

Volumul II, septembrie, 2026

Publicație trimestrială

ISSN 3153-2551

ISSN-L 3153-2551

MODELE DE LEADERSHIP EDUCAȚIONAL PENTRU GENERAȚIA ALPHA

Studii de caz
Proiecte didactice
Eseistică educațională
Articole științifice
Studii de specialitate
Aplicații la clasă
Exemple de bune practici



Redacție

Redactor-Şef şi DTP

Adriana-Maria **STANCIU**

adriana@consultantaeducationala.ro

Imaginea de pe copertă: Chat GPT

Publicație realizată de site-ul www.consultantaeducationala.ro

Responsabilitatea asupra conținutului articolelor publicate aparține în totalitate autorilor. Aceștia sunt direct responsabili pentru originalitatea materialelor transmise, pentru acuratețea informațiilor prezentate și pentru respectarea normelor academice și etice privind redactarea și citarea surselor. Autorii au obligația de a verifica autenticitatea și corectitudinea tuturor surselor utilizate în elaborarea lucrărilor. Redacția publicației nu își asumă răspunderea pentru eventualele erori, omisiuni sau încălcări ale drepturilor de autor existente în materialele trimise spre publicare.

Cuprins

Ana CERNOPOLC	1
Activitate extradidactică: “Fizica în bucătărie”	
Ionuț CRĂCIUN	7
De la autoritatea bazată pe control, la leadershipul adaptiv, relațional și distribuit	
Ionuț CRĂCIUN	12
De la managementul clasei, la construirea unei culturi a autonomiei și a colaborării	
Studiu de caz: Leadership educațional pentru Generația Alpha în învățământul preuniversitar românesc	
Raluca Gabriela CUNEA	19
Leadership educațional în educația timpurie: modele pedagogice pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale la Generația Alpha	
Ioana NAGODĂ	22
Modele de leadership educațional pentru generația Alpha	
Adriana-Maria STANCIU	26
Analiza unui studiu de caz din perspectiva leadershipului educațional	
Adriana-Maria STANCIU	30
Leadershipul educațional în lucrul cu tinerii de 18 ani: personalizarea procesului educațional la finalul adolescenței	
Adriana-Maria STANCIU	33
Gestionarea dependenței de jocuri video – studiu de caz	

Ana CERNOPOLC

Activitate extradidactică: “Fizica în bucătărie”

Autor: Ana CERNOPOLC, Liceul Teoretic Cotiujeii Mari, Republica Moldova

Disciplina: fizică

Activitate extradidactică: “Fizica în bucătărie ”

Obiective:

- ✓ *Să se dezvolte interesul față de cunoaștere, creativitatea elevilor;*
- ✓ *Să se dezvolte capacitatea de a reda gândurile, de a modela situații;*
- ✓ *Să se dezvolte gândirea algoritmică, memoria, atenția.*
- ✓ *Să explice fenomene fizice ce au loc în fiecare zi la bucătărie.*
- ✓ *Să realizeze experimente fizice cu obiecte ce sînt la bucătărie.*

Activitate extradidactică: “Fizica în bucătărie”

Etapă I. Prezentarea: „Fizica în bucătărie”

Problemele noastre:

- De identificat, de ce bucătarii iscusiți preferă să utilizeze tigăi și cratițe de fontă dar nu de oțel?
- De identificat, este posibil de făcut produsele “proaspete” pe un termen îndelungat?
- De realizat experimente la bucătărie.

Conținut:

- Tigaia misterioasă
- Sfaturi pentru gospodine....
- Este interesant...
- Concluzii

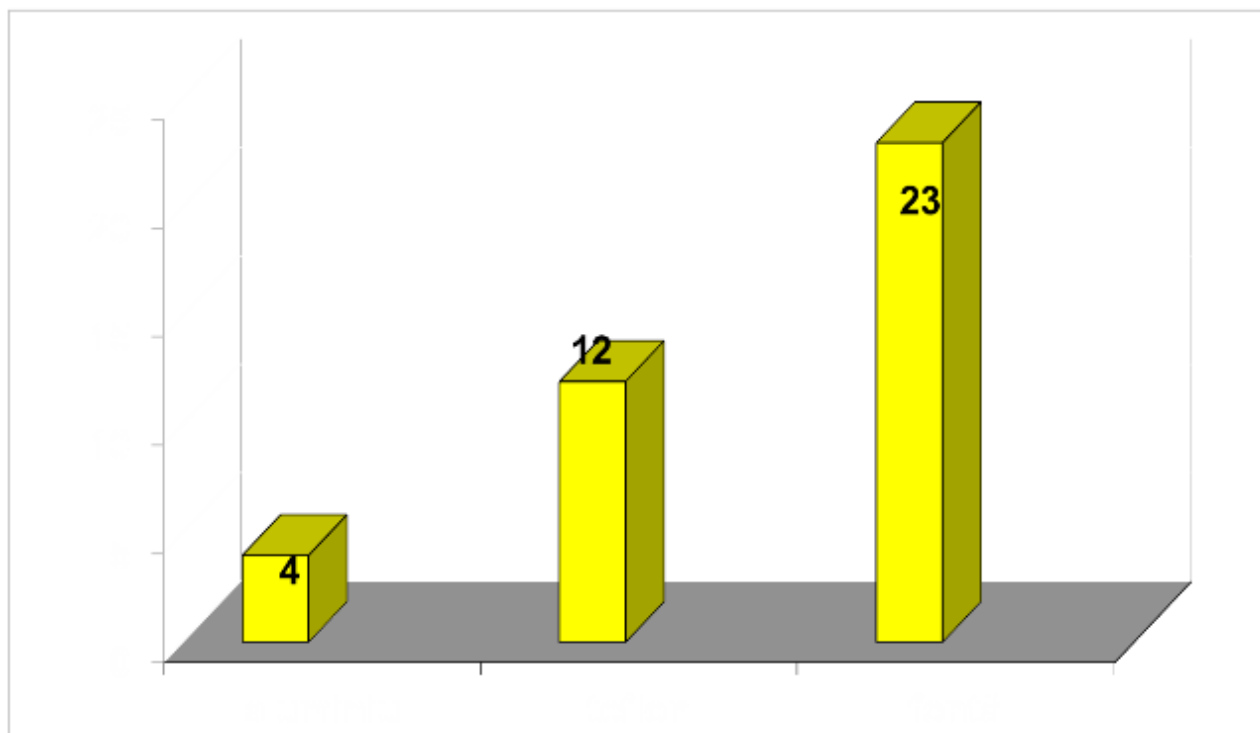
Se anunță activitatea extradidactică “Fizica în bucătărie”

Elev 1:

Lumea fenomenelor fizice este foarte variată. Studiind cele mai simple fenomene fizice, noi putem explica unele legi generale. Multe legități fizice noi le primim din observările proprii. Un loc important pentru urmărirea fenomenelor fizice și efectuarea experimentelor este bucătăria. Noi am precăutat unele fenomene simple, care au loc zilnic la bucătărie. Considerăm, că pentru efectuarea unor fenomene fizice nu este nevoie să posedăm unele aparate speciale. În cele mai multe cazuri ca aparate ne servesc obiectele înconjurătoare: o riglă obișnuită sau un pahar cu apă.

Elev 2:

De care tigăi preferă gospodinele moderne?



Din interogările a 39 de persoane am formulat concluzia că majoritatea gospodinelor preferă tigăi de fontă, dar nu de aluminiu. Gospodinele confirmă, că în vasele de fontă bucatele se prăjesc mai uniform și mai puțin se ard.

Este aici vreo explicație fizică?

În magazine astăzi poți găsi cratițe și tigăi pe placul tuturor și din materiale diferite.

De aceea am concis să explicăm alegerea vaselor din punct de vedere al fizicii.

Elev 3:

Proces judiciar asupra tigăii!

