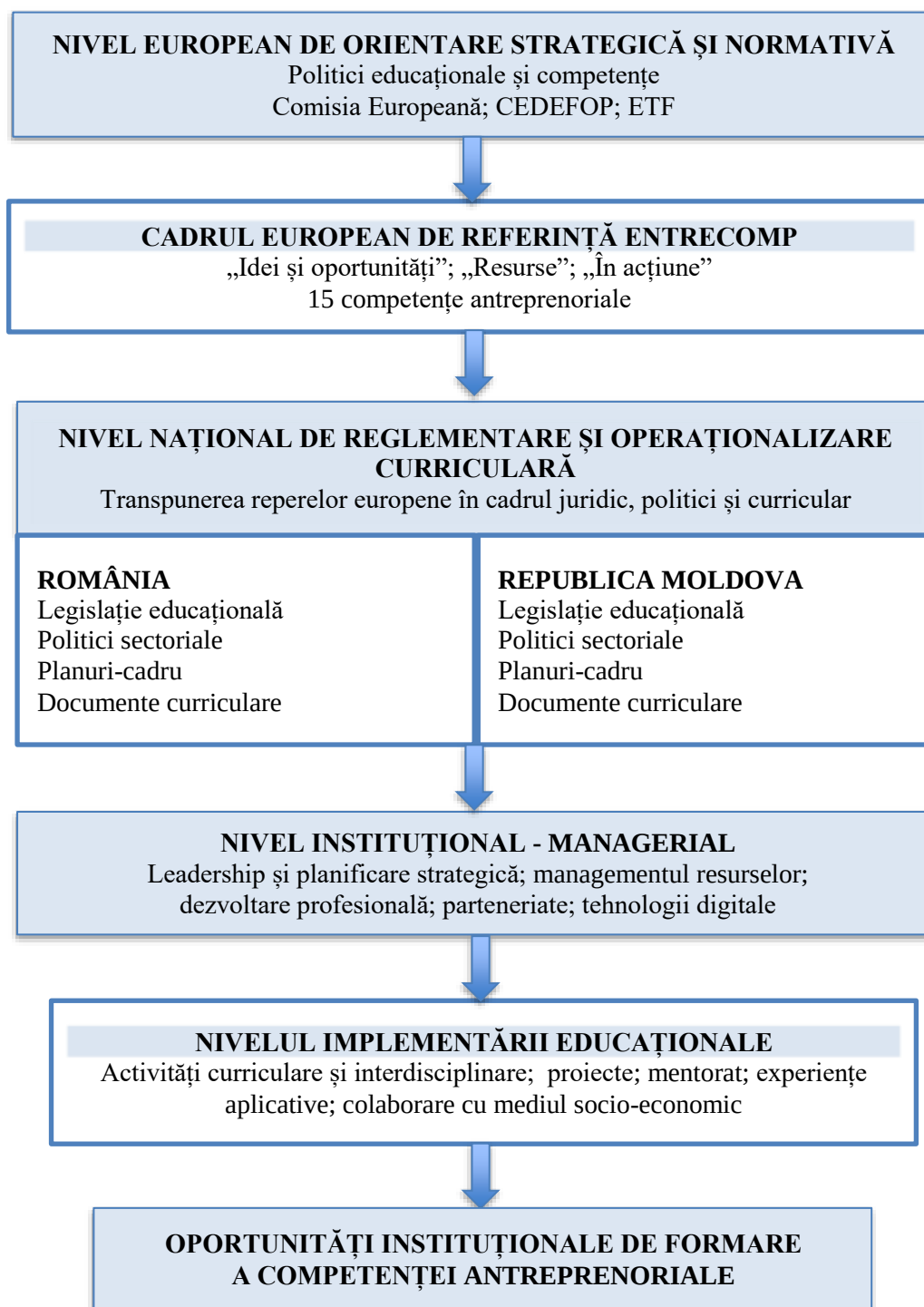


Fig. 2.1. Arhitectura instituțional-normativă a formării competențelor antreprenoriale în învățământul liceal
Sursa: elaborată de autor.

Analiza documentară descrie diferite modele de programe curriculare în instituțiile educaționale și traseele analizate. În timpul colectării datelor empirice (anul școlar 2024-2025), cadrul curricular pentru liceele tehnologice din România includea predarea „Educației antreprenoriale” ca disciplină obligatorie în clasa a X-a, pentru toate profilele, specializările și orientările, în conformitate cu programul detaliat în Ordin MEC nr. 4.598/2004 [138], în cadrul legal pentru Educația antreprenorială prevăzută de Legea educației naționale nr. 1/2011 și Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023 [127; 128]. Elevii puteau continua studiile cu module specializate, pregătirea practică, proiectele și activitățile realizate în colaborare cu operatori economici. Este de remarcat faptul că acest cadru diferă de reforma curriculară aprobată ulterior prin Ordinul MEC nr. 4.350/2025, care elimină „Educația antreprenorială” ca disciplină separată în clasa a X-a și o integrează în Economie, formând disciplina unică „Economie și Educație antreprenorială”, prevăzută în cadrul curricular al filierei tehnologice, profil servicii, domeniul economic [137; 170]. Această reformă se aplică elevilor înscriși în clasa a IX-a, fiind implementată începând cu anul școlar 2026–2027, deci ulterior perioadei cercetării empirice.

Introducerea educației antreprenoriale în curriculumul preuniversitar a reprezentat un pas în direcția potrivită, însă nu a fost suficientă pentru formarea holistică a competențelor elevilor. Vilcov și Dimitrescu susțin că managementul educației antreprenoriale presupune coordonarea programului curricular cu programele formale și informale, precum și formarea abilităților de afaceri, consilierea și orientarea în carieră a tinerilor [208]. De asemenea, autorii pledează pentru proiectarea, implementarea și evaluarea sistematică a programelor antreprenoriale în sistemul de învățământ preuniversitar din România.

Evoluția educației antreprenoriale în mai multe țări europene arată că introducerea disciplinei propriu-zise reprezintă doar unul dintre numeroasele aspecte implicate, fiind necesar, prin urmare, un efort colaborativ din partea instituțiilor de învățământ, a sectorului public, a mediului de afaceri și a societății civile; contextul Republicii Moldova impune ca aceste practici să fie puse în aplicare prin crearea unui cadru instituțional coerent, capabil să susțină inițiativa și creativitatea și să sprijine tinerii în valorificarea practică a propriilor competențe [60; 156]. Educația economică și antreprenorială poate fi dezvoltată în liceele teoretice din Republica Moldova prin discipline opționale predate elevilor din clasele a X-a, a XI-a și a XII-a, precum și prin activități extracurriculare sau proiecte instituționale [141]. Studiul realizat de Novac și Vinogradova, pe baza a 289 de răspunsuri colectate din 20 de instituții de învățământ, a demonstrat importanța educației antreprenoriale în stimularea inițiativei și în crearea de oportunități profesionale [154]. Autorii subliniază, de asemenea, importanța utilizării unor metode didactice diversificate și a deschiderii către parteneriate cu mediul antreprenorial.

O deosebire semnificativă între cele două sisteme educaționale privește poziționarea curriculară a educației antreprenoriale. În perioada analizată, în România aceasta a fost prevăzută ca disciplină obligatorie în cadrul curriculumului liceal [138], în timp ce în Republica Moldova educația antreprenorială este oferită preponderent ca disciplină opțională [57; 141; 142]. Această constatare nu implică acordarea unei priorități unuia dintre cele două cadre de referință și nu poate fi atribuită exclusiv contextului moldovenesc, întrucât instituțiile participante aparțin unor cadre diferite. Deși analiza curriculumului a fost realizată la nivel formal, pe parcursul acesteia s-a pus accent pe activitățile efectiv desfășurate (participarea la activități, continuitatea acestora și accesul elevilor).

Statisticile recente privind integrarea tinerilor pe piața muncii scot în evidență prezența unor probleme structurale, reflectate în ratele ridicate ale șomajului și în ponderea tinerilor din categoria NEET. În acest context, formarea competențelor antreprenoriale reprezintă o posibilă cale de tranziție de la educație către angajare [110; 111; 140]. Strategia „Educația 2030” pune accent pe calitatea și adaptabilitatea educației, în vederea satisfacerii nevoilor sociale și economice ale Republicii Moldova. Direcțiile strategice asumate urmăresc modernizarea sistemului educațional, creșterea nivelului de competențe al elevilor, precum și dezvoltarea capacității manageriale a instituțiilor de învățământ [102].

Rezultatele analizei documentare, prezentate punctual în paragrafele anterioare, necesită o formă sintetică pentru a putea fi comparate direct. Grila aplicată celor două sisteme educaționale a urmărit șapte criterii: cadrul normativ care reglementează educația antreprenorială, statutul disciplinei în planul de învățământ, alocarea orară, competențele vizate prin programă, componenta aplicativă a activităților, modul în care instituția decide asupra integrării curriculare și, nu în ultimul rând, limitele generalizării rezultatelor la nivelul fiecărui sistem. Pentru sintetizare, aceste repere instituționale au fost comparate utilizând principalele elemente ale cadrului integrat de educație antreprenorială din România și Republica Moldova (Tabelul 2.1). Sinteza comparativă detaliată, realizată pe baza grilei de analiză, este prezentată în Anexa 10.

Datele sintetizate în acest studiu arată că ambele cadre au elemente pentru dezvoltarea antreprenoriatului, dar statutul și metodele lor de integrare variază în funcție de diferitele trasee educaționale. Aceste date trebuie interpretate în contextul corpusului documentar analizat și nu pot fi generalizate la nivelul întregului sistem educațional. De asemenea, rezultatele nu oferă o perspectivă exhaustivă asupra sistemelor educaționale din cele două țări și nu ar trebui tratate ca o evaluare a calității activității desfășurate de fiecare instituție în parte. Grila de analiză și corpusul documentar complet sunt prezentate în Anexa 9.

Tabelul 2.1. Rezultatele analizei comparative a cadrului normativ și curricular aplicabil instituțiilor investigate

Criteriu	România - licee tehnologice	Republica Moldova - licee teoretice	Semnificație și limită
Cadru normativ	Legea nr. 198/2023; planurile-cadru 2024–2025; programa „Educație antreprenorială”; curricula filierei tehnologice	Codul educației nr. 152/2014; Cadrul de referință; Planul-cadru 2024–2025; curricula opționale	Sunt analizate documentele aplicabile perioadei cercetării
Statut și integrare curriculară	Competență-cheie; disciplină obligatorie în clasa a X-a, completată prin module de specialitate	Competență-cheie; disciplină opțională în clasele X–XII, completată prin oferta liceului	Statutul curricular diferă; nu este evaluată participarea tuturor elevilor
Alocare curriculară	O oră/săptămână în clasa a X-a; alocări distincte pentru specialitate și practică	Alocarea depinde de includerea disciplinei în oferta opțională	Diferența reflectă și specificul filierei investigate
Competențe urmărite	Inițiativă, oportunități, resurse, risc, responsabilitate și planificare antreprenorială	Decizie economică, inițiativă, proiecte și înțelegerea economiei de piață	Ariile tematice sunt convergente, dar organizarea diferă
Componentă aplicativă	Studii de caz, simulări, proiecte, practică și colaborare cu operatorii economici	Studii de caz, simulări, jocuri de rol și proiecte	Prevederea curriculară nu demonstrează aplicarea uniformă
Decizie instituțională	Practică, curriculum la decizia școlii, proiecte și parteneriate economice	Ofertă opțională, proiecte și parteneriate instituționale	Aplicarea efectivă nu poate fi stabilită numai din documente
Limita generalizării	Rezultatele privesc liceele tehnologice din eșantion	Rezultatele privesc liceele teoretice din eșantion	Constatările nu se extind asupra tuturor liceelor din cele două țări

Sursa: elaborat de autor.

Analizând exemplele europene prezentate în Capitolul 1, putem constata că dezvoltarea educației antreprenoriale nu este neapărat condiționată de existența unei discipline distincte. Finlanda, Austria și Suedia promovează o abordare bazată pe transversalitate, proiecte interdisciplinare, colaborare cu sectorul economic și autonomie instituțională. În cazul României și al Republicii Moldova, elementul transferabil îl reprezintă un sistem de învățământ gimnazial/liceal în care mentoratul și parteneriatele completează curriculumul formal cu proiecte aplicative și experiențe antreprenoriale. La nivel liceal, există numeroase tipuri de intervenții curriculare, de la module de proiecte până la activități și programe implementate în colaborare cu organizații neguvernamentale sau reprezentanți ai sectorului economic. În acest context,

programele de tip mini-companie, susținute de Junior Achievement, aduc o valoare adăugată bazată pe învățarea prin experiență și pe învățarea pe bază de proiect, plasând elevii în situații analoage procesului antreprenorial real, care includ identificarea oportunităților, gestionarea activității, luarea deciziilor, cooperarea și punerea în practică a ideilor. Literatura de specialitate semnalează impactul pozitiv al acestor tipuri de abordări asupra competențelor și intențiilor antreprenoriale ale elevilor, observând totodată că acest impact poate varia în funcție de tipul și de modul de desfășurare a activităților implementate [144].

O abordare înrudită cu învățarea centrată pe acțiune este învățarea bazată pe provocări (Challenge-Based Learning). Elevii sunt puși în fața unor probleme reale din comunitate sau din mediul economic, elaborează o soluție relevantă și o pun în practică în echipă; legătura cu educația antreprenorială se regăsește în identificarea oportunităților, creativitate, atragerea resurselor și evaluarea rezultatelor, deși acest tip de demers poate necesita sprijin instituțional, colaborare și implicarea partenerilor externi. Din perspectiva meta-analizelor, educația antreprenorială s-a dovedit corelată pozitiv cu formarea capitalului uman asociat antreprenoriatului, însă rezultatele diferă în funcție de intervențiile analizate [134]. Acest lucru sugerează că simpla participare într-un program nu poate garanta formarea competențelor antreprenoriale [45]. Impactul depinde de tipul de experiență, de gradul de implicare al elevului, precum și de condițiile și contextul în care intervenția este pusă în aplicare.

Această distincție devine relevantă pentru cercetare, întrucât managementul programului de educație antreprenorială nu ține de aspectele didactice propriu-zise. Cu toate acestea, echipa managerială poate crea premisele pentru formarea abilităților antreprenoriale, susținând proiecte interdisciplinare, alocarea resurselor și parteneriatele cu mediul economic. Astfel se diferențiază componenta pedagogică de componenta managerială a programului: prima constă în metodele prin care sunt asigurate învățarea și experiențele de învățare, iar cea de-a doua constă în administrarea sistemelor instituționale necesare pentru susținerea durabilă a acestor experiențe.

Din această perspectivă, expunerea antreprenorială este înțeleasă ca accesul elevului la un ansamblu de experiențe curriculare și extracurriculare relevante pentru formarea antreprenorială, reprezentând veriga dintre condițiile create la nivel instituțional și rezultatele observate la nivelul elevului – relație sintetizată în modelul conceptual al dimensiunii programatic-pedagogice prezentat în Figura 2.2.

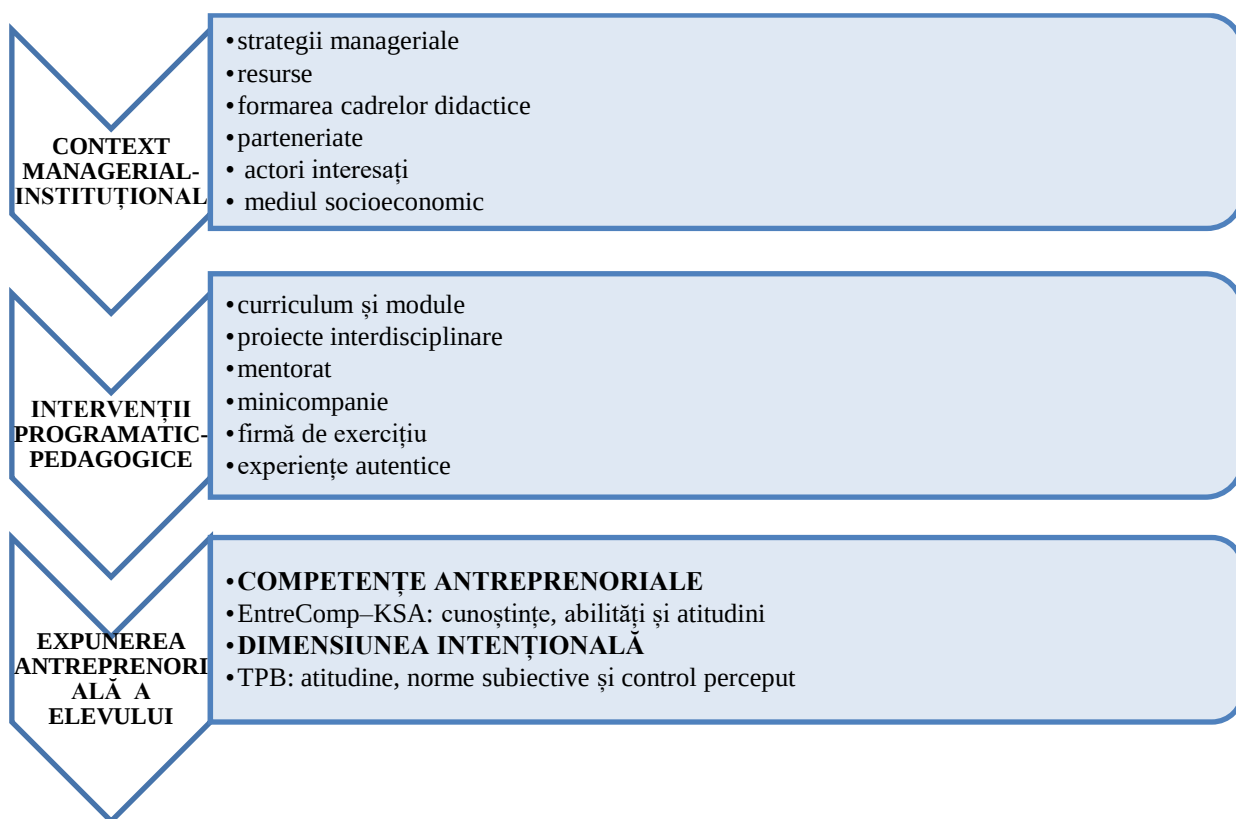


Fig. 2.2. Configurația programatic-pedagogică a formării competențelor antreprenoriale

Sursa: elaborată de autor în baza sintezei literaturii de specialitate.

Dimensiunea managerial-organizațională a implementării

Introducerea educației antreprenoriale la nivel liceal depinde, în mod definitoriu, de pregătirea instituției de a o integra în strategiile și planurile sale de dezvoltare managerială, precum și în activitățile curente. Conducerea educațională favorizează conturarea unei viziuni comune, coordonarea eforturilor și alinierea resurselor necesare implementării inițiativelor; aceasta nu înlocuiește însă activitatea profesională a cadrelor didactice [54]. Dacă educația antreprenorială este acceptată drept una dintre prioritățile instituționale, susținerea și coordonarea sa continuă nu mai depind de eforturi izolate sau ocazionale.

Echipa managerială a școlii își manifestă angajamentul prin stabilirea priorităților, planificarea activităților și alocarea resurselor destinate susținerii colaborării dintre profesori. Orientarea managementului spre inovație, precum și promovarea integrării interdisciplinare a proiectelor și activităților curriculare, cu accent pe realitatea socio-economică, sunt susținute de literatura privind conducerea educațională; structura de conducere, cultura organizațională și repartizarea responsabilităților influențează schimbarea și dezvoltarea instituțiilor [54; 71].

Un proiect de educație antreprenorială presupune, prin natura sa, un efort colectiv și resurse diverse. Disponibilitatea resurselor este relevantă pentru o educație antreprenorială de calitate, însă

reușita proiectelor depinde de mai mulți factori, în special de măsura în care obiectivul și oportunitățile corespund nevoilor beneficiarilor.

Mentoratul, vizitele tematice, proiectele comune și simulările deschid oportunități suplimentare de formare atunci când școala colaborează cu mediul de afaceri, cu antreprenori, cu reprezentanți ai instituțiilor publice și cu organizații nonguvernamentale. În acest proces, părțile interesate devin participanți activi la construirea ecosistemului educațional antreprenorial, nu doar simpli furnizori externi de servicii. Printre provocările specifice Europei de Est se numără disponibilitatea resurselor, colaborarea dintre instituții și integrarea educației antreprenoriale cu mediul economic [21]. Potențialul de dezvoltare a acestor colaborări variază în funcție de particularitățile mediului. De exemplu, liceele din mediul rural se pot confrunta cu un număr redus de agenți economici și cu dificultăți privind disponibilitatea resurselor. Acest fapt generează nevoia unor soluții manageriale inovatoare, precum parteneriatele interinstituționale, implicarea antreprenorilor locali, platformele digitale și parteneriatele la distanță. Diferențele dintre mediul rural și cel urban trebuie privite drept diferențe contextuale, nu ca o separare rigidă între instituții bine dotate și instituții defavorizate.

Dezvoltarea celorlalte proiecte depinde, la rândul ei, de colaborarea cu personalul didactic, care are nevoie de o metodologie adaptată, atât din punct de vedere organizatoric, cât și didactic, pentru activitățile de învățare experiențială și pentru cele cu conținut economic și antreprenorial. Studiul lui Bueckmann subliniază rolul cadrului didactic ca reper antreprenorial pentru elevi, examinând relația dintre experiența profesorilor în colaborări antreprenoriale și implicarea elevilor în astfel de activități [52; 182]. Rezultatele trebuie interpretate în limitele contextului studiat, întrucât experiența didactică a profesorului reprezintă doar unul dintre numeroșii factori ce pot influența aspirațiile antreprenoriale ale elevilor.

În accepțiunea prezentei cercetări, dimensiunea managerial-organizațională reunește patru componente interdependente: leadershipul și orientarea strategică, organizarea și valorificarea resurselor, formarea profesională a cadrelor didactice și parteneriatele cu actorii din mediul socio-economic - acțiunea lor convergentă conturează capacitatea instituțională de implementare și poate extinde oportunitățile de expunere antreprenorială oferite elevilor, relațiile dintre aceste componente fiind sintetizate în Figura 2.3.

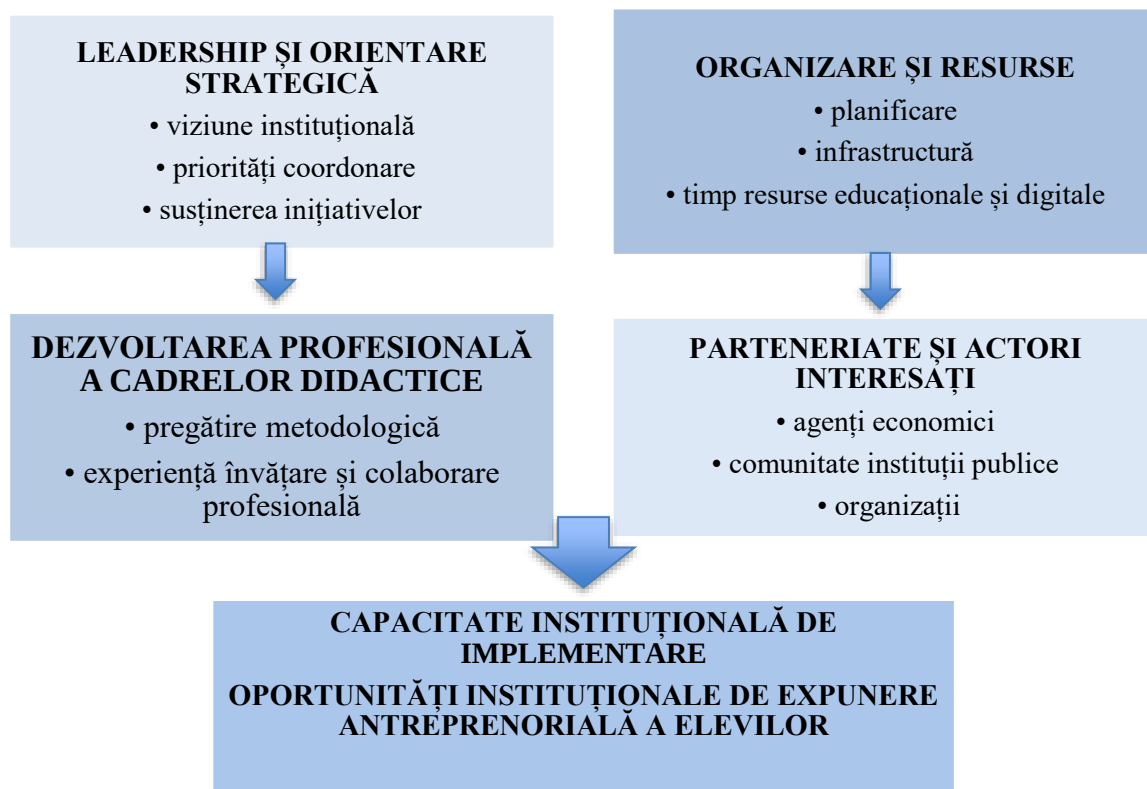


Fig. 2.3. Cadrul managerial-organizațional al implementării educației antreprenoriale la nivel liceal

Sursa: elaborată de autor.

Din punct de vedere cantitativ, sistemele educaționale din România și Republica Moldova prezintă dimensiuni și structuri instituționale diferite. Pentru a asigura comparabilitatea, analiza este raportată la același an de referință, respectiv anul de studii 2024/2025. În România, potrivit datelor Ministerului Educației și Cercetării, în anul școlar 2024/2025, în învățământul liceal erau 598,2 mii de elevi, efectivul înregistrând o ușoară creștere (de 423 de elevi) față de anul școlar precedent. Învățământul liceal este organizat pe trei filiere: teoretică, tehnologică și vocațională. În același an, rata brută de cuprindere în învățământul secundar superior a fost de 78,6%, valoare relativ constantă față de anul școlar anterior [10]. În Republica Moldova, conform datelor Biroului Național de Statistică, la începutul anului de studii 2024/2025 funcționau 1.185 instituții de învățământ primar și secundar general, dintre care 337 erau licee. Numărul total al elevilor înscriși în aceste instituții constituia 335,1 mii, dintre care 11,3% urmau studiile liceale, ceea ce corespunde unui efectiv de aproximativ 37,9 mii de elevi [101; 102]. Diferența dintre efectivele

de elevi din învățământul liceal este semnificativă, reflectând în primul rând dimensiunea diferită a populației școlare și configurația demografică a celor două sisteme. Această diferență cantitativă nu poate fi interpretată însă ca o măsură directă a eficacității educației antreprenoriale. Pentru o asemenea evaluare sunt relevante caracteristicile organizatorice și curriculare ale sistemului, capacitatea instituțională a unităților de învățământ, pregătirea cadrelor didactice, accesul la activități practice și parteneriatele dezvoltate cu mediul socio-economic. Din aceste motive, cele două țări selectate pentru analiza comparativă nu sunt doar apropiate din perspectiva culturii și a limbii, ci au și contextul instituțional suficient de diferențiat, comparabile, fără intenția de a stabili un sistem de ierarhii, ci mai degrabă axate pe specificitățile implementării și pe mecanismele relevante de management.

Cercetarea a fost efectuată în cadrul curriculumelor disciplinelor „Educație antreprenorială” în clasa a X a în România. Totuși, noi cadre curriculare aprobate prin Ordin MEC nr. 4.350/2025 introduce disciplina „Economia și Educația antreprenorială” într-un mod diferențiat în ramuri, profiluri și specializări [170]. De exemplu, în filiera tehnologică, în profilul servicii, în domeniul economic, disciplina este predată în clasa a X-a și a XI-a câte o oră pe săptămână [137]. Noile cadre curriculare vor fi implementate treptat, începând cu generația care intră în clasa a IX-a în 2026-2027. Vechiul cadru curricular va fi aplicat în anul școlar 2025-2026. Prin urmare, reforma nu va afecta datele empirice ale cercetării, urmând să prezinte interes doar în perspectivă viitoare. Modificările aduse cadrului curricular al conținuturilor antreprenoriale vor impune examinarea întregii palete de cadre curriculare, interdisciplinare și extracurriculare pe care instituția le poate oferi, nu doar a unei singure discipline.

Din perspectivă managerială, această evoluție scoate în evidență importanța capacității instituției de a corela cerințele curriculare cu resursele școlii și cu oportunitățile mediului extern. Conducerea și planificarea strategică, alături de formarea profesională a profesorilor, resursele digitale, proiectele interdisciplinare, mentoratul și parteneriatele cu mediul de afaceri, pot oferi experiențe complementare învățării formale, în limitele intervenției manageriale, fără a înlocui activitatea pedagogică a profesorilor, ci creând condițiile necesare organizării acesteia.

Problema este relevantă și datorită dificultăților tinerilor în tranziția de la școală la piața muncii: conform OECD Economic Surveys, în România, în 2024, 20% dintre tinerii cu vârste între 15 și 29 de ani se aflau în categoria NEET, plasând România peste media țărilor OCDE; acest indicator este asociat inactivității și este deosebit de accentuat în rândul tinerilor cu nivel redus de educație și din mediul rural. Deși acest indicator nu permite stabilirea unei relații cauzale între educația antreprenorială și fenomenul NEET, el exprimă o preocupare pentru formarea unor abilități precum inițiativa, autonomia și capacitatea de valorificare a oportunităților [167].

Analizate în acest format, România și Republica Moldova permit evaluarea modului în care curriculumurile diferite și cadrele instituționale generează oportunități de educație antreprenorială la nivel liceal. Legăturile dintre strategiile alese, expunerea la antreprenoriat și competențele dobândite de elevi nu sunt tratate în prezentul studiu ca relații cauzale prestabilite, urmând a fi testate în etapele ulterioare ale cercetării.

Cercetarea empirică s-a concentrat pe licee din România și Republica Moldova, selectate conform criteriilor studiului comparativ, permițând analiza modului în care instituțiile își conturează cadrul, aplică strategii manageriale specifice și furnizează educație antreprenorială, corelat cu formarea competențelor antreprenoriale ale elevilor. Instituțiile analizate delimitează cadrul cercetării, participanții fiind elevi și cadre didactice. Informații suplimentare privind selecția instituțiilor, eșantionul și distribuția răspunsurilor se regăsesc în secțiunea metodologică a cercetării.

Proiectarea cercetării se bazează pe corelarea a trei niveluri de analiză: managerial-instituțional (implementare), programatic-pedagogic (organizarea învățării) și individual (observații raportate privind participarea) – ceea ce permite examinarea relațiilor dintre diferitele elemente, fără a formula concluzii cauzale.

Analiza contextuală evidențiază decalaje față de politica UE privind educația antreprenorială în România și Republica Moldova. Deși unele documente educaționale recunosc educația antreprenorială în ambele țări, implementarea acestor programe la nivel liceal nu este uniformă și depinde de prioritățile școlii, de resursele disponibile, de formarea profesorilor și de colaborarea acestora cu actorii din mediul socio-economic. În aceste condiții, scopul cercetării este de a analiza relația dintre strategiile de management educațional, expunerea antreprenorială, precum și competențele și intenția antreprenorială, ca elemente ce vor fi integrate într-un model conceptual unitar. Relațiile propuse, împreună cu ipotezele și etapele de operaționalizare a modelului, sunt prezentate în subsecțiunile dedicate metodologiei și analizei.

2.2. Evaluarea practicilor manageriale de formare a competenței antreprenoriale

Cercetarea se încadrează în paradigma empirico-analitică și permite studierea interacțiunilor dintre variabilele educaționale, instituționale și comportamentale în contexte reale de învățare, fiind în concordanță cu tendințele actuale din educația antreprenorială, unde se folosesc frecvent abordări cantitative pentru evaluarea relațiilor dintre expunere, competențe și intenție antreprenorială. Potrivit meta-analizelor, există legături substanțiale între participarea la educația antreprenorială și intenția antreprenorială, deși efectele sunt, în general, de magnitudine moderată spre redusă [11; 148]. Literatura de specialitate semnalează, de asemenea, preocupări legate de

măsurabilitatea competențelor, de validarea modelelor explicative și de utilizarea unor instrumente adecvate [53; 194]. Modelele predictive și analizele structurale sunt utilizate pentru examinarea relației dintre educația antreprenorială, autoeficacitate, competențe și intenție, în cadre comparative [86; 171]. TPB își păstrează validitatea în explicarea intenției antreprenoriale, iar integrarea sa alături de variabile educaționale permite raportarea acestui construct la contextul real de învățare [108; 131].

Cercetările privind sistemele educaționale susțin abordarea transnațională și comparativă, subliniind importanța contextului instituțional, a politicilor curriculare și a formării profesionale a personalului didactic pentru crearea oportunităților de învățare [72; 163]. În domeniul educației antreprenoriale se constată o reorientare a accentului de la învățarea prin expunere către învățarea prin experiență și acțiune [151]. Învățarea pe bază de proiecte, curriculumul axat pe competențe și utilizarea tehnologiilor digitale pot contribui la crearea de oportunități antreprenoriale, cu efecte specifice fiecărui context și program [107].

Modelul conceptual reliefează diferențele identificate de autoare în privința aspectelor instituționale și pedagogice ale procesului educațional antreprenorial, precum și interconectarea acestora cu experiențele de învățare. Competența antreprenorială este definită prin indicatori derivați din modelul Knowledge-Skills-Attitudes (KSA) și din cadrul EntreComp, iar interpretarea propusă pentru intenția antreprenorială preia, parțial, logica Teoriei Comportamentului Planificat (TPB). Abordarea teoretică ce pornește de la contextul instituțional și pedagogic, trece prin experiențele de învățare a antreprenoriatului și ajunge la consolidarea competenței și a intenției antreprenoriale, reflectă o înțelegere unitară a problemei, nu un exercițiu de modelare izolat. Aceste date trebuie interpretate cu prudență, întrucât TPB este utilizat doar parțial, ca reper interpretativ, fără a defini separat, ca variabile latente distincte, atitudinea, norma subiectivă și controlul comportamental perceput.

Autoeficacitatea reprezintă un ansamblu de experiențe care poate influența dorința unei persoane de a iniția o afacere; Xu, Fu și Zhang au arătat că participarea la educația antreprenorială influențează intenția de a deveni antreprenor, autoeficacitatea fiind mediată de modul în care elevii iau decizii, identifică oportunități, planifică și mobilizează resurse [213]. Prin urmare, majoritatea cercetărilor confirmă ideea că factorii economici, luați izolat, nu constituie o explicație suficientă. Variabilele reținute în cadrul studiului au fost modelul KSA și cadrul EntreComp pentru competențele antreprenoriale, precum și TPB și Entrepreneurial Intention Questionnaire (EIQ) pentru intenție [12; 121; 130]. Aceste constatări sunt confirmate și de alte cercetări privind relația dintre educația antreprenorială și intenția de a deveni antreprenor [67; 69; 152; 153; 154; 156].

Studiul pornește de la premisa centrală că formarea competenței antreprenoriale a elevilor depinde de contextul educațional configurat de practicile de management și de resursele instituționale, precum și de oportunitățile de învățare la care au acces elevii. În cadrul teoretic, relația în discuție poate fi ilustrată prin următorul demers:

Context instituțional și de management → experiențe antreprenoriale și expunere → competență antreprenorială → intenție antreprenorială

La baza demersului propus se află practicile de management și leadership în educație, completate de formarea profesorilor, de resurse și de parteneriatele cu mediul extern. Expunerea antreprenorială se referă la experiențele educaționale relevante pentru elevi, iar competența antreprenorială rămâne principalul rezultat educațional urmărit de studiu. Intenția antreprenorială, la rândul ei, reflectă înclinația declarată către antreprenoriat. Ruta propusă are un caracter conceptual: ea conturează relațiile posibile în ipotezele de cercetare, fără pretenția ca toate componentele să fie integrate într-un singur model statistic. Relațiile dintre variabilele măsurate la nivelul elevilor sunt analizate pe baza eșantionului de 292 de respondenți, în timp ce datele de la nivel managerial și instituțional provin de la 38 de profesori și membri ai echipelor de conducere, oferind astfel context pentru interpretarea rezultatelor.

Potrivit Teoriei Comportamentului Planificat, intenția comportamentală constituie cea mai apropiată aproximare accesibilă a unui comportament, în absența unei relații automate sau constante între comportament și intenție. Comportamentul efectiv depinde de gradul de control perceput al persoanei asupra propriului comportament, de resursele disponibile și de circumstanțele în care persoana este așteptată să acționeze [2]. În prezentul studiu, comportamentul antreprenorial efectiv nu a fost evaluat și, prin urmare, nu figurează printre variabilele empirice analizate.

Abordarea transversală are, însă, o limită clară: relațiile dintre variabile pot fi surprinse doar la momentul colectării datelor, fără a permite urmărirea traiectoriei reale de la intenția declarată până la inițierea efectivă a unei activități antreprenoriale. Pentru a surprinde un asemenea proces este necesară o cercetare longitudinală, bazată pe măsurători repetate ale participanților și pe observarea oricăror comportamente manifestate ulterior participării.

Poziția intențională a elevilor e folosită, în acest sens, pentru a evalua disponibilitatea declarată a acestora de a iniția o afacere. TPB o interpretează ca predictor apropiat al comportamentului, dar ea nu trebuie confundată cu activitatea antreprenorială reală și nu poate garanta apariția acesteia [2]. Delimitarea acțiunii antreprenoriale, ca activitate concretă întreprinsă ulterior declarației de intenție, este menținută în mod constant atât în fundamentul teoretic, cât și

în instrumentele practice utilizate, chiar și acolo unde demersul de cercetare permite o anumită flexibilitate interpretativă.

Pentru sintetizarea corespondenței dintre conceptul teoretic abstract și variabilele investigate, relațiile avute în vedere sunt prezentate în modelul conceptual-operational din Figura 2.4.

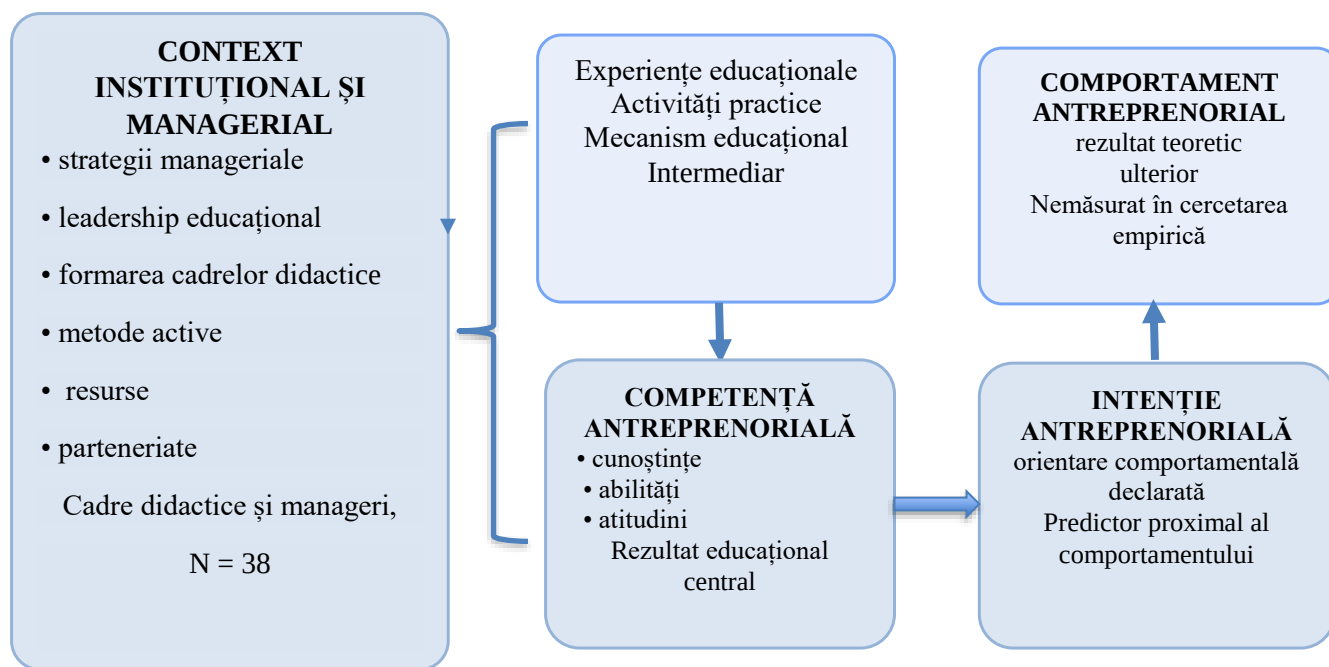


Fig. 2.4. Modelul conceptual-operational al variabilelor cercetării

Sursa: elaborată de autor în baza cadrului teoretic al cercetării și a literaturii de specialitate.

Modelul evidențiază traseul teoretic prin care contextul instituțional și managerial poate susține experiențele de educație antreprenorială ale elevilor [27]. Expunerea la activități antreprenoriale reprezintă veriga educațională care face legătura conceptuală dintre condițiile instituționale și experiențele elevilor, competența antreprenorială constituie rezultatul educațional central, iar intenția antreprenorială exprimă orientarea comportamentală declarată. Comportamentul antreprenorial este plasat în model numai ca rezultat teoretic ulterior și este reprezentat distinct, deoarece nu a fost măsurat în cercetarea empirică.

Pentru a examina relațiile dintre strategiile manageriale, expunerea antreprenorială, competențele și intenția elevilor, cercetarea principală a fost proiectată ca studiu cantitativ, comparativ, transversal și nonexperimental. Această opțiune a fost determinată de caracterul comparativ al cercetării și de necesitatea de a măsura simultan mai multe constructe pe un eșantion amplu de elevi. Datele au fost colectate prin două chestionare structurate, aplicate elevilor, respectiv cadrelor didactice și membrilor echipelor manageriale, în perioada ianuarie-iunie 2025.

Etapa aplicativă a cercetării (ianuarie–iunie 2025), de tip preexperimental, este prezentată separat în subcapitolul 3.3; datele acestea nu au fost incluse în analizele din prezentul capitol.

Tabelul 2.2. Operaționalizarea variabilelor cercetării

Variabilă / construct	Dimensiune conceptuală	Indicatori operaționali	Sursa datelor	Scală	Nr. itemi	Tipul scorului
Competență antreprenorială	cunoștințe, abilități, atitudini – KSA/EntreComp	identificarea oportunităților, creativitate, inițiativă, asumarea responsabilității a riscului, colaborare, planificare	chestionar elevi	Likert 1–5	18	scor compozit
Intenție antreprenorială	predispoziție intențională	interes pentru inițiativa antreprenorială, intenția și planurile privind inițierea unei activități	chestionar elevi, adaptare pe baza EIQ	Likert 1–5	6	scor mediu
Expunere antreprenorială	experiențe educaționale	participarea la proiecte, mini-companii, concursuri și activități extracurriculare	chestionar elevi	conform codificării itemilor	5	scor agregat
Strategii manageriale	practici manageriale și instituționale	integrare curriculară, planificarea și susținerea activităților de educație antreprenorială, monitorizare	chestionar cadre didactice/manageri	Likert 1–5	8	scor compozit
Resurse instituționale	infrastructură și suport educațional	resurse digitale și logistice, materiale educaționale, sprijin instituțional	chestionar cadre didactice/manageri	Likert 1–5	6	scor compozit
Parteneriate	deschidere și colaborare cu mediul extern	relații cu întreprinderi, ONG-uri, mentori și comunitatea locală	chestionar cadre didactice/manageri	Likert 1–5	5	scor compozit
Formare profesională continuă	dezvoltarea profesională a cadrelor didactice	participarea la cursuri, programe de formare și activități de dezvoltare profesională în domeniu	chestionar cadre didactice/manageri	Likert 1–5	4	scor compozit

Sursa: elaborat de autor în baza cadrului EntreComp și a reperelor teoretice utilizate în cercetare [12; 121; 130; 176].

Cadrul teoretic al Capitolului I și componenta empirică au fost conectate. Conceptele teoretice au fost traduse într-un sistem de variabile, dimensiuni și indicatori observabili. Operaționalizarea a fost realizată într-un asemenea mod, astfel încât corespondența cu ipotezele să fie menținută. Scopul a fost să se permită atingerea obiectivelor cercetării relevante, fără a încerca

să se reconstruiască pe deplin un singur model teoretic [196]. Structura rezultată este prezentată în Tabelul 2.2.

Așa cum se arată în Tabelul 2.2, operaționalizarea permite stabilirea corespondenței conceptelor teoretice, a indicatorilor empirici și a celor două surse de date utilizate. La etapa analizei statistice, este menținută separarea dintre nivelul individual și cel instituțional, pentru a evita corelarea relațiilor individuale cu variabile de niveluri diferite. În cadrul studiului, operaționalizarea efectivă a comportamentului antreprenorial nu a fost realizată; prin urmare, acesta nu este inclus ca variabilă empirică în modelele statistice. Intenția antreprenorială este folosită pentru a reprezenta înclinația comportamentală, în limitele atribuite acestui construct în cadrul Teoriei Comportamentului Planificat, și nu este menită să constituie un indicator pentru comportamentul viitor.

Colectarea datelor s-a realizat prin intermediul a două chestionare complementare, aplicate unor categorii distincte de participanți, elevi, respectiv cadre didactice și membri ai echipelor manageriale, elaborate și adaptate în funcție de obiectivele cercetării, variabilele operaționalizate și particularitățile învățământului liceal din România și Republica Moldova, cu fundamentare pe cadrul european EntreComp, modelul Knowledge–Skills–Attitudes (KSA), Theory of Planned Behavior (TPB) și reperate metodologice ale Entrepreneurial Intention Questionnaire (EIQ).

Tabelul 2.3. Instrumentele de cercetare utilizate în cadrul studiului

Instrument de cercetare	Grup-țintă	Dimensiuni investigate	Structura itemilor	Fundamentare teoretică
Chestionar pentru elevi	Elevi din învățământul liceal	Competență antreprenorială; intenție antreprenorială; expunere la activități de educație antreprenorială	Itemi organizați prin raportare la componentele KSA și la domeniile EntreComp „Idei și oportunități”, „Resurse” și „În acțiune”; itemi adaptați pentru evaluarea intenției antreprenoriale; itemi referitori la participarea la activități și experiențe antreprenoriale	EntreComp – Bacigalupo et al. (2016); modelul KSA; TPB; EIQ – Liñán și Chen (2009)
Chestionar pentru cadre didactice și membri ai echipelor manageriale	Cadre didactice și manageri școlari	Strategii și practici manageriale; resurse instituționale; parteneriate; formare profesională continuă	Itemi privind integrarea educației antreprenoriale în activitatea instituției, susținerea managerială, resursele educaționale, colaborarea cu mediul extern și dezvoltarea profesională	Management și leadership educațional; abordarea ecosistemică a educației antreprenoriale; OECD (2021); Talukder (2024)

Sursa: elaborat de autor în baza literaturii de specialitate [11; 130; 159; 194].

Utilizarea celor două instrumente a permis investigarea fenomenului din perspective diferite, dar complementare: chestionarul destinat elevilor (Anexa 6) a urmărit dimensiunile individuale și educaționale ale competenței antreprenoriale, iar cel aplicat cadrelor didactice și managerilor (Anexa 5) a vizat condițiile instituționale în care se desfășoară educația antreprenorială, structura sintetică a celor două instrumente fiind prezentată în Tabelul 2.3.

Un sondaj a fost dezvoltat pentru a determina nivelurile percepute de competență antreprenorială, intenție și expunere la activitățile educației antreprenoriale. În ceea ce privește competența, modelul KSA a fost corelat cu cele trei domenii ale cadrului EntreComp („Idei și Oportunități”, „Resurse” și „În acțiune”). Itemii aferenți au vizat identificarea oportunităților, creativitatea, inițiativa, capacitatea de mobilizare a resurselor, colaborarea, planificarea și asumarea responsabilă a riscurilor. Intenția antreprenorială a fost măsurată prin itemi derivați din indicatorii EIQ, urmărind nivelul de interes al elevilor pentru antreprenoriat, disponibilitatea de a iniția o activitate și existența unei orientări clare în această direcție. Expunerea antreprenorială a fost evaluată prin itemi referitori la participarea la diverse proiecte, mini-școli de afaceri, concursuri, activități extracurriculare și experiențe similare, indicând măsura în care elevii se implică în activități educaționale ce presupun inițiativă și cooperare pentru transpunerea ideilor în acțiuni concrete. Itemii privind competența și intenția au fost evaluați printr-o scală Likert cu 5 trepte. Răspunsurile la chestionar reflectă percepțiile și judecățile respondenților și nu trebuie confundate cu comportamentul antreprenorial efectiv sau cu performanța reală.

Cel de-al doilea chestionar a fost destinat completării atât de către profesori, cât și de către membrii echipelor de conducere. Întrebările au fost concepute pentru a contribui la plasarea educației antreprenoriale în contextul potrivit al instituției. Itemii au fost elaborați pentru a colecta date privind strategiile manageriale, resursele disponibile, parteneriatele externe și formarea profesională. Referitor la identificarea strategiei manageriale, prima secțiune a chestionarului a urmărit nivelul de planificare a educației antreprenoriale în instituție și modul în care, acolo unde a fost cazul, aceste strategii au fost stabilite de conducere. A doua secțiune a fost concepută pentru a examina resursele instituționale care susțin logistica și dotarea personalului cu materialele necesare și instrumentele digitale. A treia secțiune a vizat aspectele profesionale și a analizat oportunitățile de care au beneficiat profesorii pentru formare continuă, de exemplu, cursuri, programe sau ateliere organizate în cadrul comunității locale, cu sprijinul unui mentor, al ONG-urilor sau al companiilor. Fiecare dintre cele două chestionare dispune de propriul set de date. Informațiile furnizate de elevi nu au fost asociate cu răspunsurile profesorilor și managerilor, iar datele nu au fost utilizate pentru a corela răspunsurile instituțiilor cu cele ale personalului didactic și managerial; această separare a fost păstrată pe tot parcursul analizei statistice.

Ambele chestionare au urmărit să coreleze conceptele teoretice, conceptele de cercetare și indicatorii operaționali. Faptul că instrumentele sunt asociate cu teorii și modele publicate în literatura academică le susține validitatea de conținut, deși acest lucru nu poate fi verificat integral pentru toate instrumentele psihometrice. Astfel, chestionarele au fost supuse unei analize de expertiză, unui studiu-pilot și unei evaluări a consistenței interne, respectând modelul conceptual și operațional prezentat în Figura 2.4 și păstrând separarea între conceptele evaluate la nivelul elevilor și cele evaluate la nivel instituțional, prin profesori și manageri.

Referitor la colectarea datelor principale, a fost realizată o analiză documentară sistematică a cadrelor normative și curriculare aplicabile pentru anul școlar 2024 - 2025. Scopul acestei analize a fost contextualizarea administrării chestionarelor. Documentele selectate au inclus informații privind: autoritatea emitentă, statutul oficial, domeniul de aplicare, nivelul educațional și relevanța directă pentru educația economică și antreprenorială (la toate nivelurile și pe toate filierele, în cazul României - documente din filiera tehnologică; pentru Republica Moldova - documente specifice liceelor de profil teoretic, fără a recurge la curriculumul învățământului tehnic-profesional pentru caracterizare). Documentele au fost analizate printr-o grilă comună, ale cărei criterii au fost: prezența competenței antreprenoriale în curriculum, forma integrării curriculare, clasele vizate, timpul alocat, componenta practică și impactul asupra managementului școlar (Anexa 9), urmărind compararea cadrului curricular prescris. Unitatea principală de analiză a fost elevul, prin intermediul scorurilor obținute pentru educația antreprenorială și intenția antreprenorială.

Datele culese de la cadrele didactice, precum și de la membrii echipelor de conducere, oferă o perspectivă instituțional-contextuală complementară. Datorită numărului limitat de instituții incluse, analiza a fost exploratorie, fără a presupune să se efectueze o modelare multianalitică, astfel încât să nu se extindă la toate liceele din cele două țări.

Folosirea Google Forms pentru colectarea datelor s-a înscris, de asemenea, într-un demers metodologic utilizat în studii recente de educație comparativă, demers care a urmărit funcționalitatea și accesibilitatea instrumentelor de cercetare drept cadru unitar de răspuns pentru participanții din studiile comparate. Datele au fost colectate în două etape. Mai întâi, două chestionare complementare au fost proiectate pentru elevi și personal didactic, precum și pentru echipa de management. Chestionarul pentru elevi a fost administrat asistat, timpul mediu estimat de completare fiind de 30-40 de minute. Chestionarul pentru personalul didactic a fost administrat prin mijloace instituționale și a fost completat într-un timp mediu de 20-30 de minute. Datele au fost verificate pentru eliminarea duplicatelor, încadrarea valorilor în intervalul 1-5 pentru itemii de tip Likert și consistența logică a răspunsurilor. Nu s-a recurs la imputarea statistică; fiecare

analiză a fost realizată pe cazurile complete pentru variabilele implicate, motiv pentru care volumul eșantionului variază între analize.

Analizele statistice au fost efectuate în mod sistematic și pe baza obiectivelor, a ipotezelor, precum și a naturii comparative a studiului. Acest lucru a fost realizat în conformitate cu metodele existente în domeniu [53; 194]: descrierea eșantionului și a variabilelor, analiza fiabilității și a structurii factoriale a instrumentelor pentru elevi, compararea diferitelor grupuri și evaluarea relațiilor dintre variabile utilizate SPSS, și confirmarea relației structurale utilizate AMOS (pentru analiza completă a variabilelor de cercetare, vezi Anexa 2). Consistența internă a scalei a fost examinată utilizând coeficientul alfa Cronbach (pragul $\alpha \geq 0,70$), completată de corelații item-total și valorile alpha-dacă-elimin-itemului. Decizia privind păstrarea sau eliminarea elementului nu s-a bazat exclusiv pe modificările în alfa, ci și pe relevanța sa conceptuală. Analiza psihometrică a fost efectuată prin analiză factorială exploratorie (factorizarea axelor principale, rotație oblică, după teste KMO și Bartlett) și analiză factorială confirmatorie, evaluate în comun prin χ^2 , χ^2/df , CFI, TLI, RMSEA și SRMR. Deși aplicarea succesivă a EFA și CFA pe același eșantion nu implică validare încrucișată independentă, acest lucru a fost recunoscut ca o limită a studiului. Coeficientul Pearson a determinat corelația variabilelor. Ipotezele privind strategiile manageriale au fost testate la nivel contextual prin analiză descriptivă a răspunsurilor profesorilor și managerilor. Analiza celor două seturi de date a fost realizată la nivel descriptiv, fără estimarea efectelor statistice directe. Efectele de mediere și/sau moderare ale strategiilor manageriale și competențelor elevilor nu au fost analizate. O analiză de acest tip necesită măsurarea conceptelor în aceeași bază de date sau număr suficient de instituții pentru modelare ierarhică.

Cercetarea a inclus 330 de participanți: 292 de elevi și 38 de cadre didactice și membri ai echipelor manageriale, din patru instituții de învățământ (două din România, două din Republica Moldova), selectate prin eșantionare intenționată. Profilul comparativ al instituțiilor incluse în cercetarea empirică este prezentat în Anexa 8.

Instituțiile au fost selectate pe baza următoarelor criterii metodologice:

- echivalența funcțională a instituțiilor în structura învățământului liceal din cele două țări, în pofida denumirilor administrative diferite;
- includerea în curriculumul instituțiilor a unei discipline sau a unui modul cu conținut antreprenorial, ceea ce le face contexte potrivite pentru investigarea dezvoltării competențelor antreprenoriale;
- apartenența la un spațiu educațional est-european cu fond curricular comun, aflat însă în stadii diferite de raportare la cadrele europene privind competența antreprenorială (ex. EntreComp), ceea ce permite o comparație controlată.

Deschiderea managementului și a corpului profesoral a constituit o condiție operațională necesară pentru acces, aplicată ulterior acestor criterii.

Au fost incluse clasele a IX-a–XII-a (România) și a X-a–XII-a (Republica Moldova), corespunzătoare ciclului liceal din fiecare sistem național. Instituțiile au fost selectate intenționat, pe baza criteriilor stabilite în proiectarea cercetării. În cadrul acestora, participanții au fost incluși în funcție de disponibilitatea claselor, îndeplinirea criteriilor de eligibilitate și exprimarea acordului de participare. Din totalul de 292 de elevi, 183 provin din România (63%), iar 109 din Republica Moldova (37%); distribuția acestora, alături de cea a cadrelor didactice pe instituții, este prezentată în Anexa 7.

Cercetarea s-a derulat pe baza acordului instituțional al conducerii unităților de învățământ, cu respectarea principiilor de etică specifice cercetării educaționale: participare voluntară și anonimă, fără colectarea numelui sau a altor date de identificare, protejarea datelor cu caracter personal, precum și conformarea cu Regulamentul UE 2016/679 și cu Codul european de integritate în cercetare [4]. Confidențialitatea participanților a fost garantată, inclusiv în cazul elevilor minori, ale căror date au fost colectate exclusiv cu acordul părintelui sau al reprezentantului legal și au fost prelucrate și prezentate în formă agregată, fără elemente de identificare.

Limitele eșantionului. Deși cele patru instituții oferă contexte relevante pentru identificarea similitudinilor și diferențelor în formarea și valorificarea competenței antreprenoriale, rezultatele nu pot fi generalizate statistic la nivel național, ci sunt valabile pentru contextul specific al instituțiilor investigate. Această limitare este specifică studiilor de caz multiple, bazate pe eșantionare intenționată.

Pentru ca fundamentarea metodologică să fie susținută și de rezultate statistice proprii, anterior analizelor explicative dezvoltate în Capitolul 3 au fost examinate distribuțiile scorurilor, consistența internă a scalelor, structura factorială, asocierile dintre variabile și diferențele dintre grupurile de elevi din România și Republica Moldova. Calculele prezentate în această secțiune utilizează exclusiv răspunsurile înregistrate în baza elevilor.

Rezultatele obținute indică o consistență internă ridicată pentru toate cele patru blocuri de itemi analizate (Tabelul 2.4), coeficientul Cronbach α situându-se între 0,939 și 0,966. Aceste date trebuie interpretate cu prudență, întrucât valorile ridicate susțin coerența internă a itemilor, dar nu constituie, prin ele însele, dovadă a unidimensionalității constructelor măsurate.

Tabelul 2.4. Consistența internă și indicatorii descriptivi ai principalelor scale utilizate în chestionarul elevilor

Scală/bloc de itemi	Nr. itemi	N cazuri complete	Cronbach α	M	SD
Experiințe educaționale și sprijin perceput (itemii 8.1–8.9)	9	272	0,939	3,71	0,99
Competențe antreprenoriale dobândite (întrebarea 10)	10	258	0,966	3,84	1,00
Nivelul perceput al dezvoltării competențelor (întrebarea 12)	10	267	0,960	3,85	0,98
Condiții manageriale și educaționale percepute (întrebarea 13)	5	280	0,950	3,65	1,09

Sursa: elaborat de autor în baza datelor cercetării.

Pentru cele zece întrebări care măsoară competențele antreprenoriale, fezabilitatea analizei factoriale a fost evaluată. Pentru întrebarea 10, KMO = 0,962 și testul de sfericitate al lui Bartlett a fost statistic semnificativ, $\chi^2(45) = 2742,18$, $p < 0,001$. Pentru întrebarea 12, KMO = 0,953 și $\chi^2(45) = 2557,66$, $p < 0,001$. Pentru ambele cazuri, analizele au relevat un factor dominant cu o valoare proprie mai mare de 1 ($\lambda_1 = 7,70$, respectiv $\lambda_1 = 7,38$), cu restul valorilor proprii mai mici decât unul, ceea ce arată că există o puternică dimensiune generală a competenței antreprenoriale percepute în fiecare bloc. În ceea ce privește întrebarea 10, $\chi^2(35) = 127,14$, $p < 0,001$, CFI = 0,966, TLI = 0,957, RMSEA = 0,101, SRMR = 0,029. Răspunsurile au fost în intervalul 0,803 până la 0,898. Pentru întrebarea 12, $\chi^2(35) = 144,72$, $p < 0,001$, CFI = 0,957, TLI = 0,945, RMSEA = 0,109, SRMR = 0,032. Răspunsurile au fost în intervalul 0,790 și 0,889. CFI și TLI indică o potrivire acceptabilă a modelului cu SRMR. Deoarece RMSEA este în afara intervalului acceptabil, după CFA sunt interpretate ca dovezi parțiale ale modelului cu un singur factor și ale structurii de măsurare. În absența unui alt eșantion, reproducerea analizei pe un eșantion diferit va oferi cea mai bună dovadă pentru stabilitatea soluției.

Pentru a observa modul în care participarea la programe antreprenoriale se asociază cu profilul competențelor, au fost comparate răspunsurile elevilor participanți și neparticipanți pe cele zece dimensiuni investigate (Figura 2.5).

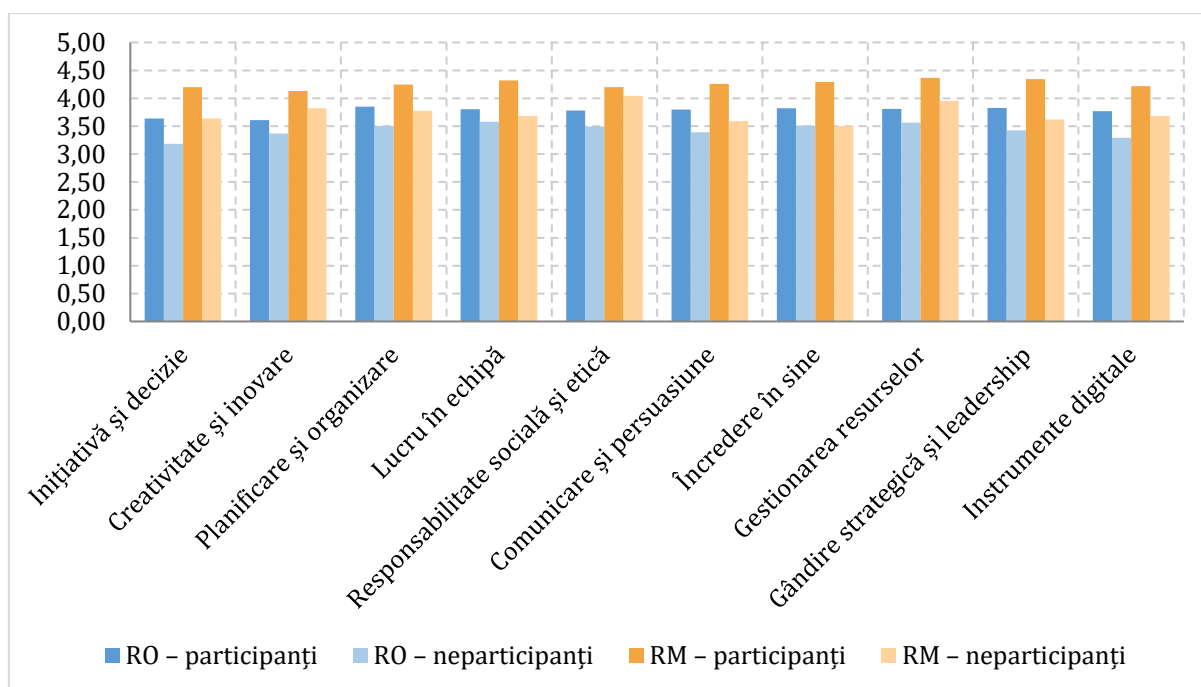


Fig. 2.5. Profilul competențelor antreprenoriale în funcție de participarea elevilor la programe de profil

Sursa: elaborată de autor în baza datelor prelucrate din chestionar.

În ambele țări, elevii care au participat la programe de educație antreprenorială au obținut scoruri mai mari la competențele antreprenoriale autoevaluate, comparativ cu cei care nu au luat parte la astfel de programe. Diferența este vizibilă în special la nivelul inițiativei, planificării, leadershipului și utilizării instrumentelor digitale. Profilul grupului din Republica Moldova rămâne la valori superioare în cadrul eșantionului, inclusiv în rândul neparticipanților, ceea ce sugerează că participarea la programe nu explică în întregime variațiile observate; contextul instituțional și experiențele educaționale curente pot avea, de asemenea, o contribuție. Aceste rezultate oferă un sprijin parțial pentru ipoteza H3, potrivit căreia utilizarea sistematică a metodelor didactice active și experiențiale conduce la rezultate superioare în formarea competenței antreprenoriale, comparativ cu utilizarea predominantă a metodelor tradiționale; concluzia rămâne însă limitată de caracterul descriptiv al comparației și de absența unui control statistic al altor factori explicativi.

Pentru a concepe activități adaptate intereselor elevilor, au fost investigate motivele care îi determină pe aceștia să participe la proiecte și programe antreprenoriale, prezentate în Figura 2.6. Principala motivație este dorința de a învăța lucruri noi, ceea ce indică predominanța unei motivații formative, nu exclusiv economice. Orientarea explicită spre o viitoare carieră antreprenorială ocupă un loc secundar. Diferențele dintre țări trebuie interpretate prin raportare la structura loturilor și la oportunitățile de participare oferite de instituțiile incluse în studiu.

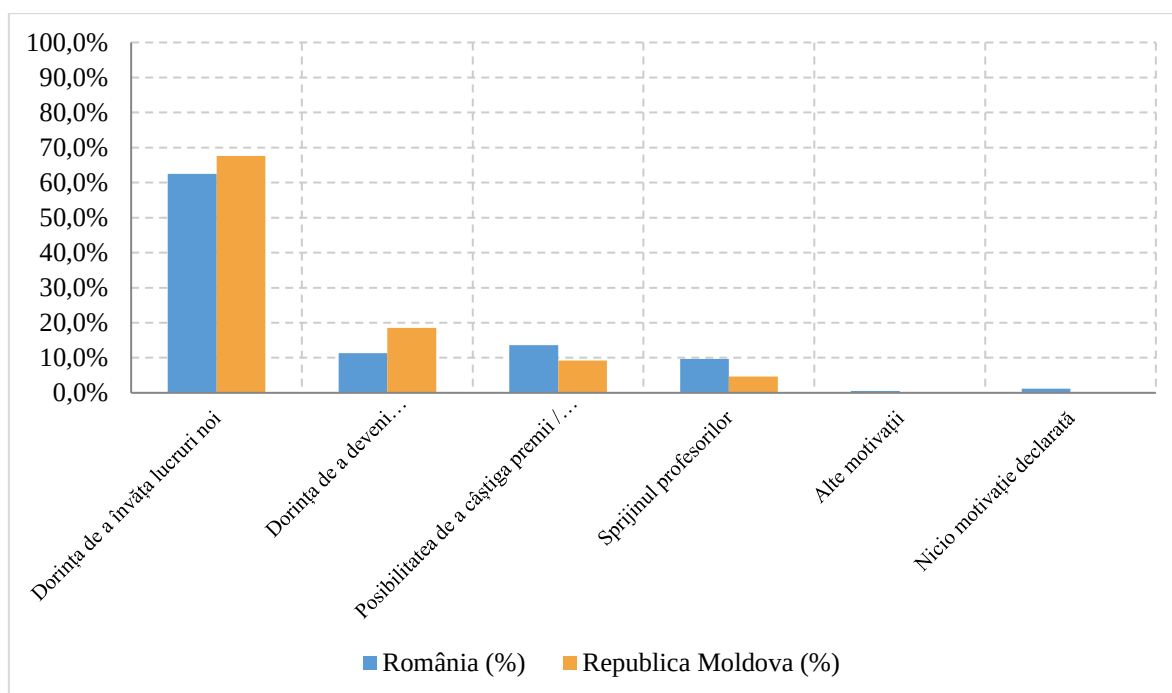


Fig. 2.6. Motivațiile elevilor pentru participarea la activități antreprenoriale

Sursa: elaborată de autor în baza datelor prelucrate din chestionar.

Datele din Figura 2.7 susțin necesitatea trecerii de la activități punctuale la experiențe practice recurente, integrate în planificarea instituțională.

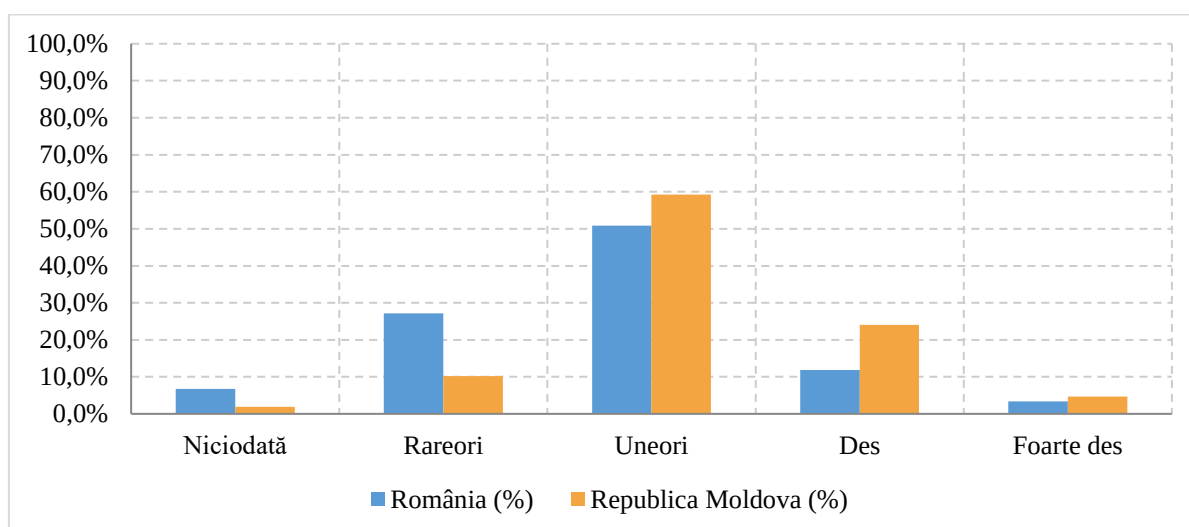


Fig. 2.7. Frecvența aplicării practice a cunoștințelor antreprenoriale

Sursa: elaborată de autor în baza datelor prelucrate din chestionar.

Categoria „Uneori” concentrează cea mai mare parte a răspunsurilor din ambele țări. În grupul din Republica Moldova, răspunsurile „Des” și „Foarte des” au o pondere mai mare, în timp ce în grupul din România apar mai frecvent aplicarea rară sau ocazională.

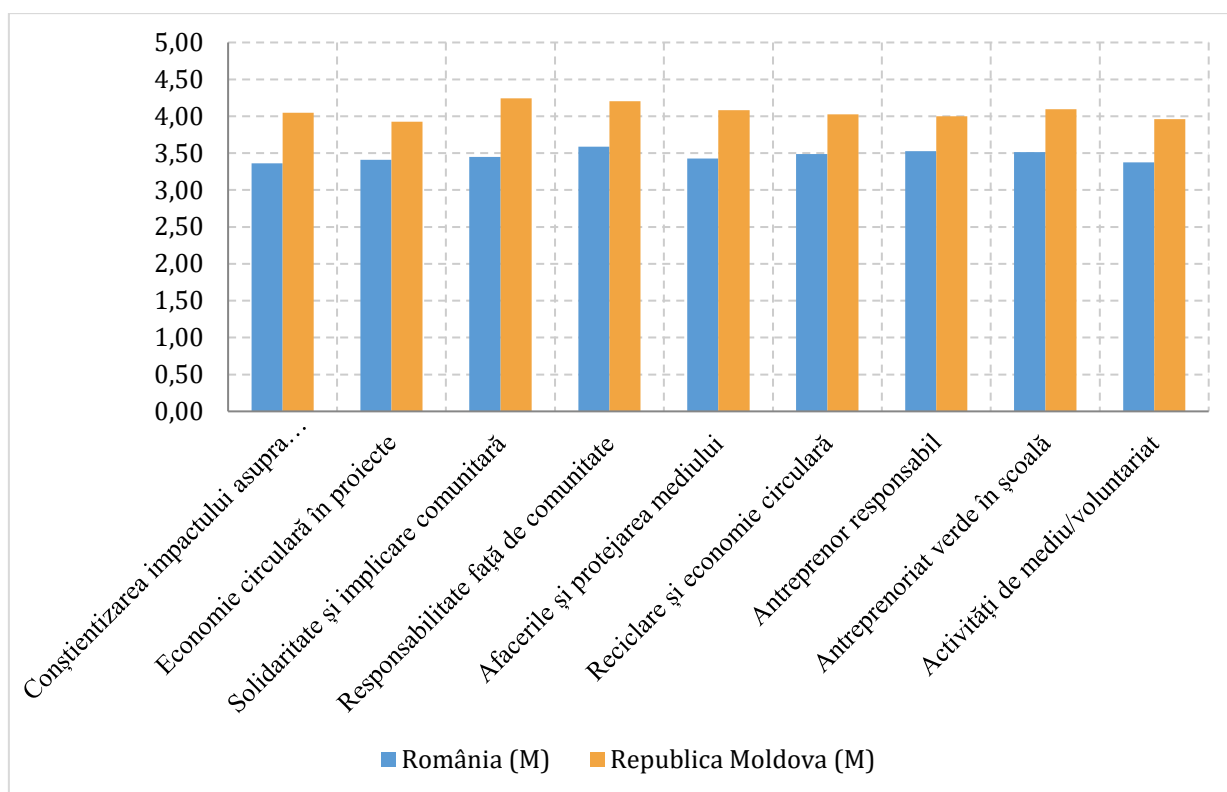


Fig. 2.8. Sustenabilitate și responsabilitate socială

Sursa: elaborată de autor în baza datelor prelucrate din chestionar.

Mediile grupului din Republica Moldova sunt mai mari pentru toți indicatorii de sustenabilitate și responsabilitate socială. Cele mai pronunțate deosebiri apar în privința solidarității și implicării comunitare, a participării la activități de mediu sau voluntariat, precum și a conștientizării impactului deciziilor asupra mediului, conform Figurii 2.8. Acest profil sugerează o expunere percepută mai puternică la dimensiunea socială și ecologică, însă rezultatul caracterizează instituțiile investigate, nu ansamblul celor două sisteme educaționale.

Din analiza comparativă redată în Figura 2.9 reiese că, în grupul din România, resursele financiare și parteneriatele sunt cel mai frecvent menționate, în timp ce în grupul mai restrâns din Republica Moldova, răspunsurile se distribuie între parteneriate, formare profesională și forme combinate de sprijin. Această configurație arată că intervenția managerială nu poate fi limitată la o singură resursă; finanțarea, colaborarea externă și formarea profesională trebuie abordate în mod unitar.

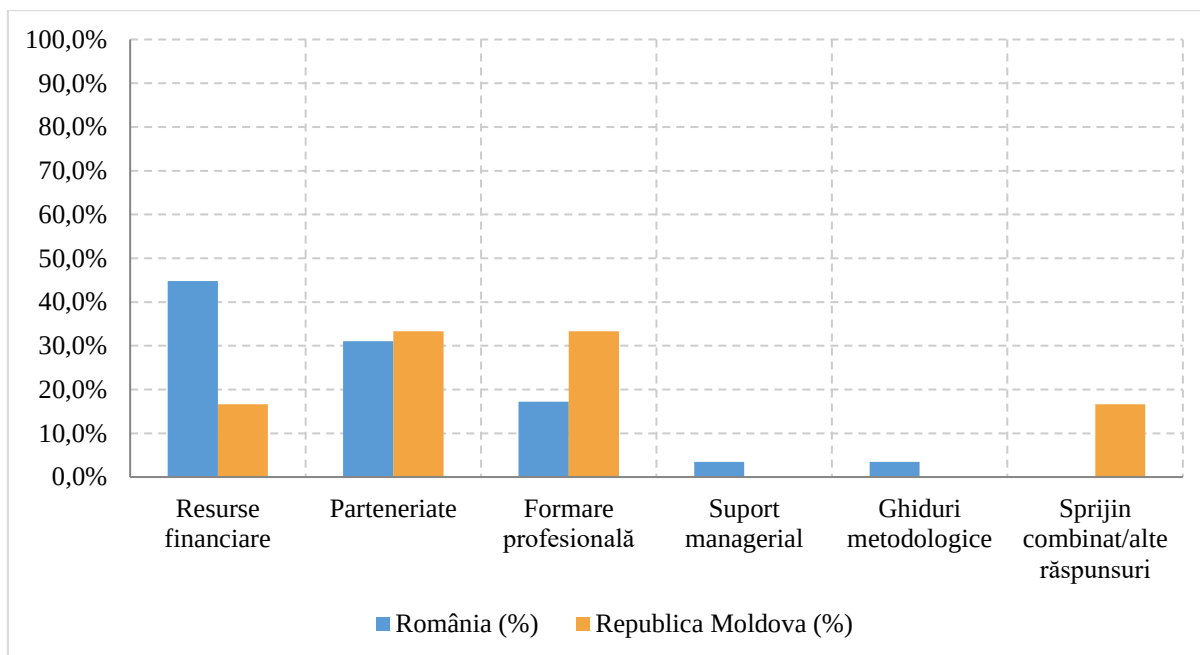


Fig. 2.9. Măsurile necesare pentru consolidarea educației antreprenoriale

Sursa: elaborată de autor în baza datelor prelucrate din chestionar.

Distribuția răspunsurilor nu indică existența unei singure măsuri suficiente, ci necesitatea corelării mai multor direcții de intervenție: proiecte aplicative, parteneriate cu mediul economic, formarea cadrelor didactice, mobilizarea resurselor și monitorizarea rezultatelor.

Rezultatele evidențiază o evaluare favorabilă a modalităților de formare continuă analizate, însă nivelul eficienței percepute diferă în funcție de caracterul practic și colaborativ al acestora (Figura 2.10).

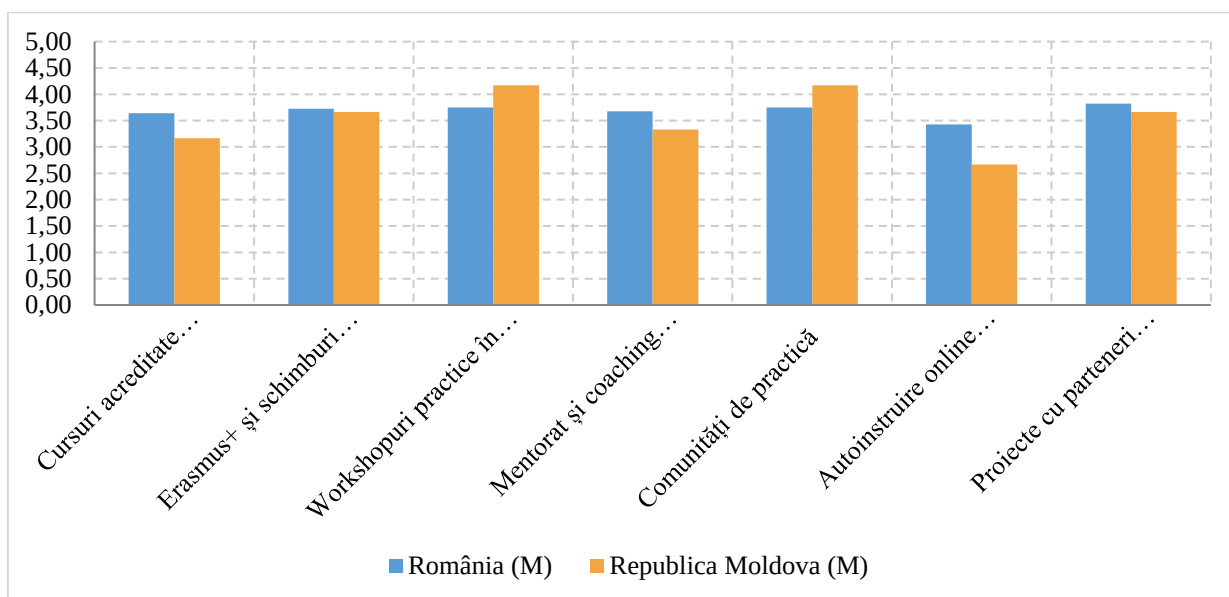


Fig. 2.10. Eficiența modalităților de formare continuă

Sursa: elaborată de autor în baza datelor prelucrate din chestionar.

Workshopurile practice, comunitățile de practică și proiectele desfășurate cu parteneri economici obțin evaluări ridicate, mai ales în grupul din Republica Moldova. În România, aprecierile sunt mai omogene, cu valori favorabile pentru workshopuri și colaborare profesională. Rezultatul susține o formare continuă apropiată de practica școlară și de mediul economic, nu bazată exclusiv pe cursuri teoretice sau autoinstruire.

Pentru operaționalizarea modelului au fost examinate și acțiunile pe care cadrele didactice și managerii le consideră foarte sau extrem de necesare. Analiza acestor răspunsuri permite ierarhizarea intervențiilor și evită construirea MFVCA exclusiv pe baza unor repere teoretice. Toate cele zece acțiuni analizate au fost apreciate drept foarte sau extrem de necesare de cel puțin două treimi dintre respondenții valizi (Figura 2.11).

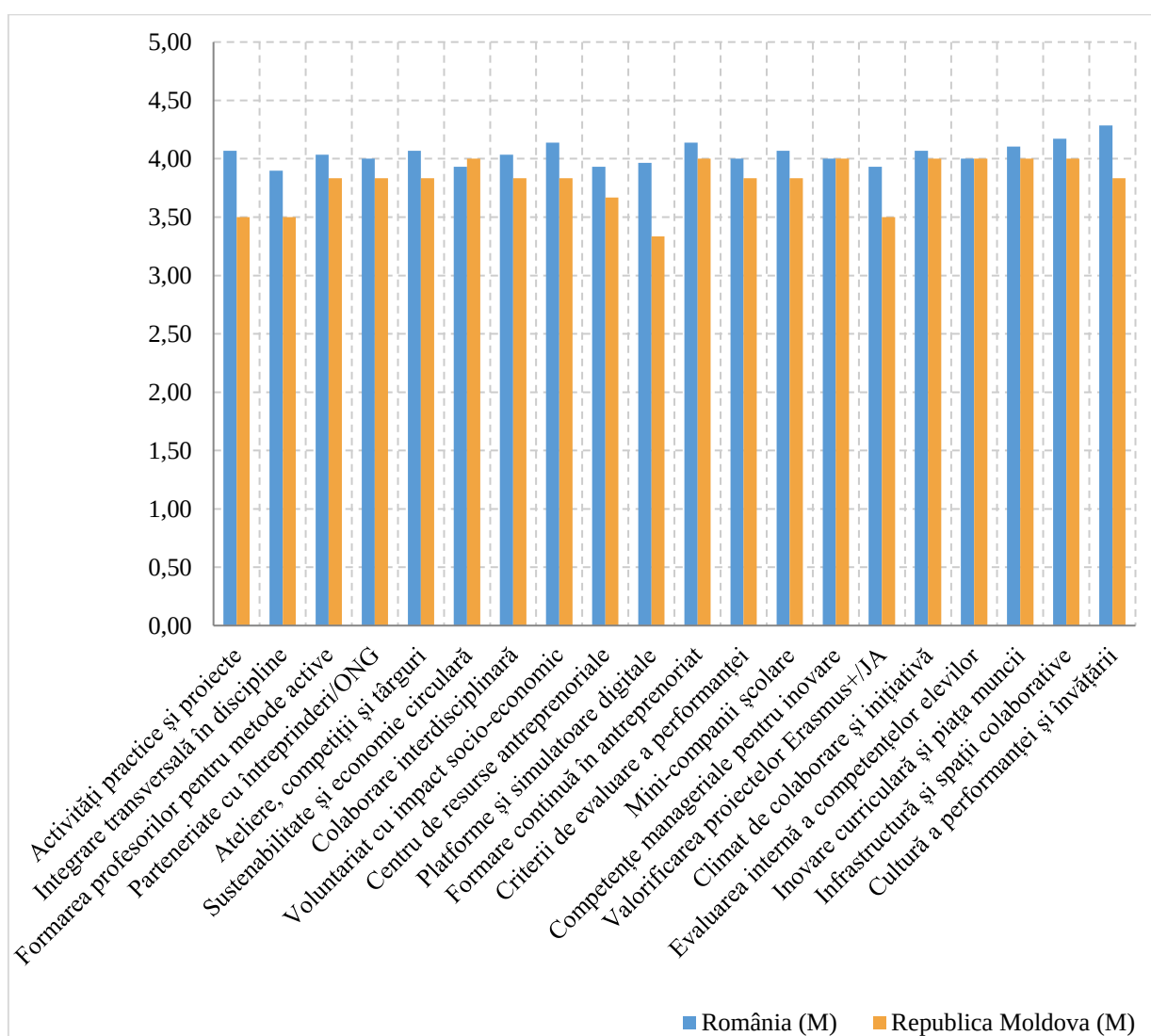


Fig. 2.11. Acțiuni prioritare pentru implementarea MFVCA
Sursa: elaborată de autor în baza datelor prelucrate din chestionar.

Ambele grupuri acordă scoruri ridicate întregului ansamblu de acțiuni propuse, ceea ce confirmă caracterul integrat al MFVCA. În România, prioritățile vizează formarea continuă, activitățile practice, mini-companiile, infrastructura și climatul organizațional. În Republica Moldova, se remarcă infrastructura, evaluarea internă a competențelor, inovarea curriculară și cultura învățării continue. Ordinea trebuie folosită ca reper pentru planificarea instituțională, nu ca o ierarhie fixă la nivel național.

Pentru fundamentarea componentei instituționale a MFVCA, au fost examinate percepțiile cadrelor didactice și ale managerilor cu privire la condițiile existente în liceele investigate (Figura 2.12). Indicatorii selectați surprind atât elementele favorabile dezvoltării educației antreprenoriale, cât și domeniile în care intervenția managerială rămâne necesară.

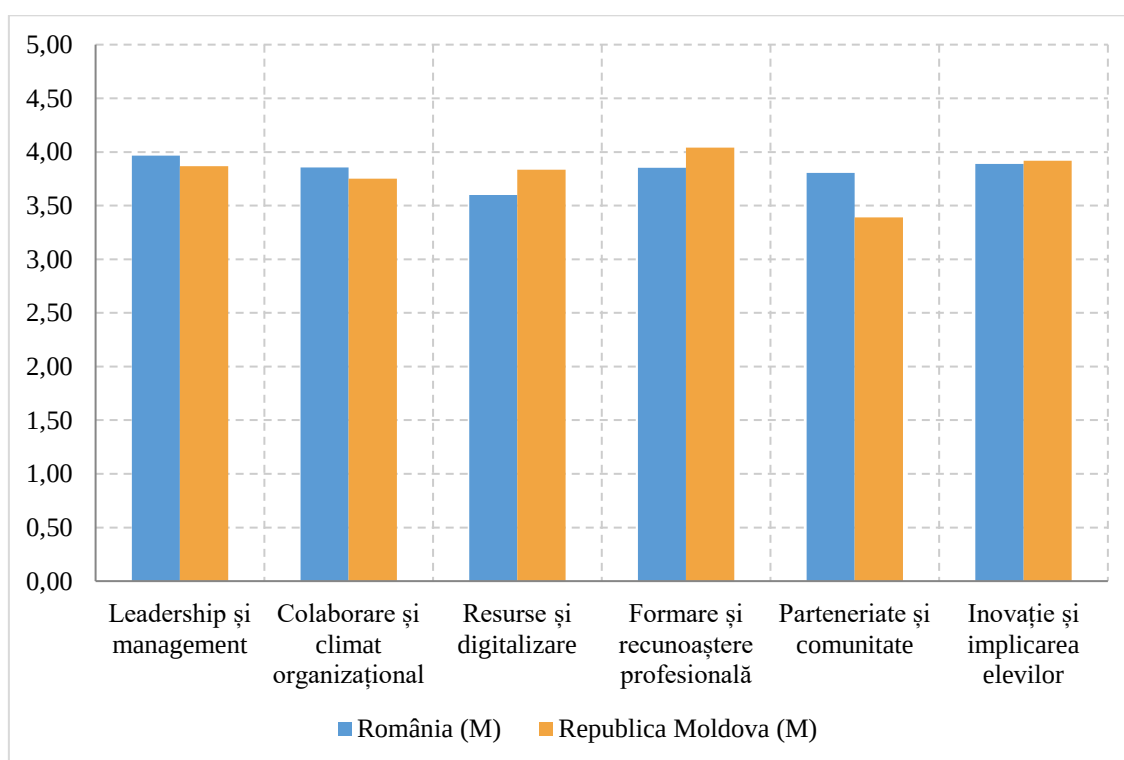


Fig. 2.12. Diagnoza instituțională

Sursa: elaborată de autor în baza datelor prelucrate din chestionar.

Diagnoza sintetică evidențiază evaluări apropiate pentru leadership și climatul organizațional. Grupul din Republica Moldova raportează valori relativ mai ridicate pentru resurse/digitalizare și formare/recunoaștere profesională, în timp ce grupul din România evaluează mai favorabil parteneriatele și implicarea comunității. Aceste diferențe pot orienta adaptarea MFVCA la nevoile fiecărei instituții, dar nu justifică extrapolarea asupra sistemelor naționale.

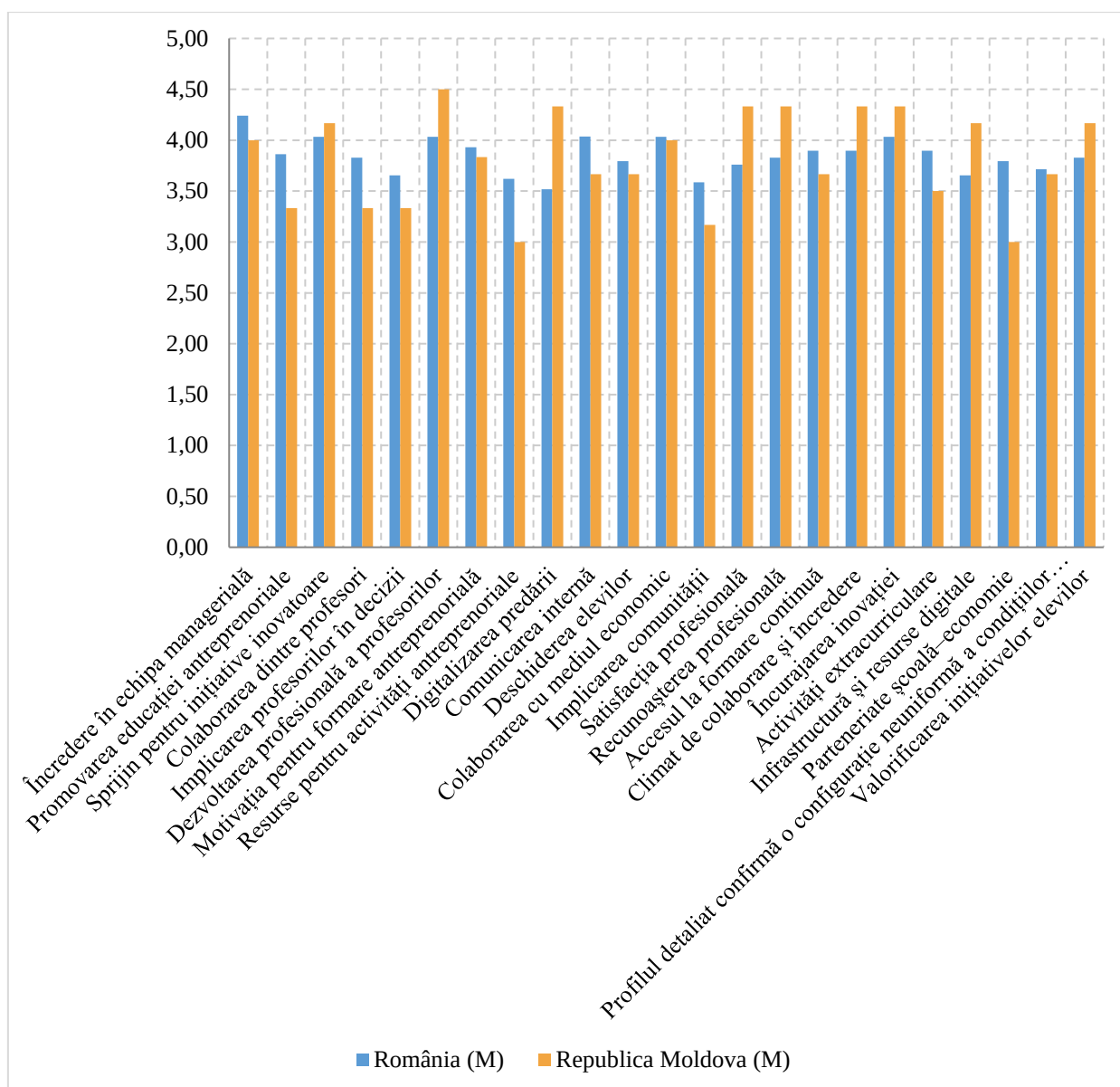


Fig. 2.13. Diagnoza condițiilor instituționale raportate de cadrele didactice și managerii școlari

Sursa: elaborată de autor în baza datelor prelucrate din chestionar.

Profilul detaliat confirmă o configurație neuniformă a condițiilor instituționale, redată în Figura 2.13. Punctele relativ solide sunt încrederea în management, sprijinul acordat inițiativelor și climatul de colaborare. Zonele care necesită intervenție sunt disponibilitatea resurselor, infrastructura digitală, implicarea comunității, participarea profesorilor la parteneriate și valorificarea inițiativelor elevilor. MFVCA trebuie implementat pornind de la această diagnoză, prin obiective diferențiate și indicatori monitorizați periodic.

Figura 2.14 evidențiază, la rândul ei, două configurații distincte în cadrul instituțiilor investigate. În grupul din România, cele mai mari evaluări vizează cultura organizațională și sprijinul managerial acordat proiectelor antreprenoriale ($M = 4,38$ pentru fiecare), urmate de

contribuția la formarea competențelor transversale. Punctele mai puțin consolidate sunt utilizarea instrumentelor digitale și integrarea sustenabilității și eticii. În grupul mai restrâns din Republica Moldova, orientarea către comportamente etice, ecologice și comunitare ocupă prima poziție ($M = 4,33$), iar contribuția la formarea competențelor transversale atinge $M = 4,00$. Metodele active, digitalizarea și pregătirea pedagogică înregistrează valori mai scăzute. Cele mai mari deosebiri apar la nivelul sprijinului managerial pentru proiecte, al metodelor active și al pregătirii pedagogice, cu medii mai ridicate în lotul din România. Niciuna dintre diferențele testate nu este semnificativă statistic la pragul $p < 0,05$; prin urmare, figura reflectă tendințe instituționale, nu superioritatea unui sistem educațional.

Pentru operaționalizarea MFVCA, rezultatele susțin intervenții diferențiate: consolidarea digitalizării și a sustenabilității în instituțiile românești cercetate, respectiv întărirea sprijinului managerial, a metodelor active și a formării pedagogice în instituțiile din Republica Moldova incluse în studiu.

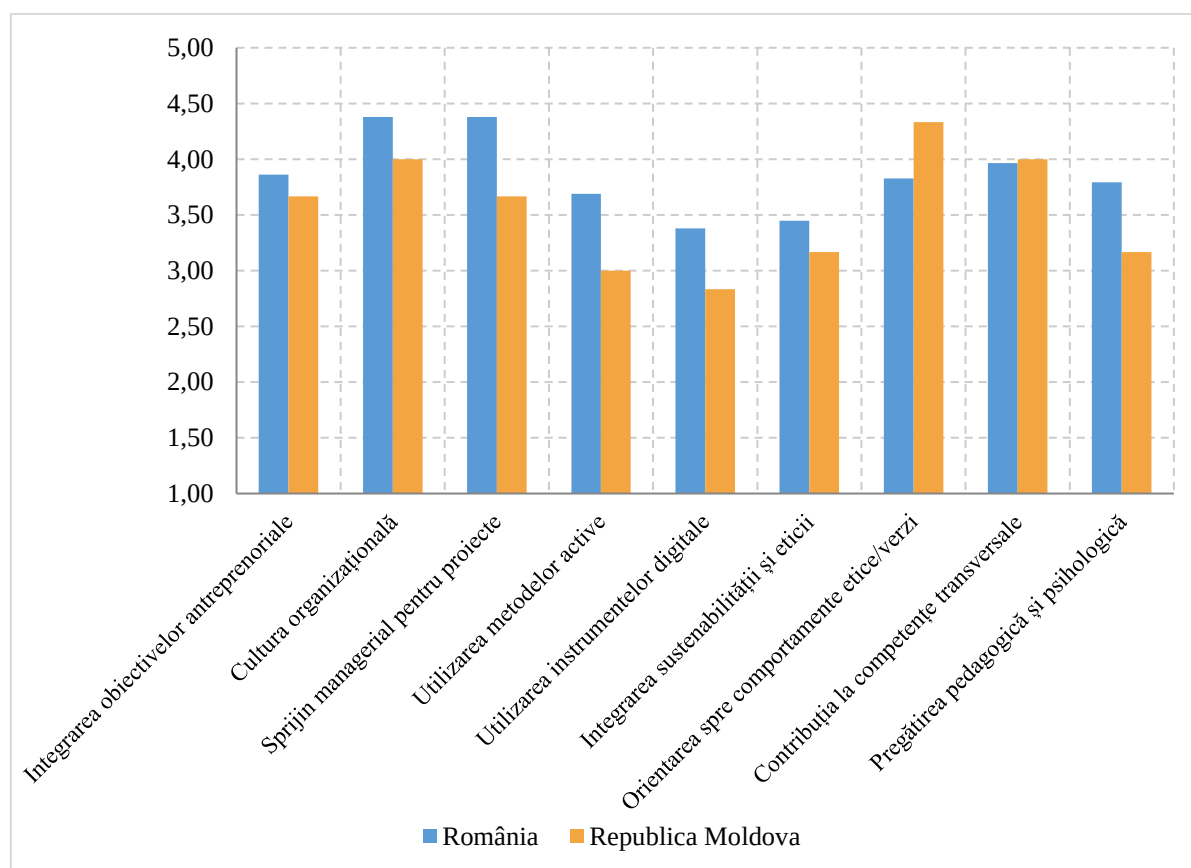


Fig. 2.14. Percepția strategiilor manageriale

Sursa: elaborată de autor în baza datelor prelucrate din chestionar.

Analiza descriptiv-comparativă indică scoruri medii mai ridicate pentru grupul elevilor din Republica Moldova, în toate cele patru blocuri sintetice analizate (Tabelul 2.5).

Tabelul 2.5. Comparația scorurilor elevilor din România și Republica Moldova

Variabilă	România N; M (SD)	Republica Moldova N; M (SD)	t Welch (df)	p	d Cohen
Experiențe educaționale și sprijin perceput	168; 3,52 (1,03)	104; 4,02 (0,82)	-4,41 (254,10)	<0,001	-0,52
Competențe antreprenoriale (întrebarea 10)	154; 3,64 (1,09)	104; 4,15 (0,76)	-4,44 (255,68)	<0,001	-0,53
Competențe antreprenoriale (întrebarea 12)	166; 3,67 (1,06)	101; 4,15 (0,76)	-4,37 (258,09)	<0,001	-0,51
Condiții manageriale și educaționale percepute	172; 3,45 (1,13)	108; 3,96 (0,95)	-4,04 (254,82)	<0,001	-0,48

Sursa: elaborat de autor în baza datelor cercetării.

Prezența testelor Welch indică faptul că echivalența variabilelor nu a fost presupusă. Dimensiunile efectului au fost arătate a fi modeste, valorile absolute ale lui d de Cohen variind între 0,48 și 0,53. Aceste valori descriu grupurile de studiu și nu sunt aplicabile la întreaga populație de școli din țară, din cauza naturii voluntare a eșantionării și a diversităților instituțiilor participante. Corelațiile Pearson arată corelații pozitive și semnificative statistic în ceea ce privește măsurătorile dimensionale ale elevilor. Scorul de competență (întrebare 10) a fost corelat cu experiențele educaționale percepute și suportul ($r = 0,686$; $N = 245$; $p < 0,001$) și cu condițiile manageriale și educaționale percepute ($r = 0,721$; $N = 253$; $p < 0,001$). Cele două măsurători de competență (întrebările 10 și 12) au prezentat o corelație puternică ($r = 0,847$; $N = 247$; $p < 0,001$), iar experiențele educaționale percepute au corelat cu intenția antreprenorială ($r = 0,746$; $N = 271$; $p < 0,001$). Ansamblul acestor corelații sugerează că ar trebui analizate mai detaliat prin modelare predictivă, iar deși natura datelor este transversală, în acest context ele nu pot indica efecte cauzale.

Analizele comparative ale acestor dimensiuni au indicat distincții importante între elevii din România și elevii din Republica Moldova. Efectul dimensiunii a coroborat prezența distincțiilor practice semnificative între cele două eșantioane. Aceste date susțin parțial ipoteza H4: elevii din cele două grupuri naționale diferă semnificativ, cu efecte de mărime moderată, în privința expunerii percepute și a competenței antreprenoriale autoevaluate. Totuși, în modelul de regresie multiplă, după controlul experiențelor educaționale și al condițiilor manageriale percepute, efectul țării nu mai este semnificativ. Diferențele observate par, așadar, mediate de contextul instituțional și educațional, mai degrabă decât de apartenența națională ca atare.

Modelul de regresie liniară multiplă a fost creat pentru a evalua influența comună a variabilelor la nivel de elev. Variabila dependentă în acest caz a fost scorul la Întrebarea 10, măsurând competențele antreprenoriale. Analiza cazurilor complete ($N = 241$) a fost statistic

semnificativă, $F(4,236) = 81,63$, $p < 0,001$, explicând 58,0% din varianța scorului de competență ($R^2 = 0,580$; ajustat $R^2 = 0,573$). Rezultatele sunt rezumate în Tabelul 2.6.

Tabelul 2.6. Modelul de regresie multiplă pentru scorul competențelor antreprenoriale

Predictor	B	SE	β	t	P
Constantă	0,913	0,175	-	5,22	<0,001
Experiențe educaționale și sprijin perceput	0,254	0,076	0,250	3,34	0,001
Condiții manageriale și educaționale percepute	0,406	0,057	0,426	7,11	<0,001
Intenție antreprenorială	0,114	0,050	0,148	2,28	0,024
Țara (Republica Moldova = 1)	0,154	0,087	0,077	1,77	0,077

Sursa: elaborat de autor în baza datelor cercetării.

În eșantionul analizat, condițiile percepute manageriale și educaționale au o contribuție standardizată de $\beta = 0,426$ și sunt cei mai importanți contributory. Urmează apoi sprijinul perceput și experiențele educaționale și intenția antreprenorială cu o contribuție combinată de $\beta = 0,250$ și, respectiv, $\beta = 0,148$. Lipsa semnificației în efectul bazat pe țară ($p = 0,077$) în acest caz poate fi atribuită introducerii factorilor menționați anterior, unde diferențele dintre grupurile naționale se suprapun cu diferențele în sprijinul și experiența educaționale ale elevilor. Prin urmare, aceste rezultate nu permit susținerea ideii că diferențele observate sunt cauzate de un efect național independent, cu atât mai puțin a unei relații cauzale.

În modelarea structurală a ecuațiilor (SEM), o limitare metodologică ține de demersul de cercetare. Variabilele instituționale furnizate de profesori și manageri provin dintr-o bază de date diferită, fără interconectare respondent-la-respondent cu scorurile chestionarelor elevilor, iar intenția antreprenorială nu este formulată ca o variabilă latentă cu mai mulți indicatori independenți. Având în vedere aceste constrângeri, testarea directă a lanțului „strategii manageriale $\rightarrow$ expunere $\rightarrow$ competență $\rightarrow$ intenție” într-un singur model SEM latent ar implica relații bazate pe date altfel neobservate și, prin urmare, nu este justificată. Această opțiune metodologică nu este arbitrară, ci decurge din logica demersului și din natura datelor colectate; modelul MFVCA rămâne, prin urmare, un model managerial cu fundamentare teoretică și empirică solidă, și nu un model cauzal complet validat prin SEM.

Scorurile privind expunerea percepută la strategiile manageriale și educaționale, respectiv scorurile privind competența antreprenorială, indică o relație predictivă semnificativă din punct de vedere statistic. Deși aceste scoruri nu sugerează o relație cauzală, ele reflectă intensitatea și direcția asocierii dintre variabilele de interes. Acest rezultat susține ipoteza H1, conform căreia

percepția elevilor privind expunerea la strategii educaționale și manageriale orientate spre antreprenoriat se asociază pozitiv și semnificativ cu autoevaluarea competenței antreprenoriale a elevilor.

Din chestionarul instituțional, aplicat cadrelor didactice și membrilor echipelor manageriale, reiese că leadershipul participativ, formarea profesională și alinierea strategiilor instituționale pot contribui la crearea unui mediu favorabil educației antreprenoriale. Ipoteza H2 găsește, astfel, sprijin în aceste date: competența antreprenorială poate fi consolidată prin leadership educațional participativ, formarea profesională a cadrelor didactice și implementarea eficientă a strategiilor instituționale.

Datele statistice sintetizate aici completează prezentarea procedurilor metodologice și oferă o bază empirică pentru subcapitolul următor. Subcapitolul 2.3 analizează factorii favorizanți și barierele instituționale în implementarea strategiilor manageriale de formare a competenței antreprenoriale, menținând separarea dintre nivelul individual al elevilor și nivelul instituțional-contextual, furnizat de cadrele didactice și membrii echipelor manageriale.

2.3. Factori favorizanți și bariere instituționale în implementarea strategiilor manageriale de formare a competenței antreprenoriale

Subcapitolul de față păstrează delimitarea metodologică stabilită în 2.2, între nivelul individual, reprezentat de răspunsurile elevilor, și nivelul instituțional-contextual, reflectat de percepțiile cadrelor didactice și ale membrilor echipelor manageriale. Sunt examinate, în continuare, condițiile care pot favoriza sau restrânge implementarea strategiilor manageriale de educație antreprenorială în cele patru instituții investigate.