Cele mai groase tigăi se consideră cele din fontă. Conductibilitatea termică mică sunt binevenite pentru produsele ce necesită o pregătire mai îndelungată. De ele nimic nu se lipește și păstrează căldura un timp îndelungat. Dar, păstrarea bucatelor gata în tavaua de fontă nu se recomandă, deoarece la contactul cu unele produse ea începe să ruginească. Din această cauză tavaua din fontă necesită o îngrijire specială. Ea trebuie de uscat după spălare, de o călit din când în când, și unsă cu ulei. Încă un minus al fontei că este fragilă. Necăutând că este masivă, fonta poate să se fărâme de la pălitură, de aceea stricarea nucilor cu asemenea tigăi nu se recomandă. În același timp, ea este tigaia ce ține un timp foarte îndelungat – rezistentă la temperaturi înalte, se recomandă la aragaz, pentru utilizarea în rolă. Asemenea tigaie se poate transmite ca moștenire, gândind o legendă a familiei.

Elev 4:

Avantaje. Se încălzesc încet, dar apoi mențin căldura un timp îndelungat – pot fi utilizate pentru bucatele care se pregătesc la foc domol. Se pot utiliza în role. Tigăile care au mînerul din lemn nu se dau în rolă, deoarece poate să se aprindă mînerul.

Dezavantaje. În tigaia de fontă nu se recomandă de lăsat bucatele pregătite – ele se înnegresc și pierd din aspect, dar în principiu la gust rămân aceleași. Fonta este fragilă, grea. Are proprietatea să ruginească de la apă, de aceea după spălare trebuie repede de le uscat.

Elev 5:

Sfaturi:

Cum să alegem: Cu cât este mai mărunță structura suprafeței cu atât e mai bine. O tigaie calitativă din fontă trebuie să fie „vopsită” uniform, fără pete negre și întunecate. În interior și în exterior trebuie să fie una și aceeași culoare, să nu se schimbe dacă privim tigaia din diferite părți. De asemenea se acordă atenție suprafeței fundului tigăii care trebuie să fie neted.

Din auzite: Se vorbește, că din tigaia din fontă bucatele se îmbogățesc cu fier, deaceia medicii americani recomandă pacienților cu anemie să pregătească bucatele numai în vase din fontă.

Elev 6:

Aluminiu nu cedează fontei în ceea ce privește conductibilitatea termică. Un dezavantaj pentru vasele din aluminiu este că ușor se zgârîie și la fierberea productelor cu un procent mai mare de aciditate, un oarecare procent din aluminiul din componența vasului trec în bucate. Dar, acest procent nu este atât de mare și după părerea învățaților, nu prezintă pericol pentru om. Aluminiul este utilizat și pentru îmbunătățirea calității vaselor din oțel – fiind utilizat ca un component al fundului vasului.

Elev 7:

Avantaje. Material ușor, posedă o conductibilitate termică excelentă și are proprietatea de a fi utilizat la temperaturi ridicate.

Dezavantaje. Întră în reacție cu produsele acide și le conferă bucatelor un gust neplăcut.

Cum alegem. Problema gustului neplăcut o rezolvă aluminiul anodizat.

Vasele confecționate din asemenea aluminiu nu au o culoare argintie dar o culoare întunecată. Poleirea suprafeței fac tigaia să fie mai rezistentă, dar nu se recomandă de a fi spălată cu detergenți puternici și cu praf cu structură granulară mare.

Din auzite. Particulele din metal nimeresc împreună cu bucatele în organismul uman. Aluminiul de pe tigaie noi îl mâncăm de o mie de ori mai puțin, decât atunci când utilizăm medicamentul Almagelul (amestec dintre aluminiu și magneziu) împotriva arsurilor la stomac.

Elev 8:

Teflonul necesită o atenție deosebită. Tigăile din teflon nu iubesc arzătoarele pe gaz, pe placul lor sunt arzătoarele din sticlă-ceramică sau electrice. În plus, a încălzi o tigaie cu nici un conținut este inacceptabilă. Deși acoperirile de teflon nu se pot dizolva cu apă regală (un amestec de acid clorhidric concentrat și acid sulfuric) însă este distrus de încălzirea de pînă la 300 grade (se elimină substanțe otrăvitoare). Dacă acoperirea este zgârîiată – în bucatele pregătite apare acidul fluorhidric toxic și vasul trebuie să fie aruncat fără milă.

Elev 9:

Teflonul necesită o atenție deosebită. Tigăile din teflon nu iubesc arzătoarele pe gaz, pe placul lor sunt arzătoarele din sticlă-ceramică sau electrice. În plus, a încălzi o tigaie cu nici un conținut este inacceptabilă. Deși acoperirile de teflon nu se pot dizolva cu apă regală (un amestec de acid clorhidric concentrat și acid sulfuric) însă este distrus de încălzirea de până la 300 grade (se elimină substanțe otrăvitoare). Dacă acoperirea este zgâriată – în bucatele pregătite apare acidul fluorhidric toxic și vasul trebuie să fie aruncat fără milă.

Elev 10:

Cum alegem. Tigaia trebuie să aibă o grosime uniformă de aproximativ 3 mm. Contează cum mânerul este atașat, dacă nit direct din interior – atunci asemenea tigaie nu trebuie cumpărată. Fixarea de acum a deteriorat stratul non-stick.

Din auzite. Cu toate avantajele pe care le au tigăile de teflon însă ele prezintă un „material consumabil” și la un an și jumătate ele trebuie aruncate. Însă în ultimul timp au apărut asemenea tigăi, care fiind spălate și cu hîrtie abrazivă ele sunt rezistente. Totul depinde de calitatea stratului non-stick.

Elev 11:

Care mâner e mai bun?

Varianta optimală – mâner din material ce nu se încălzește. Sunt confortabile mânerele detașabile – ele permit de utilizat tigăile și cratițele pentru pregătirea bucatelor la cuptor.

Probleme: mânerele din metal se încălzesc, dar cele din mase plastice ard. La utilizarea vaselor ieftine apare pericolul ca mânerele să se deterioreze la momentul oportun.

Mânerele care sunt instalate direct din vas sunt cele mai bune. Apropo, dacă citiți cu atenție garanțiile de pe vase, putem observa că garanția pe mânerele de la cratițe și tigăi nu se aplică. Pentru verificarea pregătirii bucatelor este bine de utilizat capace din sticlă. Dar dacă gospodina nu este întotdeauna atentă - este mai bine pentru a opri alegerea la capace de metal.

Elev 12:

Sfaturi pentru gospodine...

Formele negre pentru copturi.

Pentru ca copturile să se rumenească bine dedesubt, este de dorit să se utilizeze forme din sticlă termorezistentă, dar nu din metal. Dacă la bucătărie avem numai forme din metal, atunci alegem forme cernite dar nu de cele strălucitoare. Suprafața de cernit absoarbe radiația termică, mai repede decât suprafața strălucitoare. De aceea în formele negre prăjiturile se vor coace mai repede. Sticla absoarbe de asemenea o mare parte din radiația infraroșie. Prin urmare forma din sticlă este mai bună decât cea strălucitoare din metal.

Elev 13:

De ce farfuria devine umedă după ce pe ea s-au pus prăjituri calde?

Atunci cînd aerul cald saturat de la prăjitura nimerește pe suprafața farfuriei reci, el se răcește, o parte se condensează sub formă de picături de apă.

Elev 14:

Ce este mai greu: jumătate de litru de lapte sau de smîntînă?

Inventator olandez a Leeuwenhoek în anul 1697 cu ajutorul microscopului a descoperit în lapte globule de grăsime. Mai tîrziu, chimiștii și fizicienii au numit laptele „emulsie de grăsimi în apă”. Dar smîntîna au numit-o tot emulsie, dar mult mai concentrată. În smîntînă este mai puțină apă, dar mai multă grăsime, și zahărul din lapte. Deoarece concentrația grăsimilor în smîntînă este mai mare decît în lapte, rezultă că densitatea smîntînei este mai mică decît a laptelui și conform legii lui Arhimede masa la jumătate de litru de smîntînă este mai mică decît a laptelui.

Elev 15:

Interacțiunea moleculelor.

Pregătind prăjiturile beze, albușurile se zbat pînă cînd ele formează o cușmuliță din spumă. Cum zbaterea face albușul să fie așa de dens? De ce albușul - un lichid fără culoare se transformă într-o substanță solidă de culoarea albă, atunci cînd îl prăjim?

Ca și orice substanță organică, albușul este compus din molecule foarte lungi. Cît albușul nu este supus prelucrării, moleculele în el sunt aranjate haotic. Cînd albușul este zbătut sau încălzit, moleculele încep să se orienteze atrăgîndu-se puternic una de alta, de aceea albușul devine mai rigid.

Elev 16:

Cu ce este mai ușor de tăiat cașcavalul:

cu cuțitul sau cu un fir subțire metalic?

Practica demonstrează, că cașcavalul mai ușor se taie cu un fir subțire metalic. Cașcavalul ușor se deformează plastic. În rezultatul tăierii cu cuțitul el se lipește de lama cuțitului. În rezultat cașcavalul se lipește puternic de cuțit deoarece forța de rezistență a cașcavalului este proporțională cu aria lamei cuțitului.

Elev 17:

Este interesant...

Un vis al omenirii a fost ca produsele să-și păstreze proprietățile și vitaminele un timp foarte îndelungat. Pentru ca produsele să fie „proaspete” un timp îndelungat astăzi este posibil, datorită tehnologiilor contemporane. Aceasta se poate realiza prin prelucrarea produselor la presiuni înalte, prin utilizarea cîmpului electric variabil, sterilizării cu radiație de frecvență înaltă. Anume așa a fost pregătit un sîndvici, care a fost comestibil peste 7 ani de la pregătire.

Elev 18:

La bucătărie poți să te măscărești de dulceață și toate degetele devin lipicioase. De ce se lipesc substanțele lipicioase? Din clasele gimnaziale noi cunoaștem, că de vină sunt forțele intermoleculare. Din această cauză nu se risipește ceașca de ceai – este menținută de forțele intermoleculare. Dar dacă stricăm o ceașca în două părți, apoi aceste bucăți le punem astfel ca crăpătura aproape că nu se observă, totuși aceste două părți nu se țin împreună, cu toate că aici tot acționează forțe intermoleculare. De ce se întîmplă așa?

Elev 19:

De fapt, aceste suprafețe sunt, de obicei, destul de murdare. Suprafețele absolut curate și netede la contact ar putea spontan să se lipească. Ca ceașca să se înțeleie ne ajută cleiul – substanța, între moleculele căruia sunt forțe de atracție foarte mari.

Noi trebuie să mulțumim naturii, că înțelegerea spontană – nu este un fenomen des întâlnit, altfel lumea demult s-ar fi transformat într-o masă lipicioasă.

Elev 20:

Concluzii:

Noi am precăutat câteva fenomene fizice, care au loc zilnic la bucătărie.

Noi am dorit să demonstrăm, că fizica nu se limitează numai în pereții laboratoarelor. Fizica și problemele fizice au loc în toate sferile de activitate a omului. Pentru noi a fost interesant să explicăm legătura dintre fizică și fenomenele banale pe care le observăm zilnic. A fost interesant. Astfel cu încredere putem spune: „Da, fizica ne ajută să explicăm multe fenomene ce le observăm în jurul nostru, fizica este o știință omniprezentă”. Și încă de multe ori noi vom observa focuri de artificii fizice în viața cotidiană.

Etapa II. Experimente fizice ce pot fi efectuate utilizând obiecte de la bucătărie.

1. Acul plutitor. Pe suprafața apei se pune un șervețel de hârtie care să plutească. Pe suprafața șervețelului se pune un ac de cusut. Cu ajutorul scobitoare se va apăsa încet pe marginea șervețelului astfel ca el să cadă la fundul paharului, iar acul să rămână de asupra apei să plutească datorită tensiunii superficiale a apei.
2. Prin mijlocul unei lumânări se trece un ac, care se pune pe două pahare. Se aprind ambele capete ale lumânării. Lumânare va arde din ambele capete aflându-se în echilibru.

Explicație. Dacă lumânarea este aprinsă începe să balanseze. Inițial centrul de greutate al lumânării se afla la mijlocul axei, astfel încât ambele capete sunt echilibrate. Când o picătură de ceară cade, centrul de greutate se schimbă și lumânarea se înclină. Deoarece, picăturile de ceară cad alternativ, centrul de greutate se mută dintr-o parte în alta.

3. Lumânarea plutitoare. Într-o farfurie se toarnă apă și se pune în apă o lumânare care arde. Deasupra lumânării se pune un pahar. Lumânarea se stinge după un oarecare timp. Apa se ridică în pahar, iar lumânarea plutește în pahar.
4. Experimentul cu scobitori. Se iau 5 scobitori care se rup la jumătate nu de tot. Se pun pe suprafața mesei. Se toarnă apă puțină deasupra scobitorilor și ele încep să se miște.
5. Se utilizează 4 ceșcuțe de cafea, peste care se pun 4 cuțite încrucișate. De asupra cuțitelor se pune o sticlă de șampanie goală. Pe gura sticlei se pun 2 furculițe care sunt fixate pe dopul de la sticla de șampanie. În dop este înfipt un ac. Această instalație se pune pe gura sticlei de șampanie și ea se află în echilibru.
6. Cum se poate lua moneda de sub chibrit fără a-l atinge? Se utilizează o cutie de chibrituri, o monedă care este pusă sub un chibrit care este aprins.
7. Racheta care zboară în cosmos. Se utilizează un pachet de la ceai care se aprinde și zboară în sus.
8. Reflexia totală a luminii. Se utilizează un pahar cu ceai prin care pătrunde lumina laserului.
9. Cum de luat fața de masă de sub tachîmuri?
10. Sticla de șampanie ce nu cade.

De la autoritatea bazată pe control, la leadershipul adaptiv, relațional și distribuit

Autor: Ionuț CRĂCIUN, profesor la Colegiul Național „Cantemir-Vodă”, București

Generația Alpha intră în școală într-un moment în care însăși definiția educației este pusă sub semnul întrebării. Copiii născuți aproximativ începând cu 2010 nu sunt doar „elevii care folosesc tehnologia”, ci copii care se dezvoltă într-un ecosistem în care accesul la informație, interacțiunea digitală, personalizarea și feedbackul imediat fac parte din experiența lor cotidiană. În consecință, una dintre provocările majore ale școlii nu este doar să găsească metode de predare mai atractive, ci să regândească modul în care este exercitată autoritatea educațională.

În acest context, leadershipul educațional nu mai poate fi redus la capacitatea directorului de a administra resurse sau a profesorului de a menține disciplina în clasă. Leadershipul devine capacitatea de a crea **sens, relații, autonomie și direcție** într-un mediu educațional caracterizat prin schimbare.

Tony Bush arată că leadershipul și managementul educațional pot fi înțelese prin mai multe modele, de la cele formale și colegiale până la modelele culturale, politice sau de ambiguitate (Bush, 2021). Această perspectivă este relevantă pentru școala contemporană tocmai pentru că ne obligă să renunțăm la ideea unui singur model „corect” de conducere. Pentru Generația Alpha, propun, în acest articol, o direcție de abordare pe care o putem numi **leadership adaptiv, relațional și distribuit**. Este un model în care adultul nu renunță la autoritate, dar își schimbă sursa acesteia: de la control la competență, de la distanță la relație și de la decizie unilaterală la responsabilitate împărtășită.