Factorii favorizanți desemnează acele condiții organizaționale și pedagogice care susțin proiectarea, derularea și continuitatea activităților de educație antreprenorială. Barierele reflectă dificultățile întâmpinate la nivel instituțional, de la insuficiența resurselor și accesul inegal la oportunități, până la discontinuitatea parteneriatelor sau pregătirea neuniformă a personalului didactic. Interesează, în cele ce urmează, modul în care aceste elemente se manifestă în instituțiile cercetate și relevanța lor pentru organizarea procesului educațional. Distincția dintre factorii favorizanți și bariere nu este rigidă: aceeași dimensiune poate sprijini implementarea într-o instituție și o poate îngreuna în alta. Parteneriatele funcționale, de exemplu, extind accesul elevilor la experiențe autentice de învățare, în timp ce colaborările sporadice sau exclusiv formale reduc continuitatea activităților. În mod similar, autonomia managerială creează spațiu pentru inițiative adaptate contextului local doar atunci când este dublată de resurse, competență profesională și mecanisme de integrare a proiectelor în activitatea curentă a școlii.

Dimensiunile prezentate în Tabelul 2.7 sintetizează principalele condiții instituționale avute în vedere: orientarea managerială, utilizarea metodelor active și experiențiale, parteneriatele educaționale, formarea profesională continuă și resursele necesare derulării activităților. Acestea oferă un cadru comun pentru interpretarea constatărilor și pentru conturarea ulterioară a direcțiilor de intervenție managerială.

Tabelul 2.7. Cadrul analitic al factorilor favorizanți ai implementării strategiilor manageriale de educație antreprenorială în instituțiile investigate

Dimensiunea analizată	Semnificația operațională în cercetare	Sursa datelor	Nivelul interpretării
Orientarea managerială spre educația antreprenorială	Integrarea obiectivelor privind formarea competenței antreprenoriale în prioritățile instituției, susținerea inițiativelor educaționale și coordonarea activităților desfășurate	Chestionarul adresat cadrelor didactice și membrilor echipelor manageriale	Instituțional-contextual
Utilizarea metodelor active și experiențiale	Frecvența raportată a proiectelor, simulărilor, activităților de tip mini-companie și a sarcinilor apropiate de situații reale	Chestionarul adresat cadrelor didactice și membrilor echipelor manageriale; itemii privind expunerea din chestionarul elevilor, analizați separat	Instituțional-contextual și individual, fără reunirea celor două baze de date
Parteneriatele educaționale	Existența și valorificarea colaborărilor cu întreprinderi, antreprenori, organizații, instituții publice și alți actori comunitari	Chestionarul adresat cadrelor didactice și membrilor echipelor manageriale	Instituțional-contextual
Formarea profesională a cadrelor didactice	Participarea la activități de formare relevante și aprecierea propriei pregătiri pentru utilizarea pedagogiilor specifice educației antreprenoriale	Chestionarul adresat cadrelor didactice și membrilor echipelor manageriale	Instituțional-contextual
Resursele necesare activităților antreprenoriale	Disponibilitatea raportată a timpului, spațiilor, instrumentelor digitale, materialelor didactice și a altor mijloace necesare organizării activităților	Chestionarul adresat cadrelor didactice și membrilor echipelor manageriale	Instituțional-contextual

Sursa: elaborat de autor în baza cadrului conceptual al cercetării și a literaturii de specialitate [22; 63; 64; 90; 106; 108; 112; 117; 118; 144].

Un mediu favorabil inovării pedagogice depinde, în bună măsură, de leadershipul educațional, de capacitatea acestuia de a contura direcția instituțională și de a mobiliza personalul

[90; 106; 108]. Relevanța sa pentru educația antreprenorială se manifestă prin prioritizarea domeniului în documentele de planificare, susținerea inițiativelor profesorilor și elevilor, coordonarea proiectelor și facilitarea accesului la resurse sau la parteneri externi.

O altă dimensiune a cadrului analizat ține de învățarea experiențială. Proiectele, simulările economice, activitățile de tip mini-companie și colaborarea cu profesioniști din mediul economic contribuie la valorificarea integrată de către elevi a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor antreprenoriale, în situații apropiate de viața reală [118; 144]. Continuitatea acestor experiențe contează mai mult decât organizarea unor activități izolate.

Dincolo de instituție, spațiul educațional se extinde prin parteneriate, care pot crește autenticitatea sarcinilor de învățare. Din perspectivă managerială, simpla existență a unui acord de colaborare nu este suficientă. Contează, în schimb, continuitatea relației, implicarea efectivă a elevilor, asumarea responsabilităților de către parteneri și integrarea activităților în obiectivele instituției [112; 117].

Trecerea de la transmiterea conținuturilor la organizarea unor activități bazate pe proiect, cooperare și rezolvare de probleme este sprijinită, la rândul ei, de formarea profesională a cadrelor didactice. Eficiența ei depinde de caracterul aplicativ al programelor, de sprijinul colegial și de existența unei viziuni instituționale coerente [90; 91]. Resursele materiale și digitale completează acest cadru, însă simpla lor disponibilitate nu garantează utilizarea eficientă. Unele experiențe antreprenoriale pot fi organizate și cu resurse moderate, atunci când școala valorifică parteneriatele locale și inițiativa comunității [166; 178; 181; 211].

În raport cu dimensiunile surprinse de instrumentele cercetării au fost stabilite barierele sintetizate în Tabelul 2.8. Analiza a pornit de la cinci categorii de dificultăți potențiale, corespunzătoare celor cinci factori favorizanți discutați anterior: discontinuitatea activităților, accesul inegal la resurse, pregătirea insuficientă a cadrelor didactice pentru pedagogii experiențiale, slăbiciunea parteneriatelor educaționale și constrângerile de timp instituțional. Alegerea acestor cinci categorii nu e întâmplătoare: fiecare barieră reflectă reversul unui factor favorizant identificat anterior, astfel încât aceeași dimensiune instituțională poate funcționa, în funcție de context, fie ca sprijin, fie ca obstacol în calea formării competenței antreprenoriale. Interpretarea barierelor astfel identificate se bazează, în primul rând, pe frecvențele și distribuțiile răspunsurilor colectate de la cadrele didactice și de la manageri, completate prin raportare la literatura de specialitate acolo unde datele empirice proprii nu acoperă integral fenomenul discutat. Dificultățile care nu au fost măsurate prin itemii chestionarelor sunt tratate, prin urmare, drept repere teoretice și nu sunt prezentate ca rezultate empirice proprii ale cercetării [72; 165; 167].

Tabelul 2.8. Cadrul analitic al barierelor potențiale în implementarea strategiilor manageriale de educație antreprenorială în instituțiile investigate

Bariera potențială analizată	Manifestarea urmărită în cercetare	Sursa datelor	Limita interpretării
Discontinuitatea activităților	Desfășurarea ocazională a proiectelor și dificultatea integrării acestora într-o succesiune coerentă de experiențe educaționale	Chestionarul adresat cadrelor didactice și membrilor echipelor manageriale	Datele exprimă percepțiile respondenților din instituțiile investigate și nu caracterizează întregul sistem educațional
Accesul limitat sau neuniform la resurse	Diferențe raportate privind timpul disponibil, instrumentele digitale, materialele didactice, spațiile și celelalte mijloace necesare activităților aplicative	Chestionarul adresat cadrelor didactice și membrilor echipelor manageriale	Nu permite stabilirea unei cauze unice și nici evaluarea externă a gradului efectiv de utilizare a resurselor
Pregătirea neuniformă pentru utilizarea pedagogiilor experiențiale	Nevoile de formare și dificultățile percepute în proiectarea și organizarea proiectelor, simulărilor și a altor activități aplicative	Chestionarul adresat cadrelor didactice și membrilor echipelor manageriale	Nu măsoară direct calitatea procesului didactic; observațiile realizate în etapa aplicativă au avut caracter calitativ și nu constituie o evaluare sistematică a predării.
Continuitatea redusă a parteneriatelor educaționale	Caracterul punctual al colaborărilor, implicarea limitată a partenerilor sau dificultatea menținerii activităților comune	Chestionarul adresat cadrelor didactice și membrilor echipelor manageriale	Lipsa unui parteneriat formalizat nu echivalează automat cu absența colaborărilor informale ori ocazionale
Constrângeri de timp și organizare	Dificultăți referitoare la programarea, coordonarea și integrarea activităților antreprenoriale în programul instituției	Chestionarul adresat cadrelor didactice și membrilor echipelor manageriale	Sunt surprinse aprecieri profesionale ale respondenților, fără măsurarea externă a volumului de muncă sau a timpului alocat
Accesul limitat al elevilor la experiențe antreprenoriale	Participarea declarată la proiecte, concursuri, simulări, activități de tip mini-companie, mentorat.	Itemii privind expunerea din chestionarul adresat elevilor	Se analizează separat, la nivel individual; datele nu indică direct cauzele instituționale.

Sursa: elaborat de autor.

Accesul inegal la oportunități poate limita participarea elevilor la proiecte, concursuri, activități de mentorat sau experiențe desfășurate în colaborare cu mediul economic. Pregătirea neuniformă a cadrelor didactice constituie, la rândul său, o dificultate atunci când programele de

formare sunt scurte, predominant teoretice și nu sunt urmate de sprijin în activitatea didactică. Datele cercetării reflectă percepțiile respondenților asupra acestor aspecte, nu o evaluare directă a performanței didactice.

În analiza parteneriatelor a fost urmărită, în principal, funcționalitatea colaborării. Un protocol formal care nu se traduce în activități concrete pentru elevi are o valoare educațională redusă, în timp ce o colaborare mai puțin formalizată poate genera experiențe relevante de învățare. Aprecierea parteneriatelor se raportează, prin urmare, la continuitatea lor, la diversitatea actorilor implicați și la contribuția educațională evidențiată.

Datele obținute prin chestionare sunt completate, la rândul lor, de analiza documentară a cadrului normativ și curricular aplicabil în anul școlar 2024-2025. Cele două instituții din România aparțin filierei tehnologice, în timp ce instituțiile din Republica Moldova sunt licee teoretice. Din acest motiv, deosebirile privind disciplinele de specialitate, stagiile practice sau flexibilitatea ofertei curriculare trebuie corelate și cu profilul instituțiilor, nu doar cu apartenența națională. Documentele analizate descriu curriculumul prescris; modul concret în care acesta este transpus în activitatea educațională este surprins prin răspunsurile participanților.

Tabelul 2.9. Repere metodologice pentru analiza comparativă a contextelor instituționale investigate

Dimensiunea comparației	Indicatorii utilizați în analiză	Sursa datelor și modalitatea comparației	Nivelul și limitele interpretării
Expunerea elevilor la activități de educație antreprenorială	Participarea declarată la proiecte, simulări, concursuri, activități de tip mini-companie, mentorat și interacțiuni cu economia	Răspunsurile elevilor din cele patru instituții; compararea scorurilor și a distribuțiilor în funcție de țara	Analiză la nivel individual. Diferențele identificate caracterizează eșantionul cercetat și nu sunt extinse asupra sistemelor educaționale naționale
Competența antreprenorială percepută	Scorurile aferente dimensiunilor competenței antreprenoriale, construite în baza itemilor chestionarului elevilor	Răspunsurile elevilor; utilizarea indicatorilor descriptivi și a testelor statistice adecvate structurii datelor	Sunt evaluate autoaprecieri ale competenței, nu performanțe observate direct în situații antreprenoriale reale
Intenția antreprenorială declarată	Nivelul intenției elevilor de a iniția ori de a se implica în activități antreprenoriale	Răspunsurile elevilor din instituțiile participante; comparație statistică între cele două grupuri constituite după țara	Intenția declarată nu este echivalentă cu inițierea efectivă a unei afaceri sau cu un comportament antreprenorial ulterior

Dimensiunea comparației	Indicatorii utilizați în analiză	Sursa datelor și modalitatea comparației	Nivelul și limitele interpretării
Orientarea managerială și susținerea instituțională	Prioritizarea educației antreprenoriale, susținerea inițiativelor și coordonarea activităților raportate de respondenți	Răspunsurile cadrelor didactice și ale membrilor echipelor manageriale, analizate descriptiv și contextual	Eșantionul de 38 de respondenți nu permite estimarea efectului practicilor manageriale asupra scorurilor individuale ale elevilor
Parteneriatele educaționale	Formele de colaborare cu întreprinderi, antreprenori, organizații, instituții publice și alți actori comunitari	Răspunsurile cadrelor didactice și ale membrilor echipelor manageriale din instituțiile cercetate	Sunt descrise colaborările raportate în cele patru instituții. Nu se formulează aprecieri generale asupra ecosistemelor educaționale naționale
Resursele disponibile	Timpul, spațiile, materialele, instrumentele digitale și alte mijloace raportate ca fiind disponibile pentru activitățile antreprenoriale	Răspunsurile cadrelor didactice și ale membrilor echipelor manageriale, analizate descriptiv	Datele reflectă percepțiile respondenților și nu reprezintă un audit independent al resurselor instituționale
Cadrul normativ și curricular	Statutul competenței antreprenoriale, modalitatea de integrare, clasele vizate, alocarea temporală, conținuturile, componenta aplicativă și spațiul decizional instituțional	Analiza documentară sistematică a actelor normative, planurilor-cadru, planurilor de învățământ și curricula aplicabile în anul școlar 2024–2025	Sunt comparate documentele aplicabile liceelor tehnologice din România și liceelor teoretice din Republica Moldova. Diferențele constatate pot reflecta atât contextul național, cât și particularitățile filierei și profilului instituțiilor

Sursa: elaborat de autor în baza demersului metodologic și a instrumentelor cercetării.

Tabelul 2.9 reunește reperele folosite pentru compararea contextelor instituționale: expunerea elevilor la activități antreprenoriale, competența și intenția declarată, orientarea managerială, parteneriatele, formarea profesională, resursele și cadrul curricular [70]. Aplicarea aceluiași dimensiuni de analiză pentru cele două grupuri contribuie la o interpretare unitară și evită folosirea unor criterii diferite de la un context la altul.

Planurile-cadru aprobate în România prin Ordinul nr. 4.350/2025 modifică poziționarea curriculară a conținuturilor economice și antreprenoriale, în funcție de filieră, profil și specializare. Întrucât aceste modificări sunt ulterioare perioadei de colectare a datelor, ele sunt relevante pentru perspectivele de aplicare a modelului, dar nu explică deosebiri identificate în cercetarea empirică [170]. În condițiile unei expunerii curriculare diferite, strategiile manageriale pot extinde oportunitățile de formare a competenței antreprenoriale prin proiecte aplicative, parteneriate, activități extracurriculare și programe de formare continuă. Rezultatele analizate arată necesitatea

unei intervenții coordonate, în care resursele, formarea profesională și colaborarea cu mediul extern sunt corelate cu obiectivele instituției [51; 54; 114].

Corelarea dimensiunilor analizate a permis elaborarea modelului conceptual prezentat în Figura 2.15. Acesta reunește factorii instituționali, mecanismele educaționale, rezultatele intermediare și finalitățile urmărite, oferind o reprezentare de ansamblu a cadrului în care pot fi proiectate strategiile manageriale. Modelul îndeplinește o funcție explicativă și orientativă; el nu reprezintă rezultatul unei modelări cauzale.

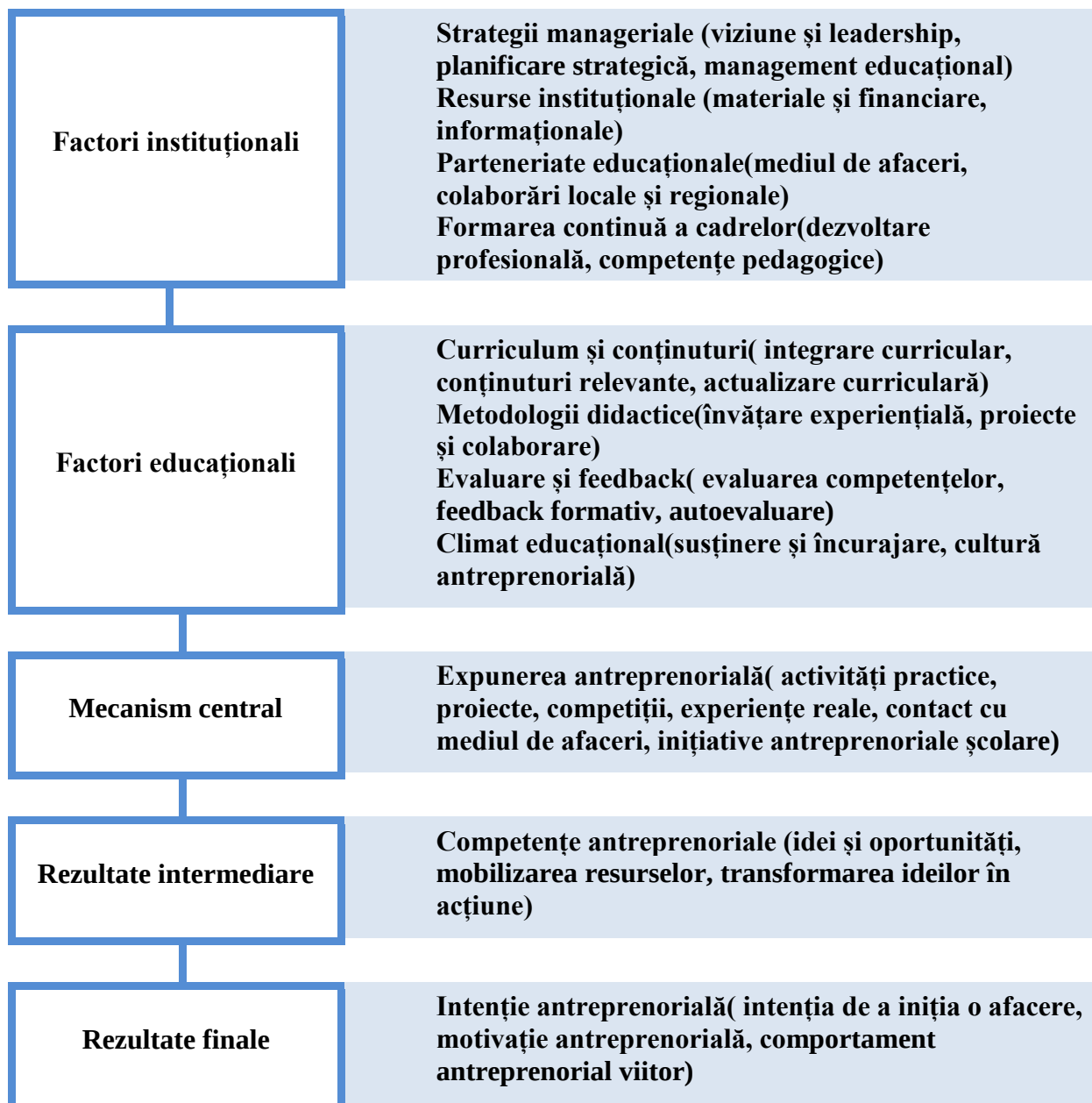


Fig. 2.15. Model conceptual al factorilor favorizanți și al barierelor în implementarea strategiilor manageriale de formare a competenței antreprenoriale

Sursa: elaborată de autor.

Modelul arată că formarea competenței antreprenoriale nu depinde de o singură intervenție. Orientarea managerială, pregătirea profesorilor, resursele și parteneriatele configurează cadrul de acțiune, iar proiectele și experiențele aplicative reprezintă mecanismele prin care acest cadru este valorificat în activitatea elevilor. Intenția antreprenorială este tratată ca orientare declarată, în acord cu utilizarea limitată a Teoriei Comportamentului Planificat [22; 180].

Din analiza factorilor favorizanți și a barierelor reiese că dezvoltarea educației antreprenoriale presupune corelarea priorităților manageriale, a pregătirii personalului, a resurselor disponibile și a accesului elevilor la experiențe aplicative. Pentru instituțiile investigate, rezultatele confirmă necesitatea trecerii de la inițiative izolate la activități planificate, monitorizate și integrate în cultura organizațională. Aceste repere stau la baza construcției și aplicării diferențiate a MFVCA, în funcție de nevoile și posibilitățile fiecărei instituții [41].

2.4. Concluzii la Capitolul 2

1. Analiza documentară comparativă arată că România și Republica Moldova recunosc competența antreprenorială drept o componentă relevantă a formării elevilor, dar modalitățile de integrare curriculară diferă în traseele investigate: în liceele tehnologice din România, cadrul aplicabil în anii 2024-2025 includea disciplina obligatorie „Educație antreprenorială” în clasa a X-a, completată prin module de specialitate și colaborări cu operatorii economici; în liceele teoretice din Republica Moldova, competența antreprenorială este recunoscută la nivelul competențelor-cheie și valorificată prin oferta curriculară opțională și prin activități extracurriculare. Aceste diferențe exprimă, de fapt, configurații curriculare distincte, fără a justifica o ierarhizare a celor două sisteme.

2. Cadrul normativ și curriculumul prescris creează premisele formale pentru dezvoltarea competenței antreprenoriale, însă existența acestor prevederi nu demonstrează, prin ea însăși, nici aplicarea lor uniformă, nici calitatea experiențelor oferite elevilor. Analiza confirmă necesitatea de a delimita clar între curriculumul prescris, oferta construită la nivel instituțional și curriculumul efectiv implementat, spațiu în care managementul liceal poate transforma oportunitățile formale în experiențe concrete, prin decizii privind proiectele, resursele, parteneriatele și formarea cadrelor didactice.

3. Comparația dintre cele două contexte trebuie interpretată în raport cu tipul instituțiilor investigate: unitățile din România aparțin filierei tehnologice, iar cele din Republica Moldova sunt licee teoretice. Diferențele privind disciplinele de specialitate, pregătirea practică sau flexibilitatea opțională nu pot fi atribuite, așadar, exclusiv țării, ci reflectă simultan particularități normative,

curriculare și instituționale, ceea ce reduce riscul unor generalizări care ar depăși baza empirică a cercetării.

4. Formarea competenței antreprenoriale nu poate fi redusă la studierea unei singure discipline. Cadrul analitic construit evidențiază relevanța unui ansamblu de experiențe, proiecte, simulări, mini-companii, învățare bazată pe provocări, mentorat, prin care elevii își exersează inițiativa, cooperarea și capacitatea de a mobiliza resurse. Valoarea lor formativă depinde însă de continuitate și de integrarea acestor experiențe într-o direcție instituțională coerentă.

5. Verificarea statistică a instrumentului destinat elevilor susține utilizarea scorurilor compozite în analiza empirică: consistență internă ridicată ($\alpha = 0,939\text{--}0,966$), KMO = 0,962 și 0,953 pentru cele două măsurări ale competenței, teste Bartlett semnificative ($p < 0,001$), iar CFA oferă susținere parțială structurii unifactoriale (indicii CFI/TLI/SRMR favorabili, RMSEA peste reperele uzuale). Analiza comparativă arată scoruri medii mai ridicate pentru elevii din Republica Moldova, cu mărimi ale efectului moderate. În modelul de regresie multiplă însă, după introducerea experiențelor educaționale, a condițiilor manageriale percepute și a intenției antreprenoriale, variabila țară nu mai este semnificativă ($p = 0,077$), modelul explicând 58,0% din variație ($R^2 = 0,580$). Aceste rezultate sunt interpretate ca asocieri și contribuții predictive, nu ca relații cauzale.

6. Operaționalizarea competenței antreprenoriale prin corelarea modelului KSA cu cele trei domenii EntreComp asigură o abordare multidimensională a constructului, permițând trecerea de la definiția teoretică la indicatori măsurabili. TPB este utilizată doar parțial, ca reper interpretativ pentru intenția antreprenorială, atitudinea, norma subiectivă și controlul comportamental perceput nu au fost măsurate ca variabile latente distincte, iar comportamentul antreprenorial efectiv nu a făcut obiectul cercetării.

7. Modelul conceptual- operațional propune traseul context instituțional și managerial → expunere → competență percepută → intenție antreprenorială. La nivelul elevilor, relațiile dintre aceste dimensiuni au fost examinate prin corelații și regresie, fiind identificate asocieri pozitive semnificative; traseul integral nu constituie însă un model cauzal validat prin SEM, întrucât variabilele instituționale provin dintr-o bază de date separată, iar intenția antreprenorială nu a fost măsurată printr-un set suficient de indicatori pentru a fi estimată ca variabilă latentă distinctă. Din acest motiv, strategiile manageriale, resursele și parteneriatele sunt valorificate contextual, fără a fi legate artificial de scorurile individuale ale elevilor.

8. Utilizarea celor două chestionare a permis investigarea fenomenului din perspective Complementare, expunere, competență și intenție la nivelul elevilor, respectiv strategii, resurse și parteneriate la nivelul cadrelor didactice și al managerilor. Cele două baze de date nu conțin însă

observații corespondente respondent cu respondent, astfel încât datele colectate de la adulți nu pot fundamenta estimarea unor efecte manageriale directe asupra competenței elevilor.

9. Cadrul factorilor favorizanți și al barierelor evidențiază caracterul sistemic al implementării strategiilor manageriale: leadershipul orientat spre inovare, resursele adecvate, formarea continuă și parteneriatele funcționale pot susține educația antreprenorială, dar efectul lor nu este automat. Aceleași dimensiuni pot deveni bariere atunci când sprijinul managerial este discontinuu sau colaborările rămân ocazionale, motiv pentru care analiza empirică trebuie să stabilească în ce măsură aceste condiții sunt regăsite în instituțiile cercetate, fără a le transforma anticipat în factori determinanți.

10. Eșantionarea intenționată a celor patru instituții asigură includerea unor contexte relevante, dar nu conferă reprezentativitate statistică la nivelul sistemelor educaționale din România și Republica Moldova, numărul redus de instituții, caracterul transversal al investigației și utilizarea predominantă a autoevaluărilor impun prudență, generalizarea rezultatelor rămânând una analitică, raportată la modelul teoretic și la literatura de specialitate, nu una statistică la nivel național.

3. MODEL MANAGERIAL ȘI DIRECȚII STRATEGICE PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI ANTREPRENORIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL

3.1. Structura și componentele modelului managerial pentru dezvoltarea competenței antreprenoriale

Dezvoltarea Modelului de Management al Competenței Antreprenoriale pentru Formare și Valorificare (MFVCA) se bazează pe integrarea cadrelor teoretico-conceptuale cu activitatea empirică efectuată în liceele incluse în studiu. În Capitolul 1 este analizată natura multidimensională a competenței antreprenoriale și sunt examinate aspectele curriculare, manageriale și instituționale relevante pentru România și Republica Moldova. Capitolul 2 transpune informațiile prezentate în Capitolul 1 într-un demers de cercetare aplicată, examinând relațiile dintre strategiile manageriale, nivelul expunerii antreprenoriale, competențele elevilor și intenția antreprenorială. Capitolul al treilea propune soluția managerială aplicabilă în cadrul instituției, împreună cu modalitățile prin care aceasta poate fi evaluată [43].

Natura cumulativă a celor trei capitole înseamnă că teoriile structurale nu sunt reexplicate pe deplin aici. Dimpotrivă, ele au rolul de a fundamenta modelul, de a stabili nivelul la care intervențiile sunt adecvate și de a contura mecanismele și indicatorii necesari monitorizării aspectelor operaționale ale problemei. MFVCA este un astfel de model, iar cadrul său este modelat de clasificarea riscurilor instituționale și externe prezentată de Kaplan și Mikes. Astfel de riscuri includ controlul și prevenția riscurilor legate de organizarea activităților și alocarea resurselor, precum și riscurile strategice și riscurile externe aduse de schimbări în curriculum, legislație sau în mediul socio-economic [115]. MFVCA integrează constatările literaturii de specialitate și perspectiva europeană în contextul instituțiilor studiate [40; 51; 72; 107; 108; 144].

Acest studiu demonstrează că, în moduri diverse, în cadrul curriculelor și practicilor respective, ambele sisteme educaționale includ unele elemente ale educației antreprenoriale. Totuși, activitățile de simulări economice, mentorat și integrare cu mediul socio-economic sunt dispersate și doar rar sunt integrate într-un cadru coerent unic de management, împreună cu resursele necesare, responsabilitățile, monitorizarea și sistemele de ajustare. Formarea competențelor antreprenoriale nu este determinată, în principal, de prezența conținutului economic, ci de capacitatea managementului de a construi un mediu care să ofere elevilor oportunități de învățare iterativă [51].

Problema științifică rezolvată constă în conceperea unui model managerial cuprinzător, destinat formării sistematice a competențelor antreprenoriale ale elevilor. Modelul integrează strategia instituțională, activitățile curriculare și extracurriculare, colaborarea cu partenerii externi

și procesele de evaluare, asigurând o abordare unitară și durabilă a educației antreprenoriale. Soluția propusă este MFVCA, structurat pe patru niveluri interdependente, strategic, curricular, relațional și evaluativ și implementat prin logica 4P: Planificare, Parteneriate, Proiecte și Performanță.

Modelul propus nu se remarcă printr-o originalitate deosebită a elementelor luate separat, ci prin modul în care acestea sunt integrate și sintetizate. În managementul instituțiilor educaționale, elemente precum planificarea strategică, proiectele educaționale, colaborarea și evaluarea sunt prezente, într-o măsură oarecare, în majoritatea instituțiilor. Ceea ce diferențiază însă acest model este construirea întregii arhitecturi într-un mod unitar, adaptat nivelului liceal al competențelor antreprenoriale, prin corelarea diferitelor niveluri de management, a celor 4P, a cadrelor EntreComp-KSA-TPB, a instrumentelor instituționale și a ciclului PDCA al îmbunătățirii continue [2; 11; 65; 90; 91; 114; 146].

Necesitatea MFVCA este susținută de un ansamblu de dovezi empirice privind creșterea competențelor antreprenoriale, obținute în urma testării cu elevii. Analizele de corelație au evidențiat relații pozitive și semnificative statistic între scorul autoevaluat al competenței antreprenoriale și experiențele educaționale percepute, respectiv activitățile de susținere ($r = 0,686$; $N = 245$; $p < 0,001$), precum și intenția antreprenorială ($r = 0,618$; $N = 256$; $p < 0,001$). Experiențele educaționale percepute și activitățile de susținere s-au corelat, la rândul lor, cu intenția antreprenorială ($r = 0,746$; $N = 271$; $p < 0,001$). Aceste relații au, astfel, o importanță considerabilă, deși ele nu reflectă, prin ele însele, efectele directe ale MFVCA.

Conform regresiei liniare multiple, „condițiile manageriale și educaționale percepute” au contribuit cu o valoare standardizată $\beta = 0,426$ ($p < 0,001$) la scorul competenței antreprenoriale, urmate de experiențele educaționale și sprijinul percepute, cu o valoare standardizată $\beta = 0,250$ ($p = 0,001$), și de intenția antreprenorială, cu $\beta = 0,148$ ($p = 0,024$). Modelul a fost semnificativ din punct de vedere statistic și a explicat 58,0% din variația variabilei dependente ($R^2 = 0,580$), cu un R^2 ajustat = 0,573 și $F(4, 236) = 81,63$, $p < 0,001$. Relațiile exprimate prin acești coeficienți au caracter predictiv în cadrul eșantionului analizat și nu trebuie considerate nici cauzale, nici rezultate din aplicarea MFVCA. Prin urmare, aceste rezultate susțin componenta educațională a mecanismului MFVCA: participarea elevilor în proiecte repetate și în activități desfășurate în parteneriat se asociază cu nivelul competențelor evaluate [12; 118; 124; 144]. Componentele strategice și relaționale ale modelului se bazează pe literatura de specialitate și pe un diagnostic realizat separat în rândul cadrelor didactice și al managerilor; datele celor două grupuri de respondenți nu sunt tratate ca observații pereche.

În limitele cercetării, rezultatele trebuie interpretate corespunzător. Demersul este, în principal, transversal și non-experimental, oferind o imagine de moment asupra elevilor și

instituțiilor incluse în studiu. Variabilele referitoare la elevi și la instituții au fost colectate prin instrumente distincte, adresate unor categorii diferite de respondenți. În absența unei integrări instituționale, variabilele nu pot fi corelate la nivel individual. Corelațiile și regresiiile realizate în cadrul aceleiași baze de date descriu relații statistice și nu pot fi interpretate drept relații cauzale sau ca efecte ale MFVCA.

Nici urmărirea competențelor în timp, nici verificarea tranziției de la intenție la comportament antreprenorial propriu-zis nu sunt posibile în cadrul acestui demers, întrucât autoevaluarea poate fi influențată de mediul instituțional al participantului, de realizările educaționale anterioare și de auto-selecție. Datele statistice permit analiza relațiilor dintre variabile, nu însă generalizarea rezultatelor la toate liceele din România și din Republica Moldova. MFVCA trebuie privit ca un cadru teoretic și empiric la nivelul mecanismului general, a cărui validare extinsă necesită studii suplimentare, demersuri longitudinale sau cvasi-experimentale și eșantioane instituționale mai ample.

MFVCA valorifică repere teoretice complementare, fiecare cu un rol distinct în construcția modelului: EntreComp și KSA stabilesc rezultatele educaționale vizate; TPB fundamentează alegerea intenției antreprenoriale ca variabilă de interes; managementul strategic și Balanced Scorecard exprimă legătura dintre viziune, obiective și indicatorii de performanță; iar PDCA structurează procesul de îmbunătățire continuă. Educația 4.0 oferă o perspectivă asupra transformării digitale responsabile, care integrează personalizarea, conectivitatea și inovația durabilă. În cadrul MFVCA, formarea continuă este tratată ca un proces corelat cu cerințele instituției și cu cele ale educației antreprenoriale, nu ca o activitate formală, desfășurată izolat de practica didactică [98].

Utilizarea tehnologiei în MFVCA nu este privită ca un scop în sine, ci ca un mijloc de sprijinire a învățării și de inițiere a elevilor în domeniu. Potrivit lui Kotler, Kartajaya și Setiawan, folosirea platformelor digitale, a instrumentelor analitice și a aplicațiilor bazate pe inteligență artificială poate contribui la documentarea pieței, formularea ideilor și simularea unor decizii antreprenoriale [119]. Activitățile propuse prin MFVCA urmăresc familiarizarea elevilor cu formele actuale de antreprenoriat și stimularea inițiativei digitale prin intermediul platformelor online. Acest fapt este justificat de transformarea modelelor de afaceri și de extinderea oportunităților antreprenoriale în mediul digital [120]. Elevii pot folosi instrumente virtuale pentru cercetarea pieței, evaluarea ofertelor și testarea ideilor, păstrând totodată o dimensiune critică și o judecată etică a procesului.

EntreComp definește antreprenoriatul ca fiind capacitatea de a acționa asupra ideilor și oportunităților pentru a genera valoare pentru ceilalți și cuprinde trei arii interdependente: „Idei și

Oportunități", „Resurse" și „În Acțiune". Cadrul include 15 competențe și 8 niveluri de progres, grupate în 4 categorii generale [11]. În MFVCA, EntreComp oferă repere pentru definirea competențelor și urmărirea evoluției acestora, fără a fi preluat ca un curriculum rigid. Perspectiva KSA (Cunoștințe, Abilități și Atitudini) susține operaționalizarea rezultatelor învățării în proiectarea și evaluarea procesului educațional [146; 197]. Cunoștințele privesc înțelegerea oportunităților, resurselor și proceselor, precum și a sistemului economic. Abilitățile includ identificarea problemelor, planificarea, colaborarea și utilizarea resurselor. Atitudinile cuprind inițiativa, perseverența și disponibilitatea de a-și susține o poziție și de a-și asuma un risc. Corelarea EntreComp cu KSA reduce riscul ca evaluarea să se limiteze la reproducerea cunoștințelor sau la aprecierea generală a trăsăturilor personale.

TPB explică intenția comportamentală drept rezultat al interacțiunii dintre atitudine, norme subiective și control comportamental perceput (relațiile analizate arată corelații pozitive între competențe și intenția antreprenorială, motiv pentru care acest cadru a fost inclus în MFVCA). Totuși, în cazul elevilor de liceu, unde inițierea unei activități antreprenoriale depinde, printre altele, de resurse, oportunități, experiențe și factori contextuali [2; 130], intenția este privită ca un rezultat apropiat, nu ca dovadă a unui comportament efectiv.

Relevantă pentru managementul strategic este integrarea educației antreprenoriale în planurile și documentele instituționale; Balanced Scorecard este aplicat respectând principiul legăturii dintre viziune, obiective, acțiuni și indicatori, nu printr-o transpunere mecanică a celor patru niveluri ale MFVCA, adaptarea propusă urmând să sprijine conducerea în luarea în considerare simultană a resurselor, proceselor educaționale, relațiilor cu partenerii externi și rezultatelor obținute [90; 91; 114]. În acest sens, modelul include Viziunea Antreprenorială Instituțională (IEV) și Planul Strategic pentru Educație Antreprenorială (SPEE): prima stabilește orientarea generală a instituției, iar cel de-al doilea o detaliază în termeni de priorități, responsabilități, resurse și termene. În România, aceste planuri pot fi corelate cu Planul de Dezvoltare Instituțională (PDI), iar în Republica Moldova cu Planul de Dezvoltare a Instituției, deși procedurile administrative pot diferi, funcția acestor documente rămâne aceea de a transpune misiunea instituției în obiective, acțiuni, responsabilități și indicatori monitorizabili.

Ciclul PDCA. Funcționarea ciclică a MFVCA este susținută de secvența Planificare–Implementare–Verificare–Acțiune. Acest ciclu de planificare și implementare este urmat de verificarea rezultatelor și de ajustarea deciziilor [65]. Spre deosebire de practica obișnuită de a aștepta pentru a oferi feedback la sfârșitul unei activități, în acest ciclu de planificare, feedback-ul este furnizat din timp și permite reevaluarea obiectivelor, redistribuirea resurselor și extinderea

domeniului de aplicare al practicilor evaluate. PDCA oferă astfel o legătură între nivelul evaluativ și repornirea procesului managerial.

Educația 4.0 ca o mentalitate potențială. Schimbările tehnico-economice și socio-economice largesc competențele elevilor [29]. Educația 4.0 se concentrează pe rezolvarea problemelor autentice, colaborare, creativitate, autonomie, utilizarea critică și adecvată a tehnologiei și capacitatea de adaptare [32]. În MFVCA, această noțiune nu oferă un nivel separat sau un al doilea model. Mai degrabă, acționează pe orizontală: modifică felul în care sunt gândite planificarea și parteneriatul, modul în care sunt concepute proiectele și procedurile de evaluare, prin felul în care instituția folosește, cu atenție, inteligența artificială, datele, personalizarea învățării și valoarea socială și de mediu [49; 160; 181; 200; 201]. Integrarea celor cinci puncte de referință nu duce la redundanță: EntreComp–KSA răspunde la întrebarea „ce competențe se formează și cum pot fi observate?”, TPB indică prezența intenției și structura managerială, PDCA susține un proces de ajustare continuă și direcția oferită de Educația 4.0 [33]. Prin această definiție, structura MFVCA este păstrată intactă și evită atribuirea aceluiași rol unor cadre conceptuale diferite.

Structura MFVCA definește patru niveluri manageriale interdependente (Tabelul 3.1), strategic, curricular, relațional și de evaluare, fiecare conținând scopul și instrumentele sale și niciunul dintre acestea neputând funcționa de sine stătător.

Nivelul de planificare este asociat cu formularea obiectivelor, atribuirea sarcinilor și alinierea intervențiilor la resursele disponibile ale instituției. Acest nivel este inclus și susținut în literatura de specialitate din domeniul managementului strategic [40; 90; 91; 108], precum și în opiniile organizației care învață și în constatările instituționale raportate separat de către personalul didactic și manageri.

Nivelul curricular este atins prin Proiecte. La acest nivel, obiectivele strategice sunt implementate sub formă de activități de învățare. Mini-companiile, simulările economice, implicarea comunității, proiectele interdisciplinare și cele legate de parteneriat sunt câteva exemple de activități utilizate la acest nivel. EntreComp definește competențele vizate în combinație cu KSA, ceea ce ajută la articularea rezultatelor măsurabile [11; 146]. Este evident că experiențele educaționale, sprijinul instituțional și competența antreprenorială autoevaluată sunt corelate, iar acest lucru oferă fundamentul modelului. A fost observată corelația $r = 0,686$ ($N = 245$; $p < 0,001$). Acestea și celelalte rezultate ale modelului de regresie multiplă ($\beta = 0,250$; $p = 0,001$) susțin plasarea experiențelor aplicate în punctul central al nivelului curricular. Constatările ilustrează dependențele legate de elevi și nu indică o cauzalitate a activităților educaționale.

Nivelul relațional se referă la dezvoltarea și valorificarea parteneriatelor prin care liceul se asociază la mediul socio-economic. Întreprinderile, universitățile, organizațiile neguvernamentale,

autoritățile locale și rețelele profesionale pot oferi elevilor acces la probleme și situații autentice, mentorat, resurse și contexte profesionale. Relevanța acestei componente este fundamentată de literatura privind ecosistemele educaționale și necesitatea diversificării experiențelor de învățare [72; 108; 199]. Calitatea colaborării se apreciază prin activitățile realizate și participarea elevilor, nu prin numărul formal al acordurilor.

Nivelul evaluativ corespunde performanței și încheie circuitul managerial: urmărește dacă elevii progresează și participă activ, dacă proiectele au calitatea așteptată, dacă parteneriatele funcționează cu adevărat și dacă instituția reușește să valorifice feedbackul primit, pentru sinteza acestor dimensiuni, este propus instrumentul IMAL-MFVCA, ca indicator de maturitate instituțională.

Tabelul 3.1. Arhitectura integrată a Modelului MFVCA

Nivelul MFVCA	Correspondența 4P	Funcție managerială	Repere și instrumente operaționale
Strategic - Viziunea Antreprenorială Instituțională	Planificare	Diagnoza instituțională; formularea viziunii; integrarea obiectivelor în documentele de dezvoltare; stabilirea priorităților, resurselor și responsabilităților	management strategic; Balanced Scorecard adaptat; GAAI – Grila de Audit Antreprenorial Instituțional; PSEA; analiza SWOT și PESTEL
Curricular - integrarea sistemică a competenței antreprenoriale	Proiecte	Corelarea activităților formale, nonformale și informale; proiectarea rezultatelor prin EntreComp și KSA; organizarea experiențelor aplicative și interdisciplinare	EntreComp; KSA; DigCompEdu; PCAE - Portofoliul Competenței Antreprenoriale a Elevului; mini-companii, simulări și proiecte autentice
Relațional – ecosistemul instituțional de colaborare	Parteneriate	Identificarea actorilor relevanți; delimitarea contribuțiilor; organizarea mentoratului, practicii și proiectelor comunitare; dezvoltarea cooperării interinstituționale	abordarea ecosistemică; GPSC (Ghidul de Parteneriat Școală-Companie); acorduri funcționale; rețele educaționale și parteneriate externe
Evaluativ – monitorizare, feedback și ajustare	Performanță	Urmărirea progresului elevilor și a funcționării mecanismelor instituționale; combinarea indicatorilor cantitativi și calitativi; revizuirea intervențiilor	PDCA; portofolii și rubrici; indicatori instituționali contextualizați; IMAL - MFVCA, instrument aplicat în pilot și validat la nivel de conținut prin Delphi; verificarea psihometrică extinsă rămâne necesară

Sursa: elaborat de autor.

Corespondența dintre nivelurile MFVCA și dimensiunile 4P are caracter funcțional. Acesta nu exprimă o succesiune liniară (ordinea nivelurilor strategic, curricular, relațional, evaluativ), ci evidențiază structura modelului, în timp ce 4P (Planificare, Parteneriate, Proiecte și Performanță) arată dinamica operațională (pentru versiunea extinsă a modelului strategic integrat, a se vedea Anexa 3). Parteneriatele creează resurse și contexte pentru proiecte, iar nevoile apărute în proiecte pot genera noi colaborări - cele două dimensiuni condiționându-se reciproc.

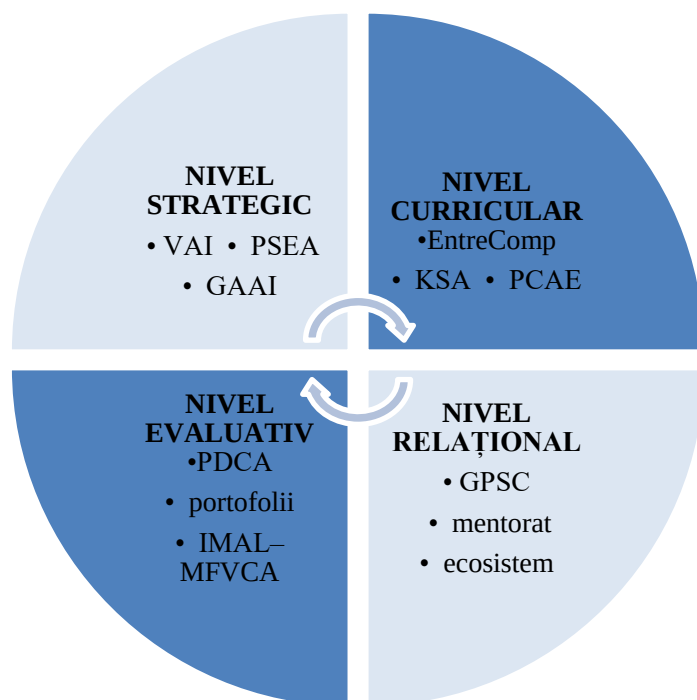


Fig. 3.1. Arhitectura integrată a Modelului MFVCA și interdependența componentelor sale

Sursa: elaborată de autor.

Figura 3.1 prezintă arhitectura statică a modelului, evidențiind cele patru niveluri, corespondența acestora cu 4P, instrumentele principale și finalitatea comună a modelului: formarea și dezvoltarea competențelor antreprenoriale ale elevilor.

Cele șapte principii unificate care stau la baza aplicării MFVCA sunt sensibilitatea la context, flexibilitatea și adaptabilitatea managerială, învățarea prin experiență și colaborare, digitalizarea și responsabilitatea socială, sustenabilitatea, evaluarea și progresul (Vezi Tabelul 3.2).

Tabelul 3.2. Operaționalizarea principiilor MFVCA la nivelul instituției de învățământ

Principiul MFVCA	Acțiuni manageriale	Actori implicați	Rezultate și indicatori orientativi	Fundamentare
Relevanța contextuală	Diagnoza resurselor și nevoilor; analiza profilului elevilor și a mediului local; identificarea barierelor de participare; adaptarea intervențiilor	echipa managerială, profesori, consilierul școlar, elevi și parteneri	profil instituțional; priorități contextualizate; rata de participare; măsuri	diferențe instituționale privind resursele, tehnologia și accesul la experiențe
Flexibilitatea și adaptabilitatea managerială	Aplicarea graduală; testarea graduală a intervențiilor; combinarea activităților locale, digitale și interșcolare; revizuirea priorităților prin feedback	conducerea liceului, coordonatorul MFVCA, comisia pentru curriculum	intervenții adaptate; termene revizuite; resurse realocate; practici extinse după evaluare	managementul schimbării și PDCA
Promovarea învățării experiențiale	Integrarea mini-companiilor, simulărilor, mentoratului, proiectelor interdisciplinare și problemelor autentice în planificarea anuală	profesori, elevi, coordonatori de proiecte și mentori	participarea efectivă; produse și prototipuri; portofolii; progresul competențelor	$r = 0,686$ pentru asocierea dintre experiențele educaționale și competența antreprenorială autoevaluată;
Colaborarea multi-actor	Constituirea echipei MFVCA; definirea contribuțiilor prin GPSC; co-proiectarea activităților; evaluarea funcționalității parteneriatelor	conducere, profesori, elevi, părinți, întreprinderi, universități, ONG-uri	parteneriate funcționale; activități realizate; elevi implicați; colaborare	fundamentare prin abordarea ecosistemică și diagnoza instituțională distinctă
Digitalizarea funcțională și responsabilă	Utilizarea simulărilor, portofoliilor digitale și colaborării online; dezvoltarea competențelor digitale; reguli privind transparența și controlul	conducere, responsabil IT, profesori, elevi și parteneri tehnologici	valoarea pedagogică a utilizării; acces echitabil; produse digitale; respectarea regulilor de utilizare	DigCompEdu și orientările privind transformarea digitală
Sustenabilitatea și responsabilitatea	Formarea cadrelor; diversificarea resurselor; proiecte cu valoare socială și ecologică	conducere, consiliul de administrație, profesori, parteneri și autorități locale	continuitatea activităților; resurse reutilizabile; cadre formate; proiecte	PDCA, ESD for 2030 și ODD 4/ODD 8

Principiul MFVCA	Acțiuni manageriale	Actori implicați	Rezultate și indicatori orientativi	Fundamentare
Evaluarea orientată spre rezultate	Definirea rezultatelor prin EntreComp–KSA; utilizarea portofoliilor, rubricilor, autoevaluării și feedbackului mentorilor; analiza periodică a datelor	conducere, comisia pentru curriculum, profesori, elevi și mentori	progres documentat; calitatea proiectelor; participare; decizii revizuite	EntreComp, KSA și perspectiva organizației

Sursa: elaborat de autor.

La nivel strategic, se stabilește coerența, iar echitatea în accesul este integrat în relevanța contextuală, digitalizare și colaborare, nelăsând astfel două tipuri arhetipale de principii rivale. Pentru MFVCA, sustenabilitatea înseamnă responsabilitate în cadrul modului școlar și dezvoltarea profesională continuă a personalului didactic, precum și încorporarea antreprenoriatului în cadrul instituției [87; 106]. Diferențele identificate la instituțiile analizate nu au permis construirea unei dihotomii urban-rural generalizabile, dar susțin diagnosticul preliminar și monitorizarea participării [72; 165; 166]. Flexibilitatea și adaptabilitatea managerială a permis o abordare treptată, în MFVCA nu este necesar să se introducă toate instrumentele în același timp [36]. Potrivit opțiunilor de leadership, instrumentele (VAI și PSEA) pot fi pilotate și centralizate înainte de a avansa.

Învățarea prin experiență pune studentul în centrul procesului de învățare. MFVCA îmbrățișează activitățile include interdisciplinaritatea și experiența, prin care studenții integrează cunoștințele economice, digitale și sociale pentru a rezolva probleme ale comunității. Studenții participă la proiecte, mini-companii, simulări, mentorat și rezolvarea problemelor reale. Acestea creează context în care cunoașterea este mobilizată și transformată în abilități și atitudini. Activitățile din companii școlare prezintă situații de învățare în care se identifică oportunități, planificarea, cooperarea și asumarea responsabilității pentru rezultate. Brahm și Grewe indică faptul că aceste experiențe ar trebui să se concentreze asupra competenței antreprenoriale a studenților și cunoștințele economice nu ar trebui să fie singura preocupare de evaluare [20; 24].

Implementarea mai multor actori în dezvoltarea ecosistemului educațional se extinde dincolo de sala de clasă. Include parteneri care definesc problemele, îndrumă studenții, furnizează resurse și evaluează rezultatele; acest tip de parteneriat se bazează pe activități, participă și angajament ale participanților, mai degrabă decât prezența unui acord formal. [51; 72; 108].

Digitalizarea funcțională face din tehnologie un instrument de învățare și permite posibilități precum simulări, portofolii digitale, mentorat la distanță și colaborare între școli. Acestea creează oportunități pentru experiențe de învățare mai bogate și variate, dar ar trebui evaluate în funcție de

cât de potrivite sunt, cât de mult accesul efectiv, cât de mult îmbunătățesc calitatea învățării, cât de transparente sunt gradul de control asupra deciziei lor asistenței tehnologiei concepute pentru a fi utilizat într-un mod responsabil. Se întâmplă după o analiză atentă pe urma testării și scalării iterative. [49; 65; 160; 181; 200; 201; 203]. Transformarea educației necesită o reevaluare a modului în care școlile și organizează structurile interne metodele de predare, precum și modul în care interacționează cu comunitatea. UNESCO sugerează dezvoltarea unui nou contract social pentru educație, primar pe cooperare, solidaritate, echitate, angajament pentru responsabilitatea și față de viitor [202]. Școala rămâne un loc vital de socializare; totuși, funcționarea sa trebuie să devină mai flexibilă pentru a acomoda noile medii în care trăim și lucrăm, și ar trebui să implice implicarea activă a comunității didactice și a corpului de elevi.

Evaluarea orientată spre rezultate și progres depășește numărarea activităților, urmărind progresul KSA asociat competențelor EntreComp, participarea, calitatea produselor și utilizarea feedbackului în deciziile ulterioare. În Figura 3.2 sunt redate principiile.

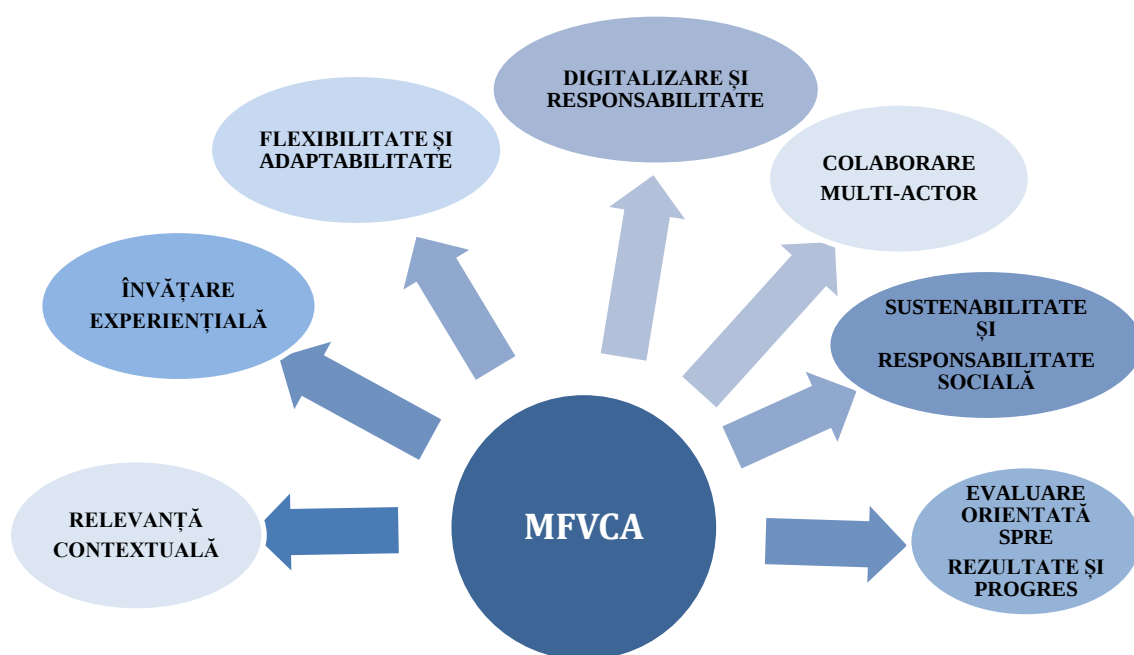


Fig. 3.2. Principiile de construcție și aplicare ale Modelului MFVCA

Sursa: elaborată de autor.

MFVCA funcționează ca un sistem deschis și adaptabil. Cele patru niveluri: strategic, curricular, relațional și evaluativ, nu acționează izolat, ci drept domenii manageriale interdependente, între care circulă în mod continuu informații, resurse și decizii. Planificarea strategică fixează viziunea și prioritățile; parteneriatele extind baza de resurse și contextele de acțiune; proiectele transpun aceste priorități în experiențe concrete pentru elevi; iar performanța urmărește rezultatele obținute și le reintegrează în ciclul de planificare. Cu alte cuvinte, cei 4P

(Planificare, Parteneriate, Proiecte, Performanță) reprezintă logica operațională prin care MFVCA funcționează, nu un model managerial de sine stătător.

Acest circuit a fost conceput după logica PDCA. În etapa de Plan, diagnoza instituțională realizată prin GAAI, alături de datele culese prin PSEA, construiește punctul de pornire al intervenției. În etapa de Do, sunt derulate proiectele, activitățile curriculare, îndrumarea elevilor și colaborarea cu partenerii. În etapa de Check, se evaluează participarea, progresul înregistrat la nivelul abilităților, calitatea proiectelor derulate și funcționalitatea parteneriatelor, prin intermediul PCAE și GPSC. În etapa de Act, obiectivele, resursele și intervențiile sunt reajustate pe baza rezultatelor obținute [65]. Această corespondență nu este însă rigidă, monitorizarea și feedbackul au loc pe tot parcursul procesului, nu doar la finalul activităților.

Rezultatele analizei cantitative confirmă, în măsuri diferite, componentele mecanismului propus. La nivelul elevilor, relația dintre expunere și abilități, precum și asocierea dintre abilități și intenția antreprenorială, susțin legătura dintre Proiecte și Performanță. Datele instituționale colectate de la personalul didactic și managerial documentează, separat, nivelurile de strategie și de relaționare. Întrucât cele două baze de date nu sunt corelate respondent-la-respondent, întregul traseu strategie–expunere–abilități–intenție rămâne, pentru moment, o ipoteză explicativă, ce urmează a fi verificată printr-un demers de cercetare instituțional sau multianual.

Aplicarea modelului poate fi organizată pe trei orizonturi temporale. În primul an școlar, accentul cade pe diagnoză, prioritizare și testarea treptată a unui număr limitat de intervenții. Pe parcursul a aproximativ trei ani, se urmărește extinderea integrării între niveluri, consolidarea bazei de parteneriat și dezvoltarea capacităților interne de monitorizare. Dincolo de acest orizont, pe termen lung, obiectivul devine instituționalizarea modelului, adaptabilitatea acestuia la contexte diferite și transferul practicilor validate ca funcționale către alte rețele de licee.

În prezent, GAAI este folosit pentru diagnoză, PSEA pentru organizarea priorităților, resurselor și responsabilităților, iar PCAE și GPSC pentru documentarea experiențelor elevilor și a contribuției partenerilor. Instrumentul IMAL-MFVCA a fost aplicat în studiul-pilot pentru evaluarea maturității manageriale și a fost verificat, la nivelul validității de conținut, prin procedura Delphi. Criteriile rezultate păstrează însă un caracter orientativ; generalizarea lor și utilizarea ca reper de politică instituțională presupun o validare psihometrică extinsă, pe un eșantion mai mare de școli.

Figura 3.3 sintetizează acest proces în patru etape: diagnoză și planificare, facilitarea aplicării, monitorizare și evaluare, respectiv ajustarea intervențiilor. Prezența buclelor de feedback și a orizonturilor temporale diferite arată că procesul poate fi extins în timp, spre deosebire de Figura 3.1, care redă o variantă statică a modelului.

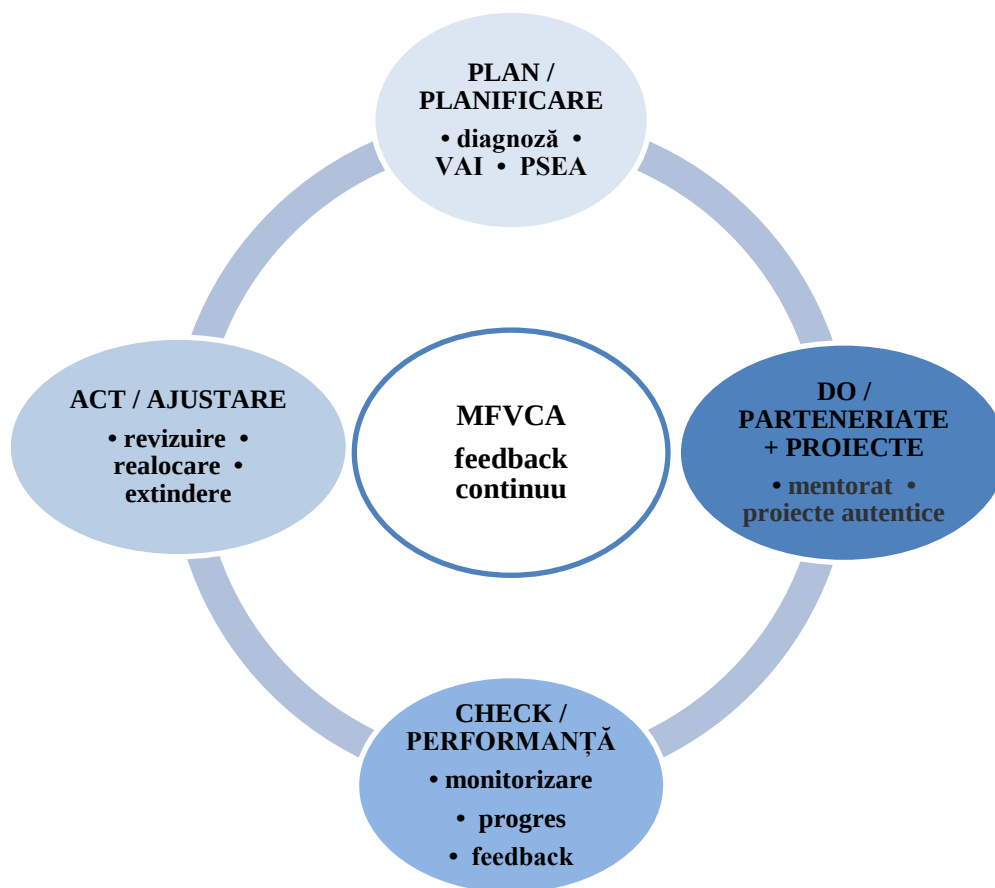


Fig. 3.3. Funcționarea sistemică a MFVCA prin ciclul PDCA și feedback managerial
Sursa: elaborată de autor.

Dezvoltarea MFVCA în perspectiva Educației 4.0 urmărește transformarea liceului într-un ecosistem de învățare antreprenorială, conectat la probleme autentice, tehnologii emergente, parteneri externi și contexte interdisciplinare. Educația 4.0 are, în acest cadru, o funcție prospectivă și transversală - ea nu modifică identitatea modelului, ci contribuie la actualizarea celor patru dimensiuni operaționale prin felul în care instituția folosește responsabil inteligența artificială, personalizează învățarea, se bazează pe analitică, co-creează și se orientează spre sustenabilitate [49; 56; 160; 181; 200; 201].

Inteligența artificială responsabilă. Instrumentele de inteligență artificială pot ajuta elevii să exploreze piața, să genereze alternative, să construiască scenarii, să prototipeze idei și să primească feedback personalizat [42; 46]. Utilizarea lor nu substituie însă judecata elevului sau aprecierea profesională a cadrului didactic [34]: rezultatele generate trebuie verificate critic, iar instituția trebuie să stabilească reguli clare privind transparența utilizării, protecția datelor, echitatea accesului și controlul uman asupra deciziilor [48].

Personalizarea și analitica învățării. Datele privind participarea și progresul pot ajuta conducerea și profesorii să identifice elevii insuficient implicați, domeniile care necesită sprijin suplimentar și traseele diferențiate de învățare. Analitica are însă o funcție de susținere, nu de clasificare automată a elevilor. Portofoliul digital, rubricile și feedbackul multiplu pot documenta progresul fără a reduce competența antreprenorială la un scor unic [50].

Co-crearea și inovarea deschisă. Parteneriatele evoluează treptat de la simple acorduri formale spre procese de colaborare reală, în care întreprinderile, universitățile, incubatoarele, ONG-urile și autoritățile contribuie la definirea problemelor, mentorarea echipelor, accesul la tehnologii și evaluarea soluțiilor [43], elevii devenind astfel coautori ai propriilor proiecte. Asocierea dintre parteneriate și expunere susține direcția propusă, fără însă a-i demonstra cauzalitatea [38; 39].

Antreprenoriatul verde și social. Proiectele pot pune accentul pe economia circulară, pot reduce risipa, pot folosi resursele în mod responsabil și pot răspunde nevoilor comunității - valoarea creată nu se limitează la rezultatul economic, ci include și efectele sociale și ecologice, în concordanță cu educația pentru dezvoltare durabilă și cu ODD 4 și ODD 8 [200; 201; 203].

Microcertificările în regim-pilot. Portofoliile digitale pot fi completate, după definirea criteriilor, prin insigne digitale sau microcertificări instituționale pentru achiziții modulare. Acestea nu trebuie prezentate însă drept calificări recunoscute înainte de stabilirea procedurilor de acordare, verificare și portabilitate; introducerea lor este propusă, deocamdată, doar în regim-pilot, cu evaluarea relevanței pentru elevi și parteneri.

La nivelul Planificării, Educația 4.0 pune accent pe diagnostice anticipative ale competențelor, proiecte educaționale și analize ale tendințelor de pe piața muncii. La nivelul parteneriatelor, se constată o deplasare treptată spre co-creare, mentorat hibrid și implicare în ecosistemul de inovație și antreprenoriat, MFVCA propunând, în acest sens, o abordare de tip ecosistem, care conectează liceul cu companii, instituții publice, ONG-uri și universități. Modul concret în care se conturează aceste relații diferă însă de la o școală la alta, fiind influențat de condițiile economice și de oportunitățile specifice regiunii și comunității în care funcționează liceul [112]. Aceste inițiative se orientează cu precădere spre laboratoare, provocări comunitare, prototipare rapidă și abordarea STEAM - antreprenoriat, monitorizarea lor realizându-se prin portofolii, rubrici EntreComp - KSA, feedback din partea mentorilor și, în acest caz particular, printr-un sistem nou de recunoaștere modulară [61; 62].

Modelul Planificare - Parteneriate - Proiecte - Performanță este ilustrat în Figura 3.4, alături de trei direcții transversale suplimentare, transformarea digitală responsabilă, personalizarea și

conectivitatea, respectiv inovația socială și durabilă, în timp ce inteligența artificială, analitica învățării și micro-credențialele sunt semnalate ca direcții potențiale de implementare viitoare.

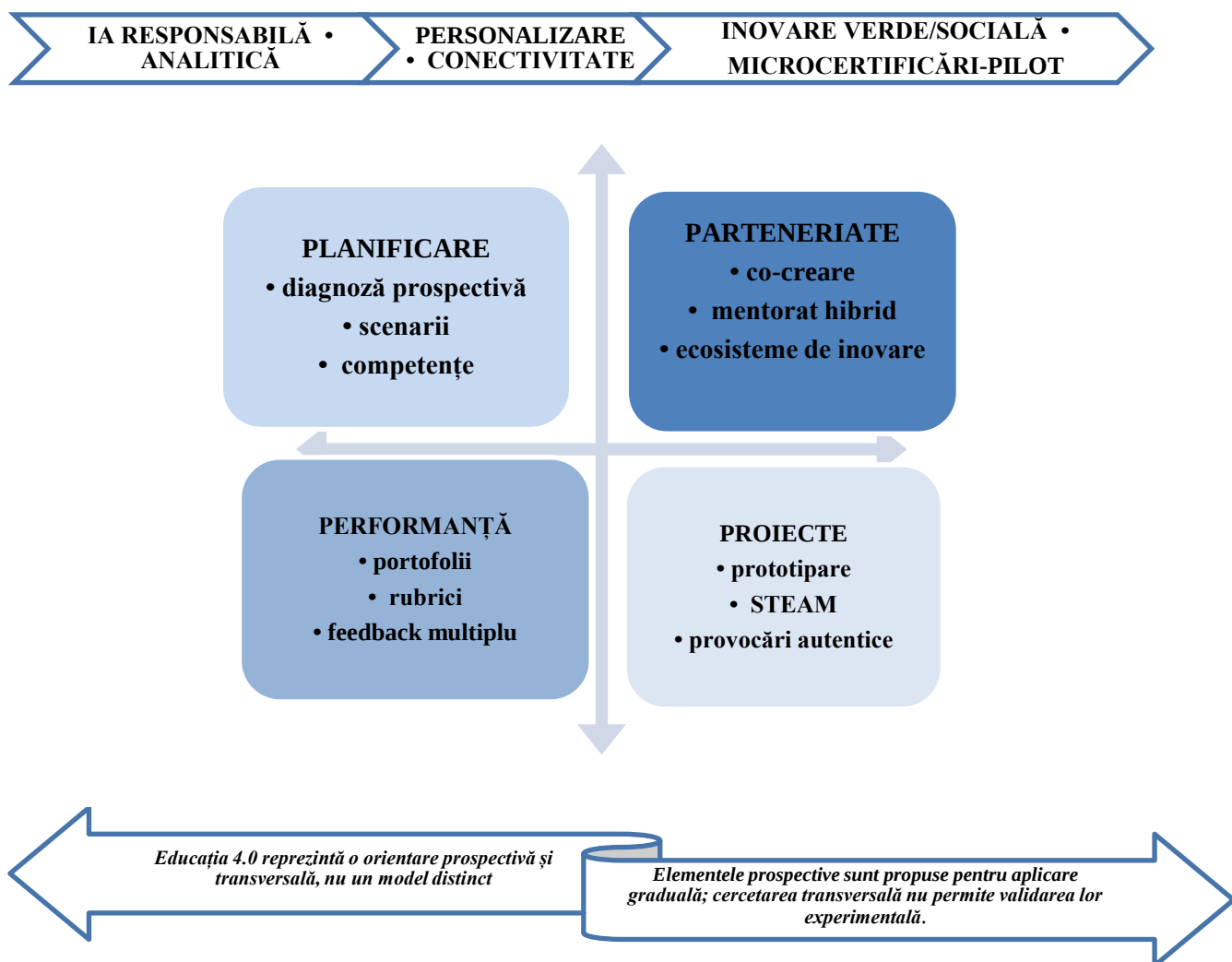


Fig. 3.4. Logica operațională 4P a Modelului MFVCA în contextul Educației 4.0

Sursa: elaborată de autor.

În cadrul MFVCA, leadershipul pentru învățare se materializează prin stabilirea unei viziuni comune privind educația antreprenorială, susținerea inițiativelor cadrelor didactice și repartizarea responsabilităților între membrii echipei de implementare [105]. Conducerea liceului configurează astfel cadrul instituțional în care activitățile antreprenoriale pot fi integrate și susținute în timp. Prin această evoluție, MFVCA își păstrează nucleul managerial și capătă, totodată, o orientare prospectivă. Implementarea presupune diagnoză, aplicare treptată și evaluare periodică. Simpla introducere formală a tehnologiei nu este suficientă; relevanța ei decurge din modul în care extinde experiențele elevilor, sprijină colaborarea și contribuie la crearea de valoare economică, socială sau ecologică [40; 43; 47; 51].

3.2. Direcții strategice și instrumente manageriale pentru implementarea modelului

Modelul de Management pentru Formare și Valorificare a Competenței Antreprenoriale (MFVCA) trebuie să fie definit operațional prin modificarea nivelurilor și principiilor enunțate în subcapitolul 3.1 în decizii, responsabilități, activități și indicatori de urmărire la nivel instituțional. Instrumentele descrise în acest document nu sunt modele autonome sau proceduri administrative noi separate de activitățile unui liceu. Din contră, ele oferă un sistem de suport managerial care se articulează în logica celor 4P (Planificare, Parteneriate, Proiecte și Performanță) și poate fi adaptat mediilor instituționale din România și Republica Moldova.

Așa cum se menționează în Capitolul 2, diagnosticul empiric informează operaționalizarea acestei componente. Analizele efectuate pe datele elevilor au indicat relații pozitive și semnificative între condițiile manageriale și educaționale percepute, experiențele educaționale și competența antreprenorială autoevaluată, iar datele colectate de la cadrele didactice și manageri au evidențiat, separat, importanța leadershipului colaborativ și a parteneriatelor instituționale. În termeni de management, aceste rezultate justifică necesitatea unor instrumente pentru a integra diagnosticul cu planificarea, parteneriatele cu proiectele și evaluarea deciziilor cu rezultatele. Totuși, nu arată rezultatele implementării complete a MFVCA, având în vedere că cercetarea principală este în mare măsură transversală și non-experimentală. Valorile coeficienților și testele de semnificație sunt prezentate în analizele de corelație și regresie multiplă din subcapitolul 2.2.

Sistemul operațional constă din cinci instrumente: Grila de Audit Antreprenorial Instituțional (GAAI), Plan Strategic pentru Educație Antreprenorială (PSEA), Portofoliul de Competențe Antreprenoriale al Elevului (PCE), Ghidul Parteneriatului Școală-Companie (GPSC) și Indicatorul Liceului Maturitate Antreprenorială, tipărite sau digitale. Suportul digital MFVCA (Anexa 4) nu reprezintă un al șaselea instrument, ci o structură transversală care facilitează colectarea și circulația datelor. În etapa aplicativă a fost utilizat un prototip funcțional, fără ca acesta să echivaleze cu o platformă software validată tehnic pentru implementare la scară largă.

Distincția instrumentelor MFVCA depinde de funcție și de tipul informațiilor produse: GAAI oferă instituției un obiectiv de diagnosticare, PSEA descrie, resurse și responsabilități, PCE surprinde experiențele și progresul elevului, GPSC definește parteneriatele cu actori externi, IMAL-MFVCA integrează datele privind evaluarea maturității manageriale.

Tabelul 3.3. Sistemul instrumentelor MFVCA și corespondența lor funcțională

Instrument	Nivel MFVCA / componentă 4P	Funcție principală	Rezultat documentabil	Statut în cadrul cercetării
GAAI	Strategic / Planificare	diagnoza capacității instituționale de organizare a educației antreprenoriale	profil instituțional și priorități de intervenție	instrument aplicat în studiul-pilot; conținut examinat prin Delphi
PSEA	Strategic și curricular / Planificare–Proiecte	transpunerea viziunii în obiective, acțiuni, resurse și termene	plan operațional corelat cu documentele de dezvoltare ale instituției	instrument aplicat în studiul-pilot; ajustat pe baza feedbackului experților și utilizatorilor
PCAE	Curricular / Proiecte	colectarea dovezilor de învățare și evaluarea formativă a progresului	portofoliu individual și feedback descriptiv	instrument aplicat în experimentul psihopedagogic; utilizat pentru documentarea progresului elevilor
GPSC	Relațional / Parteneriate	clarificarea obiectivelor, rolurilor, condițiilor de participare și evaluării colaborării	acord funcțional, plan de activități și fișă de evaluare	instrument aplicat în studiul-pilot; fezabilitate examinată prin date cantitative și calitative
IMAL-MFVCA	Evaluativ / Performanță	integrarea indicatorilor instituționali și susținerea deciziei manageriale	profil de maturitate și raport de autoevaluare	instrument utilizat pretest–posttest și examinat prin Delphi; validarea psihometrică extinsă rămâne necesară
Suport digital MFVCA	Transversal / toate componentele 4P	gestionarea fluxului de date, a dovezilor și a feedbackului	registru digital, portofolii, rapoarte și vizualizări	suport utilizat experimental în pilot; nu echivalează cu validarea tehnică pentru implementare la scară

Sursa: elaborat de autor.

Coerența sistemului este asigurată prin trei reguli de utilizare. În primul rând, informațiile sunt colectate o singură dată și utilizate de mai multe ori, evitând astfel duplicarea documentelor. De exemplu, o parte din dovezile strânse pentru evaluarea curriculară prin PCAE pot fi reutilizate și pentru evaluarea agregată, anonimată, a instituției. În al doilea rând, interpretarea indicatorilor cantitativi trebuie completată cu dovezi calitative, portofolii, reflecții ale elevilor, feedback din partea profesorilor și evaluări ale partenerilor. În al treilea rând, datele colectate nu trebuie folosite pentru a clasifica rigid elevii, profesorii sau liceele, ci pentru a susține o abordare orientată spre competențe, în logica unei organizații care învață din propria experiență [11; 91; 146]. Instrumentele se aplică respectând principiul proporționalității: pentru început, un liceu poate

folosi o versiune simplificată a GAAI și un PSEA construit în jurul a două-trei priorități, alături de câteva portofolii și parteneriate-pilot.

Instrumentele nivelului strategic

Grila de Audit Antreprenorial Instituțional (GAAI) reprezintă instrumentul de diagnoză al nivelului strategic. Scopul ei este de a identifica condițiile de care dispune instituția pentru formarea competenței antreprenoriale, practicile deja funcționale și domeniile care necesită intervenție managerială. Structura și componentele grilei sunt prezentate detaliat în Tabelul 3.4.

Tabelul 3.4. Domeniile GAAI și reperele pentru analiza managerială

Domeniu	Exemple de indicatori	Dovezi verificabile	Întrebarea managerială orientativă
Leadership și orientare strategică	obiective explicite; responsabilități; buget și calendar; consultarea actorilor	Planul de dezvoltare instituțională (PDI) și planul managerial în România; Planul de dezvoltare al instituției în Republica Moldova; procese-verbale; decizii interne	În ce măsură educația antreprenorială este o prioritate asumată și resursată, nu doar declarată?
Integrare curriculară	activități interdisciplinare; proiecte autentice; utilizarea EntreComp–KSA; feedback formativ	planificări, proiecte didactice, produse ale elevilor, rubrici, portofolii	Cum sunt transformate obiectivele instituționale în experiențe repetate de învățare?
Parteneriate și ecosistem	parteneri activi; mentorat; stagii; probleme reale furnizate de companii/comunitate	acorduri, planuri comune, registre de activitate, evaluări ale partenerilor și elevilor	Ce valoare educațională produce fiecare parteneriat și cine beneficiază efectiv?
Resurse, incluziune și dezvoltare profesională	acces la resurse digitale; formarea profesorilor; participarea elevilor din grupuri vulnerabile	planuri de formare, inventare, evidențe de participare dezagregate, măsuri de sprijin	Există bariere de acces și cum sunt reduse prin decizii manageriale?
Monitorizare și ameliorare	indicatori urmăriți; periodicitatea feedbackului; acțiuni corective	rapoarte interne, sinteze PCAE, fișe GPSC, decizii de revizuire	Ce decizii au fost modificate pe baza dovezilor colectate?

Sursa: elaborat de autor.

Structura GAAI este organizată în cinci domenii principale: leadership și orientare strategică; integrare curriculară; parteneriate și deschidere către ecosistem; resurse, incluziune și dezvoltare profesională; monitorizare și ameliorare. Fiecare indicator este însoțit de o sursă de verificare, astfel încât autoevaluarea să nu se bazeze exclusiv pe percepția echipei manageriale, ci pe confruntarea răspunsurilor cu dovezi concrete, documente instituționale, produse ale activității elevilor și date privind participarea acestora.

Aplicarea se recomandă unei echipe mixte, constituită din reprezentanți ai conducerii, cadrelor didactice, elevilor, părinților și, unde este posibil, ai partenerilor economici - evaluarea individuală inițială putând fi urmată de o ședință de calibrare, în care diferențele sunt discutate prin raportare la dovezi. Rezultatul este Raportul de audit antreprenorial instituțional (RAAI), document sintetic care include punctele forte, vulnerabilitățile, două–patru priorități și sursele de verificare. RAAI fundamentează PSEA; el nu substituie raportul general de evaluare internă și nici procedurile naționale de asigurare a calității.

Planul Strategic de Educație Antreprenorială (PSEA) transformă diagnoza într-un program coerent de acțiune (Tabelul 3.5). Instrumentul este corelat cu documentele existente ale instituției, pentru a evita apariția unei strategii paralele.

Tabelul 3.5. Matricea operațională recomandată pentru PSEA

Element	Conținut solicitat	Exemplu de formulare adecvată
Prioritate	problema rezultată din GAAI și grupul afectat	acces inegal al elevilor la proiecte antreprenoriale autentice
Obiectiv	rezultat specific, măsurabil și încadrat în timp	extinderea participării la cel puțin două tipuri de activități aplicative, cu monitorizarea accesului pe clase și categorii de elevi
Acțiuni	activități curriculare, extracurriculare și parteneriale	provocare comunitară, mini-companie, mentorat, vizită de studiu, simulare economică
Responsabilități	coordonator, echipă, parteneri și roluri	director adjunct; profesor coordonator; mentor din companie; reprezentant al elevilor
Resurse și calendar	timp, spații, buget, instrumente, etape	resurse existente și necesar suplimentar; termene pe parcursul anului școlar
Indicatori	indicatori de proces, rezultat și echitate	rata participării; diversitatea activităților; calitatea produselor; distribuția accesului; feedbackul partenerilor
Dovezi și revizuire	documente, produse, date și decizia luată	portofolii, rubrici, fișe GPSC, sinteză semestrială și măsuri de ajustare

Sursa: elaborat de autor.

În România, obiectivele pot fi incluse în Planul de Dezvoltare Instituțională și în planul managerial anual. În Republica Moldova, acestea sunt corelate cu Planul de Dezvoltare a Instituției și cu planurile operaționale corespunzătoare. Adaptarea păstrează același rol al instrumentului, ținând cont, totuși, de terminologia și de circuitul decizional specific fiecărui sistem.

Logica Balanced Scorecard este preluată selectiv: viziunea este transpusă în obiective, indicatori, inițiative, responsabilități și resurse, fără ca perspectivele modelului să fie aplicate mecanic [114]. Pentru fiecare scop, PSEA cere să fie descrise obiectivul urmărit, comunitatea implicată, acțiunile, partenerii și resursele necesare. Indicatorii sunt concepuți astfel încât să

reflecta atât performanța acțiunilor derulate, cât și calitatea sau rezultatul propriu-zis al acestora. Implicarea părților interesate în elaborarea PSEA are, la rândul ei, o finalitate practică: elevii pot semnala barierele de acces și relevanța activităților; profesorii oferă o perspectivă privind fezabilitatea curriculară; companiile și angajatorii descriu obstacolele reale, care justifică necesitatea unor noi competențe și a mentoratului; părinții și autoritățile locale pot sprijini derularea activităților. Perspectiva mediului de afaceri este astfel valorificată, în acord cu orientarea aplicativă a cercetării, fără însă a-i fi transferată responsabilitatea didactică propriu-zisă [108; 196; 199].

Instrumentul nivelului curricular

Portofoliul de Competențe Antreprenoriale pentru Elev (PCAE) reprezintă instrumentul prin care ceea ce este stabilit la nivel strategic (prin PSEA) devine experiențe concrete la nivel curricular. Acesta reunește date selectate, reflecții și feedback legate de cele 15 competențe EntreComp, interpretate în termeni de cunoștințe, abilități și atitudini (KSA) [11; 146; 197]. PCAE nu urmărește colectarea tuturor artefactelor produse de elev, ci doar reținerea informațiilor relevante privind progresul acestuia și capacitatea sa de a transfera învățarea dintr-o situație în alta. Dovezile pot proveni din mini-întreprinderi sau simulări economice, proiecte interdisciplinare, provocări propuse de comunitate sau de companii, mentorat, ori inițiative sociale sau ecologice [40; 44]. Portofoliul cuprinde și situații în care rezultatul nu a fost cel așteptat, atât timp cât elevul poate explica deciziile luate, dificultățile întâmpinate și ajustările efectuate — acest fapt evită limitarea evaluării la rezultatele de succes și încurajează reflecția asupra propriului proces de învățare [12; 118; 144].

Evaluarea prin PCAE are o orientare formativă și se bazează pe rubrici cu descriptori expliți, care delimitează patru etape ale formării competenței, inițiere, explorare, aplicare și autonomie, aliniate, cel puțin parțial, cu nivelurile de competență descrise în EntreComp. Numărul de artefacte prezentate de elev nu reprezintă, prin el însuși, un criteriu pentru evaluarea progresului: profesorul se raportează mai degrabă la calitatea deciziilor elevului, la reflecția acestuia și la capacitatea sa de transfer al învățării, folosind autoevaluarea și evaluarea între colegi, cu accent constant pe procesul de învățare, nu doar pe rezultat.

Cercetarea prezentată în Capitolul 2 arată că este necesară continuarea monitorizării diversității și autenticității experiențelor documentate prin PCAE. În acest sens, experimentul psihopedagogic derulat în cadrul studiului-pilot a inclus o evaluare pretest–posttest, pe o perioadă de șase luni, care a evidențiat o creștere medie a scorurilor EntreComp de 1,06 puncte. Această

ameliorare nu poate fi atribuită exclusiv utilizării PCAE, ci reflectă mai degrabă efectul combinat al instrumentelor aplicate în cadrul intervenției MFVCA.

Tabelul 3.6. Structura funcțională a PCAE

Componentă	Exemple de dovezi	Criterii de apreciere	Actori implicați
Identificarea oportunităților și generarea ideilor	hartă de nevoi, analiză de problemă, propunere de valoare, prototip	relevanță, creativitate, argumentarea valorii pentru beneficiari	elev, profesor, beneficiar/partener
Mobilizarea resurselor	buget, plan de utilizare a resurselor, distribuirea rolurilor, strategie de comunicare	realism, responsabilitate, capacitate de prioritizare	elev, echipă, profesor, mentor
Trecerea la acțiune	plan de proiect, jurnal de implementare, produs/serviciu, prezentare	inițiativă, colaborare, adaptare, respectarea termenelor	elev, colegi, profesor, partener
Reflecție și transfer	autoevaluare KSA, feedback primit, lecții învățate, plan personal de îmbunătățire	profundimea reflecției, utilizarea feedbackului, transferul către o situație nouă	elev și profesor coordonator
Dimensiune digitală, socială și ecologică	utilizarea argumentată a instrumentelor digitale și de inteligență artificială (IA); analiza impactului social și de mediu	transparență, verificarea informației, protecția datelor, responsabilitate și sustenabilitate	elev, profesor, specialist/partener, după caz

Sursa: elaborat de autor.

Așa cum este detaliat în Tabelul 3.6, PCAE poate contribui la evaluarea școlară numai în limitele reglementărilor naționale și ale politicii proprii a instituției. Modelul nu impune o pondere fixă în nota anuală, se recomandă, mai degrabă, utilizarea lui pentru feedback, documentarea produselor elevilor și susținerea conversațiilor despre progres. Înainte de orice utilizare sumativă, rubricile trebuie calibrate între profesori, iar elevilor li se comunică de la început criteriile și regulile privind autenticitatea produselor, inclusiv obligația de a declara sprijinul primit din partea instrumentelor de inteligență artificială.

Instrumentul nivelului relațional: GPSC

Ghidul Parteneriatului Școală-Companie (GPSC) urmărește transformarea parteneriatelor formale în colaborări educaționale cu conținut real. Deși denumirea indică drept părți principale școala și compania, structura poate fi utilizată și pentru alte tipuri de parteneriate, cu organizații nonguvernamentale, universități, instituții publice, incubatoare, asociații profesionale sau întreprinderi sociale [72; 108; 112; 199]. Valoarea unui parteneriat nu se măsoară prin simpla existență a unui contract, ci prin contribuția sa reală la experiența elevului și prin modul în care este pus în practică în timp.

GPSC este structurat pe următoarele componente: analiza nevoilor reciproce; obiective educaționale; activități și termene aferente; roluri și responsabilități; protecția și siguranța elevilor; reguli privind datele și proprietatea intelectuală; resurse; indicatori; mecanism de feedback și ajustare; precum și o procedură de revizuire (Tabelul 3.7). În parteneriatele care implică minori, instituțiile participante respectă legislația și reglementările în vigoare în țările respective, privind supravegherea elevilor și protecția datelor cu caracter personal.

Tabelul 3.7. Mecanismul de construire și evaluare a parteneriatului prin GPSC

Etapă	Responsabilitatea liceului	Contribuția partenerului	Dovezi și indicatori
Identificarea nevoii	definește competențele și grupul beneficiar; verifică echitatea accesului	precizează problema reală, expertiza și resursele disponibile	fișă de nevoie; criterii de selecție; număr și profil de beneficiar
Proiectarea activității	stabilește obiectivele pedagogice, calendarul și evaluarea	co-proiectează provocarea, mentoratul ori stagiul	plan comun; concordanța obiective-activități; resurse asumate
Formalizarea	asigură cadrul juridic, protecția elevilor și desemnează coordonatorul	desemnează mentorii și acceptă regulile instituției	acord semnat; roluri; protocol de siguranță și date
Implementarea	pregătește elevii, monitorizează participarea și oferă sprijin didactic	furnizează feedback profesional și contexte autentice	prezență; ore de mentorat; produse realizate; incidente și măsuri luate
Evaluarea și revizuirea	colectează feedbackul și analizează rezultatele educaționale	apreciază colaborarea, relevanța produselor și fezabilitatea continuării	satisfacția actorilor; calitatea produselor; rata de finalizare; decizie de continuare/ajustare

Sursa: elaborat de autor.

Instrumentul nivelului evaluativ: IMAL-MFVCA

IMAL-MFVCA sintetizează informațiile furnizate de celelalte instrumente și oferă conducerii o imagine de ansamblu asupra maturității manageriale a educației antreprenoriale din instituție. Indexul nu măsoară direct competența fiecărui elev și nici nu înlocuiește evaluarea rezultatelor educaționale, unitatea sa de analiză este instituția, iar cele patru dimensiuni corespund nivelurilor strategic, curricular, relațional și evaluativ ale MFVCA.

În forma propusă, profilul IMAL-MFVCA (Tabelul 3.8) este alcătuit din indicatori proveniți din surse diferite: datele de proces, activități, participare, parteneriate, ore de mentorat, sunt completate cu date de rezultat și dovezi calitative, indicatorii de context fiind păstrați pentru interpretare, întrucât resursele, profilul liceului, mediul urban/rural și oferta curriculară

influențează posibilitățile de aplicare. Un scor agregat, folosit fără profilul pe dimensiuni și fără context, ar putea ascunde vulnerabilitățile și ar favoriza comparații nejustificate.

Tabelul 3.8. Matricea indicatorilor IMAL-MFVCA

Dimensiune	Indicatori de proces	Indicatori de rezultat	Surse de verificare și interpretare
Strategică	obiective asumate; responsabilități; resurse; formarea echipei	gradul realizării acțiunilor; decizii revizuite pe baza datelor	GAAI, PSEA, documente instituționale, procese-verbale
Curriculară	varietatea proiectelor; frecvența experiențelor; integrarea interdisciplinară	calitatea produselor; progres documentat prin rubrici; capacitatea de reflecție și transfer	PCAE, rubrici, planificări, produse ale elevilor
Relațională	parteneri activi; activități co-proiectate; mentorat și resurse mobilizate	continuitatea colaborării; satisfacția actorilor; relevanța produselor și accesul elevilor	GPSC, acorduri, fișe de feedback, evidențe de participare
Evaluativă	periodicitatea monitorizării; diversitatea surselor; participarea actorilor la feedback	măsurile corective aplicate; reducerea barierelor de acces; consolidarea practicilor funcționale	raport de autoevaluare, sinteze semestriale/anuale, decizii manageriale

Sursa: elaborat de autor.

Limitele IMAL-MFVCA sunt asumate explicit la nivel metodologic. Validitatea de conținut a instrumentului a fost examinată prin procedura Delphi, iar instrumentul a fost aplicat în etapa aplicativă a cercetării. Rămân necesare verificarea fidelității, a structurii dimensionale, a validității convergente și predictive, precum și calibrarea scorurilor-prag pe eșantioane instituționale mai mari. Până la parcurgerea acestor etape, IMAL-MFVCA este validat la nivel de conținut, dar nu poate constitui bază pentru stabilirea unor norme generalizate sau pentru ierarhizarea liceelor.

În stadiul actual de dezvoltare, se recomandă o raportare pe profil, nivelul atins pe fiecare dimensiune, dovezile pe care se sprijină evaluarea, tendințele observate și prioritățile stabilite pentru ciclul următor.

Termenii „inițial”, „emergent”, „consolidat” și „avansat” pot fi utilizate pentru o clasificare preliminară și descriptivă, cu accent pe indicația lor. Dovezile nu trebuie folosite pentru a clasifica liceele sau pentru a fi punitive față de directori și profesori și nu trebuie să stea la baza unor evaluări individuale. Dovezile trebuie folosite pentru managementul didactic formativ.

Suportul digital MFVCA oferă infrastructură necesară pentru organizarea datelor din GAAI, PSEA, PCAE, GPSC și IMAL-MFVCA. Permite utilizatorilor să colecteze, să coreleze și să utilizeze datele în faza pilot. Soluția construită instrumentele date poate fi utilizată de mai multe ori și ulterior dezvoltată într-o platformă mai dedicată. Scopul pilotului a fost să testeze utilitatea

fluxului de informații, mai degrabă decât securitatea, interoperabilitatea și performanța unei implementări la scară largă [157; 160; 181].

Prima iterație a setului de instrumente constă în Registrul de diagnostice GAAI, matricea PSEA, portofoliul PCAE, Registrul de parteneriat GPSC și tabloul de bord IMAL-MFVCA, și într-un modul de generare a rapoartelor și gestionarea feedback-ului (vezi Tabelul 3.9).

Tabelul 3.9. Etapele orientative de implementare a instrumentelor MFVCA

Etapă	Acțiuni principale	Actori coordonatori	Produse și criterii de trecere
1. Pregătire și mandat instituțional	constituirea echipei; informarea actorilor; stabilirea regulilor privind datele și responsabilitățile	director, responsabil calitate, coordonator MFVCA	mandat intern, calendar, roluri și reguli aprobate
2. Diagnoză	aplicarea GAAI; analiza documentelor și a datelor; consultarea elevilor și partenerilor	echipa MFVCA	RAAI și priorități argumentate prin dovezi
3. Planificare	elaborarea PSEA; selectarea activităților, partenerilor și indicatorilor	conducere, profesori, elevi, parteneri	PSEA corelat cu documentele instituționale și resursele disponibile
4. Aplicare limitată	utilizarea PCAE și GPSC într-un număr realist de clase/proiecte; colectarea feedback-ului	profesori coordonatori și mentori	dovezi complete, participare monitorizată, probleme tehnice și pedagogice documentate
5. Evaluare și ajustare	analiza datelor; profil IMAL-MFVCA; consultare și decizii corective	conducere și echipa MFVCA	raport de autoevaluare, măsuri de îmbunătățire, decizie privind extinderea
6. Extindere responsabilă	includerea graduală a altor clase și parteneri; integrarea suportului digital; formare continuă	conducere, responsabil pentru tehnologia informației și comunicațiilor	proceduri stabilizate, resurse adecvate, verificarea echității și sustenabilității

Sursa: elaborat de autor.

Au fost implementate niveluri diferite de utilizatori. Un utilizator poate vedea propriile dovezi, respectiv, un utilizator partener poate vedea datele necesare pentru a sprijini colaborarea. Utilizatorul de management poate vedea date pentru parteneriatele colaborative, iar utilizatorul de coordonare poate vedea toate datele pentru parteneriatele colaborative, cu excepția dovezilor. Datele individuale nu sunt incluse în rapoartele instituționale.

Inteligența artificială poate ajuta la recunoașterea tiparelor de participare, la sintetizarea feedback-ului și la asistența în formularea întrebărilor și clasificarea dovezilor. Decizia de evaluare trebuie să fie umană. Utilizatorii informații trebuie să verifice rezultatele și să asigure asigurarea

protecției datelor și anti-discriminare. AI nu trebuie să facă inferențe despre trăsături personale, potențial pentru antreprenoriat sau probabilitatea de succes profesional [49; 160; 172; 181].

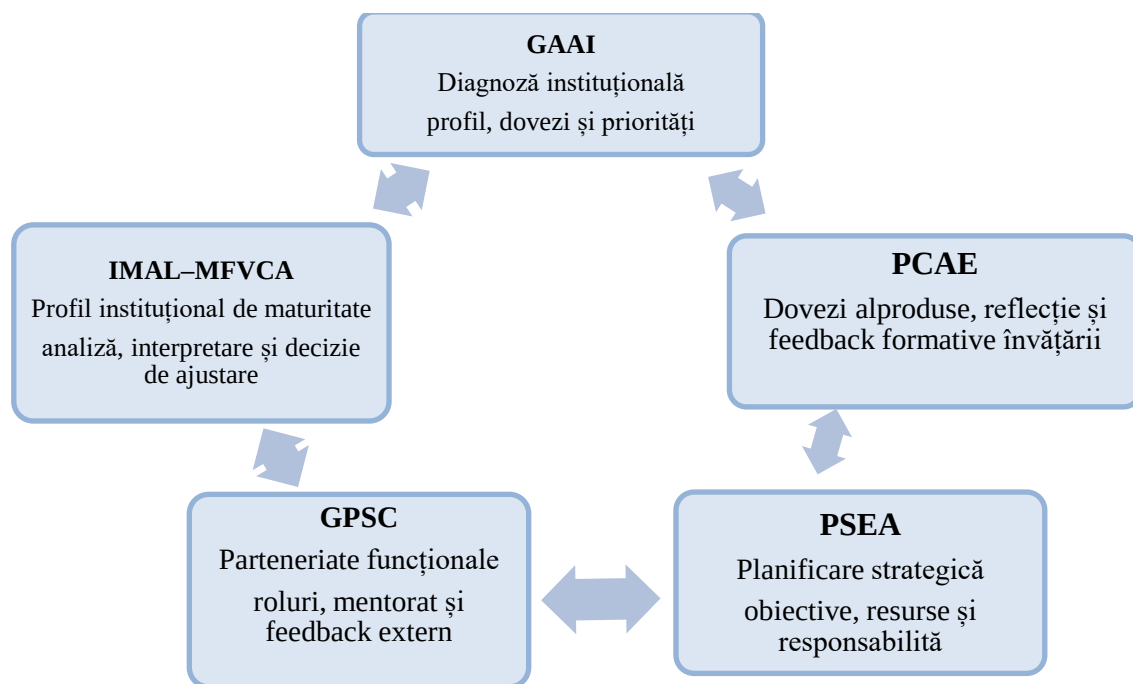


Fig. 3.5. Circuitul informațional al instrumentelor MFVCA în procesul decizional instituțional

Sursa: elaborată de autor.

Adoptarea tehnologiei în instituție poate fi realizată în decursul unui an și poate fi progresivă. Fazele prezentate sunt exemple de posibilitate de a adopta o tehnologie. Acestea faze nu au fost testate pe o perioadă îndelungată. Circuitul informațional al instrumentelor este prezentat în Figura 3.5.

În timp ce Figura 3.3 prezenta o versiune simplificată a MFVCA cu PDCA, Figura 3.5 ilustrează abordarea MFVCA ca un drum al dovezilor: GAAI informează PSEA; PSEA informează proiectele documentate prin PCAE, precum și colaborările mediate prin GPSC; toate acestea sunt integrate prin profilul IMAL-MFVCA. Evaluarea generează decizii pentru ciclul următor. Suporturile digitale creează o mare parte din acest traseu, dar nu pot înlocui judecata managerială și pedagogică.

Implementarea abordării MFVCA necesită combinarea indicatorilor subiectivi și obiectivi. În această privință, percepțiile participanților (elevi, profesori și parteneri) rămân relevante, dar trebuie confruntate cu indicatorii obiectivi de participare, numărul de activități (durata acestora), produsele participanților, durata și realizarea rezultatelor adecvate, precum și distribuția echitabilă a oportunităților și deciziei de modificare a abordării. Această abordare de autoevaluare s-a dovedit a fi mai constructivă în gestionarea programelor decât autoevaluarea participanților. Ajustarea

cadreului MFVCA la contextul din România și Republica Moldova nu va duce la instrumente incompatibile; nucleul rămâne la nivelurile MFV, logica 4P, EntreComp-KSA și indicatorii și feedback-ul. Se poate concentra pe învățământul profesional și tehnic, unde GPSC și PCAE pot fi legate de stagiile de practică. În școlile teoretice, se poate concentra pe proiecte interdisciplinare, provocări ale comunității, inovație socială și orientare în carieră. Se poate păstra nucleul în timp ce se ia în considerare contextul specific al fiecărui sistem.

Prin implementarea sistemului propus, MFVCA beneficiază de o structură de suport care are o formă articulată: GAAI și PSEA asistă în realizarea deciziilor informate, în timp ce PCAE identifică experiența școlarului; GPSC permite articularea contextului socio-economic ca element structurat; IMAL-MFVCA planifică evaluarea instituției, în timp ce suportul digital permite fluxul de date. Această articulare a fost aplicată gradual în etapa aplicativă a cercetării, ale cărei rezultate sunt prezentate în subcapitolul 3.3..

3.3. Modalități de validare și evaluare a aplicabilității modelului managerial

Acest subcapitol prezintă cercetări empirice pentru a descrie Modelul Managerial de Formare și Valorificare a Competenței Antreprenoriale (MFVCA) în context de aplicare și validare determinate. Acest subcapitol nu repetă arhitectura modelului prezentată în subcapitolul 3.1 și în subcapitolul 3.2, nu repetă descrierea instrumentelor, oferă relația dintre rezultatele cantitative și management, starea dovezilor existente, condițiile de transparență instituțională și calea de verificare a modelului. Recomandările generale ale tezei, structurate pe categorii de părți interesate, sunt prezentate separat; aici se păstrează recomandările rezultate din MFVCA și din urma Capitolului 2. MFVCA a fost format prin integrarea unor puncte de referință prezente în EntreComp-KSA-TPB în domeniul Managementului Strategic și ciclul PDCA, împreună cu constatările instituțiilor cercetate. În ceea ce privește baza cantitativă a cercetării, sunt prioritare acele îmbunătățiri care pot fi obținute în mod similar: fidelitatea scalelor aplicate elevilor, relația dintre expunere și competențe, rolul expunerii ca variabilă în regresie și relația dintre competențe și intenție.

Procedura de implementare a modelului în instituțiile de învățământ liceal urmează logica secvențială a celor cinci instrumente și se derulează pe trei orizonturi de timp. Pe termen scurt (un an școlar), instituția aplică Grila de Audit Instituțional Antreprenorial (GAAI) pentru diagnosticul inițial, obținând Raportul de audit antreprenorial instituțional (RAAI), pe baza căruia se formulează un număr redus de priorități în Planul Strategic de Educație Antreprenorială (PSEA). În paralel, se testează gradual un număr limitat de intervenții, respectând principiul proporționalității: o versiune deschisă a GAAI, un PSEA cu două-trei priorități, primele portofolii

PCAE și primele parteneriate documentate prin GPSC [84]. Pe termen mediu, integrarea nivelurilor se extinde: PCAE este aplicat pe un număr mai mare de clase și activități, baza de parteneriate GPSC se consolidează, iar capacitatea instituțională de monitorizare se dezvoltă. Indicatorul Liceului privind Maturitatea Antreprenorială (IMAL-MFVCA) este introdus pentru a sintetiza datele de proces și de rezultat produse de celelalte instrumente, cu aplicare formativă, nu ierarhizantă.

Pe termen lung, modelul este instituționalizat: utilizarea sa se integrează în documentele de management curente (Planul de Dezvoltare Instituțională în România, Planul de Dezvoltare a Instituției în Republica Moldova), iar practicile validate ca funcționale sunt transferate către alte rețele liceale, cu adaptare la contextul specific - profil teoretic sau tehnologic, mediu urban sau rural (Tabelul 3.9).

Studiul-pilot desfășurat pe parcursul a șase luni, cu aplicarea graduală a instrumentelor GAAI, PSEA, PCAE și GPSC și cu sprijinul IMAL-MFVCA pentru diagnosticul instituțional inițial și final, a oferit o primă confirmare empirică a fezabilității acestei proceduri în cele patru instituții incluse în cercetare. Această procedură constituie premisa pe baza căreia sunt discutate, în continuare, modalitățile de validare și evaluare a aplicabilității modelului.

Deși baza empirică susține modelul dincolo de o simplă propunere conceptuală, studiul păstrează totuși anumite limite. Numărul de instituții incluse în cercetare este redus, la fel și modul de selecție a acestora, iar măsurătorile au fost realizate o singură dată, la un moment fix în timp. Faptul că evaluarea s-a bazat pe autoevaluare poate influența, de asemenea, estimările obținute. Rezultatele confirmă arhitectura propusă și au permis formularea unor ipoteze privind implementarea modelului, dar nu permit generalizarea statistică a acestora la nivelul întregii populații de licee din România și din Republica Moldova.

Activitățile și resursele incluse în programul de intervenție au fost preluate din recomandările actuale ale educației antreprenoriale, care îmbină integrarea în predare cu o serie de oportunități de învățare, proiecte antreprenoriale, rezolvarea unor probleme reale, lucrul în echipă, simulări, precum și implicarea unor membri ai comunității economice, care oferă elevilor prilejul de a identifica, mobiliza și transforma idei în soluții concrete. Ținând cont de condițiile specifice ale liceelor participante, metodele au fost adaptate corespunzător.

Tabelul 3.10 rezumă modul în care rezultatele cantitative prezentate în Capitolul 2, fidelitatea scalelor, asocierile identificate, precum și condițiile și nivelul lor, așa cum sunt percepute de management și de cadrele didactice - se reflectă în arhitectura MFVCA.

Tabelul 3.10. Corelarea rezultatelor cantitative din Capitolul 2 cu implicațiile manageriale ale MFVCA

Rezultat documentat în Capitolul 2	Semnificație managerială	Integrarea în MFVCA	Limită
Consistența internă a blocurilor de itemi din chestionarul elevilor	Scorurile compozite pot fi utilizate pentru analiza dimensiunilor investigate	PCAE și indicatorii nivelului evaluativ	Consistența internă ridicată nu demonstrează unidimensionalitatea și nu validează automat IMAL - MFVCA
Experiențele educaționale și sprijinul perceput se asociază cu nivelul competenței antreprenoriale autoevaluate	Experiențele aplicative trebuie planificate, susținute prin resurse și urmărite sistematic	Nivelul curricular - Proiecte; PSEA și PCAE	Corelația exprimă asociere statistică, nu un efect cauzal
Condițiile manageriale și educaționale percepute prezintă cea mai mare asociere cu scorul competenței:	Coerența condițiilor instituționale percepute reclamă intervenții manageriale integrate	Nivelul strategic - Planificare; GAAI și PSEA	Variabila este măsurată prin percepțiile elevilor și nu prin răspunsurile managerilor
Condițiile manageriale și educaționale percepute au cea mai mare contribuție standardizată în regresie	Planificarea, resursele și sprijinul educațional trebuie tratate integrat	Nivelul strategic și mecanismul Planificare	Rezultatul are caracter predictiv, nu cauzal

Sursa: elaborat de autor.