1. Generația Alpha nu are nevoie de mai puțin leadership, ci de alt tip de leadership

Una dintre capcanele discuțiilor despre Generația Alpha este generalizarea excesivă. Nu toți copiii din această generație sunt identici, nu toți preferă tehnologia și nu toți manifestă aceleași comportamente. Generația nu trebuie tratată ca o categorie psihologică omogenă. Există însă schimbări de context care nu pot fi ignorate. Copilul contemporan este expus unui volum foarte mare de informații, interacționează cu multiple surse de autoritate și este obișnuit cu posibilitatea de a alege. În afara școlii, poate găsi în câteva secunde explicații alternative pentru aproape orice conținut. Poate primi feedback imediat, poate personaliza experiențe și poate trece rapid între roluri și medii.

În aceste condiții, profesorul nu mai este singura sursă relevantă de informație. Dar acest lucru nu înseamnă că profesorul devine mai puțin important. Dimpotrivă. Rolul său se mută de la „**cel care știe**” la „**cel care organizează învățarea**”, de la transmițător de informații la designer al experiențelor de învățare, mentor și reper relațional. Ion-Ovidiu Pânișoară insistă asupra unor principii precum personalizarea relației, empatia, încurajarea, flexibilitatea, dialogul și participarea activă (Pânișoară, 2015). Aceste principii sunt deosebit de relevante pentru leadershipul adresat copiilor din Generația Alpha, deoarece arată că eficiența pedagogică nu este separabilă de calitatea relației dintre profesor și elev.

Așadar, întrebarea nu ar trebui să fie: „**Cum îi facem pe elevii Alpha să se adapteze școlii?**” ci: „**Cum construim o școală capabilă să-i învețe pe acești elevi să gândească, să colaboreze, să se autoregleze și să-și asume responsabilitatea?**” Această schimbare de întrebare reprezintă, în sine, un act de leadership.

2. Leadershipul adaptiv: liderul care nu are toate răspunsurile

Primul model relevant este **leadershipul adaptiv**. Într-un mediu stabil, liderul poate funcționa relativ eficient prin expertiză și proceduri. Într-un mediu instabil, însă, procedurile existente nu mai sunt suficiente. Liderul trebuie să creeze capacitatea organizației de a învăța și de a se adapta. Peter Senge formulează una dintre ideile centrale ale acestei paradigme prin afirmația: **„People don't resist change. They resist being changed.”** (Senge, 2006). În traducere liberă: oamenii nu se opun neapărat schimbării, ci se opun sentimentului că schimbarea le este impusă din exterior. Aplicată școlii, ideea este extrem de importantă.

Dacă profesorului i se spune: „Trebuie să folosești tehnologia pentru că elevii sunt Generația Alpha”, este posibil să obținem conformare, dar nu neapărat schimbare autentică. Dacă însă profesorul este invitat să răspundă la întrebarea: „Ce experiență de învățare ar avea nevoie elevii mei pentru a deveni mai autonomi?”, începe un proces autentic de adaptare.

Cum arată leadershipul adaptiv în școală?

Un director care practică leadership adaptiv nu introduce pur și simplu noi reguli. El creează contexte în care profesorii pot experimenta. De exemplu:

- un profesor testează o formă nouă de evaluare;
- altul experimentează proiecte interdisciplinare;
- o echipă construiește un protocol pentru utilizarea responsabilă a instrumentelor AI;
- profesorii observă reciproc lecții;
- elevii sunt consultați cu privire la anumite aspecte ale procesului educațional;
- rezultatele experimentelor sunt discutate în echipă.

Leadershipul nu mai înseamnă „am decis și implementăm”, ci: **„Avem o direcție clară, dar învățăm împreună cum ajungem acolo.”**

3. Leadershipul relațional: înainte de a conduce învățarea, trebuie să construiești relația

Pentru Generația Alpha, relația nu este un element decorativ al educației. Este infrastructura pe care se construiește învățarea. Romița Iucu, în lucrările sale despre managementul clasei, tratează clasa nu doar ca spațiu fizic, ci ca un sistem de relații și interacțiuni care trebuie gestionat pedagogic. Managementul clasei presupune, astfel, înțelegerea proceselor interpersonale, a climatului educațional și a situațiilor de criză. (Iucu, 2006).

Această perspectivă ne ajută să facem o distincție importantă: **controlul comportamentului nu este același lucru cu leadershipul comportamental**. Un profesor poate obține liniște prin sancțiune. Dar leadershipul urmărește ceva mai dificil: să construiască autoreglarea elevului. Prin urmare, pentru un elev Alpha, regula eficientă nu este doar: „Nu ai voie să faci asta.” Ci: „Aceasta este regula noastră. Iată de ce există. Hai să stabilim împreună cum ne asigurăm că poate fi respectată.” Diferența pare mică, dar schimbă poziția elevului. Din executant, acesta devine participant.

Pentru orice regulă importantă din clasă, profesorul poate folosi **trei întrebări**:

1. **Ce vrem să protejăm prin această regulă?**
2. **Cum arată concret comportamentul așteptat?**
3. **Ce facem atunci când regula este încălcată?**

A treia întrebare este esențială. Leadershipul relațional nu înseamnă permisivitate. Un lider relațional poate spune „nu” foarte clar. Diferența este că acel „nu” nu umilește, nu amenință și nu distruge relația.

4. De la autoritatea profesorului la autoritatea competenței

Una dintre cele mai importante schimbări pentru profesorul care lucrează cu Generația Alpha este schimbarea sursei autorității. În modelul tradițional, autoritatea profesorului era susținută de trei elemente: **funcția + cunoașterea + controlul**. În școala contemporană, aceste elemente nu mai sunt suficiente. Autoritatea devine: **competență + consecvență + relație + credibilitate**. Pânișoară vorbește despre competența cadrului didactic, personalizarea relației, empatie, flexibilitate și dialog ca principii ale pedagogiei practice (Pânișoară, 2015). Această perspectivă schimbă și comportamentul profesorului. Un profesor competent pentru Generația Alpha nu trebuie să știe să folosească fiecare aplicație nouă. Trebuie să știe **de ce** și **când** merită folosită o anumită tehnologie. Nu trebuie să fie mai „cool” decât elevii. Trebuie să fie mai bun în a construi contexte de învățare. Aici apare o diferență fundamentală: **digitalizarea predării nu înseamnă automat modernizarea leadershipului**. Poți utiliza o tablă interactivă și să păstrezi un stil de leadership complet autoritar. Poți utiliza inteligența artificială și să continui să predai într-un model centrat exclusiv pe profesor. Tehnologia schimbă instrumentele. Leadershipul schimbă relația dintre oameni.

5. Leadershipul distribuit: elevul nu este doar „condus”, ci învață să conducă

Un al patrulea element important este **leadershipul distribuit**. În modelul tradițional, liderul este în fața grupului. În modelul distribuit, capacitatea de leadership este construită în interiorul grupului. Această idee are o relevanță specială pentru Generația Alpha, pentru că educația nu ar trebui să producă doar elevi care respectă reguli, ci oameni capabili să ia decizii, să colaboreze și să-și asume consecințele propriilor alegeri. Putem începe chiar de la clasă.

Exemplu practic: „Consiliul clasei”

O dată pe săptămână, 15-20 de minute pot fi dedicate unei întâlniri în care elevii discută:

- ce a funcționat bine;
- ce nu a funcționat;
- unde apar dificultăți;
- ce regulă trebuie clarificată;
- ce ar putea face fiecare;
- ce decizie poate fi luată de grup.

Profesorul nu renunță la rolul său. El facilitează. În timp, elevii pot primi roluri:

- facilitator;
- observator;
- responsabil pentru timp;
- responsabil pentru documentarea deciziilor;
- mediator;
- prezentator.