Cercetarea empirică a fost organizată în două etape distincte, cu finalități și baze de date analizate separat. Prima etapă, prezentată în Capitolul 2, a avut un demers cantitativ, comparativ, transversal și nonexperimental, cuprinzând elevi din patru instituții liceale, precum și cadre didactice și membri ai echipelor manageriale, investigați printr-un instrument distinct - etapa a urmărit examinarea relațiilor dintre experiențele de educație antreprenorială, condițiile manageriale și educaționale percepute, competența antreprenorială autoevaluată și intenția antreprenorială.

Caracterul diferit al acestor tipuri de dovezi (teoretice, empirice, de conținut și calitative) impune interpretarea rezultatelor în limitele fiecărui nivel de analiză. Tabelul 3.11 sintetizează aceste niveluri, dovezile disponibile în teză și limitele de interpretare aferente.

Tabelul 3.11. Nivelurile dovezilor utilizate în validarea și evaluarea MFVCA

Nivel al evaluării	Dovezi disponibile în teză	Ce poate fi susținut	Limită de interpretare
Fundamentare teoretică	Corelarea EntreComp–KSA–TPB cu managementul strategic, PDCA și Educația 4.0	Coerența conceptuală și relevanța componentelor selectate	Nu este, singură, dovadă a eficacității practice
Susținere empirică transversală	Analizele efectuate separat în bazele elevilor și ale cadrelor didactice/managerilor	Relații statistice în interiorul aceleiași baze și diagnoză contextuală	Nu justifică legături respondent-la-respondent între cele două baze
Validare de conținut	Delphi: 18 experți, două runde; IVC mediu = 0,90; Kendall W mediu = 0,84	Relevanța, coerența și aplicabilitatea de conținut a MFVCA	Nu echivalează cu validarea psihometrică integrală a IMAL-MFVCA
Triangulare calitativă	Interviuri și observații didactice realizate pe parcursul implementării	Explicarea mecanismelor, dificultăților și percepțiilor participanților	Datele calitative nu produc estimări statistice independente

Sursa: elaborat de autor.

A doua dintre cele trei etape a avut un caracter preexperimental și a fost de scurtă durată, ianuarie - iunie 2025, cu un demers de tip pretest-posttest într-un singur grup. Eșantionul inițial a avut 292 de elevi. Pe fondul utilizării progresive a metodelor active și experiențiale, precum și al aplicării deliberate a cunoștințelor specifice MFVCA, obiectivul acestei etape a fost monitorizarea dezvoltării competențelor și a intenției antreprenoriale a elevilor. Datele colectate au fost analizate separat și nu au fost incluse în analizele factoriale, corelaționale și de regresie multiplă prezentate în Capitolul 2. Această separare a celor două baze de date a scos în evidență natura transversală și non-experimentală a studiului principal, în timp ce evaluarea progresului înregistrat și a utilității modelului în instituțiile participante a rămas în sarcina testului pretest–posttest. Criteriile care disting cele două etape în termeni de scop, demers, instituții, participanți, instrumente, analize și limitări sunt rezumate în Tabelul 3.12.

Tabelul 3.12. Delimitarea etapelor empirice ale cercetării

Criteriul	Cercetarea principală	Experimentul psihopedagogic
Finalitatea	Analiza relațiilor dintre variabilele cercetării	Evaluarea progresului și a fezabilității aplicării MFVCA
Demersul	Cantitativ, comparativ, transversal, nonexperimental	Preexperimental, cu un singur grup și măsurări pretest–posttest
Instituțiile	Patru licee: două din România și două din Republica Moldova	Patru licee: două din România și două din Republica Moldova

Criteriul	Cercetarea principală	Experimentul psihopedagogic
Participanții	292 de elevi; separat, 38 de cadre didactice și manageri	292 de elevi cu măsurări inițiale și finale valide
Instrumentele	Chestionarul aplicat elevilor și chestionarul aplicat cadrelor didactice și managerilor	Scala competenței antreprenoriale, scala intenției și instrumentele MFVCA
Analizele	EFA, CFA, corelații, comparații și regresie multiplă	Comparații pretest–posttest și mărimea efectului
Limita	Nu permite stabilirea cauzalității	Lipsa lotului de control și a repartizării aleatorii nu permite atribuirea exclusivă a progresului intervenției

Sursa: elaborat de autor.

Demersul psihopedagogic s-a inițiat în ianuarie 2025 și s-a încheiat în iunie 2025, cu primul grup de 292 de elevi, unde toți participanții au fost implicați în activitățile organizate de cele patru instituții. Selecția participanților a fost intenționată și a avut loc deoarece aparțineau claselor implicate în activitățile incluse în etapa aplicației. Participanților le-a fost, de asemenea, necesar să participe la primul proces de măsurare și să aibă date disponibile pentru ultimul proces de măsurare. Pe parcursul celor șase luni, participanții s-au angajat în utilizarea instrumentelor GAAI, PSEA, PCAE și GPSC Gradual, iar IMAL-MFVCA a sprijinit diagnoza instituțională. Pentru participanți au fost proiectate mai multe activități. Acestea au inclus înființarea de proiecte antreprenoriale, studii de caz, simulări pentru a rezolva probleme din lumea reală, activități colaborative și activități educaționale cu parteneri externi.

Pentru participanții din cohorta studiată, comparația pretest–posttest indică o creștere a scorurilor de competență și de intenție antreprenorială pe parcursul etapei în care au fost utilizate sistematic metode active și experiențiale. Rezultatul oferă un sprijin suplimentar, dar parțial, ipotezei H3: în absența unui lot de control, progresul nu poate fi atribuit exclusiv metodelor aplicate și nu permite o comparație directă cu metodele tradiționale. Au fost observate, totodată, variații ale nivelului de implicare a participanților.

Pentru a explora evoluția indicilor urmăriți în etapa aplicației, măsurarea inițială și cea finală au fost comparate. Analiza prezentată în Tabelul 3.13 este descriptivă. Acest tip de analiză nu permite să înțelegem direcția și amploarea schimbărilor care au avut loc în grupul studiat.

Rezultatele raportate pot fi considerate pozitive pentru cei trei indicatori măsurați. Primele două au înregistrat progrese semnificative de 1,06 și, respectiv, 1,18 puncte. Al treilea indică o creștere de la 2,10 la 3,20 puncte. Deși aceste rezultate oferă unele dovezi pentru activitățile propuse și pot fi utile în practică, trebuie evaluate în cadrul constrângerilor demersului adoptat. În

izolare, aceste rezultate nu susțin adecvarea modelului MFVCA sau superioritatea activităților propuse față de metodele tradiționale.

Tabelul 3.13. Sinteza descriptivă a modificărilor constatate în etapa aplicativă

Indicator analizat	Rezultatul descriptiv raportat	Interpretare în limitele demersului aplicativ
Competența antreprenorială, evaluată prin reperele EntreComp	Diferență între măsurarea inițială și cea finală: +1,06 puncte	Scorurile finale indică o evoluție favorabilă a competenței antreprenoriale în cadrul lotului investigat.
Intenția antreprenorială	Diferență între măsurarea inițială și cea finală: +1,18 puncte	A fost constatată o creștere descriptivă a intenției antreprenoriale după desfășurarea activităților educaționale.
Indicele managerial agregat IMAL-MFVCA	2,10 puncte – evaluarea inițială; 3,20 puncte – evaluarea finală	Diferența descriptivă de +1,10 puncte sugerează o percepție mai favorabilă asupra condițiilor manageriale și educaționale analizate.

Sursa: elaborat de autor.

Companiile, camerele de comerț, asociațiile și antreprenorii locali pot contribui la generarea unor probleme reale, pot oferi îndrumare și pot da feedback asupra produselor și serviciilor realizate de elevi. Mediul de afaceri și cadrele didactice trebuie să stabilească însă, de la bun început, obiectivele, limitele colaborării și măsurile de protecție a elevilor împotriva oricărei forme de marketing ostentativ pe durata participării lor [72; 112; 117]. Angajații și asociațiile de afaceri nu au constituit un eșantion distinct al cercetării empirice, astfel încât așteptările privind rolul mediului de afaceri în MFVCA rămân, deocamdată, neexplorate empiric. Ele sunt însă bine fundamentate în literatura de specialitate și în logica parteneriatului educațional, chiar dacă nu se bazează pe opinii culese direct de la angajatori.

Instrumentele digitale facilitează numeroase aspecte ale procesului de colectare a datelor, asigurând totodată personalizarea feedbackului și colaborarea cu partenerii, fără însă a putea înlocui în întregime judecata profesională a cadrului didactic. Datele elevilor nu vor fi introduse în nicio aplicație fără o bază juridică solidă și fără măsuri adecvate de securitate a informațiilor. Orice recomandare generată automat trebuie verificată de o persoană, iar eventualele dezechilibre apărute la nivelul infrastructurii trebuie compensate prin alternative tipărite sau offline [49; 160; 181].

Implicațiile descrise în această secțiune rezultă din convergența literaturii analizate, a studiilor diagnostice comparative și a relațiilor statistice prezentate în Capitolul 2. La nivel instituțional, obiectivul nu este multiplicarea excesivă a formularelor, ci utilizarea datelor colectate

în procesul decizional. GAAI ar trebui să conducă la un număr restrâns de priorități, integrate ulterior în PSEA. PCAE oferă dovezi privind experiențele și progresul elevilor, GPSC înregistrează gradul de implicare a partenerilor, iar IMAL-MFVCA surprinde maturitatea instituțională, dar numai după calibrarea prealabilă a instrumentului. Transferul modelului către alte instituții ar trebui precedat de o fază demonstrativă derulată în contexte contrastante, licee teoretice și tehnologice, instituții urbane și rurale, unități cu experiențe diferite în educația antreprenorială, ale căror rezultate urmează a fi analizate separat.

Recomandările formulate pe niveluri și pe categorii de actori, împreună cu dovezile de monitorizare și orizontul de timp asociat fiecăreia, sunt sintetizate în Tabelul 3.14.

Tabelul 3.14. Implicații manageriale pentru valorificarea graduală a MFVCA

Nivel / actor	Recomandare formulată	Dovadă și indicator de monitorizare	Orizont
Ministerele educației	Elaborarea unui cadru orientativ comun privind rezultatele învățării antreprenoriale, corelat cu EntreComp și adaptat la documentele curriculare naționale.	Maparea competențelor în curriculum; proporția programelor revizuite; consultarea actorilor educaționali și economici	Mediu
Autorități și structuri de asigurare a calității	Introducerea unor indicatori care să urmărească planificarea, experiențele autentice, parteneriatele și progresul elevilor, evitând însă utilizarea prematură a IMAL-MFVCA pentru clasificarea liceelor.	Instrumente pilotate; ghid de interpretare; evaluarea sarcinii administrative și a echității	Scurt–mediu
Conducerea liceelor	Integrarea obiectivelor antreprenoriale în documentul strategic al instituției, desemnarea clară a responsabilităților, alocarea resurselor necesare și reluarea anuală a ciclului PDCA.	PSEA aprobat; activități bugetate; responsabilități nominalizate; decizii de ajustare documentate	Scurt
Cadre didactice și responsabili curriculari	Proiectarea interdisciplinară a unor sarcini autentice și evaluarea progresului prin dovezi incluse în PCAE, nu exclusiv prin teste de cunoștințe.	Portofolii, rubrici, produse și reflecții; varietatea experiențelor și calitatea feedbackului	Scurt
Mediul de afaceri, camere de comerț, ONG-uri	Implicare în mentorat, în formularea de provocări reale și în evaluarea produselor elevilor, pe baza unor acorduri cu obiective și reguli etice clar stabilite.	Numărul și continuitatea parteneriatelor; ore de mentorat; feedback documentat; diversitatea partenerilor	Scurt–mediu

Nivel / actor	Recomandare formulată	Dovadă și indicator de monitorizare	Orizont
Universități și furnizori de formare	Dezvoltarea unor module de formare privind leadershipul antreprenorial, analiza datelor educaționale, parteneriatele și utilizarea responsabilă a inteligenței artificiale.	Participare și transfer în practică; proiecte instituționale realizate după formare; comunități profesionale active	Mediu
Finanțatori și administrații locale	Utilizarea unor granturi mici, transparente și competitive, destinate proiectelor interdisciplinare și accesului liceelor dezavantajate la infrastructură și mentorat.	Distribuția teritorială a finanțării; participarea liceelor rurale; cost per beneficiar; continuitatea activităților	Mediu
Rețea bilaterală România–Republica Moldova	Organizarea unei faze demonstrative, cu licee voluntare și un protocol comun de cercetare, urmată de schimb de practici și publicarea rezultatelor - inclusiv a celor nefavorabile.	Bază de date comparabilă; raport independent; resurse deschise; ajustări documentate ale MFVCA	Mediu–lung

Sursa: elaborat de autor.

Potențialul de implementare a MFVCA poate fi afectat de formalismul managerial, de supraîncărcarea personalului didactic, de accesul inegal la parteneri, de dependența de finanțare temporară și de o utilizare nereflectată a tehnologiei. Un risc concret este ca IMAL-MFVCA să fie folosit pentru ierarhizarea liceelor înainte ca instrumentul să fi fost calibrat corespunzător, ceea ce ar conduce la o raportare strategică, de fațadă, a activităților, în locul creării lor reale. De aceea, prima utilizare a instrumentului ar trebui să rămână formativă și confidențială, axată pe auto-îmbunătățire instituțională, nu pe comparație externă.

Ritmul implementării MFVCA, simplificarea instrumentelor utilizate și modul în care este alocat timpul în cadrul instituției ar trebui gândite astfel încât accentul să cadă pe calitatea parteneriatelor, nu pe numărul lor. Pentru liceele din comunități cu resurse limitate, este de luat în considerare îndrumarea la distanță, colaborarea cu alte instituții și învățarea prin servicii comunitare, ca alternative care nu depind de accesul la internet. În cele din urmă, utilizarea MFVCA ar trebui să devină parte din activitatea curentă a instituției, integrată în funcționarea ei obișnuită, pentru a asigura continuitatea pe termen lung și pentru ca inițiativa să nu rămână dependentă de finanțare externă.

Monitorizarea acestei inițiative ar trebui să combine indicatori de proces, de rezultat și de echitate. Numărul de proiecte sau de parteneri poate reflecta intensitatea activității desfășurate, dar nu spune nimic despre calitatea experienței elevului, care rămâne elementul hotărâtor. Sunt necesare, de asemenea, dovezi privind rolul real jucat de elevi, feedbackul primit din partea

partenerilor, calitatea muncii așa cum este percepută de aceștia, accesibilitatea parteneriatelor pentru grupurile vulnerabile, precum și observarea directă a dezvoltării competențelor. Indicatorii trebuie interpretați întotdeauna în context, iar volumul de date personale colectate va fi determinat de scopul concret al evaluării.

Studiul arată că MFVCA aduce o contribuție managerială originală prin faptul că articulează nivelurile strategic, curricular, relațional și evaluativ într-un singur circuit coerent, implementat prin logica celor 4P și susținut de cinci instrumente dedicate. Datele colectate de la elevi confirmă relațiile dintre expunere, competențe și intenție antreprenorială, în timp ce datele provenite de la cadrele didactice și de la personalul managerial documentează separat diagnosticul instituțional. Tehnica Delphi, experimentul psihopedagogic, interviurile și observațiile contribuie, împreună, la validitatea de conținut și la aplicabilitatea modelului în populația investigată; efectele obținute nu pot fi însă extrapolate la restul liceelor din România și din Republica Moldova, din cauza limitărilor de demers ale cercetării.

Sunt necesare cercetări suplimentare pentru validarea psihometrică a IMAL-MFVCA, pentru repetarea experimentului psihopedagogic într-o gamă mai largă de licee, precum și pentru realizarea unei evaluări longitudinale a durabilității rezultatelor, inclusiv prin includerea unui grup de comparație, care să permită o estimare mai precisă a efectelor și a limitelor de aplicabilitate ale modelului. Aceste direcții viitoare de cercetare extind și consolidează validarea deja obținută prin procedura Delphi, studiul-pilot, interviuri și observații.

3.4. Concluzii la Capitolul 3

Capitolul al treilea a transpus fundamentele conceptuale și constatările empirice ale cercetării într-o construcție managerială unitară, orientată spre organizarea instituțională a formării și valorificării competenței antreprenoriale. Din studiul realizat rezultă următoarele concluzii:

1. MFVCA reprezintă contribuția aplicativă originală a cercetării. Noutatea sa nu decurge din simpla reunire a unor practici deja cunoscute, ci din integrarea lor într-un sistem managerial cu patru niveluri interdependente: strategic, curricular, relațional și evaluativ, corelate cu reperele EntreComp-KSA-TPB și cu mecanismul de îmbunătățire continuă PDCA.

2. Logica 4P (Planificare, Parteneriate, Proiecte și Performanță) redă funcționarea operațională a MFVCA și nu constituie un model separat: planificarea stabilește direcția și resursele, parteneriatele extind contextul de învățare, proiectele transpun obiectivele în experiențe autentice, iar performanța reintroduce dovezile în decizia managerială.

3. Baza empirică confirmă relevanța experiențelor educaționale și a condițiilor manageriale și educaționale percepute pentru explicarea nivelului competenței antreprenoriale autoevaluate.

Aceasta s-a corelat pozitiv cu experiențele educaționale și sprijinul perceput ($r = 0,686$; $N = 245$; $p < 0,001$), cu condițiile manageriale și educaționale percepute ($r = 0,721$; $N = 253$; $p < 0,001$) și cu intenția antreprenorială ($r = 0,618$; $N = 256$; $p < 0,001$). În modelul de regresie multiplă, cea mai mare contribuție standardizată a venit condițiilor manageriale și educaționale percepute ($\beta = 0,426$; $p < 0,001$), urmate de experiențele educaționale și sprijinul perceput ($\beta = 0,250$; $p = 0,001$) și de intenția antreprenorială ($\beta = 0,148$; $p = 0,024$). Rezultatele susțin includerea acestor dimensiuni în arhitectura MFVCA, dar exprimă asocieri predictive, nu efecte cauzale ale implementării modelului.

4. Operaționalizarea modelului se realizează prin cinci instrumente complementare: GAAI, PSEA, PCAE, GPSC și IMAL-MFVCA. Suportul digital îndeplinește o funcție transversală și are un statut prospectiv: acesta poate facilita gestionarea dovezilor și a feedbackului, însă aplicarea modelului nu depinde de existența unei platforme informatice dedicate.

5. Pentru operaționalizarea MFVCA a fost concepută și testată o procedură de implementare etapizată, structurată pe trei orizonturi temporale și construită în jurul utilizării progresive a instrumentelor GAAI, PSEA, PCAE, GPSC și IMAL-MFVCA. Pe termen scurt, procedura vizează realizarea diagnosticului instituțional și stabilirea unui număr redus de priorități; pe termen mediu, extinderea aplicării instrumentelor și consolidarea capacității instituționale de monitorizare; iar pe termen lung, integrarea modelului în documentele curente de management și transferul său gradual către alte instituții, cu adaptarea la contextul acestora. Studiul-pilot, derulat timp de șase luni în cele patru instituții investigate, a oferit primele dovezi empirice privind fezabilitatea procedurii, iar demersul pretest–posttest a relevat evoluții favorabile ale competenței antreprenoriale, ale intenției antreprenoriale și ale indicatorului managerial agregat.

6. Transferul modelului către liceele din România și din Republica Moldova trebuie realizat gradual și contextualizat, prin echivalență funcțională cu documentele manageriale și mecanismele de asigurare a calității proprii fiecărui sistem. Angajatorii nu au constituit un eșantion distinct al cercetării; rolul atribuit mediului de afaceri rămâne, prin urmare, unul prospectiv, urmând a fi examinat direct într-o etapă ulterioară de validare extinsă.

7. Valoarea managerială a MFVCA depinde de modul în care datele sunt valorificate pentru ajustarea obiectivelor, a resurselor și a activităților, nu de multiplicarea formală a documentelor. Aplicarea formativă a IMAL-MFVCA, protecția datelor elevilor, controlul uman asupra utilizării inteligenței artificiale și monitorizarea echității reprezintă condiții necesare pentru o implementare responsabilă și durabilă a modelului.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea doctorală a fost desfășurată într-o perioadă marcată de schimbări importante la nivelul sistemelor de învățământ, determinate de schimbările economice și sociale accelerate din ultimii ani. În acest context, instituțiile de învățământ au trebuit să își reconfigureze practicile manageriale și educaționale, acordând o atenție sporită formării competențelor necesare elevilor pentru a face față unui mediu economic și profesional aflat în permanentă schimbare. Printre acestea, competența antreprenorială capătă o relevanță tot mai pronunțată, întrucât depășește simpla pregătire pentru inițierea unei afaceri și vizează capacitatea de a identifica oportunități, de a lua decizii, de a mobiliza resurse și de a transforma ideile în acțiuni.

Totodată, formarea competențelor antreprenoriale în învățământul liceal nu se rezumă exclusiv la conținuturile curriculare. Aceasta este condiționată de modul în care instituția de învățământ își stabilește obiectivele, organizează activitățile educaționale, valorifică parteneriatele cu mediul extern și monitorizează rezultatele obținute. Această perspectivă scoate în evidență necesitatea unei abordări manageriale unitare, în care formarea competenței antreprenoriale să fie susținută prin decizii, instrumente și mecanisme coerente, adaptate specificului instituției și contextului în care aceasta își desfășoară activitatea.

Interesul pentru această problemă a fost întărit și de analiza comparativă a experiențelor din România și Republica Moldova, două sisteme educaționale apropiate din punct de vedere cultural și lingvistic, dar aflate în procese distincte de adaptare și modernizare a educației. Deosebirile constatate în organizarea curriculară, în practicile instituționale și în relația dintre școală și mediul socio-economic au scos la iveală atât existența unor probleme comune, cât și nevoia unor soluții manageriale flexibile, capabile să fie ajustate diferitelor contexte instituționale.

În acest context, conceperea unui model managerial orientat spre formarea și valorificarea competenței antreprenoriale constituie un demers relevant pentru întărirea capacității instituțiilor de învățământ liceal de a răspunde exigențelor actuale ale educației și ale mediului socio-economic. Cercetarea doctorală pornește de la această necesitate și își propune fundamentarea, punerea în aplicare și evaluarea aplicabilității unui asemenea demers, materializat în Modelul Managerial de Formare și Valorificare a Competenței Antreprenoriale (MFVCA), susținut prin instrumente și printr-o procedură de implementare etapizată. În acest sens, cercetarea nu vizează doar conturarea unui model conceptual, ci și stabilirea condițiilor în care acesta poate fi valorificat în practica managerială a instituțiilor de învățământ liceal din România și Republica Moldova.

Cercetările realizate în cadrul lucrării au permis **realizarea scopului propus** - fundamentarea teoretico-metodologică și elaborarea unui model managerial de formare și valorificare a

competenței antreprenoriale la elevii din învățământul liceal din România și Republica Moldova. Analiza conceptelor și teoriilor legate de subiectul lucrării, a permis **realizarea obiectivelor cercetării**, după cum urmează:

O1. care a constatat în sistematizarea abordărilor teoretice privind competența antreprenorială și strategiile manageriale, din perspectiva teoriilor educaționale și economice contemporane, a fost realizat în subcapitolul 1.1, prin integrarea cadrului EntreComp cu modelul Knowledge-Skills-Attitudes în trei dimensiuni operaționale: cognitivă, operațională și atitudinală (Tabelul 1.1) și prin propunerea unei definiții proprii, conform căreia competența antreprenorială la nivel liceal este o construcție co-produsă de elev și de mediul educațional managerial, condiționată de factori individuali și instituțional-manageriali;

O2. care a constatat în analiza comparativă a cadrului curricular, instituțional și normativ al educației antreprenoriale liceale din România și Republica Moldova, a fost realizat în subcapitolul 2.1 (Tabelul 2.1), prin evidențierea unei diferențe structurale: statutul de disciplină obligatorie în clasa a X-a în România (Legea nr. 198/2023, Ordin MEC nr. 4.598/2004, ulterior integrată prin Ordinul nr. 4.350/2025 în disciplina „Economie și Educație antreprenorială”) față de statutul opțional al disciplinei în Republica Moldova (Codul educației nr. 152/2014);

O3. care a constatat în determinarea practicilor manageriale actuale utilizate de instituțiile liceale din cele două țări în formarea competenței antreprenoriale a elevilor, a fost realizat în subcapitolul 2.2, pe baza datelor colectate de la 292 de elevi și 38 de cadre didactice și manageri din patru instituții (2 România, 2 Republica Moldova), cu o consistență internă ridicată a scalelor utilizate ($\alpha = 0,939-0,966$) și asocieri semnificative între condițiile manageriale percepute și competența antreprenorială autoevaluată ($r = 0,721$; $p < 0,001$);

O4. care a constatat în identificarea factorilor manageriali și instituționali în dezvoltarea competenței antreprenoriale ale elevilor, a fost realizat în subcapitolul 2.3, prin definirea a cinci dimensiuni favorizante, orientarea managerială, metodele active și experiențiale, parteneriatele educaționale, formarea profesională continuă și resursele disponibile (Tabelul 2.7) și a barierelor instituționale corespunzătoare (Tabelul 2.8), sintetizate în modelul conceptual din Figura 2.15;

O5, care a constatat în elaborarea unui model strategic managerial de formare și valorificare a competenței antreprenoriale la nivel liceal, a fost realizat în subcapitolul 3.1, unde a fost construit și argumentat modelul managerial propus. MFVCA integrează nivelurile strategic, curricular, relațional și evaluativ prin mecanismul 4P: Planificare, Parteneriate, Proiecte și Performanță.

O6, care a vizat conceperea și testarea unei proceduri de implementare a modelului managerial propus, ca modalitate de validare și evaluare a aplicabilității acestuia, a fost atins în

subcapitolul 3.3, unde au fost prezentate etapele de implementare, condițiile necesare și un scenariu ilustrativ de aplicare a modelului la nivelul instituției liceale.

O7, care a constatat în formularea recomandărilor de politică educațională și economică pentru factorii de decizie din sistemul educațional liceal, a fost realizat în compartimentul Concluzii generale și recomandări, prin propuneri concrete adresate diferențiat pe opt categorii de actori, ministerele educației, autoritățile de asigurare a calității, conducerea liceelor, cadrele didactice, mediul de afaceri, universitățile, finanțatorii și rețeaua bilaterală România-Republica Moldova, fiecare cu acțiuni, indicatori de monitorizare și orizonturi de timp proprii.

Principalele rezultate științifice obținute:

- Sistematizarea și dezvoltarea conceptului de „competență antreprenorială” într-o abordare managerială integrată (Cap. 1, subcap. 1.1-1.2). Rezultatul se susține prin corelarea explicită a cadrului EntreComp cu modelul Knowledge-Skills-Attitudes și cu Teoria Comportamentului Planificat, corelare care a permis trecerea de la o definiție pur teoretică, întâlnită fragmentar în literatură, la o definiție proprie, operațională și direct testabilă empiric în capitolele următoare.

- Realizarea analizei comparative a cadrului curricular și instituțional privind educația antreprenorială liceală din România și Republica Moldova (Cap. 2, subcap. 2.1). A fost folosită, în acest scop, o grilă analitică unică, aplicată identic celor două sisteme educaționale, ceea ce a permis identificarea unei diferențe structurale reale, disciplină obligatorie în România, față de disciplină opțională în Republica Moldova, fără a forța o comparație artificială între cadre normative diferite.

- Identificarea factorilor manageriali și instituționali care influențează dezvoltarea competenței antreprenoriale a elevilor în cele două sisteme educaționale (Cap. 2, subcap. 2.3). Triangularea surselor de date, elevi, cadre didactice și manageri școlari și separarea nivelului individual de cel instituțional au permis izolarea factorilor cu adevărat manageriali de cei strict pedagogici.

- Elaborarea unui model managerial și identificarea direcțiilor strategice și instrumentelor manageriale pentru implementarea acestuia în vederea dezvoltării competenței antreprenoriale a elevilor (Cap. 3, subcap. 3.1-3.2). Modelul MFVCA a fost fundamentat, astfel, simultan pe literatura de specialitate (EntreComp-KSA-TPB-PDCA) și pe datele empirice proprii, fiind testat printr-un studiu-pilot de șase luni în patru instituții reale, nu doar la nivel conceptual.

Contribuțiile personale ale autorului

- Elaborarea instrumentului de evaluare a practicilor manageriale de formare a competenței antreprenoriale (chestionare), aplicat elevilor, cadrelor didactice și managerilor școlari din ambele țări;

- Analiza comparativă privind practicile manageriale de educație antreprenorială liceală;
- Elaborarea modelului managerial pentru dezvoltarea competenței antreprenoriale în sistemul liceal.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constă în abordarea managerială a formării competenței antreprenoriale la nivel liceal, precum și în caracterul comparat România - Republica Moldova, absent până în prezent din literatura de specialitate consultată.

Problema științifică importantă soluționată constă în *fundamentarea* teoretică și elaborarea unui model managerial de formare și valorificare a competenței antreprenoriale în sistemul liceal, *fapt ce a permis* soluționarea problemei privind absența unui cadru managerial unitar și comparat de dezvoltare a acestei competențe în România și Republica Moldova, în vederea aplicării de către instituțiile liceale și factorii de decizie educațională din cele două state.

Semnificația teoretică și valoarea aplicativă a rezultatelor științifice constă în completarea și dezvoltarea unui cadru conceptual integrat bazat pe corelarea modelului EntreComp, a paradigmei Knowledge-Skills-Attitudes și a teoriei comportamentului planificat, contribuind la clarificarea relației dintre competențe, intenție și comportament antreprenorial în vederea dezvoltării competenței antreprenoriale a elevilor.

Implementarea rezultatelor științifice. Rezultatele cercetării au fost/urmează a fi implementate prin aplicarea modelului managerial propus în instituții de învățământ liceal din România și Republica Moldova (Anexa 11), precum și prin integrarea acestora în activități didactice, proiecte educaționale și programe de dezvoltare a competențelor antreprenoriale, contribuind astfel la îmbunătățirea practicilor manageriale existente și la fundamentarea deciziilor manageriale la nivel instituțional.

În urma rezultatelor cercetării au fost propuse următoarele **recomandări**:

Recomandări pentru Ministerul Educației (România) / Ministerul Educației și Cercetării (Republica Moldova)

- Constituirea unei rețele bilaterale România - Republica Moldova de licee-pilot MFVCA (8- 12 instituții, profiluri și contexte teritoriale diferite), aplicarea modelului pentru doi ani școlari, urmată de evaluare externă și decizie privind extinderea.
- Elaborarea unui cadru comun de referință pentru formarea competenței antreprenoriale, corelat cu EntreComp și KSA, care să precizeze rezultate ale învățării, niveluri de progres și modalități de evaluare, fără a uniformiza particularitățile curriculare naționale.
- Consolidarea sprijinului instituțional acordat parteneriatelor dintre liceu și mediul de afaceri, prin reglementări specifice și mecanisme de finanțare dedicate.

- Dezvoltarea unei platforme digitale bilaterale destinate aplicării MFVCA, care să integreze ghiduri metodologice, instrumente de evaluare, proiecte transferabile și resurse educaționale validate.

Recomandări pentru directorii de licee și managementul instituțional

- Includerea MFVCA în planul de dezvoltare instituțională și în planul managerial anual, prin punerea în practică a celor 4P (Planificare, Parteneriate, Proiecte, Performanță) cu obiective, responsabilități, resurse, termene și indicatori de rezultat.
- Constituirea unui portofoliu instituțional anual de proiecte antreprenoriale, cuprinzând cel puțin un proiect interdisciplinar pentru fiecare nivel de studiu (firma de exercițiu, simulări, proiecte comunitare, laboratoare de inovare).
- Demararea și consolidarea unor parteneriate structurate cu mediul de afaceri local, în conformitate cu modelul validat prin cercetare.
- Utilizarea instrumentelor manageriale evidențiate de cercetare pentru diagnosticarea și îmbunătățirea propriilor practici de formare a competenței antreprenoriale.

Recomandări pentru cadrele didactice

- Valorificarea instrumentelor și metodelor confirmate ca eficiente în cercetare, pentru formarea competenței antreprenoriale a elevilor la clasă.
- Implicarea activă în programele de formare continuă dedicate antreprenoriatului educațional.

Recomandări pentru mediul de afaceri

- Implementarea unor programe multianuale de mentorat pentru elevi, în colaborare cu liceele, mentorii sprijinind echipele în definirea problemei, testarea ideii și prezentarea soluției.
- Sprijinirea accesului elevilor la experiențe economice reale, prin vizite de studiu, stagii de observare și analiza unor cazuri autentice, urmate de reflecție și evaluare.
- Constituirea unor fonduri de microfinanțare și laboratoare de inovare pentru proiectele elevilor, însoțite de mentorat și criterii transparente de selecție.
- Implicarea practicienilor în evaluarea proiectelor elevilor, prin feedback asupra valorii propuse, fezabilității și sustenabilității soluțiilor prezentate.

Limitări și cercetări viitoare. Constatările acestui studiu prezintă anumite limite. Corelarea EntreComp – KSA - TPB, aleasă pentru fundamentarea MFVCA, constituie un cadru credibil și larg validat în literatura de specialitate, însă alți cercetători ar putea opta pentru alte modele explicative privind relația dintre expunerea educațională, competențe și intenția antreprenorială. Structura celor patru niveluri manageriale ale modelului (strategic, curricular,

relațional, evaluativ) reflectă o interpretare fundamentată pe literatura de specialitate și validată de conținut prin metoda Delphi, dar rămâne, la origine, o construcție proprie autoarei, ale cărei denumiri și delimitări ar putea fi formulate diferit de alți cercetători ai domeniului. Cercetarea de față nu a fost concepută special pentru evaluarea efectelor pe termen lung ale aplicării MFVCA, întrucât demersul transversal și predominant nonexperimental, alături de absența unui grup de control, nu permit stabilirea unor relații cauzale. În ciuda acestor limite, studiul sugerează că strategiile manageriale coerente și adaptate contextului instituțional se corelează pozitiv cu formarea competenței antreprenoriale a elevilor, oferind o bază empirică și aplicativă pentru cercetări ulterioare.

Sunt necesare studii suplimentare ale altor ecosisteme pentru a îmbunătăți abordarea propusă în această lucrare. Prin urmare, sunt recomandate studii viitoare care pot include eșantioane mai mari pentru a ajuta la validarea unor analize de date mai sofisticate. Devin necesare investigații suplimentare care iau în considerare participarea distinctă a angajatorilor și partenerilor economici ca eșantion propriu, cu instrumente dedicate, pentru a valida rolul lor prospectiv în model. Invităm cercetătorii să testeze, să valideze, să infirme și/sau să dezvolte în continuare abordarea noastră.

BIBLIOGRAFIE

1. AGSONSUA, P.; CHUSORN, P.; PRASERTPORN, V.; PIMTONG, A.; SAMRANRUEN, N. Management strategies for enhancing students' entrepreneurship in industrial and community education colleges of the Northeastern Thailand. În: World Journal of Education [online]. 2020, vol. 10, nr. 6, pp. 143–152. DOI: 10.5430/wje.v10n6p143. [accesat 17.10.2024]. Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1284464.pdf>
2. AJZEN, I. The theory of planned behavior. În: Organizational Behavior and Human Decision Processes [online]. 1991, vol. 50, nr. 2, pp. 179–211. DOI: 10.1016/0749-5978(91)90020-T. [accesat 17.11.2023]. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
3. AKHMETSHIN, E. M.; MUELLER, J. E.; CHIKUNOV, S. O.; FEDCHENKO, E. A.; PRONSKAYA, O. N. Innovative technologies in entrepreneurship education: The case of European and Asian countries. În: Journal of Entrepreneurship Education [online]. 2019, vol. 22, nr. 1, pp. 1–15. ISSN 1098-8394; e-ISSN 1528-2651. [accesat 11.12.2025]. Disponibil: <https://www.abacademies.org/articles/innovative-technologies-in-entrepreneurship-education-the-case-of-european-and-asian-countries-7827.html>
4. ALLEA – ALL EUROPEAN ACADEMIES. The European Code of Conduct for Research Integrity. Revised Edition 2023 [online]. Berlin: ALLEA, 2023. ISBN 978-3-9823562-3-5. DOI: 10.26356/ECOC. [accesat 05.09.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.26356/ECOC>
5. ALMAHRY, F. F.; SAREA, A. M.; HAMDAN, A. M. A review paper on entrepreneurship education and entrepreneurs' skills. În: Journal of Entrepreneurship Education [online]. 2018, vol. 21, nr. S2, pp. 1–7. ISSN 1098-8394; e-ISSN 1528-2651. [accesat 18.08.2026]. Disponibil: <https://www.abacademies.org/articles/a-review-paper-on-entrepreneurship-education-and-entrepreneurs-skills-7734.html>
6. AL MAMUN, A.; ZAINOL, N. Entrepreneurial competencies and performance of micro-enterprises: The mediating role of entrepreneurial orientation. În: Journal of Small Business Management [online]. 2019, vol. 57, nr. 2, pp. 456–478. [accesat 11.12.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/jsbm.12449>
7. ANJUM, T.; FARRUKH, M.; HEIDLER, P.; DÍAZ TAUTIVA, J. A. Entrepreneurial intention: Creativity, entrepreneurship, and university support. În: Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity [online]. 2021, vol. 7, nr. 1, art. 11, pp. 1–13. ISSN 2199-8531. DOI: 10.3390/joitmc7010011. [accesat 11.12.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.3390/joitmc7010011>

8. ANSOFF, H. I. *Corporate strategy*. Rev. ed. Harmondsworth: Penguin Books, 1987. 284 p. ISBN 978-0-14-009112-0.
9. ARRANZ, N.; UBIERNA, F.; ARROYABE, M. F.; PEREZ, C.; FERNANDEZ DE ARROYABE, J. C. The effect of curricular and extracurricular activities on university students' entrepreneurial intention and competences. *Studies in Higher Education*. Online. 2017, vol. 42, nr. 11, pp. 1979–2008. ISSN 0307-5079. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130030> [accesat 20.04.2025].
10. AUDRETSCH, D. B. Entrepreneurship research. *Management Decision*. Online. 2012, vol. 50, nr. 5, pp. 755–764. ISSN 0025-1747; e-ISSN 1758-6070. Disponibil: <https://doi.org/10.1108/00251741211227384> [accesat 18.08.2026].
11. BACIGALUPO, M.; KAMPYLIS, P.; PUNIE, Y.; VAN DEN BRANDE, G. *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Online. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. 39 p. EUR 27939 EN. ISBN 978-92-79-58538-8. e-ISSN 1831-9424. Disponibil: <https://doi.org/10.2791/593884> [accesat 28.05.2025].
12. BACIGALUPO, M.; WEIKERT GARCÍA, L.; MANSOORI, Y.; O'KEEFFE, W. *EntreComp Playbook: Entrepreneurial Learning beyond the Classroom*. Online. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. EUR 30245 EN. ISBN 978-92-76-19416-3. e-ISSN 1831-9424. Disponibil: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120487> [accesat 11.12.2025].
13. BAE, T. J.; QIAN, S.; MIAO, C.; FIET, J. O. The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: A meta-analytic review. *Entrepreneurship Theory and Practice*. Online. 2014, vol. 38, nr. 2, pp. 217–254. ISSN 1042-2587; e-ISSN 1540-6520. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/etap.12095> [accesat 11.12.2025].
14. BANHA, F.; COELHO, L. S.; FLORES, A. Entrepreneurship education: A systematic literature review and identification of an existing gap in the field. *Education Sciences*. Online. 2022, vol. 12, nr. 5, art. 336, 21 p. e-ISSN 2227-7102. Disponibil: <https://doi.org/10.3390/educsci12050336> [accesat 11.12.2025].
15. BECKER, G. S. *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 3rd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993. ISBN 978-0-226-04120-9.
16. BERNADÓ, E.; BRATZKE, F. Revisiting EntreComp through a systematic literature review of entrepreneurial competences. Implications for entrepreneurship education and future research. *The International Journal of Management Education*. Online. 2024, vol. 22, nr. 3, art.

101010. ISSN 1472-8117. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101010> [accesat 10.04.2025].
17. BIRD, B. Implementing entrepreneurial ideas: The case for intention. *Academy of Management Review*. Online. 1988, vol. 13, nr. 3, pp. 442–453. ISSN 0363-7425. Disponibil: <https://doi.org/10.5465/amr.1988.4306970> [accesat 11.12.2025].
18. BIROUL NAȚIONAL DE STATISTICĂ AL REPUBLICII MOLDOVA. Educația în Republica Moldova. Ediția 2024. Online. Chișinău: Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova, 2024. 124 p. ISBN 978-9975-177-32-0. Disponibil: https://statistica.gov.md/files/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatia_editia_2024.pdf [accesat 10.05.2025].
19. BIROUL NAȚIONAL DE STATISTICĂ AL REPUBLICII MOLDOVA. Educația în Republica Moldova. Ediția 2025. Online. Chișinău: Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova, 2025. 111 p. ISBN 978-9975-177-54-2. Disponibil: https://statistica.gov.md/files/files/publicatii_electronice/Educatia/Educatia_2025.pdf [accesat 12.04.2026].
20. BLOCK, J. H.; HALBERSTADT, J.; HÖGSDAL, N.; KUCKERTZ, A.; NEERGAARD, H., eds. *Progress in entrepreneurship education and training: New methods, tools, and lessons learned from practice*. Online. Cham: Springer, 2023. VIII, 488 p. e-ISBN 978-3-031-28559-2. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-28559-2> [accesat 18.08.2025].
21. BOLDUREANU, G.; SCRIPCARU, N. Entrepreneurial education among high school youth. *European Journal of Public Administration Research*. Online. 2023, nr. 2, pp. 1–8. ISSN 3008-4504; ISSN-L 3008-4504. Disponibil: <https://doi.org/10.47743/ejpar.2023-2-1> [accesat 18.08.2025].
22. BOTEZATU, A.; DRUGUȘ, O. Dezvoltarea competențelor antreprenoriale în școală. În: *Tradiție și inovație în educație: materialele Simpozionului Științific Internațional, 18–19 octombrie 2019. Vol. I: Învățământul general: tradiție și inovație*. Online. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, pp. 175–181. ISBN 978-9975-76-289-2. Disponibil: https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/94969 [accesat 11.07.2025].
23. BREZULEANU, C.-O., coord.; BREZULEANU, S.; SAMUIL, C.; DONOSĂ, D.; MIHALACHE, R.; ORBOI, M. D.; SUSANU, I. O.; ZUGRAVU, G. A.; TUREK RAHOVEANU, M. M.; SĂRACU, A. F.; CHIVU, M. *Relevanța competențelor antreprenoriale la absolvenți ai învățământului terțiar. Universitate și angajabilitate*. Iași: Performantica, 2022. ISBN 978-606-685-866-3.

24. BRAHM, T.; GREWE, U. Entrepreneurial competencies in student companies at school: Development of a research instrument. În: BLOCK, J. H.; HALBERSTADT, J.; HÖGSDAL, N.; KUCKERTZ, A.; NEERGAARD, H., eds. Progress in entrepreneurship education and training: New methods, tools, and lessons learned from practice. Online. Cham: Springer, 2023, pp. 107–119. e-ISBN 978-3-031-28559-2. Disponibil: https://doi.org/10.1007/978-3-031-28559-2_8 [accesat 18.03.2026].
25. BRÜNE, N.; LUTZ, E. The effect of entrepreneurship education in schools on entrepreneurial outcomes: A systematic review. Management Review Quarterly. Online. 2020, vol. 70, nr. 2, pp. 275–305. ISSN 2198-1620; e-ISSN 2198-1639. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/s11301-019-00168-3> [accesat 17.05.2026].
26. BUCȘA, M. Antreprenoriatul – inovație și dezvoltare. În: TODERICI, O. F., coord. Șanse egale și management educațional în contextul provocărilor actuale: lucrările Conferinței internaționale, ediția a V-a, 3–5 mai 2023. Online. București: Pro Universitaria, 2023, pp. 192–200. ISBN 978-606-26-1818-6. Disponibil: https://cjrae-arad.ro/wp-content/uploads/2024/03/TODERICI-O-ASIGURAREA_lucrari-conferinta-ed-mai-2023_final.pdf [accesat 18.08.2025].
27. BUCȘA, M., CIOBÎCĂ, P. T. Inovare educațională în învățământul liceal: rolul învățării vizibile în cultivarea competențelor antreprenoriale la elevi. În: Research – Innovation – Innovative Entrepreneurship: International Congress, 2nd edition, 17–18 May 2024. Online. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2024, pp. 268–275. ISBN 978-9975-46-964-7. Disponibil: <https://doi.org/10.46727/c.17-18-05-2024.p268-275> [accesat 11.08.2025].
28. BUCȘA, M. Exploring the impact of interdisciplinary collaboration in innovative entrepreneurship: An analysis of strategies and outcomes. În: Research – Innovation – Innovative Entrepreneurship: International Congress, 2nd edition, 17–18 May 2024. Online. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2024, pp. 241–246. ISBN 978-9975-46-964-7. Disponibil: <https://doi.org/10.46727/c.17-18-05-2024.p241-246> [accesat 19.07.2025].
29. BUCȘA, M. Innovation transfer pedagogy in the digital era: Artificial intelligence as a facilitator of educational transformation. În: Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare: materialele Conferinței științifice internaționale, ediția a II-a, 8–9 noiembrie 2024. Online. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2024, pp. 59–63. ISBN 978-9975-48-197-7. Disponibil: <https://dir.upsc.md/handle/123456789/7413> [accesat 18.08.2025].
30. BUCȘA, M. Integrating entrepreneurial education and active learning for sustainable development. În: Învățare activă pentru dezvoltare durabilă: materialele Conferinței științifice

internaționale, 15 noiembrie 2024. Online. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2024, pp. 180–192. ISBN 978-9975-46-989-0. Disponibil: <https://doi.org/10.46727/c.15-11-2024.p180-192> [accesat 18.04.2025].

31. BUCȘA, M. Provocări în leadership-ul didactic: abordări și perspective pentru întărirea eficienței și eficacității. În: Proiect Educațional Internațional „Leadership Didactic: Abordări și Tactici de Succes”, Sesiunea de Comunicări Științifice „Școala Actuală, Școala Viitorului”. București, 2024, nr. 5, vol. 1, p. 534. ISSN 2972-2012; ISSN-L 2972-2012. Disponibil: <https://eueducenter.ro/descarca/revista%20provocari%20si%20solutii%20in%20educatie%20editia%205%20vol%201.pdf> [accesat 18.04.2025].

32. BUCȘA, M. Rolul inteligenței artificiale în eficientizarea procesului instructiv-educativ. În: Educația – premisa unui viitor sustenabil, volumul Sesiunii de comunicări științifice și referate a Casei Corpului Didactic „George Tofan” Suceava, ediția a XVII-a. Suceava, 2024. ISBN 978-606-625-517-2. Disponibil: https://drive.google.com/file/d/1kQevQ9l0vIoS1UHEg1tVSC9E57YfJ_2D/view [accesat 18.04.2025].

33. BUCȘA, M. Rolul inteligenței artificiale în eficientizarea procesului instructiv-educativ: inovare și potențial de transformare. În: Proiect Educațional Internațional „Leadership Didactic: Abordări și Tactici de Succes”, Sesiunea de Comunicări Științifice „Școala Actuală, Școala Viitorului”. București, 2024, nr. 5, vol. 1, p. 542. ISSN 2972-2012; ISSN-L 2972-2012. Disponibil: <https://eueducenter.ro/descarca/revista%20provocari%20si%20solutii%20in%20educatie%20editia%205%20vol%201.pdf> [accesat 20.04.2025].

34. BUCȘA, M. Impactul inteligenței artificiale asupra practicii manageriale. În: International Conference Ensuring Equal Opportunities Through Educational Management and Psycho-Pedagogical Assistance in the Context of Current Challenges. Arad, 2024, pp. 163–173. ISBN 978-606-26-2040-0. Disponibil: <https://cjrae-arad.ro/wp-content/uploads/2025/05/Volum-Conferinta-2024.pdf> [accesat 18.04.2025].

35. BUCȘA, M. Influența microeconomiei în formarea și valorificarea competențelor antreprenoriale în învățământul liceal. În: Proiect Educațional Internațional „Leadership Didactic: Abordări și Tactici de Succes”, Sesiunea de Comunicări Științifice „Școala Actuală, Școala Viitorului”. București, 2024, nr. 5, vol. 1, p. 549. ISSN 2972-2012; ISSN-L 2972-2012. Disponibil: <https://eueducenter.ro/descarca/revista%20provocari%20si%20solutii%20in%20educatie%20editia%205%20vol%201.pdf> [accesat 18.04.2025].

36. BUCȘA, M. Adaptabilitatea managementului și antreprenoriatului la provocările economiei globale: soluții locale pentru viitor. Comunicare prezentată în cadrul manifestării

științifice Ziua internațională a fetelor și femeilor în cercetare, Chișinău, 11–12 februarie 2025. Programul manifestării, p. 55. Disponibil:

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Program_46.pdf [accesat 18.08.2025].

37. BUCȘA, M. Creativitate și performanță școlară prin educația antreprenorială în învățământul liceal. În: Creativitatea și performanța școlară, volumul Sesiunii de comunicări științifice și referate a Casei Corpului Didactic „George Tofan” Suceava, ediția a XVIII-a, Suceava: Editura George Tofan, 2025, 4 p., ISBN 978-606-625-552-3. Disponibil: <https://bit.ly/4kWCuS2> [accesat 18.04.2025].

38. BUCȘA, M. Educational Entrepreneurship: Innovative Models for Youth and the Administration of the Future. În: Annals of the „Constantin Brâncuși” University of Târgu Jiu. Economy Series. Târgu Jiu, România, 2025, nr. 6, ISSN: 2344-3685, ISSN-L: 1844-7007, pp. 544–549, Disponibil: https://www.utgjiiu.ro/revista/ec/pdf/2025-06/54_Bucsa.pdf [accesat 10.04.2026].

39. BUCȘA, M. Integration Of Artificial Intelligence In Time Management: The Psychological Impact And Managerial Perspective On Employees In The Modern Business Environment. În: Journal of Research on Trade, Management and Economic Development. 2025, vol. 12, nr. 2(24). ISSN 2345-1424; E-ISSN 2345-1483. DOI: 10.59642/JRTMED.2.2025.05. [accesat 18.02.2026].

40. BUCȘA, M. Exemplu de bună practică educațională: „Viitor antreprenor” – atelier pentru formarea competențelor antreprenoriale, financiare și de viață. În: Școala Bucovineană, nr. 2/2025, Suceava: Casa Corpului Didactic „George Tofan”, 2025, ISSN 2285-9160, ISSN-L 1841-8066. Disponibil: https://drive.google.com/file/d/197FXQtMXXIX_ObLML0sFH-5e3oDLWNlv/view și <https://www.ccd-suceava.ro/pdf/%C8%98coala%20Bucovinean%C4%83%202-2025.pdf> [accesat 11.01.2026].

41. BUCȘA, M. Impactul strategiilor manageriale asupra formării competențelor antreprenoriale ale elevilor din învățământul liceal. În: Economica, nr. 4(134), 2025, pp. 65–73, ISSN 1810-9136, Baze de date: IBN, DOAJ, OAJI. Categorie B. Disponibil: <https://doi.org/10.53486/econ.2025.134.06> [accesat 11.01.2026].

42. BUCȘA, M. Educational Entrepreneurship: Innovative Models for Youth and the Administration of the Future. În: Competitiveness and Innovation in the Knowledge Economy, Conferința Științifică Internațională din 26–27 septembrie 2025, Chișinău: Academia de Studii Economice din Moldova, 2025, pp. 30–35, Disponibil: <https://doi.org/10.24818/cike2025.02> [accesat 11.01.2026].