Este un exercițiu simplu, dar foarte valoros: elevul începe să experimenteze leadershipul înainte de a avea o funcție formală. Această idee este compatibilă și cu direcția unor inițiative românești dedicate dezvoltării leadershipului la tineri, unde accentul este pus pe autonomie, comunicare, inițiativă, mentorat și contexte reale de exersare a leadershipului.

6. Leadershipul bazat pe autonomie: „alegerea” ca instrument pedagogic

Generația Alpha crește într-un mediu în care opțiunea este omniprezentă. De aici rezultă o provocare pentru școală: dacă elevului îi oferim permanent doar sarcini identice, cu un singur răspuns și un singur traseu, există riscul ca acesta să perceapă școala ca pe un spațiu artificial. Dar autonomia nu înseamnă „fiecare face ce vrea”. Autonomia pedagogică înseamnă: **obiective clare + opțiuni reale + responsabilitate pentru alegere**. De exemplu, în loc să spunem: „Realizați un referat de două pagini despre ecosisteme.” putem spune: „Demonstrează că ai înțeles cum funcționează un ecosistem. Poți realiza o prezentare, un poster argumentat, un material video, o hartă conceptuală sau un mini-podcast. Indiferent de format, trebuie să explici trei relații dintre componentele ecosistemului și să utilizezi minimum trei surse.” Obiectivul rămâne comun. Traseul poate fi diferit. Acesta este un exemplu de leadership educațional, deoarece profesorul nu renunță la standarde, ci oferă elevului un grad controlat de autonomie.

7. Feedbackul: de la evaluare la conversație despre progres

O altă caracteristică relevantă pentru Generația Alpha este nevoia de feedback rapid. Însă leadershipul educațional trebuie să evite transformarea feedbackului într-o succesiune de recompense și sancțiuni. Feedbackul eficient răspunde la trei întrebări: **Unde sunt? Unde trebuie să ajung? Care este următorul pas?** În acest sens, profesorul devine mai puțin „judecător” și mai mult „navigator”. Un feedback precum: „Foarte bine!” este pozitiv, dar slab informațional. Un feedback precum: „Argumentul principal este clar. Următorul pas este să explici de ce sursa pe care ai ales-o este relevantă pentru concluzia ta.” produce învățare. Leadershipul educațional se vede aici în capacitatea profesorului de a transforma eroarea dintr-un verdict într-o resursă.

8. De ce nu este suficient leadershipul „carismatic”?

În literatura despre leadership există tentația de a asocia liderul cu personalitatea puternică, discursul motivațional sau capacitatea de a inspira. În educație, însă, un lider nu este valoros doar pentru că poate motiva oamenii. Un director poate fi carismatic și totuși să construiască o organizație dependentă de propria persoană. Un profesor poate fi foarte popular și totuși să nu dezvolte autonomia elevilor. Pentru Generația Alpha, leadershipul autentic ar trebui să urmărească un obiectiv mai profund: **să facă adultul progresiv mai puțin necesar pentru funcționarea autonomă a elevului**. Aceasta este, poate, una dintre cele mai dificile schimbări de perspectivă. Profesorul bun nu este cel fără de care elevii nu pot funcționa. Profesorul bun este cel care îi ajută să ajungă să funcționeze bine și atunci când el nu mai este lângă ei.

Concluzii

Generația Alpha nu obligă școala să abandoneze autoritatea, disciplina sau standardele. O obligă să regândească **modul în care acestea sunt construite și exercitate**. Leadershipul educațional pentru această generație ar trebui să se îndepărteze de modelul centrat exclusiv pe control și să se orienteze către un model **adaptiv, relațional și distribuit**. Liderul educațional al viitorului nu este doar cel care știe să ia decizii. Este cel care creează o cultură în care și ceilalți pot lua decizii bune. Nu este doar cel care rezolvă problemele. Este cel care îi învață pe ceilalți să le rezolve. Nu este doar cel care stabilește reguli. Este cel care construiește capacitatea comunității de a înțelege și respecta acele reguli. Nu este doar cel care oferă răspunsuri. Este cel care știe să pună întrebările care dezvoltă autonomia. În acest sens, provocarea Generației Alpha nu este una exclusiv tehnologică. Este una profund pedagogică și organizațională. Școala trebuie să treacă de la întrebarea: **„Cum îi facem pe copii să se comporte conform așteptărilor noastre?”** la o întrebare mai dificilă: **„Ce fel de oameni vrem să devină acești copii și ce tip de leadership îi poate ajuta să ajungă acolo?”**. Răspunsul nu poate fi un singur model de leadership. Dar poate fi o direcție: **mai multă autonomie fără pierderea**

structurii, mai multă relație fără pierderea autorității, mai multă participare fără pierderea responsabilității și mai multă flexibilitate fără pierderea standardelor. Aceasta ar putea fi una dintre cele mai importante tranziții ale școlii contemporane: de la **leadershipul care conduce elevul** la **leadershipul care îl învață pe elev să se conducă pe sine**.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ:

- Bush, T. (2021). *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale* (ediția a II-a revăzută și adăugită). Iași: Polirom. Lucrarea analizează șase modele de management în relație cu zece modele de leadership și utilizează studii de caz din contexte educaționale diverse.
- Iucu, R. B. (2006). *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională* (ed. a II-a revăzută și adăugită). Iași: Polirom.
- Iucu, R. B. (2000). *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*. Iași: Polirom.
- Pânișoară, I.-O. (2015). *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom.
- Pânișoară, I.-O. (2017). *Ghidul profesorului*. Iași: Polirom.
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The Leadership Challenge: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Maxwell, J. C. (2002). *Leadership 101: What Every Leader Needs to Know*. Nashville: Thomas Nelson.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London/New York: Routledge.
- Robinson, V. M. J. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Ionuț CRĂCIUN

De la managementul clasei, la construirea unei culturi a autonomiei și a colaborării

Studiu de caz: Leadership educațional pentru Generația Alpha în învățământul preuniversitar românesc

Autor: Ionuț CRĂCIUN, profesor la Colegiul Național „Cantemir-Vodă”, București

Introducere

Transformările sociale și tehnologice din ultimul deceniu au produs schimbări semnificative în profilul elevului din învățământul preuniversitar. Copilul care intră astăzi în școală are acces la informație într-un mod diferit față de generațiile anterioare, interacționează cu mediul digital de la vârste mici și este obișnuit cu feedbackul rapid, cu posibilitatea de alegere și cu forme variate de comunicare. În România, această transformare se suprapune peste o școală care funcționează încă într-un cadru instituțional caracterizat de standardizare, curriculum prescris, evaluări formale, proceduri administrative și o cultură profesională în care autoritatea profesorului ocupă un loc important.

Problema nu este, prin urmare, dacă școala românească trebuie să se schimbe, ci **cum poate realiza această schimbare fără să piardă structura, rigoarea și rolul formativ al educației.**

Studiul de caz de față urmărește această problemă prin analiza unei situații ipotetice, dar construite pe caracteristici plauzibile ale unei școli gimnaziale din România. Accentul este pus pe modul în care conducerea școlii și cadrele didactice pot utiliza un model de leadership adaptiv, relațional și distribuit pentru a răspunde nevoilor elevilor aparținând Generației Alpha. Este important de precizat că studiul nu urmărește să demonstreze că toți elevii din Generația Alpha au aceleași caracteristici. Conceptul este utilizat aici ca reper pentru o generație care se formează într-un context social și tehnologic diferit de cel al profesorilor care o educă.