43. BUCȘA, M. Managerial Innovation and Sustainable Entrepreneurship Education: Strategic Insights from High School Systems. În: Development Through Research and Innovation IDSC-2025, International Scientific Conference, 6th edition. Chișinău: SEP ASEM, 2025, pp. 125–132. ISBN 978-9975-168-26-7. DOI: 10.53486/dri2025.15. [accesat 11.01.2026].
44. BUCȘA, M. Mentorship And Shadowing: Supporting Disadvantaged Students In Developing Entrepreneurial Skills. În: Congresul Științific Internațional Cercetare-Inovare-Antreprenoriat Inovativ. Chișinău, 2025, vol. II, pp. 297–305. ISBN 978-9975-48-280-6. Disponibil: <https://doi.org/10.46727/c.v2.07-08-06-2025.p297-304> [accesat 11.12.2025].
45. BUCȘA, M. Oportunități de formare a competențelor antreprenoriale în învățământul liceal. În: International Scientific and Practical Conference "Science. Education. Culture", dedicated to the 34th anniversary of Comrat State University. Comrat, 2025, vol. I, pp. 296–301. ISBN 978-9975-83-333-2. Disponibil: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15176683> [accesat 19.02.2026].
46. BUCȘA, M. Optimizing time management in entrepreneurship with the help of artificial intelligence: opportunities, challenges and implications. În: Vector European. 2025, nr. 2, pp. 108–111. ISSN 2345-1106; ISSNe 2587-358X. DOI: 10.52507/2345-1106.2025-2.17. Disponibil: https://usem.md/uploads/files/Activitate_%C8%98tiin%C8%9Bific%C4%83_USEM/Vector/Vector_European_2025_2.pdf [accesat 19.02.2026].
47. BUCȘA, M. Sustainable Entrepreneurship and the Future Labor Market: Innovation, Technology and Strategic Adaptation. În: Sustainability and Economic Resilience in the Context of Global Systemic Transformations, International Scientific and Practical Conference, 4th edition. Chișinău, 27–28 martie 2025, pp. 199–209. ISBN 978-9975-168-27-4. Disponibil: <https://doi.org/10.53486/ser2025.21> [accesat 10.12.2025].
48. BUCȘA, M. The Applicability Of Artificial Intelligence In Digital Entrepreneurship: Time Management Strategies And Psychological Implications For Employees. În: International Scientific-Practical Conference "Economic Growth in the Face of Global Challenges. Strategies for Sustainable Growth, Demographic Resilience, and Social Equity", XIXth edition. 2025, pp. 61–64. Disponibil: <https://doi.org/10.36004/nier.cecg.I.2025.19.16> [accesat 10.12.2025].
49. BUCȘA, M. Transformations In Entrepreneurial Education Through The Integration Of Artificial Intelligence: Time Efficiency As A Formative Benchmark. În: International Scientific Conference "Higher Education: Traditions, Values, Perspectives". Chișinău, 19–20 septembrie 2025, vol. I, pp. 91–102. ISBN 978-9975-48-316-2. Disponibil: https://dir.upsc.md/handle/123456789/8276/CONFERENCE-INTERNATIONAL-SCIENTIFIC-%E2%80%99CHIGHER-EDUCATION_Volume-1.pdf [accesat 10.12.2025].

50. BUCȘA, M. Transforming Entrepreneurial Pedagogy In The Context Of Digitalization And Sustainable Economy. În: Akademos. 2026, nr. 1(80), pp. 122–128. e-ISSN 2587-3687. Disponibil: <https://doi.org/10.52673/18570461.26.1-80.13> [accesat 10.02.2026].
51. BUCȘA, M. Integrated Strategic Model For Educational Leadership And Entrepreneurial Skills Development At The High School Level: A Comparative Approach Between Romania And The Republic Of Moldova. În: Ecoforum Journal. vol. 15/2026, nr. 2(40), ISSN: 2344-2174. Disponibil: <https://doi.org/10.4316/efj.v15i2.3046> [accesat 15.04.2026].
52. BUECKMANN DIEGOLI, R.; SAN MARTÍN GUTIÉRREZ, H.; GARCÍA-DE LOS SALMONES, M. M. Teachers as entrepreneurial role models: The impact of a teacher's entrepreneurial experience and student learning styles in entrepreneurial intentions. Journal of Entrepreneurship Education [online]. 2018, vol. 21, nr. 1, pp. 1–11. ISSN 1098-8394; e-ISSN 1528-2651. [accesat 19.08.2024]. Disponibil: <https://www.abacademies.org/articles/Teachers-as-entrepreneurial-role-models-1528-2651-21-1-138.pdf>
53. BUJAN KATANEC, I.; PISKER, B.; MAGDALENIĆ, D. Measuring entrepreneurial intentions of students in Northwestern Croatia. Social Sciences [online]. 2024, vol. 13, nr. 12, art. 637, pp. 1–16. DOI: 10.3390/socsci13120637. ISSN 2076-0760. [accesat 11.03.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.3390/socsci13120637>
54. BUSH, T. Theories of educational leadership and management. 4th ed. London: SAGE Publications, 2011. ISBN 978-1-84860-191-8.
55. CEBOTARI, L. Curriculum la disciplina „Bazele antreprenoriatului" [online]. Soroca: Ministerul Educației al Republicii Moldova; Ministerul Muncii, Protecției Sociale și Familiei al Republicii Moldova; „Alsedar Studio" SRL, 2016. 17 p. [accesat 19.03.2025]. Disponibil: <https://storage.mtender.gov.md/get/f0e6ae2c-52a8-4cdc-983e-677fbd41aa8b-1553370311942>
56. CEDEFOP. Vocational education and training in Denmark: Short description [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2025. 42 p. ISBN 978-92-896-3905-7. DOI: 10.2801/4457290. [accesat 07.04.2026]. Disponibil: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4224>
57. Codul educației al Republicii Moldova: nr. 152 din 17 iulie 2014. Monitorul Oficial al Republicii Moldova [online]. 2014, nr. 319–324, art. 634. [accesat 17.10.2024]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112
58. COLOMBELLI, A.; PANELLI, A.; SERRAINO, F. A learning-by-doing approach to entrepreneurship education: Evidence from a short intensive online international program. Administrative Sciences [online]. 2022, vol. 12, nr. 1, art. 16. ISSN 2076-3387. DOI:

- 10.3390/admsci12010016. [accesat 09.08.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.3390/admsci12010016>
59. COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union [online]. 2018, C 189, pp. 1–13. [accesat 28.05.2025]. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
60. COVAȘ, L.; SOLCAN, A.; STIHI, L. Sustainability of entrepreneurial education in the Republic of Moldova. Ovidius University Annals, Economic Sciences Series [online]. 2019, vol. 19, nr. 1, pp. 167–177. ISSN 2393-3127. [accesat 15.02.2025]. Disponibil: <https://stec.univ-ovidius.ro/html/anale/RO/wp-content/uploads/2019/08/6-2.pdf>
61. COVAȘ, L.; SOLCAN, A.; TIMBALIUC, N.; CHICU, O. STEAM skills development in entrepreneurship education. Ecoforum Journal [online]. 2024, vol. 13, nr. 1. ISSN 2344-2174. [accesat 12.06.2025]. Disponibil: <https://ecoforumjournal.ro/index.php/eco/article/view/1707>
62. COVAȘ, L.; DOROGAIA, I.; SOLCAN, A. STEAM competences – an imperative in shaping modern entrepreneurs. International Conference of Management and Industrial Engineering [online]. 2026, vol. 12, pp. 7–14. ISSN-L 2344-0937. DOI: 10.56177/12icmie2025.183. [accesat 22.04.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.56177/12icmie2025.183>
63. DAY, C.; SAMMONS, P. Successful school leadership. Reading: Education Development Trust, 2016. ISBN 978-1-909437-76-0.
64. DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M. E.; GARDNER, M. Effective teacher professional development [online]. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. [accesat 19.04.2024]. Disponibil: <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
65. DEMING, W. E. Out of the crisis. Cambridge, MA: MIT Press, 2000. ISBN 978-0-262-54115-2.
66. DIEPOLDER, C. S.; HUWER, J.; WEITZEL, H. Effects of competence-based sustainable entrepreneurship education on secondary school students' sustainable entrepreneurial intention. Sustainable Technology and Entrepreneurship [online]. 2025, vol. 4, nr. 2, art. 100103, pp. 1–11. [accesat 11.01.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.stae.2025.100103>
67. DINIS, A. The impact of entrepreneurship education on students' desirability and intentions to pursue an entrepreneurial career: a study in general and vocational secondary schools of Cabo Verde. Journal of Innovation and Entrepreneurship [online]. 2024, vol. 13, art. 34. DOI:

10.1186/s13731-024-00382-8. [accesat 11.12.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1186/s13731-024-00382-8>

68. DUMITRESCU, M. Strategii și management strategic. București: Editura Economică, 2002. ISBN 973-590-734-8.

69. ELERT, N.; ANDERSSON, F. W.; WENNBERG, K. The impact of entrepreneurship education in high school on long-term entrepreneurial performance. Journal of Economic Behavior & Organization [online]. 2015, vol. 111, pp. 209–223. DOI: 10.1016/j.jebo.2014.12.020. [accesat 22.03.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.12.020>

70. European Commission/EACEA/Eurydice. Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. 140 p. ISBN 978-92-9201-412-4. DOI: 10.2797/91785. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/17ad39ad-dcad-4155-8650-5c63922f8894>

71. EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. Entrepreneurship education at school in Europe: Eurydice report [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. ISBN 978-92-9492-092-8. DOI: 10.2797/301610. [accesat 19.02.2024]. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/74a7d356-dc53-11e5-8fea-01aa75ed71a1/language-en>

72. EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. Entrepreneurship education at school in Europe – 2025: Eurydice report [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2025. ISBN 978-92-9488-935-5. DOI: 10.2797/0693204. [accesat 09.01.2026]. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/25bc9072-afc8-11f0-b37f-01aa75ed71a1/language-en>

73. EUROPEAN COMMISSION. The Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe [online]. Brussels: European Commission, 2006. [accesat 10.12.2023]. Disponibil: <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/8968/attachments/1/translations>

74. EUROPEAN COMMISSION. Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes [online]. COM(2012) 669 final. Brussels: European Commission, 2012. [accesat 09.03.2025]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52012DC0669>

75. EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. Entrepreneurship education at school in Europe: National strategies, curricula and learning outcomes [online]. Brussels: Eurydice, 2012. ISBN 978-92-9201-252-6. DOI: 10.2797/80384. [accesat 10.12.2023]. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/faf6dbfd-0d83-443c-9785-f9cc364904bc>

76. EUROPEAN COMMISSION. Entrepreneurship 2020 Action Plan: Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe [online]. COM(2012) 795 final. Brussels: European Commission, 2013. [accesat 10.12.2023]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52012DC0795>
77. EUROPEAN COMMISSION; ICF CONSULTING SERVICES. Entrepreneurship education: A road to success. A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. ISBN 978-92-79-44556-9. DOI: 10.2769/408497. [accesat 10.12.2023]. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c6590fd6-3e54-4989-bbe0-21d9785dff54/language-en>
78. EUROPEAN COMMISSION. The Union of Skills [online]. COM(2025) 90 final. Brussels: European Commission, 2025. [accesat 07.04.2026]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52025DC0090>
79. EUROPEAN COMMISSION. A STEM Education Strategic Plan: Skills for competitiveness and innovation [online]. COM(2025) 89 final. Brussels: European Commission, 2025. [accesat 07.04.2026]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52025DC0089>
80. EUROPEAN PARLIAMENT; COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. Recommendation 2006/962/EC of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union [online]. 2006, L 394, pp. 10–18. [accesat 27.11.2023]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>
81. EUROPEAN TRAINING FOUNDATION. Public–private partnerships for skills development: A governance perspective. Volume I: Thematic overview [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. ISBN 978-92-9157-727-9. DOI: 10.2816/422369. [accesat 07.04.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.2816/422369>
82. EUROPEAN COMMISSION. European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience [online]. COM(2020) 274 final. Brussels: European Commission, 2020. [accesat 19.08.2026]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0274>
83. EUROPEAN COMMISSION. Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age [online]. COM(2020) 624 final. Brussels: European Commission, 2020. [accesat 19.08.2026]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0624>

84. EUROPEAN COMMISSION. A New European Innovation Agenda [online]. COM(2022) 332 final. Strasbourg: European Commission, 2022. [accesat 19.08.2026]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52022DC0332>
85. EUROSTAT. Business demography statistics. Statistics Explained [online]. Luxembourg: Eurostat, 2025. ISSN 2443-8219. [accesat 19.08.2026]. Disponibil: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Business_demography_statistics
86. FAYOLLE, A.; LIÑÁN, F. The future of research on entrepreneurial intentions. *Journal of Business Research* [online]. 2014, vol. 67, nr. 5, pp. 663–666. DOI: 10.1016/j.jbusres.2013.11.024. [accesat 19.08.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2013.11.024>
87. FARCAȘ, G. A.; CORNEA, G. Proiectele europene – factor de accelerare a digitalizării în educație prin platformele educaționale. În: *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale: materialele Conferinței Științifice Internaționale*, 11–12 octombrie 2019. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației; Tipografia „Print-Caro”, 2019, pp. 59–66. ISBN 978-9975-48-156-4.
88. FAYOLLE, A. Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development* [online]. 2013, vol. 25, nr. 7–8, pp. 692–701. DOI: 10.1080/08985626.2013.821318. ISSN 0898-5626; e-ISSN 1464-5114. [accesat 17.10.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/08985626.2013.821318>
89. FAYOLLE, A.; GAILLY, B. The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: Hysteresis and persistence. *Journal of Small Business Management* [online]. 2015, vol. 53, nr. 1, pp. 75–93. DOI: 10.1111/jsbm.12065. ISSN 0047-2778; e-ISSN 1540-627X. [accesat 15.03.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/jsbm.12065>
90. FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION. National Core Curriculum for General Upper Secondary Education 2019 [online]. Helsinki: Finnish National Agency for Education, 2019. [accesat 06.08.2025]. Disponibil: <https://www.oph.fi/en/education-system/general-upper-secondary-education>
91. FULLAN, M. The new meaning of educational change. 5th ed. New York: Teachers College Press, 2016. ISBN 978-0-8077-5680-5.
92. GABRIELSSON, J.; LANDSTRÖM, H.; POLITIS, D.; SØRHEIM, R.; DJUPDAL, K. The social structure of entrepreneurial education as a scientific field. *Academy of Management Learning & Education* [online]. 2022, vol. 21, nr. 1, pp. 61–81. DOI: 10.5465/amle.2020.0140. ISSN 1537-260X. [accesat 15.09.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.5465/amle.2020.0140>

93. GARTNER, W. B. Who is an entrepreneur? Is the wrong question. *Academy of Management Review* [online]. 1988, vol. 13, nr. 1, pp. 11–32. DOI: 10.5465/amr.1988.4306965. ISSN 0363-7425; e-ISSN 1930-3807. [accesat 17.04.2023]. Disponibil: <https://doi.org/10.5465/amr.1988.4306965>
94. GIBB, A. Creating conducive environments for learning and entrepreneurship: Living with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity. *Industry and Higher Education* [online]. 2002, vol. 16, nr. 3, pp. 135–148. DOI: 10.5367/000000002101296234. ISSN 0950-4222; e-ISSN 2043-6858. [accesat 21.09.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.5367/000000002101296234>
95. GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. *Global Entrepreneurship Monitor 2021/2022 Global Report: Opportunity Amid Disruption* [online]. London: Global Entrepreneurship Research Association, 2022. 230 p. ISBN 978-1-9160178-9-4. [accesat 11.12.2025]. Disponibil: <https://gemconsortium.org/report/gem-20212022-global-report-opportunity-amid-disruption>
96. GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. *GEM 2022/2023 Global Report: Adapting to a "New Normal"* [online]. London: Global Entrepreneurship Research Association, 2023. [accesat 11.12.2025]. Disponibil: <https://gemconsortium.org/report/20222023-global-entrepreneurship-monitor-global-report-adapting-to-a-new-normal-2>
97. GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. *GEM 2023/2024 Global Report: 25 Years and Growing* [online]. London: Global Entrepreneurship Research Association, 2024. [accesat 11.12.2025]. Disponibil: <https://www.gemconsortium.org/report/global-entrepreneurship-monitor-gem-20232024-global-report-25-years-and-growing>
98. GOLDBACH, I. R.; BARBU, I. F.; BIDIREANU, A. Human resources management in education. În: SANDU, A.; CIULEI, T., eds. *Rethinking Social Action: Core Values in Practice*. Proceedings of the 10th LUMEN International Scientific Conference, Suceava, 20–21 April 2018 [online]. Iași: LUMEN Proceedings, 2018, vol. 5, nr. 1, pp. 162–173. DOI: 10.18662/lumproc.44. ISBN 978-1-910129-51-3. [accesat 19.08.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.18662/lumproc.44>
99. GOVERNMENT OF THE NETHERLANDS. *Closing the gap between education and industry* [online]. The Hague: Government of the Netherlands, f.a. [accesat 06.08.2025]. Disponibil: <https://www.government.nl/themes/economy/enterprise-and-innovation/closing-the-gap-between-education-and-industry>
100. GOVERNMENT OF THE REPUBLIC OF ESTONIA. *National Curriculum for Upper Secondary Schools: Regulation No. 2 of 6 January 2011* [online]. Consolidated version. Tallinn:

- Government of the Republic of Estonia, 2014. [accesat 06.08.2025]. Disponibil: <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/524092014009/consolide>
101. GUVERNUL REPUBLICII MOLDOVA. Programul național pentru promovarea antreprenoriatului și creșterea competitivității în anii 2023–2027. Aprobata prin Hotărârea Guvernului nr. 653 din 6 septembrie 2023. Monitorul Oficial al Republicii Moldova. 2023, nr. 364–365, art. 857.
102. GUVERNUL REPUBLICII MOLDOVA. Strategia de dezvoltare „Educația 2030” și Programul de implementare a acesteia pentru anii 2023–2025. Aprobate prin Hotărârea Guvernului nr. 114 din 7 martie 2023 [online]. Chișinău: Guvernul Republicii Moldova, 2023. [accesat 10.04.2026]. Disponibil: <https://mec.gov.md>
103. GUVERNUL ROMÂNIEI. Strategia Națională de Educație Financiară 2024–2030. Aprobata prin Hotărârea Guvernului nr. 378 din 11 aprilie 2024. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 377 bis din 23 aprilie 2024 [online]. [accesat 10.06.2024]. Disponibil: https://www.edu.ro/strategii_sectoriale
104. HALBERSTADT, J.; ALCORTA DE BRONSTEIN, A.; GREYLING, J.; BISSETT, S., eds. Transforming entrepreneurship education: Interdisciplinary insights on innovative methods and formats [online]. Cham: Springer, 2023. XXII, 217 p. DOI: 10.1007/978-3-031-11578-3. ISBN 978-3-031-11577-6; e-ISBN 978-3-031-11578-3. [accesat 19.08.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-11578-3>
105. HALLINGER, P. Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. Journal of Educational Administration [online]. 2011, vol. 49, nr. 2, pp. 125–142. DOI: 10.1108/09578231111116699. ISSN 0957-8234; e-ISSN 1758-7395. [accesat 19.05.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
106. HARGREAVES, A.; FINK, D. Sustainable leadership [online]. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2012. 352 p. e-ISBN 978-1-118-42921-1. [accesat 24.07.2025]. Disponibil: <https://www.wiley.com/en-kr/sustainable-leadership-p-9781118429211>
107. HO, M.-H. R.; UY, M. A.; KANG, B. N. Y.; CHAN, K.-Y. Impact of entrepreneurship training on entrepreneurial efficacy and alertness among adolescent youth. Frontiers in Education [online]. 2018, vol. 3, art. 13, pp. 1–10. DOI: 10.3389/feduc.2018.00013. ISSN 2504-284X. [accesat 17.04.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00013>
108. HOJEIJ, Z. Educational leadership's role in fostering innovation and entrepreneurship in education: A narrative literature review. Social Sciences & Humanities Open [online]. 2024, vol. 10, art. 101173. DOI: 10.1016/j.ssaho.2024.101173. ISSN 2590-2911. [accesat 15.11.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101173>

109. ILIE, V.; FRĂSINEANU, E. S. Dezvoltarea socio-emoțională: o provocare pentru școala secolului XXI. *Acta et Commentationes. Sciences of Education* [online]. 2020, nr. 3(21), pp. 113–123. DOI: 10.36120/2587-3636.v21i3.113-123. ISSN 1857-0623; e-ISSN 2587-3636. [accesat 23.10.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v21i3.113-123>
110. INSTITUTUL NAȚIONAL DE STATISTICĂ. Anuarul statistic al României 2025 [online]. București: Institutul Național de Statistică, 2025. [accesat 19.04.2026]. Disponibil: https://insse.ro/cms/sites/default/files/field/publicatii/anuarul_statistic_al_romaniei_carte_2025.pdf
111. INSTITUTUL NAȚIONAL DE STATISTICĂ. Sistemul educațional la sfârșitul anului școlar/universitar 2023–2024 și începutul anului școlar/universitar 2024–2025 [online]. București: Institutul Național de Statistică, 2025. [accesat 15.01.2026]. Disponibil: <https://insse.ro/cms/ro/content/sistemul-educa%C5%A3ional-la-sf%C3%A2r%C5%9Fitul-anului-%C5%9Fcolaruniversitar-2023-2024-%C5%9Fi-%C3%AEnceputul-anului>
112. ISENBERG, D. J. The big idea: How to start an entrepreneurial revolution. *Harvard Business Review* [online]. 2010, vol. 88, nr. 6, pp. 40–50. ISSN 0017-8012. [accesat 29.09.2023]. Disponibil: <https://hbr.org/2010/06/the-big-idea-how-to-start-an-entrepreneurial-revolution>
113. JAIN, A.; SINGLA, A. Examining the link between entrepreneurialism and employability: A literature review. *Asia-Pacific Journal of Management Research and Innovation* [online]. 2023, vol. 19, nr. 4, pp. 219–230. DOI: 10.1177/2319510X241247097. ISSN 2319-510X; e-ISSN 2321-0729. [accesat 17.09.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/2319510X241247097>
114. KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. The balanced scorecard: Translating strategy into action. Boston, MA: Harvard Business School Press, 1996. XI, 322 p. ISBN 978-0-87584-651-3.
115. KAPLAN, R. S.; MIKES, A. Managing risks: A new framework. *Harvard Business Review* [online]. 2012, vol. 90, nr. 6, pp. 48–60. ISSN 0017-8012. [accesat 04.12.2023]. Disponibil: <https://hbr.org/2012/06/managing-risks-a-new-framework>
116. KIRBY, D. A. Entrepreneurship education: Can business schools meet the challenge? *Education + Training* [online]. 2004, vol. 46, nr. 8/9, pp. 510–519. ISSN 0040-0912. [accesat 17.09.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1108/00400910410569532>
117. KURATKO, D. F. The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice* [online]. 2005, vol. 29, nr. 5, pp. 577–597. DOI: 10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x. ISSN 1042-2587; e-ISSN 1540-6520. [accesat 17.09.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x>
118. KOLB, D. A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2015. ISBN 978-0-13-389240-6.

119. KOTLER, P.; KARTAJAYA, H.; SETIAWAN, I. Marketing 5.0: Technology for humanity. Hoboken, NJ: Wiley, 2021. 224 p. ISBN 978-1-119-66851-0.
120. KRAUS, S.; PALMER, C.; KAILER, N.; KALLINGER, F. L.; SPITZER, J. Digital entrepreneurship: A research agenda on new business models for the twenty-first century. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research* [online]. 2019, vol. 25, nr. 2, pp. 353–375. DOI: 10.1108/IJEBr-06-2018-0425. ISSN 1355-2554. [accesat 17.09.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1108/IJEBr-06-2018-0425>
121. KRUEGER, N. F., Jr.; REILLY, M. D.; CARSRUD, A. L. Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing* [online]. 2000, vol. 15, nr. 5–6, pp. 411–432. DOI: 10.1016/S0883-9026(98)00033-0. ISSN 0883-9026. [accesat 12.12.2025]. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(98\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(98)00033-0)
122. KUCEL, A.; RÓBERT, P.; BUIL, M.; MASFERRER, N. Entrepreneurial skills and education-job matching of higher education graduates. *European Journal of Education* [online]. 2016, vol. 51, nr. 1, pp. 73–89. DOI: 10.1111/ejed.12161. ISSN 0141-8211. [accesat 19.11.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/ejed.12161>
123. KURATKO, D. F.; AUDRETSCH, D. B. Strategic entrepreneurship: Exploring different perspectives of an emerging concept. *Entrepreneurship Theory and Practice* [online]. 2009, vol. 33, nr. 1, pp. 1–17. DOI: 10.1111/j.1540-6520.2008.00278.x. ISSN 1042-2587; e-ISSN 1540-6520. [accesat 19.11.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2008.00278.x>
124. LACKÉUS, M. Entrepreneurship in education: What, why, when, how. *OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Papers* [online]. 2015, nr. 2015/06. Paris: OECD Publishing, 45 p. DOI: 10.1787/cccac96a-en. [accesat 17.11.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1787/cccac96a-en>
125. LACKÉUS, M. Comparing the impact of three different experiential approaches to entrepreneurship in education. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research* [online]. 2020, vol. 26, nr. 5, pp. 937–971. DOI: 10.1108/IJEBr-04-2018-0236. ISSN 1355-2554. [accesat 12.04.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1108/IJEBr-04-2018-0236>
126. LANS, T.; BLOK, V.; WESSELINK, R. Learning apart and together: Towards an integrated competence framework for sustainable entrepreneurship in higher education. *Journal of Cleaner Production* [online]. 2014, vol. 62, pp. 37–47. DOI: 10.1016/j.jclepro.2013.03.036. ISSN 0959-6526. [accesat 10.04.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.03.036>
127. LEGEA EDUCAȚIEI NAȚIONALE nr. 1 din 5 ianuarie 2011. *Monitorul Oficial al României, Partea I*, nr. 18 din 10 ianuarie 2011 [online]. [accesat 17.10.2024]. Disponibil: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocument/125150>

128. LEGEA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREUNIVERSITAR nr. 198 din 4 iulie 2023, cu modificările și completările ulterioare. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 613 din 5 iulie 2023 [online]. [accesat 17.10.2024]. Disponibil: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/271896>
129. LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management* [online]. 2008, vol. 28, nr. 1, pp. 27–42. DOI: 10.1080/13632430701800060. ISSN 1363-2434; e-ISSN 1364-2626. [accesat 09.03.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
130. LIÑÁN, F.; CHEN, Y.-W. Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice* [online]. 2009, vol. 33, nr. 3, pp. 593–617. DOI: 10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x. ISSN 1042-2587; e-ISSN 1540-6520. [accesat 17.11.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x>
131. MAJEED, I. K.; HAMED, S. A. Impacting digital competence on entrepreneurial alertness: An analytical research at the Central Bank of Iraq. *Journal of Economics and Administrative Sciences* [online]. 2023, vol. 29, nr. 137, pp. 56–75. DOI: 10.33095/jeas.v29i137.2754. ISSN 2518-5764; e-ISSN 2227-703X. [accesat 10.02.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.33095/jeas.v29i137.2754>
132. MAI, K. N.; THAI, Q. H. Entrepreneurial competencies: A systematic literature review. *Journal of International Entrepreneurship* [online]. 2025, vol. 23, nr. 1, pp. 54–130. DOI: 10.1007/s10843-024-00356-7. ISSN 1570-7385; e-ISSN 1573-7349. [accesat 10.04.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/s10843-024-00356-7>
133. MAN, T. W. Y.; LAU, T.; CHAN, K. F. The competitiveness of small and medium enterprises: A conceptualization with focus on entrepreneurial competencies. *Journal of Business Venturing* [online]. 2002, vol. 17, nr. 2, pp. 123–142. DOI: 10.1016/S0883-9026(00)00058-6. ISSN 0883-9026; e-ISSN 1873-2003. [accesat 17.10.2024]. Disponibil: [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(00\)00058-6](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(00)00058-6)
134. MARTIN, B. C.; MCNALLY, J. J.; KAY, M. J. Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of Business Venturing* [online]. 2013, vol. 28, nr. 2, pp. 211–224. DOI: 10.1016/j.jbusvent.2012.03.002. ISSN 0883-9026; e-ISSN 1873-2003. [accesat 09.09.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2012.03.002>
135. MATLAY, H. Researching entrepreneurship and education. Part 2: What is entrepreneurship education and does it matter? *Education + Training* [online]. 2006, vol. 48, nr.

8/9, pp. 704–718. DOI: 10.1108/00400910610710119. ISSN 0040-0912; e-ISSN 1758-6127. [accesat 17.10.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1108/00400910610710119>

136. MENGISTU, A. B.; NEGASIE, R. D. Evaluating the employability and entrepreneurial skills and the impact on employment of public TVET graduates. Education Journal [online]. 2022, vol. 11, nr. 3, pp. 79–89. DOI: 10.11648/j.edu.20221103.11. ISSN 2327-2600; e-ISSN 2327-2619. [accesat 10.01.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.11648/j.edu.20221103.11>

137. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL ROMÂNIEI. Plan-cadru pentru învățământul liceal cu frecvență zi, filiera tehnologică, profilul servicii, domeniul de pregătire de bază economic, toate calificările profesionale, clasele a IX-a–a XII-a: Anexa nr. 8 la Ordinul MEC nr. 4.350 din 20 iunie 2025 [online]. București: Ministerul Educației și Cercetării, 2025. [accesat 07.08.2025].

Disponibil:

https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Legislatie/2025/OMEC_4350_2025/Anexa_8_OMEC_4350_2025.pdf

138. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL ROMÂNIEI. Programa școlară pentru clasa a X-a, ciclul inferior al liceului: Educație antreprenorială [online]. Aprobata prin Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 4.598 din 31 august 2004. București: Ministerul Educației și Cercetării, 2004. [accesat 10.11.2024].

Disponibil:

https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/programe/liceu/Educatie_antreprenoriala_clasa_X.pdf

139. MINISTERUL EDUCAȚIEI AL ROMÂNIEI. Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2023–2024 [online]. București: Ministerul Educației, 2024. [accesat 07.08.2025].

Disponibil:

https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2024/div/Rapoarte_sistem/Raport_Stare_invatamant_preuniv-2023-2024.pdf

140. MINISTERUL MUNCII ȘI SOLIDARITĂȚII SOCIALE AL ROMÂNIEI. Date statistice privind ocuparea forței de muncă [online]. București: Ministerul Muncii și Solidarității Sociale, 2024. [accesat 10.01.2026]. Disponibil: <https://mmuncii.ro/j33/index.php/ro/statistici/ocupare>

141. MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. Educație economică și antreprenorială: curriculum opțional pentru clasele X–XII [online]. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, f.a. [accesat 06.08.2025]. Disponibil: <https://edu.gov.md/ro/content/invatamint-general>

142. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2025–2026 [online]. Aprobata prin Ordinul MEC nr. 266 din 28 februarie 2025. Chișinău: Ministerul Educației și Cercetării,

2025. [accesat 07.08.2025]. Disponibil: https://edu.gov.md/sites/default/files/28_03_mec_plan-cadru_final_2025-2026.pdf

143. MITCHELMORE, S.; ROWLEY, J. Entrepreneurial competencies: A literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research* [online]. 2010, vol. 16, nr. 2, pp. 92–111. DOI: 10.1108/13552551011026995. ISSN 1355-2554; e-ISSN 1758-6534. [accesat 17.10.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1108/13552551011026995>

144. MOTTA, V. F.; GALINA, S. V. R. Experiential learning in entrepreneurship education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2023, vol. 121, art. 103919. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103919. ISSN 0742-051X; e-ISSN 1879-2480. [accesat 10.12.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103919>

145. MUELLER, S.; BRAHM, T.; NECK, H. Service learning in social entrepreneurship education: Why students want to become social entrepreneurs and how to address their motives. *Journal of Enterprising Culture* [online]. 2015, vol. 23, nr. 3, pp. 357–380. DOI: 10.1142/S0218495815500128. ISSN 0218-4958; e-ISSN 1793-6330. [accesat 22.03.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1142/S0218495815500128>

146. MULDER, M., ed. Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education [online]. Cham: Springer International Publishing, 2017. 1142 p. (Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects, vol. 23). DOI: 10.1007/978-3-319-41713-4. ISBN 978-3-319-41711-0; e-ISBN 978-3-319-41713-4. [accesat 10.12.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4>

147. MWASALWIBA, E. S. Entrepreneurship education: A review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training* [online]. 2010, vol. 52, nr. 1, pp. 20–47. DOI: 10.1108/00400911011017663. ISSN 0040-0912; e-ISSN 1758-6127. [accesat 22.03.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1108/00400911011017663>

148. NABI, G.; LIÑÁN, F.; FAYOLLE, A.; KRUEGER, N.; WALMSLEY, A. The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education* [online]. 2017, vol. 16, nr. 2, pp. 277–299. DOI: 10.5465/amle.2015.0026. ISSN 1537-260X; e-ISSN 1944-9585. [accesat 19.08.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0026>

149. NĂSTASE (BIDIREANU), A. The quality of professional and technical education: Analysis based on national quality standards and European policies in the field. *Management Strategies Journal* [online]. 2019, nr. 4(46), pp. 257–262. ISSN 2392-8123; ISSN-L 1844-668X. [accesat 19.08.2026]. Disponibil: <https://www.strategiimanagieriale.ro/article-2019-id-86-revista.nr..4.%2846%29-1005->

[the.quality.of.professional.and.technical.education...analysis.based.on.national.quality.standards.and.european.policies.in.the.field.html](#)

150. NECK, H. M.; GREENE, P. G. Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management* [online]. 2011, vol. 49, nr. 1, pp. 55–70. DOI: 10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x. ISSN 0047-2778; e-ISSN 1540-627X. [accesat 09.03.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x>

151. NECK, H. M.; BRUSH, C. G.; GREENE, P. G., eds. Teaching entrepreneurship. Volume two: A practice-based approach [online]. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2021. 416 p. DOI: 10.4337/9781839105173. ISBN 978-1-83910-516-6; e-ISSN 978-1-83910-517-3. [accesat 11.12.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.4337/9781839105173>

152. NGUYEN, D. N.; THI, X. N.; VAN NGUYEN, D. Examining the roles of entrepreneurship education, entrepreneurial attitude, and parental support in shaping students' entrepreneurial intentions. *Social Sciences & Humanities Open* [online]. 2026, vol. 13, art. 102534. DOI: 10.1016/j.ssaho.2026.102534. e-ISSN 2590-2911. [accesat 11.04.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102534>

153. NICKLAUS, T. The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial intention [online]. Enschede: University of Twente, 2011. [accesat 11.12.2025]. Disponibil: <https://essay.utwente.nl/61634/>

154. NOVAC, A.; VINOGRADOVA, N. Stimularea implicării tinerilor în antreprenoriat prin intermediul educației antreprenoriale în Republica Moldova: situația actuală și oportunități de îmbunătățire. În: Creșterea economică în condițiile globalizării: conferința internațională științifico-practică, ediția a XV-a, 15–16 octombrie 2021 [online]. Chișinău: INCE, 2022, vol. I, pp. 149–159. ISBN 978-9975-3529-8-7 (PDF). [accesat 19.08.2026]. Disponibil: <https://rses.ince.md/items/b050fa96-295b-49d7-86c6-ac132e948a4a>

155. NOVAC, A. Metodele de predare a educației antreprenoriale: cazul Republicii Moldova. *Akademios* [online]. 2022, nr. 2(65), pp. 86–92. DOI: 10.52673/18570461.22.2-65.07. ISSN 1857-0461; e-ISSN 2587-3687. [accesat 17.10.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.52673/18570461.22.2-65.07>

156. NOVAC, A. Susținerea educației antreprenoriale: experiența statelor UE și lecții pentru Republica Moldova. În: Experience. Knowledge. Contemporary Challenges "Opportunities for Changing the Economic Social Realities of the World": International Symposium, ediția a X-a, 26–27 mai 2022 [online]. București: Universitatea „Artifex”, 2022, pp. 107–116. ISBN 978-606-8716-66-4. [accesat 19.03.2025]. Disponibil: <https://rses.ince.md/handle/123456789/1647>

157. ODUNLAMI, A. Digital education: Contributions towards sustainable schools for the future. *Management in Education* [online]. 2026, vol. 40, nr. 2, pp. 136–137. DOI: 10.1177/08920206231160903. ISSN 0892-0206; e-ISSN 1741-9883. [accesat 10.06.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/08920206231160903>
158. OECD. *Education at a Glance 2023: OECD Indicators* [online]. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: 10.1787/e13bef63-en. [accesat 10.04.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
159. OECD. *Entrepreneurship at a Glance 2017* [online]. Paris: OECD Publishing, 2017. DOI: 10.1787/entrepreneur_aag-2017-en. [accesat 10.04.2025]. Disponibil: https://doi.org/10.1787/entrepreneur_aag-2017-en
160. OECD. *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem* [online]. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: 10.1787/c74f03de-en. [accesat 10.04.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>
161. OECD. *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition* [online]. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: 10.1787/27452f29-en. [accesat 10.04.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>
162. OECD. *OECD SME and Entrepreneurship Outlook 2023* [online]. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: 10.1787/342b8564-en. [accesat 10.04.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1787/342b8564-en>
163. OECD. *Unlocking the Potential of Youth Entrepreneurship in Developing Countries: From Subsistence to Performance* [online]. Paris: OECD Publishing, 2017. 76 p. DOI: 10.1787/9789264277830-en. [accesat 10.04.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1787/9789264277830-en>
164. OECD; EUROPEAN COMMISSION. *The Missing Entrepreneurs 2023: Policies for Inclusive Entrepreneurship and Self-Employment* [online]. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: 10.1787/230efc78-en. [accesat 10.04.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1787/230efc78-en>
165. OECD. *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI* [online]. Paris: OECD Publishing, 2024. DOI: 10.1787/dd5140e4-en. [accesat 10.04.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>
166. OECD. *Curriculum Flexibility and Autonomy: Promoting a Thriving Learning Environment* [online]. Paris: OECD Publishing, 2024. DOI: 10.1787/eccbba2-en. [accesat 10.04.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1787/eccbba2-en>

167. OECD. OECD Economic Surveys: Romania 2026 [online]. Paris: OECD Publishing, 2026. 144 p. DOI: 10.1787/4844067e-en. [accesat 07.08.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.1787/4844067e-en>
168. OGANISJANA, K.; KOKE, T. Does competence-oriented higher education lead to students' competitiveness? Engineering Economics [online]. 2012, vol. 23, nr. 1, pp. 77–82. DOI: 10.5755/j01.ee.23.1.1228. ISSN 1392-2785; e-ISSN 2029-5839. [accesat 21.04.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.5755/j01.ee.23.1.1228>
169. OOSTERBEEK, H.; VAN PRAAG, M.; IJSSELSTEIN, A. The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. European Economic Review [online]. 2010, vol. 54, nr. 3, pp. 442–454. DOI: 10.1016/j.eurocorev.2009.08.002. ISSN 0014-2921; e-ISSN 1873-572X. [accesat 21.04.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.eurocorev.2009.08.002>
170. Ordinul ministrului educației și cercetării nr. 4.350 din 20 iunie 2025 privind aprobarea planurilor-cadru pentru învățământul liceal cu frecvență zi, cu modificările ulterioare. În: Monitorul Oficial al României, Partea I [online]. 2025, nr. 594 din 26 iunie 2025. [accesat 19.08.2026]. Disponibil: https://www.edu.ro/OMEC_4350_2025_planuri_cadru_liceu_frecventa_zi
171. OTINIANO LEÓN, M. Y.; ARBULÚ BALLESTEROS, M. A.; RAMOS FARROÑÁN, E. V.; FLORES LEZAMA, M. T.; DIAZ SILVA, J. M. Sustainable entrepreneurship: Key competencies determining entrepreneurial intention in Peruvian secondary students. Sustainability [online]. 2024, vol. 16, nr. 20, art. 9105. DOI: 10.3390/su16209105. e-ISSN 2071-1050. [accesat 19.07.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.3390/su16209105>
172. PARK, J.-H.; KIM, S.-J. Entrepreneurial competencies in the era of digital transformation: A systematic literature review. Digital [online]. 2025, vol. 5, nr. 4, art. 46. DOI: 10.3390/digital5040046. e-ISSN 2673-6470. [accesat 19.12.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.3390/digital5040046>
173. PARLAMENTUL REPUBLICII MOLDOVA. Legea nr. 315 din 17 noiembrie 2022 pentru aprobarea Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova Europeană 2030”. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova [online]. 2022, nr. 409–410, art. 758. [accesat 17.10.2024]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=134582&lang=ro
174. PARLAMENTUL REPUBLICII MOLDOVA. Legea nr. 845-XII din 3 ianuarie 1992 cu privire la antreprenoriat și întreprinderi, cu modificările ulterioare. În: Monitorul Parlamentului Republicii Moldova [online]. 1994, nr. 2, art. 33. [accesat 17.10.2024]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136385&lang=ro

175. POP-COHUȚ, I. C.; CHIRILĂ, L. F.; DODESCU, A. O.; BARTH, K. M. Entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: A systematic review [online]. În: Journal of Psychological and Educational Research. 2025, vol. 33, nr. 2, pp. 236–271. [accesat 11.12.2025]. Disponibil: <https://www.marianjournals.com>
176. PULAJ BRAKAJ, E.; ŠAFRÁNKOVÁ, J. M. Navigating entrepreneurial horizons: Students perspectives analysis of the entrepreneurial competences in teaching context. Education Sciences [online]. 2024, vol. 14, nr. 5, art. 486. DOI: 10.3390/educsci14050486. e-ISSN 2227-7102. [accesat 21.04.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.3390/educsci14050486>
177. RAE, D. Connecting enterprise and graduate employability: Challenges to the higher education culture and curriculum? Education + Training [online]. 2007, vol. 49, nr. 8/9, pp. 605–619. DOI: 10.1108/00400910710834049. ISSN 0040-0912; e-ISSN 1758-6127. [accesat 22.04.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1108/00400910710834049>
178. RADJOU, N.; PRABHU, J. C. Frugal innovation: How to do more with less. London: The Economist in association with Profile Books, 2015. 252 p. ISBN 978-1-78125-375-5.
179. RASMUSSEN, E.; SØRHEIM, R. Action-based entrepreneurship education. Technovation [online]. 2006, vol. 26, nr. 2, pp. 185–194. DOI: 10.1016/j.technovation.2005.06.012. ISSN 0166-4972; e-ISSN 1879-2383. [accesat 10.04.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2005.06.012>
180. RAUCH, A.; HULSINK, W. Putting entrepreneurship education where the intention to act lies: An investigation into the impact of entrepreneurship education on entrepreneurial behavior. Academy of Management Learning & Education [online]. 2015, vol. 14, nr. 2, pp. 187–204. DOI: 10.5465/amle.2012.0293. ISSN 1537-260X; e-ISSN 1944-9585. [accesat 21.11.2023]. Disponibil: <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0293>
181. REDECKER, C. European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu [online]. PUNIE, Y., ed. EUR 28775 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. ISBN 978-92-79-73494-6. ISSN 1831-9424. DOI: 10.2760/159770. [accesat 10.04.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.2760/159770>
182. RUSKOVAARA, E.; PIHKALA, T. Entrepreneurship education in schools: Empirical evidence on the teacher's role. The Journal of Educational Research [online]. 2015, vol. 108, nr. 3, pp. 236–249. DOI: 10.1080/00220671.2013.878301. ISSN 0022-0671; e-ISSN 1940-0675. [accesat 12.12.2023]. Disponibil: <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.878301>
183. SAHLBERG, P. Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland? 3rd ed. New York: Teachers College Press, 2021. ISBN 978-0-8077-6480-0.

184. SÁNCHEZ, J. C. The impact of an entrepreneurship education program on entrepreneurial competencies and intention. *Journal of Small Business Management* [online]. 2013, vol. 51, nr. 3, pp. 447–465. DOI: 10.1111/jsbm.12025. ISSN 0047-2778; e-ISSN 1540-627X. [accesat 11.12.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/jsbm.12025>
185. SCHLAEGEL, C.; KOENIG, M. Determinants of entrepreneurial intent: A meta-analytic test and integration of competing models. *Entrepreneurship Theory and Practice* [online]. 2014, vol. 38, nr. 2, pp. 291–332. DOI: 10.1111/etap.12087. ISSN 1042-2587; e-ISSN 1540-6520. [accesat 11.12.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1111/etap.12087>
186. SHANE, S.; VENKATARAMAN, S. The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review* [online]. 2000, vol. 25, nr. 1, pp. 217–226. DOI: 10.5465/amr.2000.2791611. ISSN 0363-7425; e-ISSN 1930-3807. [accesat 10.04.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.5465/amr.2000.2791611>
187. SOLCAN, A. Problem-based learning in entrepreneurship education: Opportunities and challenges. În: TURCAN, R. V.; BUGAIAN, L., eds. When students take the lead: Enhancing quality and relevance of higher education through innovation in student-centred problem-based active learning. *Proceedings of the International Conference, Chişinău, 27–28 October 2016*. Chişinău: PBLMD–ERASMUS+, 2016, pp. 32–40. ISBN 978-9975-45-504-6.
188. SOLCAN, A. Bazele antreprenoriatului: Iniţierea unei mici afaceri. Chişinău: ASEM, 2006. 117 p.
189. SOMMARSTRÖM, K.; RUSKOVAARA, E.; PIHKALA, T. Company visits as an opportunity for entrepreneurial learning. *Journal for International Business and Entrepreneurship Development* [online]. 2017, vol. 10, nr. 3, pp. 298–315. DOI: 10.1504/JIBED.2017.085505. ISSN 1549-9324; e-ISSN 1747-6763. [accesat 17.04.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1504/JIBED.2017.085505>
190. SOUITARIS, V.; ZERBINATI, S.; AL-LAHAM, A. Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing* [online]. 2007, vol. 22, nr. 4, pp. 566–591. DOI: 10.1016/j.jbusvent.2006.05.002. ISSN 0883-9026; e-ISSN 1873-2003. [accesat 12.12.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2006.05.002>
191. SULISTYOWATI, R.; ARIPI, J. J.; NARMADITYA, B. S.; HASAN, M.; SWARAMARINDA, D. R.; LI, Z. Investigating entrepreneurship education for sustainable development goals using a systematic literature network analysis. *Discover Sustainability* [online]. 2026, vol. 7, art. 789. DOI: 10.1007/s43621-026-03091-2. e-ISSN 2662-9984. [accesat 10.04.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/s43621-026-03091-2>

192. SUROSO, A.; ANGGRAENI, A. I.; ANDRIYANSAH. Optimizing SMEs' business performance through human capital management. *European Research Studies Journal* [online]. 2017, vol. 20, nr. 4B, pp. 588–599. DOI: 10.35808/ersj/913. ISSN 1108-2976. [accesat 22.02.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.35808/ersj/913>
193. SEIKKULA-LEINO, J.; SALOMAA, M.; JÓNSDÓTTIR, S. R.; MCCALLUM, E.; ISRAEL, H. EU policies driving entrepreneurial competences: Reflections from the case of EntreComp. Sustainability [online]. 2021, vol. 13, nr. 15, art. 8178. DOI: 10.3390/su13158178. e-ISSN 2071-1050. [accesat 18.04.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.3390/su13158178>
194. TALUKDER, S. C.; LAKNER, Z.; TEMESI, Á. Development and state of the art of entrepreneurship education: A bibliometric review. *Education Sciences* [online]. 2024, vol. 14, nr. 3, art. 295. e-ISSN 2227-7102. DOI: 10.3390/educsci14030295. [accesat 09.03.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.3390/educsci14030295>
195. TAMBA, J.; NAIBAH, D. T.; INGTYAS, F. T.; GINTING, L. Meta analysis of the influence of entrepreneurship education on students' entrepreneurial interest. *Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature* [online]. 2024, vol. 4, nr. 001, pp. 23–28. e-ISSN 2807-3568. DOI: 10.54012/jcell.v4i001.358. [accesat 10.04.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.54012/jcell.v4i001.358>
196. TIBERIUS, V.; WEYLAND, M. Enhancing higher entrepreneurship education: Insights from practitioners for curriculum improvement. *The International Journal of Management Education* [online]. 2024, vol. 22, nr. 2, art. 100981, pp. 1–15. e-ISSN 2352-3565. DOI: 10.1016/j.ijme.2024.100981. [accesat 17.05.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100981>
197. TITTEL, A.; TERZIDIS, O. Entrepreneurial competences revised: Developing a consolidated and categorized list of entrepreneurial competences. *Entrepreneurship Education* [online]. 2020, vol. 3, pp. 1–35. e-ISSN 2520-8152. DOI: 10.1007/s41959-019-00021-4. [accesat 11.05.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/s41959-019-00021-4>
198. TOLOCHKO, S.; BORDIUG, N.; KNYSH, I. Transversal competencies of innovative entrepreneurship professionals in lifelong education. *Baltic Journal of Economic Studies* [online]. 2020, vol. 6, nr. 3, pp. 156–165. e-ISSN 2256-0963. DOI: 10.30525/2256-0742/2020-6-3-156-165. [accesat 10.04.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.30525/2256-0742/2020-6-3-156-165>
199. TOUTAIN, O.; MUELLER, S.; BORNARD, F. Décoder les écosystèmes éducatifs de l'entrepreneuriat (EEE): Une étude transeuropéenne dans les écoles primaires, secondaires et de formation professionnelle. *Management international / International Management / Gestión*

- Internacional [online]. 2019, vol. 23, nr. 5, pp. 47–65. e-ISSN 1918-9222. DOI: 10.7202/1066711ar. [accesat 17.10.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.7202/1066711ar>
200. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives [online]. Paris: UNESCO, 2017. ISBN 978-92-3-100209-0. DOI: 10.54675/CGBA9153. [accesat 10.04.2024]. Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
201. UNESCO. Education for Sustainable Development: A Roadmap [online]. Paris: UNESCO, 2020. ISBN 978-92-3-100394-3. DOI: 10.54675/YFRE1448. [accesat 19.03.2025]. Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
202. UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education [online]. Paris: UNESCO, 2021. 186 p. ISBN 978-92-3-100478-0. DOI: 10.54675/ASRB4722. [accesat 19.03.2025]. Disponibil: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
203. UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development [online]. Resolution 70/1, A/RES/70/1, adopted 25 September 2015. New York: United Nations, 2015. [accesat 22.02.2024]. Disponibil: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
204. UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. UNDP presents online course on the basics of entrepreneurship [online]. Kyiv: UNDP Ukraine, 22 December 2021. [accesat 22.02.2024]. Disponibil: <https://www.undp.org/ukraine/press-releases/undp-presents-online-course-basics-entrepreneurship>
205. VAN BURG, E.; CORNELISSEN, J.; STAM, W.; JACK, S. Advancing qualitative entrepreneurship research: Leveraging methodological plurality for achieving scholarly impact. *Entrepreneurship Theory and Practice* [online]. 2022, vol. 46, nr. 1, pp. 3–20. e-ISSN 1540-6520. DOI: 10.1177/1042258720943051. [accesat 11.12.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/1042258720943051>
206. VELIȘCO, N. Politici de promovare a educației antreprenoriale – contribuție esențială la dezvoltarea economică a țării. În: *Creșterea economică în condițiile globalizării: conferința internațională științifico-practică, ediția a XV-a, 15–16 octombrie 2021*. Chișinău: INCE, 2022, vol. I, pp. 142–148. ISBN 978-9975-3529-8-7 (PDF).
207. VENESAAR, U.; ANTONELLI, G.; DOROŻYŃSKI, T.; DUARTE, H.; KALLASTE, M.; RIVIEZZO, A.; RÄISÄNEN, M.; SANTOS, S. C. Entrepreneurship competence among students and employees: A comparative study in five European countries. În: MATTHEWS, C. H.; SANTOS, S. C., eds. *Annals of Entrepreneurship Education and Pedagogy – 2023*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2022, pp. 120–144. ISBN 978-1-80392-618-6. e-ISSN 978-1-80392-619-3. DOI: 10.4337/9781803926193.00015.