Contextul studiului de caz

Vom considera cazul unei școli gimnaziale fictive, denumită în continuare **Școala Gimnazială „Orizont”**, situată într-un oraș de dimensiune medie din România. Școala are aproximativ 600 de elevi, clasele V-VIII având, în medie, 25-28 de elevi. Colectivul didactic este format din profesori cu niveluri diferite de experiență profesională și competență digitală. În ultimii ani, conducerea școlii a observat câteva schimbări:

- scăderea toleranței elevilor față de activitățile percepute ca repetitive;
- dificultăți de menținere a atenției în anumite contexte de predare;
- creșterea utilizării dispozitivelor digitale;
- apariția unor forme noi de conflict între elevi;
- diferențe importante între nivelurile de autonomie ale elevilor;
- utilizarea tot mai frecventă a instrumentelor de inteligență artificială pentru realizarea temelor;

- dificultăți ale profesorilor în stabilirea limitelor dintre utilizarea educațională și utilizarea necorespunzătoare a tehnologiei.

În același timp, profesorii reclamă faptul că au din ce în ce mai multe responsabilități administrative. Situația este relevantă în raport cu datele recente pentru România. TALIS 2024 arată că printre sursele importante de stres pentru profesori se află responsabilitatea pentru rezultatele elevilor, menținerea disciplinei și volumul de muncă administrativă. Prin urmare, problema nu este doar una referitoare la elevi. **Schimbarea profilului elevului generează o nevoie de schimbare și în modul în care școala își organizează leadershipul.**

Problema identificată

În urma unei evaluări interne realizate de echipa managerială, au fost identificate trei probleme principale.

Problema 1: disciplina este tratată predominant reactiv

Atunci când apar comportamente disruptive, intervenția profesorului constă în principal în avertisment, sancțiune, observație sau informarea familiei. Se intervine după apariția problemei.

Problema 2: elevii au puține oportunități reale de autonomie

Majoritatea deciziilor importante sunt luate de adulți:

- profesorul stabilește activitatea;
- profesorul stabilește formatul produsului final;
- profesorul stabilește modalitatea de evaluare;
- profesorul oferă feedback;
- profesorul decide, în mare parte, regulile de funcționare.

Elevului îi revine mai ales rolul de executant.

Problema 3: profesorii lucrează mai degrabă individual decât colaborativ

Deși există ședințe, consilii profesoriale și comisii, acestea sunt orientate frecvent spre informare, raportare sau rezolvarea unor probleme administrative. Colaborarea pedagogică autentică este mai redusă. Acest aspect este important deoarece datele TALIS 2024 indică faptul că profesorii din România petrec aproximativ trei ore pe săptămână în activități de lucru în echipă și dialog profesional, iar relațiile profesionale bune cu directorii, colegii, părinții și elevii sunt asociate cu o stare de bine și satisfacție profesională mai ridicate.

Întrebarea centrală a studiului

Pornind de la această situație, conducerea școlii formulează următoarea întrebare: **Cum poate fi schimbat modelul de leadership al școlii astfel încât elevii să devină mai autonomi, profesorii să dobândească mai multă capacitate de colaborare și disciplina să fie construită mai degrabă prin responsabilizare decât prin control?** Întrebarea este importantă deoarece mută problema de la nivelul comportamentului individual al elevului la nivel organizațional. În loc să spunem: „Elevii din ziua de astăzi sunt mai greu de controlat”, școala începe să se întrebe: „Este modelul nostru actual de organizare potrivit pentru elevii pe care îi avem?”. Această schimbare de perspectivă reprezintă primul act de leadership.

Ipoteza de intervenție

Școala formulează următoarea ipoteză: **Dacă leadershipul educațional va fi orientat către autonomie, relații de încredere, colaborare profesională și responsabilizare progresivă a elevilor, atunci climatul educațional se poate îmbunătăți, iar profesorii vor putea gestiona mai eficient provocările asociate Generației Alpha.** Nu se presupune că această intervenție va elimina conflictele, dificultățile de disciplină sau utilizarea excesivă a tehnologiei. Obiectivul este mai realist: **transformarea modului în care școala răspunde acestor probleme.**

Intervenția: modelul „Școala care învață împreună”

Conducerea introduce un program intern de dezvoltare organizațională intitulat: **„Școala care învață împreună”**. Programul are patru direcții:

1. leadership distribuit;
2. autonomie și responsabilitate elevilor;
3. dezvoltarea profesională colaborativă;
4. utilizarea pedagogică și responsabilă a tehnologiei și AI.

Aceste direcții nu sunt implementate simultan la nivelul întregii școli, ci sunt testate inițial în trei clase pilot. Această alegere este importantă. Un leadership adaptiv nu presupune implementarea imediată a unei „rețete” la scară largă. Înseamnă experimentare, colectarea datelor și ajustare.

Etapă I – Leadershipul începe cu profesorii

Prima schimbare nu este făcută în relația cu elevii. Este făcută în relația cu profesorii. Directorul organizează lunar întâlniri de tip **„laborator pedagogic”**, cu durata de aproximativ 60 de minute. În fiecare întâlnire, profesorii discută o problemă concretă:

- Cum reacționăm când elevii nu sunt atenți?
- Cum putem utiliza AI fără să anulăm procesul de învățare?
- Cum construim reguli împreună cu elevii?
- Cum oferim feedback fără ca acesta să devină doar o notă?
- Ce facem când un elev refuză să participe?

Regula laboratorului este simplă:

Nu căutăm vinovați. Căutăm soluții și învățăm din ceea ce nu funcționează. Această regulă modifică treptat cultura profesională. Profesorul nu mai este pus în situația de a demonstra că are permanent răspunsul corect. Devine participant la procesul de învățare organizațională. Această orientare este susținută și de literatura OECD privind leadershipul școlar, care subliniază importanța culturilor profesionale bazate pe încredere, colaborare și dezvoltarea practicilor de predare.

Etapă II – Schimbarea regulilor clasei

În cele trei clase pilot, profesorii nu mai prezintă regulile clasei ca pe o listă definitivă. În prima săptămână, elevii participă la o activitate intitulată: **„Cum vrem să funcționeze clasa noastră?”**. Elevii răspund la trei întrebări:

1. Ce ne ajută să învățăm?
2. Ce ne împiedică să învățăm?
3. Ce putem face noi pentru ca lucrurile să funcționeze?

Răspunsurile sunt centralizate. Profesorul elimină propunerile care contrazic obiectivele educaționale sau normele instituționale, dar păstrează elementele care pot deveni reguli negociate. De exemplu:

Regula tradițională: „Telefoanele sunt interzise.” devine: „În timpul activităților în care telefonul nu este instrument de învățare, acesta este depozitat într-un spațiu stabilit de clasă. Atunci când profesorul solicită utilizarea lui în scop educațional, telefonul poate fi folosit.” Regula este mai complexă, dar și mai educativă. Elevul nu învață doar „am voie/nu am voie”. Învăță să distingă între **utilizare și abuz, libertate și responsabilitate, instrument și distragere.**

Etapa III – Introducerea autonomiei controlate

În fiecare disciplină, profesorii identifică cel puțin o activitate pe lună în care elevii primesc posibilitatea de a alege. De exemplu:

La limba română - elevul poate prezenta o operă literară prin: eseu; podcast; prezentare; jurnal fictiv al personajului; dezbateri; hartă conceptuală.

La istorie - elevul poate realiza: o expoziție digitală; un discurs; o linie cronologică; un interviu imaginar; un material video.

La biologie - elevul poate demonstra înțelegerea unei teme prin: poster; prezentare; model; infografic; explicație video.

Important este că profesorul păstrează **criteriile comune de evaluare**. Astfel: **forma poate fi aleasă; standardul, nu**. Această distincție este esențială pentru leadershipul educațional. Autonomia nu înseamnă renunțarea la exigență. Înseamnă oferirea unui spațiu controlat în care elevul poate exercita decizia.

Etapa IV – Elevii devin co-responsabili

După primele două luni, fiecare clasă pilot formează un mic **Consiliu de învățare al clasei**. Consiliul nu are rol disciplinar și nu înlocuiește profesorul. Rolul său este de a identifica probleme și de a propune soluții. O dată la două săptămâni, elevii discută: ce funcționează; ce nu funcționează; ce îi ajută să învețe; unde apar conflicte; ce pot îmbunătăți.

Un profesor coordonează discuția, dar nu oferă imediat soluția. Întrebarea principală devine: „**Ce putem face noi?**” în loc de: „**Ce trebuie să facă profesorul?**”. Este o schimbare aparent minoră, dar cu efect important asupra responsabilității.

Etapa V – AI și Generația Alpha

Una dintre cele mai interesante situații apărute în cadrul studiului este utilizarea inteligenței artificiale pentru realizarea temelor. Inițial, profesorii reacționează prin interdicție: „Nu aveți voie să utilizați ChatGPT.” Ulterior, echipa decide să schimbe abordarea. Elevilor li se explică faptul că AI poate fi: instrument de brainstorming; instrument de verificare; instrument de explicare; instrument de simulare; instrument de feedback.

Dar nu poate înlocui gândirea elevului. Se introduce o regulă: „**Dacă utilizezi AI, trebuie să poți explica ce ai preluat, ce ai modificat și ce ai gândit tu.**” De exemplu, elevul atașează la proiect: **Prompt utilizat → răspunsul AI → modificările realizate → reflecția personală**. În acest fel, tehnologia devine obiect al învățării, nu doar problemă disciplinară. Datele TALIS 2024 sunt relevante aici: aproximativ 46% dintre profesorii români declară că au utilizat AI în activitatea lor, peste media OECD de 36%. În același timp, 31% dintre profesori indică nevoia de dezvoltare profesională în competențele de utilizare a AI pentru predare și învățare. Prin urmare, problema nu poate fi rezolvată doar prin reguli adresate elevilor. **Și profesorii au nevoie de leadership și formare pentru noul context tehnologic.**

Rolul directorului se schimbă

În modelul tradițional, directorul este adesea perceput ca persoana care:

- verifică;
- aprobă;
- controlează;
- raportează;
- soluționează probleme.

În modelul propus, directorul devine mai degrabă: **designer al culturii organizaționale**. El trebuie să creeze condițiile în care profesorii pot lucra mai bine. Concret, directorul:

- protejează timpul pentru colaborare;
- susține experimentarea;
- solicită feedback;
- observă lecții fără a transforma observarea într-un act punitiv;
- facilitează formarea profesorilor;
- distribuie responsabilități;
- comunică transparent;
- utilizează date pentru decizii.

Această direcție este compatibilă cu recomandările OECD pentru România, care au evidențiat necesitatea dezvoltării unor echipe de leadership mai largi, a unor competențe clare pentru liderii școlari și a unei participări mai consistente a actorilor școlari la procesele de conducere.

Rezultatele ipotetice după un an

Pentru caracterul de studiu de caz, putem imagina o evaluare după un an de implementare. Indicatorii urmăriți sunt:

Indicator	Situația inițială	După 1 an
Elevi care declară că pot lua decizii privind modul de realizare a unor sarcini	31%	74%
Elevi care consideră că regulile clasei sunt explicate și înțelese	48%	82%
Profesori care participă lunar la activități de colaborare pedagogică	35%	79%
Profesori care declară că discută cu colegii despre probleme concrete ale elevilor	42%	76%
Conflicte disciplinare repetitive în clasele pilot	100%*	68%*
Elevi care declară că primesc feedback despre cum pot progresa	44%	71%

*Indice intern raportat la situația inițială.

Ce s-a schimbat în relația profesor–elev?

La începutul intervenției, profesorii au asociat autonomia cu riscul pierderii controlului. După un an, o parte dintre profesori au început să distingă între: **control** și **structură**. Controlul înseamnă: „Eu decid și tu execuți.” Structura înseamnă: „Eu stabilesc cadrul, obiectivele și limitele, iar tu ai spațiu pentru decizie.” Această distincție este fundamentală. Un elev Alpha nu are nevoie de o școală fără reguli. Are nevoie de o școală în care regulile au sens. Nu are nevoie de un profesor care îi permite orice. Are nevoie de un profesor care îi oferă autonomie proporțională cu capacitatea sa de a-și asuma responsabilitatea.

Ce s-a schimbat în cultura profesorilor?

Poate cel mai important rezultat nu este la nivelul elevilor, ci la nivelul profesorilor.

Înainte intervenției, problemele erau formulate astfel: „Clasa a VII-a B este dificilă.” După intervenție, formularea începe să se schimbe: „Ce strategie putem încerca pentru clasa a VII-a B?”. Aceasta este o schimbare de cultură. Prima formulare personalizează problema. A doua o transformă într-o problemă profesională care poate fi analizată și rezolvată. Aceasta este una dintre funcțiile majore ale leadershipului educațional: **transformarea problemelor individuale în procese colective de învățare.**

Ce dificultăți au apărut?

Intervenția nu este lipsită de rezistență. O parte dintre profesori consideră că:

- elevii primesc prea multă libertate;
- negocierea regulilor consumă timp;
- utilizarea AI complică evaluarea;
- proiectele alternative sunt mai greu de evaluat;
- colaborarea între profesori presupune timp suplimentar.

O parte dintre părinți au o reacție similară. Unii întreabă: „De ce nu mai este profesorul cel care decide tot?” Aceste reacții sunt firești. Schimbarea culturală nu apare doar prin introducerea unei metode noi. Ea presupune modificarea unor convingeri profesionale construite în ani de experiență. De aceea, leadershipul adaptiv nu tratează rezistența ca pe un obstacol care trebuie eliminat, ci ca pe o informație: „**Ce anume îi face pe oameni să nu fie convinși de această schimbare?**”

Lecția principală a studiului de caz

Studiul de caz sugerează că problema Generației Alpha nu poate fi rezolvată printr-un simplu „upgrade digital”. O școală poate avea:

- table interactive;
- platforme educaționale;
- catalog electronic;
- tablete;
- acces la AI; și să păstreze același model de leadership autoritar. În acest caz, tehnologia schimbă instrumentele, dar nu schimbă cultura. Pentru ca transformarea să fie autentică, trebuie să se modifice simultan: **relația profesor–elev, relația profesor–profesor și relația școlii cu comunitatea.** Aceasta este esența modelului de leadership adaptiv, relațional și distribuit.

Concluzii ale studiului de caz

Analiza cazului „Școala Gimnazială Orizont” conduce la o concluzie importantă: **Generația Alpha nu solicită o școală fără autoritate, ci o școală în care autoritatea are o altă fundamentare.** Profesorul rămâne adultul care stabilește cadrul educațional, dar nu mai este singurul actor care produce soluții. Directorul rămâne liderul formal al organizației, dar eficiența sa depinde tot mai mult de capacitatea de a distribui leadershipul. Elevul rămâne beneficiar al educației, dar este tratat progresiv ca participant și co-responsabil. Această schimbare poate fi rezumată astfel:

Model tradițional	Model orientat spre Generația Alpha
Control	Autoreglare
Conformare	Responsabilitate
Profesorul decide	Profesorul creează cadrul
Elevul execută	Elevul participă
Greșeala este sancționată	Greșeala devine sursă de învățare
Tehnologia este controlată	Tehnologia este educată

Directorul conduce	Directorul construiește capacitate
Profesorii lucrează individual	Profesorii învață împreună
Regulile sunt impuse	Regulile sunt explicate și asumate
Feedbackul este predominant evaluativ	Feedbackul este orientat spre progres

În acest sens, leadershipul pentru Generația Alpha poate fi privit ca un proces de **transfer progresiv al responsabilității de la adult către elev**. Profesorul oferă inițial structură. Apoi oferă opțiuni. Apoi oferă responsabilitate. În final, urmărește ca elevul să poată lua decizii și să-și gestioneze propria învățare. Această perspectivă este cu atât mai relevantă în România cu cât datele TALIS arată că profesorii români au deja o serie de resurse pe care se poate construi: nivel ridicat de satisfacție profesională, experiență, utilizare în creștere a AI și colaborare profesională în dezvoltare. În același timp, există nevoi clare privind managementul comportamentului, formarea în AI, mentoratul și reducerea poverii administrative. Prin urmare, provocarea nu este să construim „profesorul perfect pentru Generația Alpha”. Mai realist și mai eficient este să construim **școli capabile să învețe continuu**. Iar aici se află, probabil, cea mai importantă funcție a leadershipului educațional contemporan: **un lider bun nu construiește o școală care funcționează datorită lui, ci o școală care devine capabilă să se dezvolte și atunci când el nu mai este în centrul tuturor deciziilor**.