208. VILCOV, N.; DIMITRESCU, M. Management of entrepreneurship education: A challenge for a performant educational system in Romania. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online]. 2015, vol. 203, pp. 173–179. e-ISSN 1877-0428. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.278. [accesat 19.11.2023]. Disponibil: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.278>
209. VAN GELDEREN, M.; BRAND, M.; VAN PRAAG, M.; BODEWES, W.; POUTSMA, E.; VAN GILS, A. Explaining entrepreneurial intentions by means of the theory of planned behaviour. *Career Development International* [online]. 2008, vol. 13, nr. 6, pp. 538–559. DOI: 10.1108/13620430810901688. [accesat 17.10.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1108/13620430810901688>
210. WORLD BANK. World Development Report 2020: Trading for Development in the Age of Global Value Chains [online]. Washington, DC: World Bank, 2020. ISBN 978-1-4648-1457-0. DOI: 10.1596/978-1-4648-1457-0. [accesat 11.12.2025]. Disponibil: <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2020>
211. WORLD ECONOMIC FORUM. The Future of Jobs Report 2020 [online]. Geneva: World Economic Forum, 2020. [accesat 11.12.2025]. Disponibil: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2020/>
212. WORLD ECONOMIC FORUM. The Future of Jobs Report 2023 [online]. Geneva: World Economic Forum, 2023. [accesat 11.12.2025]. Disponibil: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/>
213. XU, J.; FU, Y.; ZHANG, X. Does entrepreneurship education in China develop entrepreneurial intention? The role of self-efficacy and experience. *PLOS ONE* [online]. 2023, vol. 18, nr. 7, art. e0286090. DOI: 10.1371/journal.pone.0286090. ISSN 1932-6203. [accesat 19.08.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0286090>
214. ZAINOL, N. R.; AL MAMUN, A.; AHMAD, G. B.; SIMPONG, D. B. Human capital and entrepreneurial competencies towards performance of informal microenterprises in Kelantan, Malaysia. *Economics & Sociology* [online]. 2018, vol. 11, nr. 4, pp. 31–50. DOI: 10.14254/2071-789X.2018/11-4/2. ISSN 2071-789X. [accesat 19.08.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2018/11-4/2>
215. ZHANG, Y.; DUYSTERS, G. M.; CLOODT, M. M. A. H. The role of entrepreneurship education as a predictor of university students' entrepreneurial intention. *International Entrepreneurship and Management Journal* [online]. 2014, vol. 10, nr. 3, pp. 623–641. DOI: 10.1007/s11365-012-0246-z. ISSN 1554-7191; e-ISSN 1555-1938. [accesat 19.08.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.1007/s11365-012-0246-z>

216. ZHAO, H.; SEIBERT, S. E.; HILLS, G. E. The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of Applied Psychology* [online]. 2005, vol. 90, nr. 6, pp. 1265–1272. DOI: 10.1037/0021-9010.90.6.1265. ISSN 0021-9010; e-ISSN 1939-1854. [accesat 19.08.2026]. Disponibil: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1265>

ANEXE

Anexa 1. Modelul conceptual al cercetării

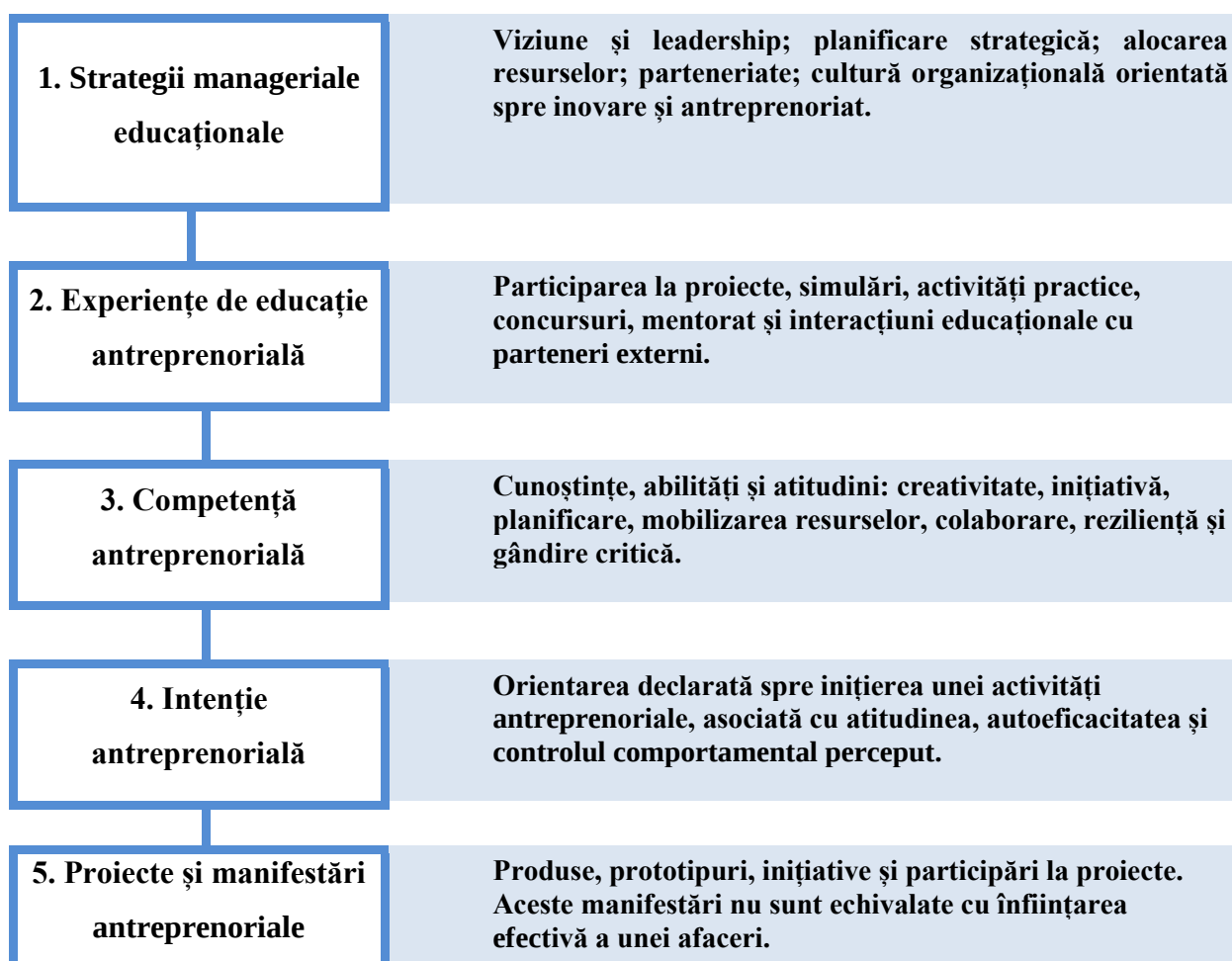


Fig. A1.1. Modelul conceptual al cercetării

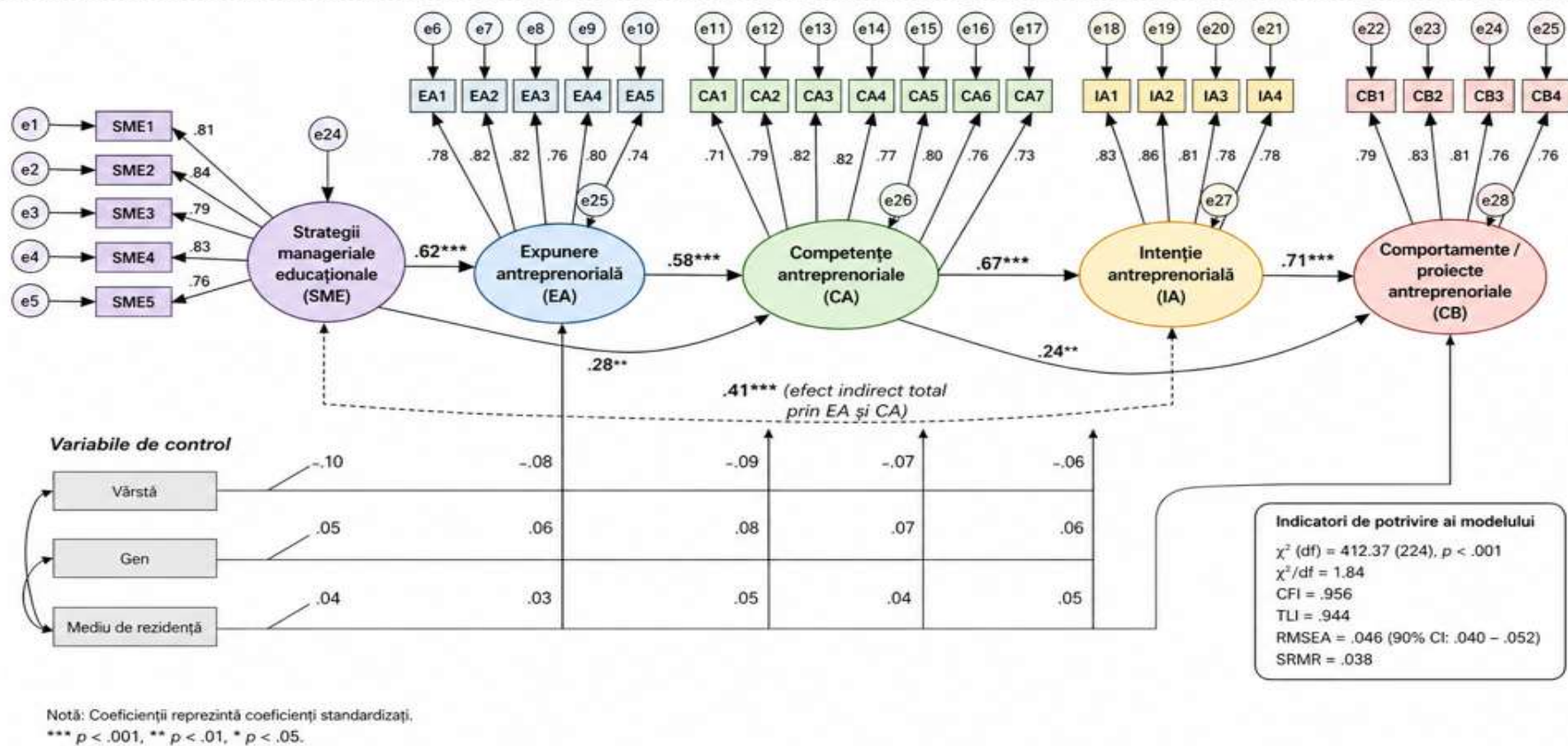
Sursa: elaborată de autor pe baza cadrului EntreComp, a teoriei comportamentului planificat și a literaturii privind educația antreprenorială.

Anexa 2. Operaționalizarea avansată a variabilelor cercetării

Tabelul A2.1. Operaționalizarea avansată a variabilelor cercetării

Variabilă latentă	Definiție operațională	Dimensiuni / Subvariabile	Indicatori măsurabili	Itemi (exemple)	Tip variabilă	Metodă de analiză	Codificare
Strategii manageriale educaționale (SME)	Set integrat de politici, practici și decizii manageriale care facilitează dezvoltarea educației antreprenoriale la nivel instituțional	- leadership educațional - parteneriate - resurse - cultură organizațională	- existența strategiilor - număr parteneriate - resurse alocate - sprijin managerial perceput	„Conducerea școlii susține activ activitățile antreprenoriale.” „Există parteneriate cu mediul de afaceri.”	Independentă	EFA, CFA, regresie	SME1–SME5
Expunere antreprenorială (EA)	Gradul de implicare a elevilor în experiențe antreprenoriale formale și informale	- activități curriculare - activități extracurriculare - experiențe reale	- participare proiecte - interacțiune antreprenori - stagii - simulări	„Am participat la proiecte antreprenoriale.” „Am interacționat cu antreprenori reali.”	Mediatoare	EFA, regresie	EA1–EA5
Competențe antreprenoriale (CA)	Nivelul integrat al cunoștințelor, abilităților și atitudinilor antreprenoriale dezvoltate de elevi	- cognitive (cunoștințe) - operaționale (abilități) - atitudinale	- creativitate - inițiativă - planificare - asumarea riscului - colaborare	„Pot identifica oportunități de afaceri.” „Sunt capabil să planific un proiect.”	Mediatoare	CFA, SEM	CA1–CA7
Autoeficacitate antreprenorială (AE)	Nivelul de încredere al elevilor în capacitatea proprie de a realiza activități antreprenoriale	- încredere în sine - control comportamental perceput	- capacitate rezolvare probleme - încredere în inițierea afacerii	„Am încredere că pot gestiona o afacere.”	Mediatoare	regresie, SEM	AE1–AE4
Intenție antreprenorială (IA)	Predispoziția cognitivă și motivațională de a iniția o activitate antreprenorială	- dorință - planificare - motivație	- intenție de a crea afacere - orientare spre antreprenoriat	„Intenționez să devin antreprenor.”	Dependentă	regresie, SEM	IA1–IA4

Sursa: elaborat de autor.



Influența strategiilor manageriale asupra formării și dezvoltării competențelor antreprenoriale și formării intenției și comportamentelor la elevii din învățământul liceal.

Fig. A2.2. Modelul structural al cercetării (SEM- AMOS)

Sursa: elaborată de autor

Anexa 3. Model strategic integrat de management educațional pentru dezvoltarea competențelor antreprenoriale

Tabel A3.1. Model strategic integrat de management educațional pentru dezvoltarea competențelor antreprenoriale

Strategie managerială	Dimensiune strategică	Obiectiv operațional	Mecanism de intervenție	Variabilă influențată (model)	Indicatori (KPI)	Instrumente de măsurare	Metodă de validare	Riscuri	Impact estimat
Integrarea curriculară antreprenorială	Curriculară	Adaptarea curriculumului la cerințele economiei reale	introducerea modulelor interdisciplinare, învățare bazată pe proiect	SME → CA	% discipline integrate nr. ore aplicative	analiză documente, chestionar elevi	regresie, SEM	rezistență la schimbare	creștere competențe ($\beta \approx 0.40$)
Parteneriate educație–business	Relațională	Creșterea expunerii elevilor la mediul real	colaborări cu firme, mentorat, vizite, stagii	SME → EA	nr. parteneriate nr. activități practice	raport instituțional	regresie	lipsa implicării mediului economic	creștere expunere ($\beta \approx 0.45$)
Metode experiențiale de învățare	Pedagogică	Dezvoltarea competențelor aplicative	proiecte, firme de exercițiu, simulări, studii de caz	EA → CA	nr. proiecte scor competențe	chestionar elevi	CFA, SEM	supraîncărcare curriculară	creștere competențe ($\beta \approx 0.50$)
Formarea continuă a profesorilor	Resurse umane	Creșterea capacității didactice	traininguri, workshopuri, schimb de bune practici	SME → CA	nr. profesori formați competențe didactice	evaluări interne	regresie	lipsa motivației	creștere calitate predare
Cultura organizațională antreprenorială	Culturală	Dezvoltarea mentalității antreprenoriale	competiții, cluburi, evenimente antreprenoriale	CA → IA	nr. evenimente participare elevi	chestionar elevi	SEM	participare redusă	creștere intenție ($\beta \approx 0.55$)

Strategie managerială	Dimensiune strategică	Obiectiv operațional	Mecanism de intervenție	Variabilă influențată (model)	Indicatori (KPI)	Instrumente de măsurare	Metodă de validare	Riscuri	Impact estimat
Digitalizarea educației antreprenoriale	Tehnologică	Integrarea competențelor digitale	platforme e-learning, simulări digitale	CA → IA	nivel competențe digitale	evaluare competențe	regresie	acces limitat tehnologie	creștere adaptabilitate
Monitorizare și evaluare continuă	Evaluativă	Optimizarea performanței sistemului	evaluări periodice, feedback, analytics	SME → CA	scoruri competențe progres elevi	SPSS/AMOS	CFA	date incomplete	eficientizare proces
Susținerea inițiativelor elevilor	Inovațională	Dezvoltarea comportamentelor antreprenoriale	finanțare, incubatoare, mentorat	IA → CB	nr. proiecte inițiate lansate	portofolii elevi	SEM	lipsa finanțării	creștere comportamente ($\beta \approx 0.60$)
Integrarea sustenabilității	Strategică	Dezvoltarea antreprenoriatului responsabil	proiecte eco, educație verde	CA → CB	nr. proiecte sustenabile	analiză proiecte	regresie	interes scăzut	impact social
Leadership educațional inovativ	Managerială	Crearea unui ecosistem antreprenorial	management participativ, leadership transformativ	SME → EA → CA	nivel implicare eficiență				

Sursa: elaborat de autor

Anexa 4. Interfața platformei digitale MFVCA

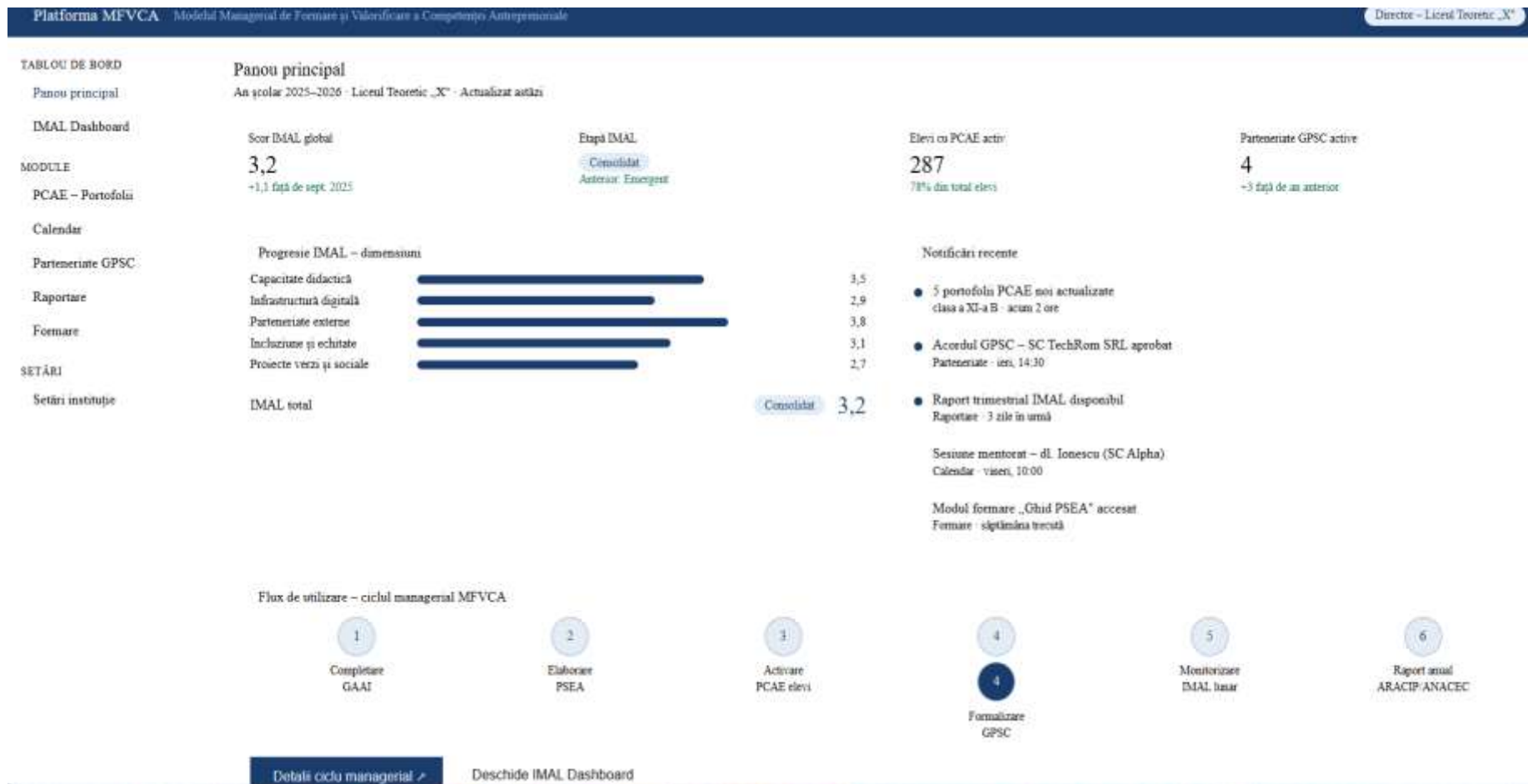


Fig. A4.1. Interfața platformei digitale MFVCA

Sursa: elaborată de autor

Anexa 5. Chestionar adresat cadrelor didactice din învățământul liceal

Stimate cadru didactic,

În contextul cercetării doctorale desfășurate în cadrul Școlii Doctorale a Academiei de Studii Economice din Moldova, cu tema „*Strategii manageriale de formare și dezvoltare a competențelor antreprenoriale în învățământul liceal din România și Republica Moldova*”, se realizează un studiu sociologic care are drept scop identificarea nivelului actual de implementare a educației antreprenoriale, a strategiilor manageriale utilizate în licee, precum și a percepțiilor cadrelor didactice privind eficiența acestor strategii în dezvoltarea competențelor elevilor.

Cercetarea urmărește să analizeze modul în care managementul educațional sprijină formarea competențelor antreprenoriale, gradul de integrare a dimensiunilor practice și inovative în procesul de predare-învățare, precum și impactul acestor demersuri asupra calității educației și competitivității instituționale.

Studiul se adresează cadrelor didactice din învățământul liceal din România și Republica Moldova, implicate direct sau indirect în activități de educație antreprenorială, management educațional și formare a elevilor pentru viața economică și socială activă. Răspunsurile dumneavoastră sunt extrem de valoroase pentru fundamentarea unor recomandări științifice privind îmbunătățirea strategiilor manageriale și consolidarea culturii antreprenoriale în mediul educațional preuniversitar.

Vă rugăm să citiți cu atenție întrebările și variantele de răspuns și să bifați opțiunea care reflectă cel mai fidel opinia dumneavoastră. În cazul întrebărilor deschise, vă rugăm să formulați răspunsul cât mai clar și argumentat. Chestionarul este anonim, iar datele colectate vor fi utilizate exclusiv în scop științific, cu respectarea principiilor etice ale cercetării academice.

Vă mulțumesc pentru timpul acordat și pentru contribuția valoroasă la această cercetare.

1. **Denumirea instituției:** _____
2. **Țara:** ☐ România ☐ Republica Moldova
3. **Tipul liceului:** ☐ Teoretic ☐ Tehnologic ☐ Vocațional
4. **Mediul:** ☐ Urban ☐ Rural
5. **Funcția ocupată:**
☐ Profesor ☐ Diriginte ☐ Director adjunct ☐ Altă funcție: _____
6. **Experiență în învățământ:**
☐ 0–5 ani ☐ 6–10 ani ☐ 11–20 ani ☐ Peste 20 ani
7. **Participare la programe de formare în domeniul educației antreprenoriale:**
☐ Da ☐ Nu
8. **În ce măsură considerați că strategia managerială a liceului dumneavoastră integrează obiective de formare a competențelor antreprenoriale la elevi?**
☐ Deloc ☐ În mică măsură ☐ Moderat ☐ În mare măsură ☐ În foarte mare măsură
9. **Considerați că viziunea și misiunea instituției includ explicit componenta educației antreprenoriale și a dezvoltării spiritului inovator la elevi?**
☐ Da, în mod clar ☐ Parțial ☐ Nu ☐ Nu știu
10. **În ce măsură conducerea instituției promovează o cultură organizațională bazată pe inițiativă, colaborare și responsabilitate?**
☐ Foarte scăzută ☐ Scăzută ☐ Medie ☐ Ridicată ☐ Foarte ridicată
11. **Cum apreciați gradul de implicare al managementului școlar în sprijinirea proiectelor educaționale cu specific antreprenorial (Junior Achievement, Erasmus+, Start-up School etc.)?**
☐ Deloc ☐ Puțin ☐ Moderat ☐ Mult ☐ Foarte mult
12. **În ce măsură utilizați metode de învățare activă (proiecte, studii de caz, simulări de afaceri, pitch-uri antreprenoriale etc.) în activitatea didactică?**
☐ Deloc ☐ Ocazional ☐ Frecvent ☐ Foarte frecvent ☐ Permanent
13. **Considerați că actualele programe școlare oferă suficient spațiu pentru dezvoltarea competențelor antreprenoriale la elevi?**
☐ Da ☐ Parțial ☐ Nu ☐ Nu știu
14. **Ce metode considerați cele mai eficiente pentru stimularea gândirii antreprenoriale la elevi?**
☐ Învățarea prin proiecte ☐ Simulări economice ☐ Studiu de caz ☐ Activități extracurriculare ☐ Altele: _____
15. **În ce măsură folosiți instrumente digitale (platforme online, aplicații interactive, simulatoare economice, AI educațional) în predarea disciplinelor economice și antreprenoriale?**
☐ Deloc ☐ Rar ☐ Ocazional ☐ Frecvent ☐ Permanent
16. **Care considerați că sunt principalele obstacole în utilizarea resurselor digitale în procesul educațional?**
☐ Lipsa infrastructurii ☐ Lipsa formării ☐ Lipsa motivației ☐ Rezistența la schimbare ☐ Altele: _____
17. **Ați participat în ultimii 3 ani la programe de formare privind integrarea tehnologiilor digitale în educația antreprenorială?**
☐ Da ☐ Nu ☐ În curs de desfășurare
18. **În ce măsură integrați teme de sustenabilitate, etică și responsabilitate socială în activitățile didactice sau extracurriculare?**
☐ Deloc ☐ Puțin ☐ Moderat ☐ Mult ☐ Foarte mult
19. **Considerați că educația antreprenorială trebuie orientată și spre formarea comportamentelor etice, verzi și comunitare ale elevilor?**
☐ Da ☐ Parțial ☐ Nu ☐ Nu știu

20. **Ce tip de proiecte considerați prioritare pentru formarea competențelor antreprenoriale sustenabile?**
☐ Eco-antreprenariat ☐ Economie circulară ☐ Afaceri sociale
☐ Digitalizare sustenabilă ☐ Altele:
21. **După părerea dumneavoastră, cât de mult contribuie activitățile antreprenoriale desfășurate în școală la dezvoltarea competențelor transversale ale elevilor (colaborare, gândire critică, reziliență, inovație)?**
☐ Deloc ☐ Puțin ☐ Moderat ☐ Mult ☐ Foarte mult
22. **În urma participării la cursuri de formare sau proiecte educaționale, considerați că:**
 a) Calitatea activităților didactice a crescut ☐ Da ☐ Parțial ☐ Nu
 b) Capacitatea de a forma competențe antreprenoriale la elevi s-a îmbunătățit ☐ Da ☐ Parțial ☐ Nu
23. **Ați propus sau implementat inițiative inovatoare în cadrul liceului (cluburi de antreprenariat, mini-companii, proiecte locale etc.)?**
☐ Da ☐ Nu ☐ În curs de implementare
24. **Ce tip de sprijin considerați necesar pentru consolidarea educației antreprenoriale în liceul dumneavoastră?**
☐ Resurse financiare ☐ Formare profesională ☐ Parteneriate ☐ Suport managerial
☐ Ghiduri metodologice ☐ Altele: _____
25. **Cum apreciați nivelul de pregătire pedagogică și psihologică al cadrelor didactice pentru implementarea educației antreprenoriale?**
☐ Foarte scăzut ☐ Scăzut ☐ Mediu ☐ Ridicat ☐ Foarte ridicat
26. **Care considerați că este scopul principal al dezvoltării profesionale a cadrelor didactice în liceul dumneavoastră?(Puteți selecta mai multe răspunsuri.)**
☐ formarea competențelor pedagogice și digitale moderne;
☐ creșterea calității procesului educațional și a performanțelor elevilor;
☐ dezvoltarea competențelor antreprenoriale și de leadership educațional;
☐ îmbunătățirea capacității de colaborare cu mediul economic;
☐ creșterea prestigiului instituției la nivel local / regional;
☐ alte motive: _____.
27. **Liceul în care activați dispune de un plan managerial de formare și dezvoltare a resurselor umane / competențelor antreprenoriale?**
☐ Da ☐ Nu ☐ nu cunosc.
28. **Cunoașteți conținutul planului managerial de formare profesională și antreprenorială?**
☐ Da ☐ Nu ☐ nu mi-l amintesc.
29. **Cum v-a fost adus la cunoștință conținutul acestui plan managerial?**
☐ în cadrul unei ședințe pedagogice, cu explicații detaliate privind rolul cadrelor;
☐ în cadrul unei ședințe, prin prezentarea generală a principalelor obiective;
☐ printr-un document transmis pe suport de hârtie și discutat ulterior;
☐ doar pe suport electronic (platformă internă / e-mail);
☐ am aflat de la colegi;
30. **După părerea dumneavoastră, planul managerial de formare profesională din liceul dumneavoastră este:**
☐ doar o formalitate;
☐ un document important, implementat consecvent;
☐ un document implementat parțial din lipsă de resurse;
☐ un document implementat parțial din lipsă de motivație;

31. Care sunt principalele motive care v-ar determina să participați la cursuri de formare profesională și antreprenorială?

- ☐ actualizarea competențelor digitale și pedagogice;
- ☐ dezvoltarea competențelor antreprenoriale și manageriale;
- ☐ creșterea performanțelor didactice și a motivației profesionale;
- ☐ promovarea în carieră / obținerea gradului didactic;
- ☐ dorința de implicare în proiecte educaționale inovatoare;

32. Apreciați următoarele elemente ce țin de gradul în care fiecare afirmație reflectă realitatea din liceul dumneavoastră. Puteți opta pentru mai multe răspunsuri pe verticală, dar pe orizontală doar la una din variantele expuse, (bifați căsuța corespunzătoare). 1 = Foarte mic(ă), 2 = Mic(ă), 3 = Mediu/medie, 4 = Mare, 5 = Foarte mare

Nr. crt.	Element evaluat	1	2	3	4	5
1	Încrederea dumneavoastră în echipa managerială a liceului	☐	☐	☐	☐	☐
2	Gradul în care conducerea promovează educația antreprenorială	☐	☐	☐	☐	☐
3	Sprijinul oferit de conducere pentru inițiative didactice inovatoare	☐	☐	☐	☐	☐
4	Colaborarea dintre profesori în realizarea proiectelor educaționale	☐	☐	☐	☐	☐
5	Implicarea profesorilor în luarea deciziilor manageriale	☐	☐	☐	☐	☐
6	Grija conducerii pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice	☐	☐	☐	☐	☐
7	Motivația dumneavoastră de a participa la programe de formare antreprenorială	☐	☐	☐	☐	☐
8	Disponibilitatea resurselor educaționale pentru activități antreprenoriale	☐	☐	☐	☐	☐
9	Nivelul de digitalizare a procesului de predare-învățare în liceu	☐	☐	☐	☐	☐
10	Calitatea comunicării interne între profesori și conducere	☐	☐	☐	☐	☐
11	Deschiderea elevilor față de activitățile antreprenoriale	☐	☐	☐	☐	☐
12	Măsura în care școala încurajează colaborarea cu mediul economic local	☐	☐	☐	☐	☐
13	Gradul de implicare a comunității în proiectele școlii	☐	☐	☐	☐	☐
14	Nivelul de satisfacție profesională privind activitatea didactică	☐	☐	☐	☐	☐
15	Oportunitățile de avansare și recunoaștere profesională în cadrul instituției	☐	☐	☐	☐	☐
16	Accesul la formare continuă în domeniul educației antreprenoriale	☐	☐	☐	☐	☐
17	Climatul general de colaborare și încredere în instituție	☐	☐	☐	☐	☐
18	Măsura în care inovația este încurajată în procesul educațional	☐	☐	☐	☐	☐
19	Gradul în care activitățile extracurriculare sprijină competențele antreprenoriale	☐	☐	☐	☐	☐
20	Nivelul de satisfacție față de infrastructura și resursele digitale disponibile	☐	☐	☐	☐	☐
21	Implicarea profesorilor în parteneriate școală-mediul economic	☐	☐	☐	☐	☐
22	Sentimentul de apartenență la o comunitate educațională inovatoare	☐	☐	☐	☐	☐
23	Gradul în care școala valorifică inițiativele antreprenoriale ale elevilor	☐	☐	☐	☐	☐

33. Care sunt principalele surse din care vă informați despre educația antreprenorială și inovația didactică?

Nr. crt.	Sursă de informare	Foarte frecvent	Frecvent	Rar	Foarte rar	Niciodată
1	Platforme online educaționale (Educared, JA România, E-twinning)	☐	☐	☐	☐	☐
2	Cursuri și webinarii organizate de minister / inspectorat	☐	☐	☐	☐	☐
3	Schimburi de bune practici între colegi / școli	☐	☐	☐	☐	☐
4	Studii și articole din literatura de specialitate	☐	☐	☐	☐	☐
5	Rețele sociale profesionale (Facebook, LinkedIn, comunități educaționale)	☐	☐	☐	☐	☐
6	Participarea la proiecte educaționale sau competiții (JA, Erasmus+)	☐	☐	☐	☐	☐

34. După părerea dumneavoastră, în urma participării la programe de formare profesională sau antreprenorială, timpul de rezolvare a sarcinilor educaționale (planificare, evaluare, proiecte) s-a modificat? Optați doar pentru un răspuns:

- ☐ s-a redus semnificativ datorită utilizării noilor competențe;
☐ s-a redus ușor;
☐ a rămas neschimbat;
☐ s-a prelungit din cauza volumului suplimentar de activități;

35. După formările profesionale la care ați participat, ați propus inițiative de inovare sau modernizare în activitatea școlii (ex. proiecte educaționale, activități interdisciplinare, parteneriate externe)?

- ☐ da, și au fost implementate integral; ☐ da, au fost implementate parțial;
☐ da, dar nu au fost acceptate; ☐ nu, nu am avut astfel de inițiative.

36. Cine a finanțat participarea dumneavoastră la programele de formare profesională?

- ☐ unitatea de învățământ / inspectoratul școlar;
☐ programe educaționale (Erasmus+, PNRR, Junior Achievement);
☐ din fonduri proprii
☐ alte surse (parteneriate, sponsorizări).

37. Ce modalități de formare continuă considerați mai eficiente pentru dezvoltarea competențelor antreprenoriale ale profesorilor?

Nr. crt.	Forme de formare	Ineficientă	Mai puțin eficientă	Eficientă	Foarte eficientă	Extrem de eficientă
1	Cursuri acreditate organizate de CCD / universități	☐	☐	☐	☐	☐
2	Programe Erasmus+ și schimburi de experiență internaționale	☐	☐	☐	☐	☐
3	Workshopuri practice de antreprenoriat în școală	☐	☐	☐	☐	☐
4	Mentorat și coaching educațional	☐	☐	☐	☐	☐
5	Învățare prin colaborare în comunități de practică	☐	☐	☐	☐	☐
6	Autoinstruire prin resurse online (MOOC, Coursera, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐

Nr. crt.	Forme de formare	Ineficientă	Mai puțin eficientă	Eficientă	Foarte eficientă	Extrem de eficientă
7	Proiecte de formare desfășurate cu parteneri economici	☐	☐	☐	☐	☐

38. **Apreciați pe o scală de la 1 la 5 competențele pe care considerați că trebuie dezvoltate pentru a crește eficiența activității didactice și antreprenoriale.** („1” – importanță minimă; „5” – importanță maximă.)

Nr. crt.	Competențe de dezvoltat	1	2	3	4	5
1	Competențe digitale pentru predare și proiecte	☐	☐	☐	☐	☐
2	Competențe de planificare și management educațional	☐	☐	☐	☐	☐
3	Competențe antreprenoriale (inițiativă, inovație, spirit de echipă)	☐	☐	☐	☐	☐
4	Competențe de comunicare și relaționare	☐	☐	☐	☐	☐
5	Competențe de leadership și motivare a elevilor	☐	☐	☐	☐	☐
6	Competențe interculturale și de cooperare internațională	☐	☐	☐	☐	☐
7	Competențe în managementul proiectelor educaționale	☐	☐	☐	☐	☐
8	Competențe ecologice și de educație pentru sustenabilitate	☐	☐	☐	☐	☐

39. **Considerați că există deficit de cadre didactice calificate pentru disciplinele economice / antreprenoriale în liceul dumneavoastră?**

☐ Da; ☐ Nu; ☐ Nu știu.

40. **Considerați posibilă elaborarea unei strategii manageriale de creștere a competitivității școlii prin formarea competențelor antreprenoriale ale profesorilor și elevilor?**

☐ da, este posibilă și necesară;
☐ da, dar sunt necesare resurse suplimentare;
☐ posibilă doar parțial, în funcție de context;
☐ nu este posibilă în actualele condiții.

41. **Ce acțiuni considerați că se potrivesc pentru sporirea competitivității educaționale și pentru dezvoltarea competențelor antreprenoriale în liceul în care activați?**

(Vă rugăm să bifați o singură opțiune pe orizontală pentru fiecare afirmație.)

Nr. crt.	Acțiuni strategice educaționale	Nu este necesar	Mai puțin necesar	Necesar	Foarte necesar	Extrem de necesar
1	Formarea competențelor antreprenoriale ale elevilor prin activități practice și proiecte aplicative	☐	☐	☐	☐	☐
2	Integrarea educației antreprenoriale în toate disciplinele, nu doar ca materie distinctă	☐	☐	☐	☐	☐
3	Dezvoltarea competențelor pedagogice ale profesorilor pentru predarea prin metode active și inovative	☐	☐	☐	☐	☐

Nr. crt.	Acțiuni strategice educaționale	Nu este necesar	Mai puțin necesar	Necesar	Foarte necesar	Extrem de necesar
4	Crearea parteneriatelor educaționale cu întreprinderi, ONG-uri și comunitatea locală	☐	☐	☐	☐	☐
5	Organizarea de ateliere, competiții și târguri școlare cu profil antreprenorial	☐	☐	☐	☐	☐
6	Introducerea unor module opționale privind sustenabilitatea și economia circulară	☐	☐	☐	☐	☐
7	Promovarea colaborării interdisciplinare între discipline economice, tehnice și sociale	☐	☐	☐	☐	☐
8	Stimularea implicării elevilor în activități de voluntariat cu impact economic și social	☐	☐	☐	☐	☐
9	Crearea unui centru de resurse pentru educație antreprenorială în cadrul liceului	☐	☐	☐	☐	☐
10	Digitalizarea procesului educațional prin platforme interactive și simulatoare de afaceri	☐	☐	☐	☐	☐
11	Asigurarea formării continue a profesorilor în domeniul antreprenoriatului și inovației	☐	☐	☐	☐	☐
12	Introducerea unor criterii clare de evaluare a performanțelor educaționale antreprenoriale	☐	☐	☐	☐	☐
13	Promovarea inițiativelor de tip „mini-companii școlare”	☐	☐	☐	☐	☐
14	Dezvoltarea competențelor manageriale ale conducerii școlii în domeniul inovării și parteneriatelor	☐	☐	☐	☐	☐
15	Valorificarea rezultatelor proiectelor Erasmus+ și JA România pentru modernizarea procesului educațional	☐	☐	☐	☐	☐
16	Promovarea unui climat organizațional bazat pe colaborare, încredere și inițiativă	☐	☐	☐	☐	☐
17	Implementarea unui sistem intern de evaluare a competențelor antreprenoriale ale elevilor	☐	☐	☐	☐	☐
18	Susținerea inovării curriculare și adaptarea conținuturilor la cerințele pieței muncii	☐	☐	☐	☐	☐
19	Dezvoltarea infrastructurii educaționale (laboratoare economice, spații colaborative, acces la resurse digitale)	☐	☐	☐	☐	☐
20	Crearea unei culturi organizaționale orientate spre performanță și învățare continuă	☐	☐	☐	☐	☐

42. Care considerați că sunt cele mai eficiente metode de formare a competențelor antreprenoriale la elevi?

43. Ce propuneri aveți pentru îmbunătățirea educației antreprenoriale în liceul dumneavoastră?

44. Ce competențe antreprenoriale ar trebui dezvoltate prioritar în rândul elevilor?

Mulțumim pentru participare!

Anexa 6. Chestionar pentru elevii de liceu

Acest chestionar are scopul de a identifica percepțiile, atitudinile și nivelul de implicare al elevilor în activitățile de educație antreprenorială, precum și gradul de dezvoltare a competențelor antreprenoriale dobândite în cadrul liceului. Răspunsurile sunt confidențiale și vor fi utilizate exclusiv în scop științific.

1. **Țara de proveniență:** ☐ România ☐ Republica Moldova
2. **Localitatea:** _____
3. **Clasa:** ☐ IX ☐ X ☐ XI ☐ XII
4. **Profilul liceului:** ☐ Teoretic ☐ Economic ☐ Tehnologic ☐ Vocational
5. **Ai participat la programe de educație antreprenorială** (ex. Junior Achievement, Erasmus+, proiecte locale)? ☐ Da ☐ Nu
6. **Genul:** ☐ Feminin ☐ Masculin ☐ Prefer să nu spun
7. **Mediul de proveniență:** ☐ Urban ☐ Rural
8. **Bifează o singură variantă de răspuns pentru fiecare afirmație.**
(1 = Deloc de acord 2 = Puțin de acord 3 = Parțial de acord 4 = De acord 5 = Total de acord)

Nr.	Afirmații	1	2	3	4	5
1	Profesorii mei mă încurajează să gândesc creativ și să găsesc soluții inovatoare.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Liceul meu oferă activități care dezvoltă spiritul antreprenorial.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Simt că pot transforma o idee într-un proiect concret.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Orele de educație antreprenorială sunt atractive și utile pentru viața reală.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Îmi place să lucrez în echipă și să contribui la reușita unui proiect comun.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Profesorii folosesc metode moderne (jocuri de rol, simulări, studii de caz).	☐	☐	☐	☐	☐
7	Mă simt motivat(ă) să particip la activități extracurriculare cu tematică antreprenorială.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Consider că educația antreprenorială mă ajută să-mi dezvolt încrederea în sine.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Școala mea colaborează cu firme locale sau mentori pentru proiecte practice.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Cred că pot deveni antreprenor(antreprenoare) după terminarea studiilor liceale.	☐	☐	☐	☐	☐

9. Educație pentru dezvoltare durabilă și responsabilitate socială

Nr.	Afirmații	1	2	3	4	5
1	Educația antreprenorială mă face mai conștient(ă) de impactul deciziilor asupra mediului.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Proiectele la care particip includ teme despre protecția mediului și economia circulară.	☐	☐	☐	☐	☐
3	În cadrul liceului, se promovează valori precum solidaritatea și implicarea în comunitate.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Mă simt responsabil(ă) să contribui la binele comunității.	☐	☐	☐	☐	☐

10. Competențe antreprenoriale dobândite

Nr.	Competențe dezvoltate prin educația antreprenorială	1	2	3	4	5
1	Inițiativă și capacitate de a lua decizii autonome	☐	☐	☐	☐	☐
2	Creativitate și inovare în rezolvarea problemelor	☐	☐	☐	☐	☐
3	Planificarea și organizarea activităților	☐	☐	☐	☐	☐
4	Spirit de echipă și colaborare	☐	☐	☐	☐	☐
5	Responsabilitate socială și etică profesională	☐	☐	☐	☐	☐
6	Comunicarea eficientă și persuasiunea	☐	☐	☐	☐	☐
7	Încrederea în sine și gândirea pozitivă	☐	☐	☐	☐	☐
8	Gestionarea resurselor financiare și materiale	☐	☐	☐	☐	☐
9	Gândire strategică și capacitate de leadership	☐	☐	☐	☐	☐
10	Utilizarea instrumentelor digitale în antreprenoriat	☐	☐	☐	☐	☐

11. Educație pentru dezvoltare durabilă

Nr.	Afirmații	1	2	3	4	5
1	Activitățile de antreprenoriat m-au ajutat să înțeleg cum afacerile pot contribui la protejarea mediului.	☐	☐	☐	☐	☐
2	În cadrul proiectelor școlare se promovează idei de economie circulară și reciclare.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Consider că pot fi un antreprenor responsabil față de societate și mediu.	☐	☐	☐	☐	☐
4	În școala mea se discută despre antreprenoriatul verde și sustenabil.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Am participat la activități educative dedicate protecției mediului sau voluntariatului social.	☐	☐	☐	☐	☐

12. Evaluează nivelul în care consideri că ți-ai dezvoltat următoarele competențe:

Nr.	Competențe antreprenoriale	Foarte scăzut (1)	Scăzut (2)	Mediu (3)	Ridicat (4)	Foarte ridicat (5)
1	Inițiativă și spirit de lider	☐	☐	☐	☐	☐
2	Creativitate și gândire inovativă	☐	☐	☐	☐	☐
3	Capacitate de planificare și organizare	☐	☐	☐	☐	☐
4	Gândire critică și rezolvare de probleme	☐	☐	☐	☐	☐
5	Lucrul în echipă și cooperarea	☐	☐	☐	☐	☐
6	Comunicarea eficientă	☐	☐	☐	☐	☐
7	Asumarea riscurilor și deciziilor	☐	☐	☐	☐	☐
8	Gestionarea resurselor (timp, bani, materiale)	☐	☐	☐	☐	☐
9	Responsabilitate socială și etică	☐	☐	☐	☐	☐
10	Utilizarea tehnologiilor digitale	☐	☐	☐	☐	☐

13. Condiții manageriale și educaționale percepute

Nr.	Afirmații	1	2	3	4	5
1	Managementul liceului sprijină inițiativele elevilor.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Comunicarea între conducerea școlii, profesori și elevi este eficientă.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Există o cultură organizațională bazată pe încredere și colaborare.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Profesorii sunt deschiși la ideile și propunerile elevilor.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Consider că liceul meu are o strategie clară de promovare a educației antreprenoriale.	☐	☐	☐	☐	☐

14. Ce te motivează cel mai mult să participi la activități antreprenoriale?

- ☐ Dorința de a învăța lucruri noi
- ☐ Posibilitatea de a câștiga premii / recunoaștere
- ☐ Sprijinul profesorilor
- ☐ Dorința de a deveni antreprenor(antreprenoare)
- ☐ Alt motiv: _____

15. În ce măsură consideri că profesorii tăi sunt un model de atitudine antreprenorială?

- ☐ Deloc ☐ Puțin ☐ Moderat ☐ Mult ☐ Foarte mult

16. **Cum apreciezi colaborarea dintre școala ta și mediul de afaceri local?**
☐ Inexistentă ☐ Redusă ☐ Moderată ☐ Bună ☐ Foarte bună
17. **Ai participat la activități în afara școlii (vizite la firme, târguri, competiții)?**
☐ Da ☐ Nu Dacă da, menționează: _____
18. **Care sunt principalele obstacole pe care le întâmpini în dezvoltarea spiritului antreprenorial?**
☐ Lipsa de timp ☐ Lipsa resurselor ☐ Lipsa sprijinului profesorilor ☐ Teamă de eșec ☐ Altul: _____
19. **Cât de des ai ocazia să aplici cunoștințele de antreprenoriat în activități practice (proiecte, târguri, simulări)?**
☐ Niciodată ☐ Rareori ☐ Uneori ☐ Des ☐ Foarte des
20. **Cum evaluezi interesul colegilor tăi față de educația antreprenorială?**
☐ Scăzut ☐ Mediu ☐ Ridicat ☐ Foarte ridicat
21. **Cum ai descrie, în propriile cuvinte, spiritul antreprenorial al tinerilor din liceul tău?**
22. **Ce fel de activități ți-ai dori să fie introduse pentru a-ți dezvolta competențele antreprenoriale?**
23. **Ce calități crezi că trebuie să aibă un profesor care formează competențe antreprenoriale la elevi?**
24. **Ce strategii ar putea adopta conducerea liceului pentru a stimula educația antreprenorială?**
25. **Ce înseamnă pentru tine să fii antreprenor(antreprenoare) într-o lume în schimbare?**
26. **Ce ai schimba în modul în care este predată educația antreprenorială în liceu?**
27. **Cum te-a ajutat școala să îți descoperi spiritul antreprenorial?**
28. **Ce sugestii ai pentru ca liceul tău să devină mai antreprenorial și mai inovator?**

Mulțumim pentru participare!

Anexa 7. Rezultatele cercetării privind educația antreprenorială

Tabel A7.1. Caracteristicile eșantionului participanți la sondaj

Categorie	Frecvența	%
Participanți la sondaj (N = 330)		
Elevi	292	88,5
Cadre didactice și manageri școlari	38	11,5
Total respondenți	330	100,0
Distribuția elevilor pe țări (N = 292)		
România	183	62,7
Republica Moldova	109	37,3
Total elevi	292	100,0
Distribuția elevilor din România pe clase (N = 183)		
Clasa a IX-a	33	18,0
Clasa a X-a	44	23,0
Clasa a XI-a	25	13,7
Clasa a XII-a	81	44,3
Total România	183	100,0
Distribuția elevilor din Republica Moldova pe clase (N = 109)		
Clasa a X-a	55	50,5
Clasa a XI-a	51	46,8
Clasa a XII-a	3	0,9
Total Republica Moldova	109	100,0
Structura elevilor în funcție de gen (N = 292)		
Feminin	208	71,2
Masculin	84	28,8
Total elevi	292	100,0
Structura elevilor după mediul de proveniență (N = 292)		
Urban	182	62,3
Rural	110	37,7
Total elevi	292	100,0

Sursa: elaborat de autor urmare a prelucrării datelor din chestionar

Tabelul A7.2. Media ponderată a percepțiilor elevilor privind educația antreprenorială

Indicator	Media ponderată
Profesorii încurajează creativitatea	3.79
Liceul oferă activități antreprenoriale	3.68
Dezvoltarea spiritului antreprenorial	3.56
Sprijin pentru inițiativă	3.80
Încurajarea inovării	3.93
Aplicarea cunoștințelor în practică	3.62
Participare activă	3.58
Activități relevante	3.70
Interes pentru antreprenoriat	3.69
Implicare generală	3.48

Sursa: elaborat de autor în baza datelor prelucrate din chestionar.

Tabelul A7.3. Analiza statistică a răspunsurilor elevilor

Indicator	N	Min	Max	Media ponderată
Încurajarea creativității	287	1	5	3.80
Activități antreprenoriale în liceu	285	1	5	3.68
Sprijin pentru inițiativă	286	1	5	3.56
Stimularea gândirii inovative	285	1	5	3.81
Dezvoltarea spiritului antreprenorial	282	1	5	3.56
Aplicarea practică a cunoștințelor	285	1	5	3.62
Implicare în activități	285	1	5	3.58
Activități relevante	282	1	5	3.71
Interes pentru antreprenoriat	281	1	5	3.69
Implicare generală	285	1	5	3.48
Inițiativă	281	1	5	3.65
Creativitate	280	1	5	3.70
Planificare	279	1	5	3.85
Spirit antreprenorial	273	1	5	3.88
Responsabilitate	274	1	5	3.84
Comunicare	279	1	5	3.78
Încredere în sine	276	1	5	3.84
Gestionarea resurselor	280	1	5	3.91
Gândire critică	280	1	5	3.83
Utilizarea tehnologiei	279	1	5	3.73

Sursa: elaborat de autor în baza datelor prelucrate din chestionar.

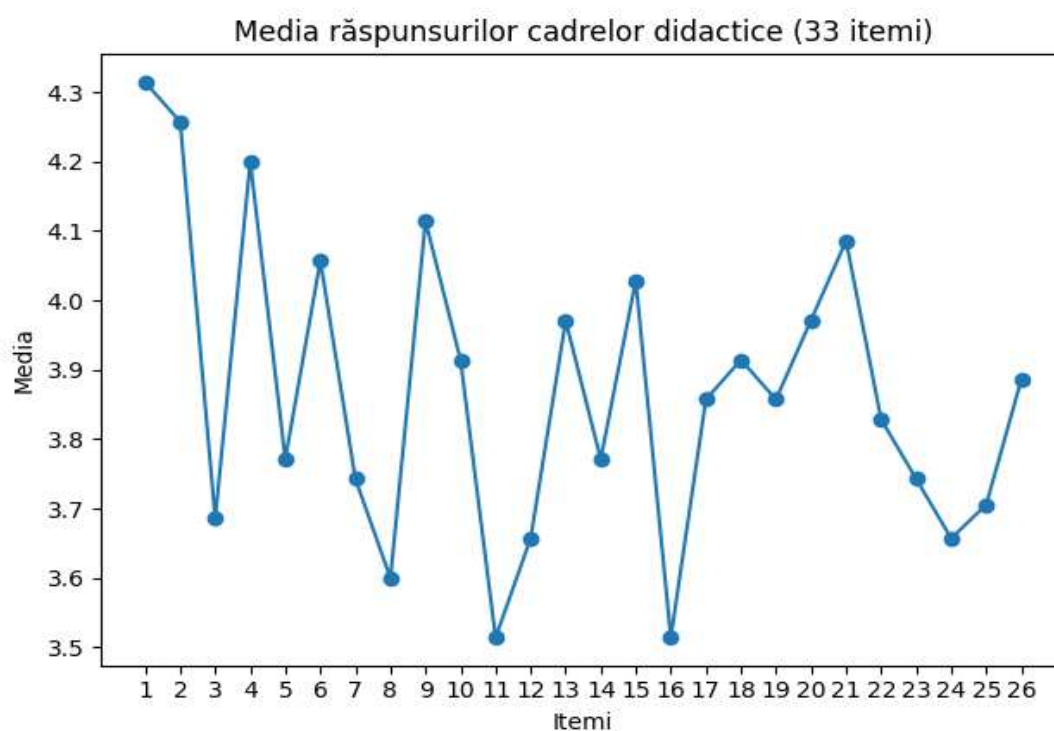
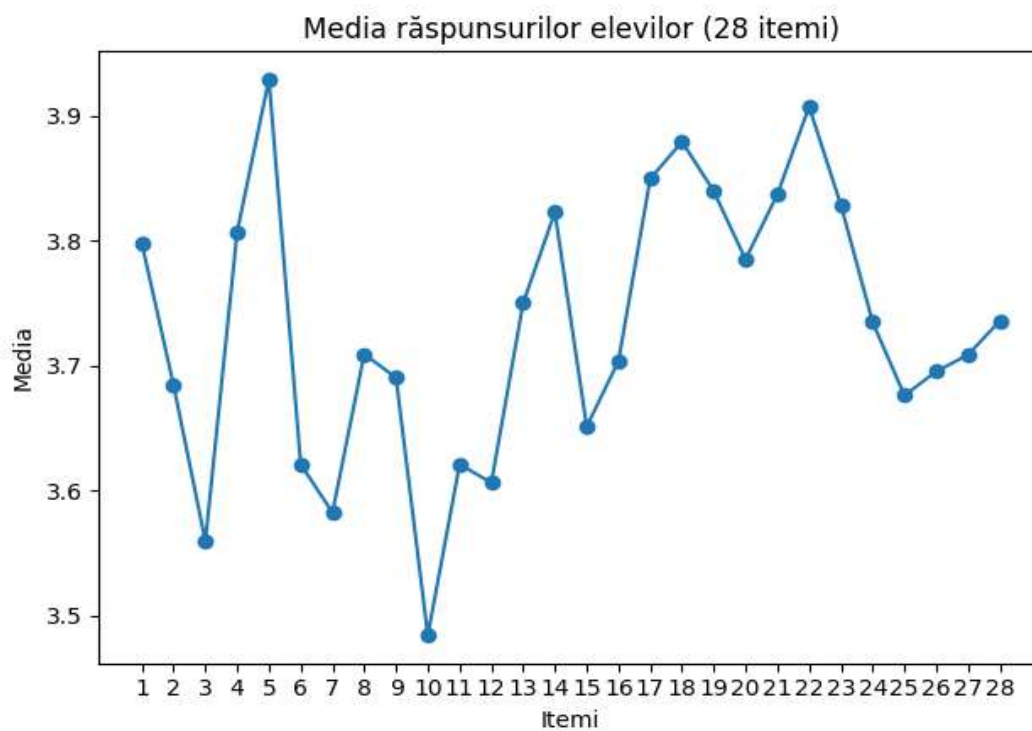


Fig. A7.1. Media răspunsurilor elevilor
 Sursa: elaborată de autor în baza datelor prelucrate din chestionar.

Anexa 8. Profilul comparativ al instituțiilor incluse în cercetarea empirică

Tabelul A8.1. Profilul comparativ al instituțiilor incluse în cercetarea empirică

Criteriul de analiză	Colegiul „Andronic Motrescu”, Rădăuți	Colegiul Tehnic „Regele Ferdinand I”, Rădăuți	Liceul Teoretic „Pro Succes”, Chișinău	Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Drochia
Țara și localitatea	România, municipiul Rădăuți, județul Suceava	România, municipiul Rădăuți, județul Suceava	Republica Moldova, municipiul Chișinău	Republica Moldova, orașul Drochia
Tipul și profilul instituției	Colegiu cu profil tehnologic; domenii economic, comerț, turism și alimentație	Colegiu tehnic cu filieră tehnologică și specializări inclusiv în domeniul economic	Liceu teoretic; instituție orientată spre educație incluzivă și pedagogie centrată pe elev	Liceu teoretic; instituție de dimensiune mare, cu profil educațional diversificat
Statutul educației antreprenoriale în curriculum	Integrată în curriculumul obligatoriu al calificărilor economice și în disciplinele de specialitate; completată prin activități extracurriculare	Integrată în pregătirea de specialitate a elevilor din domeniul economic și în activități aplicative	Valorificată prin discipline opționale, activități extracurriculare și proiecte instituționale	Valorificată prin oferta curriculară opțională, proiecte și activități extracurriculare
Experiența instituțională relevantă	Experiență consolidată, documentată prin organizarea firmei de exercițiu și a activităților economice simulate	Experiență documentată prin activități de tip firmă de exercițiu, proiecte și inițiative aplicative	Experiență dezvoltată în principal prin proiecte educaționale, activități interdisciplinare și demersuri centrate pe inițiativa elevului	Experiență susținută prin proiecte educaționale naționale și internaționale și activități extracurriculare
Forme de dezvoltare a competenței antreprenoriale	Firma de exercițiu; târguri ale firmelor de exercițiu; simulări economice; proiecte Junior Achievement; practică la agenți economici; activități în atelierul și pensiunea didactică	Firma de exercițiu; proiecte Erasmus+; activități practice; proiecte interdisciplinare; colaborări cu mediul socio-economic	Proiecte de grup; activități extracurriculare; rezolvarea unor situații practice; inițiative educaționale centrate pe elev; activități de orientare profesională	Proiecte tematice; activități extracurriculare și comunitare; concursuri; activități interdisciplinare și proiecte internaționale
Parteneriate relevante cu mediul extern	Agenți economici din domeniile economic, comercial, turistic și alimentar; Junior Achievement România; instituții și organizații locale	Agenți economici implicați în pregătirea practică; parteneri din cadrul proiectelor Erasmus+; instituții și organizații comunitare	Direcția Generală Educație, Tineret și Sport Chișinău; organizații educaționale; instituții partenere implicate în proiecte naționale și internaționale	Direcția Educație Drochia; instituții publice locale; organizații educaționale și parteneri implicați în proiecte naționale și internaționale

Criteriul de analiză	Colegiul „Andronic Motrescu”, Rădăuți	Colegiul Tehnic „Regele Ferdinand I”, Rădăuți	Liceul Teoretic „Pro Succes”, Chișinău	Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Drochia
Resurse instituționale valorificate	Săli și cabinete de specialitate; firmă de exercițiu; atelier de brutărie-patiserie; pensiune turistică didactică; resurse digitale și Smart Lab	Cabinete și laboratoare tehnologice; resurse digitale; infrastructură pentru pregătire practică; acces la mobilități și proiecte europene	Sediu modernizat; spații educaționale adaptate; resurse digitale; experiență în educația incluzivă și în utilizarea metodelor centrate pe elev	Cabinete și resurse didactice; infrastructură digitală; rețea extinsă de clase și activități extracurriculare
Forme de susținere managerială	Includerea activităților antreprenoriale în oferta educațională și în proiectele instituției; sprijin pentru firma de exercițiu, concursuri și colaborarea cu mediul economic	Susținerea participării la proiecte, mobilități, activități practice și colaborări cu parteneri externi	Sprijinirea proiectelor educaționale, a practicilor incluzive și a inițiativelor centrate pe dezvoltarea autonomiei elevilor	Facilitarea participării la proiecte, concursuri, inițiative comunitare și activități interdisciplinare
Abordarea pedagogică predominantă	Mixtă, cu o componentă experiențială pronunțată: activități teoretice, simulări, proiecte și practică	Aplicativă și experiențială, bazată pe proiecte, pregătire practică și firma de exercițiu	Centrată pe elev, incluzivă și colaborativă, cu utilizarea proiectelor și a învățării prin rezolvarea problemelor	Mixtă și interdisciplinară, cu integrarea proiectelor, activităților extracurriculare și a învățării colaborative

Sursa: elaborat de autor.

Anexa 9. Analiză documentară sistematică a cadrului normativ și curricular aplicabil

Tabelul A9.1. Grila și corpusul documentelor utilizate în analiza cadrului normativ și curricular

Cod	Țara	Documentul analizat	Rolul în analiză
RO–N1	România	Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023, cu modificările și completările aplicabile perioadei analizate	Cadrul normativ general
RO–C1	România	Planurile-cadru pentru filiera tehnologică: OMECI nr. 3411/2009 (clasa a IX-a), OMECTS nr. 3081/2010, Anexa nr. 2 (clasa a X-a) și OMECI nr. 3412/2009, Anexa nr. 4, modificată prin OME nr. 3664/2023 (clasele XI–XII)	Poziționarea disciplinelor și a ariei Tehnologii
RO–C2	România	Programa școlară «Educație antreprenorială», clasa a X-a, aprobată prin Ordinul MEC nr. 4598/31.08.2004	Competențe, conținuturi și sugestii metodologice
RO–C3	România	Curriculumul de specialitate și pregătirea practică pentru liceul tehnologic: OMENCS nr. 4457/2016 (clasa a IX-a), OMEN nr. 3915/2017 (clasa a X-a), OMEN nr. 3500/2018 și nr. 3501/2018 (clasele XI–XII), OME nr. 3965/2024; CDL: OMEN nr. 3914/2017 și nr. 3502/2018	Componenta profesională și aplicativă
MD–N1	Republica Moldova	Codul educației al Republicii Moldova nr. 152/2014, cu modificările aplicabile perioadei analizate	Cadrul normativ general
MD–C1	Republica Moldova	Cadrul de referință al Curriculumului Național, aprobat prin Ordinul ministerului nr. 432/29.05.2017	Principii și arhitectură curriculară
MD–C2	Republica Moldova	Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2024–2025, aprobat prin Ordinul MEC nr. 439/02.04.2024	Statutul și alocarea componentei opționale
MD–C3	Republica Moldova	«Educație economică și antreprenorială. Curriculum pentru învățământul liceal (clasele X–XII)», Chișinău, 2013; aprobat la ședința Consiliului Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 4 din 09.02.2012	Programe, conținuturi și activități applicative

Sursa: elaborat de autor pe baza documentelor oficiale.

Tabelul A9.2. RO–N1. Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023

Criteriul grilei	Rezultatul consemnării
Documentul și autoritatea emitentă	Legea nr. 198 din 4 iulie 2023; Parlamentul României. Act normativ cu aplicabilitate generală în învățământul preuniversitar.
Anul și perioada de aplicare	Adoptată în 2023 și aplicabilă în anul școlar 2024–2025, împreună cu dispozițiile tranzitorii și modificările în vigoare în perioada analizată.
Nivelul și filiera educațională	Învățământ preuniversitar; pentru prezenta cercetare sunt relevante prevederile generale referitoare la nivelul liceal și la filiera tehnologică.
Statutul educației antreprenoriale	Legea oferă cadrul general pentru curriculumul centrat pe competențe, orientarea școlară și profesională și pregătirea pentru integrarea socială și profesională. Statutul concret al disciplinei și al modulelor rezultă din documentele curriculare subsecvente.
Clasele și alocarea temporală	Legea nu stabilește numărul de ore al disciplinei «Educație antreprenorială»; alocarea este reglementată prin planurile-cadru aplicabile.
Competențele și conținuturile	Actul normativ nu detaliază programa disciplinei. El fundamentează formarea competențelor necesare dezvoltării personale, participării sociale și inserției profesionale, care sunt operaționalizate prin curriculum.
Componenta aplicativă	Legea instituie cadrul general pentru organizarea educației tehnologice, orientării în carieră, pregătirii practice și colaborării cu mediul economic. Formele concrete sunt stabilite prin reglementări secundare și curriculum.
Spațiul decizional al instituției	Unitatea de învățământ își configurează oferta curriculară și activitățile extracurriculare în limitele legislației, ale planurilor-cadru, ale resurselor și procedurilor de aprobare.
Observații și limite	Documentul fundamentează contextul juridic, dar nu demonstrează implementarea efectivă și nici intensitatea educației antreprenoriale într-o anumită instituție.

Sursa: elaborat de autor pe baza documentelor oficiale.

Tabelul A9.4. RO–C1. Planurile-cadru aplicabile filierei tehnologice

Criteriul grilei	Rezultatul consemnării
Documentul și autoritatea emitentă	OMECE nr. 3411/16.03.2009 pentru clasa a IX-a; OMECTS nr. 3081/27.01.2010, Anexa nr. 2, pentru clasa a X-a; OMECE nr. 3412/16.03.2009, Anexa nr. 4, pentru clasele XI–XII, modificată prin OME nr. 3664/13.02.2023. Autoritatea emitentă: ministerul de resort, potrivit denumirii sale la data emiterii.
Anul și perioada de aplicare	Planurile-cadru erau menținute în aplicare pentru cohortele analizate în anul școlar 2024–2025. Corelarea duratei pregătirii cu structura acelui an școlar s-a realizat prin OME nr. 3965/06.03.2024.
Nivelul și filiera educațională	Învățământ liceal, filiera tehnologică, învățământ de zi; ciclul inferior și ciclul superior al liceului.
Statutul educației antreprenoriale	«Educație antreprenorială» este disciplină distinctă în clasa a X-a. Formarea cu relevanță antreprenorială este susținută și prin aria curriculară Tehnologii, fără a considera că toate modulele profesionale sunt, prin ele însele, educație antreprenorială.
Clasele și alocarea temporală	Disciplina «Educație antreprenorială» este prevăzută în clasa a X-a, cu 1 oră pe săptămână. Volumul culturii de specialitate, al pregătirii practice și al stagiilor diferă după clasă, domeniu și calificare.
Competențele și conținuturile	Planurile-cadru stabilesc ariile curriculare și bugetul de timp. Competențele, rezultatele învățării și conținuturile sunt descrise în programele școlare și în curriculumul de specialitate.
Componenta aplicativă	Aria Tehnologii include, după caz, pregătire teoretică de specialitate, laborator tehnologic, instruire practică și stagii de pregătire practică.
Spațiul decizional al instituției	Spațiul instituțional privește organizarea pregătirii practice, proiectarea CDL, colaborarea cu operatorii economici și oferta de activități extracurriculare, în limitele cadrului aprobat.
Observații și limite	Planurile diferă în funcție de clasă și calificare. Ele nu sunt echivalente cu planurile liceelor teoretice din Republica Moldova și nu oferă, singure, informații despre calitatea implementării.

Sursa: elaborat de autor.

Tabelul A9.5. RO–C2. Programa școlară «Educație antreprenorială», clasa a X-a

Criteriul grilei	Rezultatul consemnării
Documentul și autoritatea emitentă	Programa școlară aprobată prin Ordinul MEC nr. 4598/31.08.2004; Ministerul Educației și Cercetării.
Anul și perioada de aplicare	Aprobată în 2004 și utilizată în anul școlar 2024–2025 pentru disciplina din clasa a X-a.
Nivelul și filiera educațională	Ciclul inferior al liceului, clasa a X-a. Pentru cercetare a fost examinată aplicarea sa în filiera tehnologică.
Statutul educației antreprenoriale	Disciplină distinctă, obligatorie în planul-cadru aplicabil clasei a X-a din filiera tehnologică.
Clasele și alocarea temporală	Clasa a X-a; 1 oră pe săptămână, potrivit planului-cadru aplicabil.
Competențele și conținuturile	Programa urmărește utilizarea conceptelor specifice antreprenoriatului, inițierea și derularea unei activități, evaluarea schimbărilor și riscurilor, precum și asumarea unor roluri și responsabilități în mediul economic. Sunt abordate întreprinzătorul, oportunitatea, resursele, planificarea și eficiența activității.
Componenta aplicativă	Sugestiile metodologice permit utilizarea studiilor de caz, simulărilor, proiectelor, exercițiilor de decizie și a unor activități de planificare a afacerii.
Spațiul decizional al instituției	Cadrul didactic poate contextualiza exemplele, activitățile și succesiunea demersului didactic, cu respectarea competențelor și conținuturilor prevăzute de programă.

Sursa: elaborat de autor.

Tabelul A9.6. RO–C3. Curriculumul de specialitate și pregătirea practică – filiera tehnologică, profil servicii

Criteriul grilei	Rezultatul consemnării
Documentul și autoritatea emitentă	Pentru clasa a IX-a: planurile de învățământ și programele aprobate prin OMENCS nr. 4457/05.07.2016 (anexele aplicabile liceului). Pentru clasa a X-a: OMEN nr. 3915/18.05.2017, anexele nr. 1 și 2. Pentru clasele XI–XII: planurile aprobate prin OMEN nr. 3500/29.03.2018, anexele nr. 1 și 2, și programele aprobate prin OMEN nr. 3501/29.03.2018. Corelarea cu anul școlar 2024–2025: OME nr. 3965/06.03.2024. Reperele CDL: OMEN nr. 3914/18.05.2017 pentru clasele IX–X și OMEN nr. 3502/29.03.2018 pentru clasele XI–XII. Autoritatea emitentă: Ministerul Educației.
Anul și perioada de aplicare	Documentele erau aplicabile cohortelor din liceul tehnologic în anul școlar 2024–2025, diferențiat după clasă, domeniu de pregătire și calificare.
Nivelul și filiera educațională	Învățământ liceal, filiera tehnologică, profil servicii; analiza este limitată la domeniile și calificările reprezentate în instituțiile românești investigate.
Statutul educației antreprenoriale	Dimensiunea antreprenorială este susținută indirect prin rezultate ale învățării și activități din module economice și profesionale, complementar disciplinei distincte din clasa a X-a. Nu se presupune o corespondență integrală între fiecare modul și competențele EntreComp.
Clasele și alocarea temporală	Clasele IX–XII. În 2024–2025, OME nr. 3965/2024 a corelat planurile cu structura anului școlar: pentru clasele IX și X au fost prevăzute 34 de săptămâni de pregătire teoretică/practică și 3 săptămâni de stagii; pentru clasa a XI-a, profil servicii, 33 de săptămâni și 4 săptămâni de stagii; pentru clasa a XII-a, 29 de săptămâni și 5 săptămâni de stagii. Numărul de ore pe module rămâne dependent de calificare.
Competențele și conținuturile	Curriculumul include rezultate ale învățării și conținuturi privind organizarea activității economice, utilizarea resurselor, relația cu clienții, marketingul, contabilitatea, calitatea, gestiunea și analiza informațiilor economice, în configurații diferite de la o calificare la alta.
Componenta aplicativă	Sunt prevăzute laborator tehnologic, instruire practică și stagii de pregătire practică, organizate în unitatea de învățământ și/sau la operatori economici ori instituții partenere. Firma de exercițiu este consemnată numai acolo unde rezultă din curriculumul calificării și din organizarea efectivă, nu ca element comun tuturor elevilor.
Spațiul decizional al instituției	Unitatea de învățământ și partenerii economici pot particulariza CDL și contextele pregătirii practice, cu respectarea procedurilor de proiectare, avizare și aprobare. Managementul instituțional poate extinde oportunitățile prin parteneriate și proiecte, fără a modifica rezultatele obligatorii ale învățării.
Observații și limite	Conținuturile și bugetele de timp diferă după clasă, domeniu și calificare. Compararea cu liceele teoretice din Republica Moldova se realizează la nivelul funcției formative și al oportunităților curriculare, nu prin echivalarea modulelor sau a numărului de ore.

Sursa: elaborat de autor.

Tabelul A9.7. MD–N1. Codul educației al Republicii Moldova nr. 152/2014

Criteriul grilei	Rezultatul consemnării
Documentul și autoritatea emitentă	Codul educației nr. 152 din 17.07.2014; Parlamentul Republicii Moldova. Act normativ fundamental al sistemului educațional.
Anul și perioada de aplicare	Adoptat în 2014, cu modificările ulterioare; aplicabil în anul de studii 2024–2025.
Nivelul și filiera educațională	Sistemul național de educație; pentru cercetare sunt relevante prevederile referitoare la învățământul secundar general, ciclul liceal.
Statutul educației antreprenoriale	Codul include explicit «competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă» între competențele-cheie. Statutul unei discipline concrete este stabilit prin Planul-cadru și curriculumurile aprobate.
Clasele și alocarea temporală	Codul nu stabilește numărul de ore destinat disciplinei; această funcție revine documentelor curriculare subsecvente.
Competențele și conținuturile	Este consacrată orientarea formării spre competențe-cheie, inclusiv competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă. Conținuturile disciplinare sunt dezvoltate în curriculumurile specifice.
Componenta aplicativă	Codul oferă cadrul general pentru activități educaționale și orientare profesională, fără a prescrie metode didactice proprii educației antreprenoriale.
Spațiul decizional al instituției	Instituția elaborează și implementează oferta educațională în limitele Curriculumului Național și ale posibilităților de selectare și organizare a disciplinelor opționale prevăzute de Planul-cadru.
Observații și limite	Recunoașterea competenței-cheie nu demonstrează că disciplina opțională este oferită sau selectată în fiecare liceu și nu măsoară expunerea efectivă a elevilor.

Sursa: elaborat de autor.

Tabelul A9.8. MD–C1. Cadrul de referință al Curriculumului Național

Criteriul grilei	Rezultatul consemnării
Documentul și autoritatea emitentă	«Cadrul de referință al Curriculumului Național», Chișinău, 2017, aprobat prin Ordinul ministerului nr. 432 din 29.05.2017; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova.
Anul și perioada de aplicare	Aprobat în 2017; document de referință pentru proiectarea și interpretarea curriculumului aplicabil în anul de studii 2024–2025.
Nivelul și filiera educațională	Document general al Curriculumului Național, relevant și pentru ciclul liceal.
Statutul educației antreprenoriale	Fundamentează abordarea centrată pe competențe și raportarea curriculumului la sistemul competențelor-cheie. Nu atribuie, prin el însuși, statut obligatoriu unei discipline de educație antreprenorială.
Clasele și alocarea temporală	Nu stabilește ore pentru o anumită clasă sau disciplină; această funcție revine Planului-cadru și curriculumurilor disciplinare.
Competențele și conținuturile	Documentul oferă repere pentru proiectarea competențelor, selectarea conținuturilor, organizarea învățării și evaluare. Competența antreprenorială este interpretată în sistemul competențelor-cheie, fără a fi redusă la inițierea unei afaceri.
Componenta aplicativă	Susține învățarea centrată pe elev și utilizarea situațiilor relevante de învățare; metodele și activitățile specifice sunt detaliate în curriculumurile disciplinare.
Spațiul decizional al instituției	Permite contextualizarea demersului curricular și valorificarea componentei opționale în limitele Curriculumului Național și ale Planului-cadru.
Observații și limite	Nivelul său de generalitate nu permite estimarea duratei, frecvenței sau intensității activităților antreprenoriale într-un liceu concret.

Sursa: elaborat de autor.

Tabelul A9.9. MD–C2. Planul-cadru pentru anul de studii 2024–2025

Criteriul grilei	Rezultatul consemnării
Documentul și autoritatea emitentă	Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, aprobat prin Ordinul MEC nr. 439 din 02.04.2024; Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova.
Anul și perioada de aplicare	Aprobat în 2024 și aplicabil direct anului de studii 2024–2025.
Nivelul și filiera educațională	Învățământ liceal, inclusiv liceele teoretice cu profil real și umanist reprezentate în cercetare.
Statutul educației antreprenoriale	«Educație economică și antreprenorială (cl. X–XII)» figurează în lista disciplinelor opționale recomandate. În unele modele ale Planului-cadru, disciplina apare ca opțiune în modulul de instruire opțională; ea nu este disciplină obligatorie comună tuturor elevilor.
Clasele și alocarea temporală	Clasele X–XII. Modelele de plan prevăd ore pentru discipline opționale, de regulă câte 1 oră săptămânal pentru opționalul selectat, cu variații determinate de model și profil. Planul-cadru nu confirmă alegerea efectivă a acestei discipline într-o anumită clasă.
Competențele și conținuturile	Planul-cadru reglementează structura ofertei și timpul școlar; competențele și conținuturile sunt descrise în curriculumul disciplinei.
Componenta aplicativă	Caracterul aplicativ nu rezultă direct din Planul-cadru, ci din curriculumul selectat și din modul în care activitatea este organizată la nivel instituțional.
Spațiul decizional al instituției	Oferta opțională se constituie la nivelul instituției, iar selecția și organizarea disciplinelor se realizează conform Instrucțiunii aprobate prin Ordinul MECC nr. 635/2021. Planul-cadru precizează că fiecare elev, cu excepțiile prevăzute, studiază o disciplină opțională selectată din oferta aprobată a instituției.
Observații și limite	Prezența disciplinei în lista recomandată demonstrează disponibilitatea curriculară, nu faptul că a fost inclusă în oferta fiecărui liceu sau aleasă de toți elevii investigați.

Sursa: elaborat de autor.

**Tabelul A9.10. MD–C3. Curriculumul «Educație economică și antreprenorială»,
clasele X–XII**

Criteriul grilei	Rezultatul consemnării
Documentul și autoritatea emitentă	«Educație economică și antreprenorială. Curriculum pentru învățământul liceal (clasele X–XII)», Ministerul Educației al Republicii Moldova, Chișinău, 2013. Document aprobat la ședința Consiliului Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 4 din 09.02.2012.
Anul și perioada de aplicare	Publicat în 2013 și inclus ca suport curricular pentru disciplina opțională recomandată în Planul-cadru 2024–2025.
Nivelul și filiera educațională	Învățământ liceal, clasele X–XII. Curriculumul reunește programe și aplicații practice de educație economică și antreprenorială.
Statutul educației antreprenoriale	Curriculum opțional; programele sunt recomandate pentru cursuri opționale, iar documentul include și conținuturi destinate claselor cu studiere aprofundată a disciplinelor economice.
Clasele și alocarea temporală	Pentru cursurile opționale: «Economia aplicată» – 34 de ore, clasele X–XII; «Etica în afaceri» – 17 ore, clasa a XI-a; «Finanțele mele» – 17 ore, clasa a XI-a; «Cheia succesului» – 17 ore, clasa a XII-a; «Compania școlară» – 17 ore, clasele XI–XII; «Minifirma școlară» – 34 de ore, clasa a X-a; simulările TITAN/Bănci în acțiune – 34 de ore, clasele X–XII. Pentru clasele cu studiere aprofundată sunt recomandate alocări de 34 sau 68 de ore, după program.
Competențele și conținuturile	Sunt urmărite înțelegerea economiei de piață și a deciziilor în afaceri, comportamentul financiar, orientarea în carieră, respectarea normelor legale și etice, lucrul în echipă, organizarea și funcționarea unei activități economice.
Componenta aplicativă	Curriculumul prevede studii de caz, jocuri de rol, cercetări, rezolvări de probleme, simulări economice și manageriale, «Minifirma școlară» și «Compania școlară». Aplicarea acestor activități depinde de programul selectat și de condițiile instituției.
Spațiul decizional al instituției	Documentul admite ajustări la necesitățile și condițiile concrete ale instituției ori ale colectivului de elevi. Includerea disciplinei și constituirea grupelor se realizează însă în cadrul Planului-cadru și al procedurii de selectare a opționalelor.
Observații și limite	Curriculumul nu reprezintă o disciplină identică, parcursă uniform de toate clasele X–XII. Programele, clasele vizate și alocările temporale diferă, iar caracterul opțional exclude presupunerea unei expuneri uniforme.

Sursa: elaborat de autor.

Anexa 10. Sinteza comparativă rezultată din aplicarea grilei

Tabelul A10.1. Sinteza comparativă rezultată din aplicarea grilei

Dimensiunea	România – traseul analizat	Republica Moldova – traseul analizat	Limita interpretării
Statut curricular	Disciplină distinctă, obligatorie, în clasa a X-a, completată de rezultate ale învățării cu relevanță antreprenorială în curriculumul de specialitate al liceului tehnologic.	Competență-cheie abordată transversal și curriculum liceal disponibil prin programe opționale pentru clasele X–XII.	Statutele curriculare și traseele educaționale nu sunt integral echivalente.
Alocare temporală	1 oră/săptămână pentru disciplina din clasa a X-a; pregătirea de specialitate și practica au bugete distincte, dependente de clasă și calificare.	Opționalul este organizat în bugetul prevăzut de modelul de Plan-cadru; curriculumul propune programe de 17 sau 34 de ore, respectiv 34 sau 68 de ore pentru studiere aprofundată.	Orele nu pot fi comparate printr-un indicator unic fără raportare la program, clasă și calificare.
Componentă aplicativă	Laborator, instruire practică, stagii, CDL și, acolo unde este prevăzută și organizată, firma de exercițiu.	Studii de caz, simulări, jocuri de rol, «Minifirma școlară», «Compania școlară» și aplicații manageriale, dacă programul respectiv este selectat.	Prevederea curriculară indică o oportunitate formală, nu frecvența ori calitatea implementării.
Spațiu managerial	Proiectarea CDL, organizarea practicii, parteneriatele cu operatorii economici și proiectele instituției.	Configurarea ofertei opționale, organizarea grupelor și contextualizarea activităților în limitele Planului-cadru.	Autonomia formală este condiționată de cerere, resurse, personal și procedurile de aprobare.
Relevanță pentru cercetare	Expunerea poate proveni din disciplina generală și din parcursul profesional tehnologic.	Expunerea depinde de opționalul selectat și de activitățile efectiv organizate de liceu.	Diferențele observate nu pot fi atribuite exclusiv țării; filiera și oferta instituțională sunt factori de context.

Sursa: elaborat de autor.

Anexa 11. Acte de implementare



Nr. înreg. 4185/ 19.08.2025

ACT DE IMPLEMENTARE

Prin prezenta se confirmă că **Bucșa Maria**, cadru didactic la Colegiul „Andronic Motrescu” Rădăuți, județul Suceava, România, și doctorandă în cadrul Școlii Doctorale a Academiei de Studii Economice din Moldova, a desfășurat, în perioada septembrie 2023 – mai 2025, activități de cercetare aferente tezei de doctorat cu titlul „Strategii manageriale de formare și valorificare a competenței antreprenoriale în sistemul liceal din România și Republica Moldova”.

Conducerea instituției și-a exprimat acordul pentru desfășurarea cercetării și a permis aplicarea chestionarelor adresate elevilor, cadrelor didactice și managerilor școlari. Demersul științific și modelul managerial elaborat prezintă interes pentru instituție, îndeosebi din perspectiva posibilității de implementare și valorificare a acestuia în procesul de formare a competenței antreprenoriale a elevilor.

Prezenta confirmare se eliberează pentru a atesta desfășurarea activităților de cercetare în cadrul Colegiului „Andronic Motrescu” Rădăuți.

Data,

19.08.2025

Director,

prof. Tatar Vasile





MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN SUCEAVA

COLEGIUL TEHNIC „REGELE FERDINAND I”
RĂDĂUȚI

Strada Tudor Vladimirescu nr. 4 ; Tel./fax: 0230/562420

e-mail: ctradauti@yahoo.com ; Website: www.ctrsv.ro



Nr. 239 din 2.06.2026

ADEVERINȚĂ

Prin prezenta se confirmă că **Bucșa Maria**, cadru didactic la **Colegiul Andronic Motrescu Rădăuți**, județul Suceava, România și doctorandă a Școlii Doctorale ASEM din cadrul Academiei de Studii Economice din Moldova, în perioada 2024- 2025 a realizat implementarea chestionarului adresat elevilor, cadrelor didactice și managerilor și a modelului managerial elaborat, aferent tezei de doctorat **STRATEGII MANAGERIALE DE FORMARE ȘI VALORIFICARE A COMPETENȚEI ANTREPRENORIALE ÎN SISTEMUL LICEAL DIN ROMÂNIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA**, la Colegiul Tehnic „Regele Ferdinand I” din Rădăuți.

Director,

Prof. Moisuc Niculina-Mihaela



Director adj,

Prof. Grijincu Marius-Costel



CONSILIUL MUNICIPAL CHIȘINĂU
PRIMAR GENERAL AL MUNICIPIULUI CHIȘINĂU

DIRECȚIA GENERALĂ EDUCAȚIE, TINERET ȘI SPORT
DIRECȚIA EDUCAȚIE, TINERET ȘI SPORT, SECTORUL BOTANICA
LICEUL TEORETIC „PRO SUCCES”

Nr 01-03/43 din 15.05.2026

ACT DE IMPLEMENTARE

Prin prezenta se confirmă că **Bucșa Maria**, cadru didactic la Colegiul *Andronic Motrescu* Rădăuți, județul Suceava, România și doctorandă a Școlii Doctorale ASEM din cadrul Academiei de Studii Economice din Moldova, în perioada septembrie 2023-mai 2025 a realizat implementarea chestionarului adresat elevilor, cadrelor didactice și managerilor, aferent tezei de doctorat „Strategii manageriale de formare și valorificare a competenței antreprenoriale în sistemul liceal din România și Republica Moldova”.

Conducerea instituției și-a exprimat acordul pentru desfășurarea cercetării și a permis aplicarea chestionarelor adresate elevilor, cadrelor didactice și managerilor școlari. Demersul științific și modelul managerial elaborat prezintă interes pentru instituție, îndeosebi din perspectiva posibilității de implementare și valorificare a acestuia în procesul de formare a competenței antreprenoriale a elevilor.

Prezenta confirmare se eliberează pentru a atesta desfășurarea activităților de cercetare în cadrul Liceului Teoretic Pro Succes din Chișinău.

Directoarea
L.T. „Pro Succes”



Nadia CRISTEA

Digitally signed by Nadia Cristea
Date: 2026.09.03 12:27:53 EEST
Reason: MoldSign Signature
Location: Moldova
MOLDOVA EUROPEANĂ



str. Așhabad 129, MD-2002, mun. Chișinău, Republica Moldova
Tel. (022)35-20-67, www.prosucces.md, e-mail: liceulprosucces@gmail.com



Nr. înreg. 106

ACT DE IMPLEMENTARE

Prin prezenta se confirmă că **Bucșa Maria**, cadru didactic la Colegiul *Andronic Motrescu* Rădăuți, județul Suceava, România și doctorandă a Școlii Doctorale ASEM din cadrul Academiei de Studii Economice din Moldova, în perioada 2024- 2025 a realizat implementarea chestionarului adresat elevilor, cadrelor didactice și managerilor, aferent tezei de doctorat „Strategii manageriale de formare și valorificare a competenței antreprenoriale în sistemul liceal din România și Republica Moldova”.

Conducerea instituției și-a exprimat acordul pentru desfășurarea cercetării și a permis aplicarea chestionarelor adresate elevilor, cadrelor didactice și managerilor școlari. Demersul științific și modelul managerial elaborat prezintă interes pentru instituție, îndeosebi din perspectiva posibilității de implementare și valorificare a acestuia în procesul de formare a competenței antreprenoriale a elevilor.

Prezenta confirmare se eliberează pentru a atesta desfășurarea activităților de cercetare în cadrul Liceului „Mihai Eminescu Drochia”, Republica Moldova.

Data 02.06.2026



Sergiu Vrabie

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

la teza de doctor cu titlul „**Strategii manageriale de formare și valorificare a competenței antreprenoriale în sistemul liceal din România și Republica Moldova**”,

autor **Bucșa Maria**

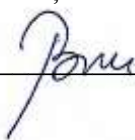
Prin prezenta declarăm pe propria răspundere personală că:

- materialele prezentate în teza de doctor/habilitat/lucrare de sinteză și rezumatele tezei sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice;
- teza de doctor și rezumatele tezei, plasate pe site-ul ANACEC, coincid cu versiunea pe hârtie ce urmează să fie depuse la ANACEC împreună cu dosarul pentru confirmarea/ conferirea titlului științific.

În contextul celor expuse, conștientizăm că, în caz contrar, urmează să suportăm consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Pretendentul la titlul științific:

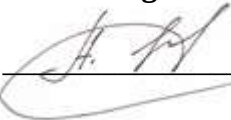
Bucșa Maria



28.09.2026

Conducător științific:

Solcan Angela



28.09.2026

CV-UL AUTORULUI

INFORMAȚII PERSONALE **BUCȘA Maria**
România



mariabucsa81@gmail.com
bucsa.maria@ase.md

(+40) 0746517764

| Data nașterii 17/02/1981 | Naționalitatea Română

EXPERIENȚA PROFESIONALĂ

2019-
prezent

Profesor învățământ liceal- Catedra Economic/Servicii

Colegiul Andronic Motrescu Rădăuți

- Proiectarea și implementarea procesului didactic în domeniul economic, utilizând strategii educaționale inovative și metode experiențiale, orientate spre dezvoltarea competențelor antreprenoriale ale elevilor.
- Integrarea dimensiunilor Knowledge–Skills–Attitudes (KSA) în activitățile didactice, prin dezvoltarea gândirii critice, a inițiativei, a capacității de rezolvare a problemelor și a asumării riscului în contexte educaționale simulate și reale.
- Evaluarea sistematică a performanțelor elevilor și analiza randamentului școlar, utilizând instrumente moderne de evaluare și indicatori de progres, în vederea optimizării strategiilor manageriale la nivel de clasă.
- Consilierea educațională și orientarea profesională a elevilor, cu accent pe stimularea intenției antreprenoriale și pe dezvoltarea autonomiei în învățare.
- Implementarea și utilizarea tehnologiilor digitale și a resurselor educaționale inovative (platforme online, aplicații interactive, instrumente de evaluare digitală), contribuind la creșterea eficienței și relevanței procesului didactic.
- Implicarea activă în pregătirea elevilor pentru competiții și proiecte educaționale, promovând performanța, spiritul antreprenorial și aplicabilitatea practică a cunoștințelor.
- Participarea la activitățile comisiilor metodice și la cercurile pedagogice județene, facilitând transferul de bune practici și contribuind la dezvoltarea unui climat organizațional orientat spre inovație educațională.
- Dezvoltarea profesională continuă prin participarea la programe de formare și perfecționare, cu accent pe management educațional, digitalizare și educație antreprenorială, în vederea alinierii la cerințele economiei bazate pe cunoaștere.

Tipul sau sectorul de activitate Educație

2019-
prezent

Profesor în învățământ postliceal – Catedra Management

Școala Postliceală Sanitară Centrul de Studii Ștefan Cel Mare Și Sfânt, Rădăuți

- Proiectarea și implementarea procesului didactic în domeniul managementului, utilizând metode pedagogice moderne și centrate pe elev, cu focus pe dezvoltarea competențelor profesionale și transversale.
- Asigurarea calității educației prin evaluarea sistematică a performanțelor elevilor, monitorizarea progresului școlar și adaptarea strategiilor didactice în funcție de nevoile educaționale identificate.

- Consilierea și orientarea educațională a elevilor, în vederea dezvoltării competențelor de autonomie, responsabilitate și integrare profesională.
- Integrarea tehnologiilor digitale și a resurselor educaționale moderne în procesul de predare-învățare-evaluare, contribuind la creșterea eficienței actului didactic.
- Implicarea activă în pregătirea elevilor pentru concursuri și competiții școlare, susținând performanța și dezvoltarea potențialului individual.
- Participarea la activitățile comisiei metodice și la cercurile pedagogice la nivel județean, contribuind la schimbul de bune practici și la dezvoltarea profesională continuă.
- Perfecționarea continuă prin participarea la programe de formare și dezvoltare profesională, aliniate cerințelor actuale ale sistemului educațional și pieței muncii.

Tipul sau sectorul de activitate Educație

2019-
prezent

Formator

Asociația "O Șansa Pentru Fiecare", Iași

- *proiecte cu finanțare europeană implementate de către Asociația "O Șansa Pentru Fiecare":* „Măsurile de stimulare a economiei sociale din mediul rural - O Șansă pentru Fiecare Antreprenor!”, cod SMIS 310485 „Facilitarea învățării pe tot parcursul vieții, prin măsuri de sprijin pentru dezvoltarea programelor de formare profesională - Ținem pasul împreună!”, cod SMIS 317783, „Pachet de servicii de bază pentru persoanele fără sau cu nivel scăzut de formare din județul Suceava” cod SMIS 337676.

Perfecționarea continuă prin participarea la programe de formare și dezvoltare profesională, aliniate cerințelor actuale ale sistemului educațional și pieței muncii.

Tipul sau sectorul de activitate Antreprenoriat

2016-
2019

Economist

SC BOGY SERV SRL, Rădăuți

- Administrarea și evidența contabilă a operațiunilor financiare curente, prin înregistrarea documentelor primare (facturi de intrare/ieșire, operațiuni de casă și bancă), în conformitate cu reglementările contabile în vigoare.
- Gestionarea integrată a proceselor de salarizare și resurse umane, incluzând întocmirea contractelor de muncă, actelor adiționale și deciziilor, precum și administrarea documentației de personal.
- Calculul și procesarea drepturilor salariale, elaborarea statelor de plată și întocmirea declarațiilor aferente, cu respectarea cadrului legislativ fiscal și al muncii.
- Elaborarea și depunerea declarațiilor fiscale periodice (lunare și trimestriale), asigurând conformitatea cu cerințele autorităților fiscale și evitarea riscurilor de neconformitate.
- Gestionarea relației instituționale cu autoritățile publice (ANAF, ITM) și alte entități relevante, facilitând fluxul informațional și respectarea obligațiilor legale.
- Coordonarea relațiilor economico-financiare cu partenerii organizației (clienți, furnizori, instituții bancare), contribuind la optimizarea fluxurilor de numerar și la stabilitatea operațională.
- Dezvoltarea competențelor analitice și organizaționale în gestionarea simultană a mai multor procese financiare, într-un mediu dinamic și orientat spre acuratețe și conformitate.

Tipul sau sectorul de activitate Antreprenoriat

2006-
2015

Administrator cont/Consultant Persoane Juridice

BANCA TRANSILVANIA, Iași

- Gestionarea interfeței operaționale și relaționale cu clienții persoane fizice și juridice, prin administrarea fluxului documentar bancar și asigurarea conformității cu procedurile interne și reglementările în vigoare.
- Procesarea și validarea tranzacțiilor financiare în sistemele informatice bancare, cu respectarea standardelor de acuratețe, securitate și eficiență operațională.
- Furnizarea de consultanță financiar-bancară integrată, orientată spre client, privind portofoliul de produse și servicii (credite, carduri, produse de retail), cu focus pe optimizarea experienței clientului și creșterea gradului de utilizare a serviciilor bancare.

- Derularea operațiunilor cu numerar și fără numerar pentru clienți persoane fizice și juridice, incluzând depuneri, retrageri, plăți interne și externe, precum și gestionarea instrumentelor de plată (ordine de plată în RON și valută, cecuri comerciale și necomerciale).

- Administrarea operațiunilor de emitere și gestionare a cardurilor de debit și credit, în conformitate cu politicile instituției.

- Executarea tranzacțiilor de transfer internațional de fonduri prin sistemul Western Union, asigurând acuratețea și conformitatea acestora.

- Asigurarea conformității operaționale cu normele interne ale băncii și reglementările sistemului financiar-bancar, contribuind la reducerea riscurilor operaționale și reputaționale.

- Dezvoltarea și aplicarea competențelor organizaționale și de prioritizare a sarcinilor, în vederea gestionării eficiente a unui volum ridicat de activități într-un mediu dinamic.

Tipul sau sectorul de activitate Bancar

2004-
2006

CONSULTANT RETAIL BANKING

ING BANK Iași

- Dezvoltarea și consolidarea relației cu clienții persoane fizice prin promovarea strategică a portofoliului de produse și servicii retail, contribuind la creșterea vizibilității și atractivității ofertei bancare.
- Derularea activităților de vânzare consultativă pentru produse bancare și non-bancare, cu focus pe identificarea nevoilor financiare ale clienților și personalizarea soluțiilor oferite.
- Implicarea activă în campanii comerciale și inițiative de marketing bancar, orientate spre atragerea de noi clienți și creșterea gradului de utilizare a produselor și serviciilor existente.
- Gestionarea procesului de creditare retail, incluzând colectarea și verificarea documentației, întocmirea dosarelor de credit, formularea propunerilor de aprobare și monitorizarea post-acordare a creditelor.
- Asigurarea conformității operaționale cu politicile interne și reglementările bancare în vigoare, contribuind la diminuarea riscurilor și la menținerea standardelor de calitate în relația cu clientul.
- Dezvoltarea competențelor de organizare, analiză și prioritizare, într-un mediu dinamic, orientat spre atingerea obiectivelor comerciale și de performanță.

Tipul sau sectorul de activitate Bancar

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

2022-
2026

Studii de doctorat: Economie și management în domeniul de activitate
ȘCOALA DOCTORALĂ A ACADEMIEI DE STUDII ECONOMICE MOLDOVA

- Abilități: de cercetare-documentare, sinteză, culegere și prelucrare de date folosite în cercetare, interpretare rezultate obținute în cercetare.

2025

Grad didactic II în învățământ: Finanțe- Bănci
Universitatea din Craiova

- Proiectarea strategică a activităților didactice, utilizând modele moderne centrate pe competențe și rezultate ale învățării și implementarea metodelor didactice interactive și experiențiale, cu accent pe dezvoltarea competențelor antreprenoriale și a învățării aplicative.
- Evaluarea complexă a performanțelor elevilor, prin utilizarea instrumentelor formative și sumative, aliniate standardelor educaționale actuale.
- Managementul eficient al clasei și al procesului educațional, prin utilizarea strategiilor de organizare, motivare și diferențiere a învățării.
- Integrarea tehnologiilor digitale în procesul didactic, în vederea creșterii eficienței și atractivității actului educațional.
- Dezvoltarea competențelor de consiliere educațională și orientare profesională a elevilor.

2019-2020 **Modul DPPD nivel II**

Departamentul pentru pregătirea personalului didactic Universitatea „Stefan cel Mare” din Suceava

- Proiectare didactică și management educațional
- Utilizarea metodelor moderne de predare și evaluare
- Integrarea tehnologiilor digitale în educație
- Dezvoltarea competențelor antreprenoriale (EntreComp, KSA)
- Aplicarea principiilor de cercetare educațională

2018-2019 **Modul DPPD nivel I**

Departamentul pentru pregătirea personalului didactic Universitatea „Stefan cel Mare” din Suceava

- Fundamente de psihopedagogie și didactica specialității
- Proiectarea și organizarea activităților didactice
- Metode de predare și evaluare a elevilor
- Managementul clasei și comunicare educațională
- Utilizarea resurselor educaționale moderne

2000-2004 **Economist, Specializarea Finanțe Asigurări**

Facultatea de Economie și Administrarea Afacerilor, Iași

Discipline studiate: Finanțe publice și private, Contabilitate financiară și de gestiune, Analiză economico-financiară, Management și marketing, Fiscalitate și audit, Monedă și credit / Piețe financiare, Asigurări.

Abilități și competențe dobândite: analiza și interpretarea indicatorilor economico-financiar, gestionarea operațiunilor contabile și financiare, elaborarea și evaluarea bugetelor și deciziilor financiare, înțelegerea mecanismelor piețelor financiare și bancare, aplicarea principiilor de management și organizare economică.

1995-1999 **Învățământ liceal, profil matematică- fizică**

Colegiul Eudoxiu Hurmuzachi, Rădăuți

**COMPETENTE
PERSONALE**

Limba(i) maternă(e)

Română

Alte limbi străine cunoscute

Engleză

Germană

INTELEGERE		VORBIRE		SCRIERE
Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	
C2	C2	C2	B2	C2
B2	C1	B2	B2	C1

Franceză		B2	B2	A1	A1	B2
Competențe de comunicare	de	• competențe de comunicare în echipă dobândite prin experiența proprie; • competențe de comunicare dobândită prin experiența proprie în calitate de cadru didactic și ca urmare a participării la diverse cursuri de instruire; • competențe de comunicare obținute prin participări la manifestări științifice.bune competențe de comunicare dobândite prin experiența profesională multidisciplinară (educațională și financiar-bancară).				
Competențe organizaționale/manageriale		• Competențe de planificare, organizare și prioritizare a activităților, dezvoltate în gestionarea simultană a fluxurilor operaționale în mediul bancar și a activităților didactice. • Abilități de management al proceselor educaționale, prin proiectarea, implementarea și evaluarea activităților didactice orientate pe competențe. • Capacitate de coordonare și gestionare a relațiilor instituționale (clienți, elevi, autorități, parteneri), consolidată în activitatea economică și educațională. • Competențe de luare a deciziilor și rezolvare de probleme, dezvoltate în contexte dinamice, cu responsabilitate operațională și educațională. • Abilități de lucru în echipă și implicare în structuri organizatorice (comisii metodice, proiecte educaționale), contribuind la eficientizarea activităților și atingerea obiectivelor instituționale.				
Competențe dobândite la locul de muncă		• Cunoașterea și aplicarea procedurilor operaționale bancare și a reglementărilor financiare, dezvoltate în activitatea de front-office și consultanță pentru clienți PF și PJ. • Gestionarea fluxurilor financiar-contabile și întocmirea documentației fiscale și de salarizare, dobândite în activitatea de economist. • Utilizarea sistemelor informatice specifice (bancare și contabile) pentru procesarea tranzacțiilor și raportărilor financiare. • Capacitatea de lucru în medii dinamice, cu volum ridicat de activitate, prin respectarea termenelor și a standardelor de acuratețe. • Dezvoltarea competențelor de consiliere și orientare practică, prin interacțiunea directă cu clienți și elevi, în contexte profesionale diferite. • Adaptabilitate și învățare continuă, demonstrate prin tranziția eficientă între domenii (economic – bancar – educațional).				
Competențe informatice		• Utilizare avansată a pachetului Microsoft Office™ (Word, Excel, PowerPoint), dobândită în activitatea didactică, contabilă și bancară, pentru elaborarea documentelor, analiză de date și prezentări. • Utilizare a platformelor digitale educaționale (Google Classroom, Google Forms, Canva), în proiectarea și implementarea activităților didactice interactive. • Operare în sisteme informatice bancare și contabile, pentru procesarea tranzacțiilor și gestionarea datelor financiare. • Cunoștințe de bază-medii în dezvoltare web (HTML, CSS, JavaScript, PHP, SQL), dobândite prin realizarea aplicației „BugetIQ”. • Utilizarea instrumentelor de analiză statistică (SPSS, AMOS), în contextul cercetării doctorale.				
Alte competențe		• Identificarea și valorificarea oportunităților, dezvoltate prin activități didactice și proiecte educaționale cu componentă antreprenorială. • Gândire strategică și orientare spre rezultate, consolidate în gestionarea activităților economico-financiare și în mediul bancar. • Capacitatea de asumare a inițiativei și de luare a deciziilor, dobândită în contexte profesionale dinamice (educațional și financiar). • Dezvoltarea și implementarea ideilor de proiect (ex. aplicații educaționale, activități JA), cu aplicabilitate practică.				

- Adaptabilitate și reziliență în contexte de schimbare, formate prin tranziția între domenii (economic – bancar – educațional).

INFORMATII SUPLIMENTARE

Publicații	• Bucșa, M. (2025). Educational Entrepreneurship: Innovative Models For Youth And The Administration Of The Future. Annals of „Constantin Brâncuși” University of Târgu Jiu; • Bucșa, M. (2026). Integrated Strategic Model for Educational Leadership and Entrepreneurial Skills Development. Ecoforum Journal; • Bucșa, M. (2025). Optimizing time management in entrepreneurship with the help of artificial intelligence. Vector European; • Bucșa, M. (2026). Transforming Entrepreneurial Pedagogy in the Context of Digitalization and Sustainable Economy. Revista Akademos; • Bucșa, M. (2025). Integration of Artificial Intelligence in Time Management. Journal of Research on Trade, Management and Economic Development;
Conferințe	• Bucșa, M. (2025). Impactul strategiilor asupra formării competențelor antreprenoriale la elevi. Economica.

Participarea la conferințe, simpozioane și alte evenimente științifice, dintre care cele mai recente:

- Conferința Științifică Internațională „Competitiveness and Innovation in the Knowledge Economy”, ASEM Chișinău, 26–27 septembrie 2025;
- Conferința Științifică Internațională „Higher Education: Traditions, Values, Perspectives”, Chișinău, 19–20 septembrie 2025;
- Conferința Internațională Științifico-Practică „Economic Growth in the Face of Global Challenges. Strategies for Sustainable Growth”, 9–10 octombrie 2025;
- Congresul Științific Internațional „Cercetare–Inovare–Antreprenoriat Inovativ”, Chișinău, 7–8 iunie 2025;
- Conferința Științifică Internațională „Development Through Research and Innovation (IDSC-2025)”, Chișinău, 16 mai 2025;
- Conferința Internațională „Sustainability and Economic Resilience in the Context of Global Systemic Transformations”, Chișinău, 27–28 martie 2025;
- Conferința Internațională „Science. Education. Culture”, Comrat, 11 februarie 2025;
- Conferința Științifică Internațională „Active Learning for Sustainable Development”, Chișinău, 15 noiembrie 2024;
- Conferința Științifică Internațională „Cercetarea pedagogică: Exigențe contemporane și perspective de dezvoltare”, Chișinău, 8–9 noiembrie 2024;
- Congresul Internațional „Research – Innovation – Innovative Entrepreneurship”, Chișinău, 17–18 mai 2024;
- Conferința Internațională „Ensuring Equal Opportunities Through Educational Management...”, Arad, noiembrie 2024;
- Conferința Internațională „Entrepreneurship Innovation and Development”, Arad, 2023;

Alte participări relevante (evenimente educaționale și științifice):

Proiecte	• Sesiunea de comunicări științifice „Educația – premisa unui viitor sustenabil”, CCD Suceava, 2024; • Proiect educațional internațional „Leadership Didactic: Abordări și tactici de succes”, București, 2024; • Sesiunea de comunicări științifice „Creativitate și performanță școlară”, CCD Suceava, 2025;
----------	--

- Concurs național „Antreprenor pentru viitor” – Laborator Start pentru viață, Roman, 2025;
- Proiect Management EDucațional Eficient și Profesionist – MedEP
- Proiect „Practica Elevilor: Oportunitatea de Învățare și Dezvoltare”, ID MySMIS 2021 317763
- Program de dezvoltare profesională continuă GOOGLE TEACHER NIVEL 1 INTERMEDIAR -PROIECT CLASA VIITORULUI PEDAGOGIE DIGITALĂ
- Implementare proiect internațional HP LIFE – Înființarea unei afaceri, orientat spre dezvoltarea competențelor antreprenoriale și digitale
- Participare în proiect european AEDIL – European Excellence in Dairy Learning (Erasmus+), coordonat de Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați
- Implementarea de activități educaționale inovative (JA, aplicația „BugetIQ”)
- Ghid de bune practici pentru educație antreprenorială