BIBLIOGRAFIE:

- Bush, T. (2021). *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*. Iași: Polirom.
- Iucu, R. B. (2006). *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*. Iași: Polirom.
- Pânișoară, I.-O. (2015). *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom.
- Pânișoară, I.-O. (2017). *Ghidul profesorului*. Iași: Polirom.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Robinson, V. M. J. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.
- OECD. (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Improving Professional Leadership in Romania's School System*. Paris: OECD.
- OECD. (2025). *Results from TALIS 2024 – Country Notes: Romania*. Paris: OECD Publishing.

Raluca Gabriela CUNEA

Leadership educațional în educația timpurie: modele pedagogice pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale la Generația Alpha

Autor: Raluca Gabriela CUNEA, profesor pentru educatie timpurie, Liceul Tehnologic Cojasca/ Gradinița P.N. Iazu, Iazu, Dâmbovița

Acest articol analizează rolul leadershipului educațional în educația timpurie, cu accent pe dezvoltarea copiilor din Generația Alpha în contextul grădiniței. Studiul are la bază literatura recentă privind leadership pedagogic în educația timpurie și evidențiază modul în care educatorul acționează ca lider al învățării, facilitator al interacțiunilor sociale și promotor al dezvoltării socio-emoționale. Sunt propuse trei modele de intervenție: învățarea prin joc cooperativ, rutinele de autoreglare emoțională și leadershipul reflexiv în practică.

Transformările socio-tehnologice recente au generat o nouă generație de copii, denumită Generația Alpha. Acești copii prezintă caracteristici cognitive și socio-emoționale distincte, determinate de expunerea timpurie la tehnologie, ritm accelerat al stimulării informaționale și nevoia crescută de interacțiune activă.

În acest context, educația timpurie devine un spațiu esențial pentru echilibrarea experiențelor digitale cu dezvoltarea competențelor fundamentale socio-emoționale și cognitive. Literatura de specialitate subliniază importanța interacțiunilor de calitate în primii ani de viață pentru dezvoltarea globală a copilului.

Leadershipul în educația timpurie este conceptualizat ca un proces relațional și pedagogic prin care educatorii influențează calitatea interacțiunilor educaționale și dezvoltarea profesională a echipelor didactice. Modelele recente evidențiază caracterul relațional și colaborativ al leadershipului în grădiniță, centrat pe încredere, reflecție și co-construcția practicilor educaționale .

În literatura recentă, leadershipul educațional în educația timpurie este asociat cu:

- îmbunătățirea calității proceselor educaționale;
- dezvoltarea profesională a cadrelor didactice;
- promovarea practicilor centrate pe copil;
- crearea unui climat educațional pozitiv.

Articolul are caracter teoretico-aplicativ și se bazează pe analiză de literatură de specialitate din domeniul educației timpurii, leadershipului educațional și dezvoltării socio-emoționale a copilului preșcolar. Sunt integrate modele conceptuale recente privind leadershipul pedagogic și bune practici din educația preșcolară.

Modele de intervenție educațională:

1. Modelul învățării prin joc cooperativ

Jocul reprezintă mecanismul central de învățare în educația timpurie. Studiile arată că interacțiunile de grup favorizează emergența comportamentelor de leadership la vârste mici .

Exemplu: „Construim orașul nostru”

- copiii colaborează în echipe pentru construirea unui oraș;
- fiecare copil îndeplinește un rol;
- educatorul intervine prin întrebări de reflecție.

Impact educațional:

- dezvoltarea cooperării;
- inițierea comportamentelor de leadership;
- exersarea rezolvării de probleme;
- dezvoltarea comunicării funcționale.

2. Modelul leadershipului emoțional (autoreglare)

Dezvoltarea competențelor socio-emoționale este esențială în educația timpurie. Mediile educaționale bogate emoțional contribuie la dezvoltarea comportamentelor de leadership emergent la copii .

Intervenție: „Colțul emoțiilor”

- identificarea emoțiilor prin imagini și simboluri;
- discuții ghidate de educator;
- strategii de reglare emoțională.

Impact:

- dezvoltarea empatiei;
- autoreglare emoțională;
- reducerea conflictelor;
- creșterea competențelor sociale.

3. Modelul educatorului ca lider reflexiv

Leadershipul educațional presupune o practică reflexivă continuă, în care educatorul:

- analizează interacțiunile din grup;
- adaptează strategiile didactice;
- promovează incluziunea;
- susține învățarea colaborativă.

Acest model este susținut de cercetări recente care evidențiază caracterul relațional al leadershipului pedagogic în educația timpurie .

Rezultatele analizei indică faptul că leadershipul educațional în grădiniță nu este o funcție ierarhică, ci un proces pedagogic distribuit. Educatorul acționează ca facilitator al

învățării, iar copiii dezvoltă forme emergente de leadership prin joc, interacțiune și cooperare.

Pentru Generația Alpha, aceste abordări sunt esențiale, deoarece răspund nevoii de interactivitate, experiență directă și dezvoltare socio-emoțională într-un mediu sigur și Leadershipul educațional în educația timpurie reprezintă un factor determinant în dezvoltarea holistică a copiilor din Generația Alpha. Modelele prezentate evidențiază importanța integrării jocului, reflecției și autoreglării emoționale în practica educațională.

Educatorul devine un lider pedagogic reflexiv, capabil să creeze contexte de învățare semnificative, colaborative și adaptate nevoilor generațiilor actuale.

BIBLIOGRAFIE:

- **Fabry, A. (2024). Modelul relațional și receptiv al leadershipului pedagogic în educația timpurie.**
- **Palaiologou, I., & Male, T. (2019). Leadership în educația timpurie: praxis pedagogic.**
- **Chen, J. J. (2021). Leadership în activitatea de joc la copiii preșcolari. *Early Education and Development*.**
- **Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2006). Leadership eficient în educația timpurie.**
- **Harrison, L. et al. (2019). Calitatea în serviciile de educație timpurie.**

Ioana NAGODĂ

Modele de leadership educațional pentru generația Alpha

Autor: Ioana Nagodă, Școala Gimnazială Potlogi, Județul Dâmbovița

1. Introducere

Generația Alpha, formată din copiii născuți după anul 2010, reprezintă prima generație complet digitalizată, crescută într-un mediu dominat de tehnologie, inteligență artificială și conectivitate permanentă. Caracteristicile lor cognitive, sociale și comportamentale diferă semnificativ de generațiile anterioare, ceea ce impune adaptarea modelelor de leadership educațional. Liderii din educație - directori, profesori, coordonatori de programe - trebuie să adopte stiluri de conducere flexibile, inovatoare și profund orientate spre digitalizare, personalizare și colaborare.

2. Caracteristicile generației Alpha relevante pentru leadership educațional

- **Digitalizare nativă** - copiii Alpha sunt obișnuiți cu dispozitive inteligente, aplicații interactive și acces instant la informație.
- **Preferința pentru personalizare** - așteaptă feedback rapid, experiențe adaptate și autonomie în învățare.
- **Imediatitate și interactivitate** - preferă activități dinamice, vizuale, gamificate.
- **Sensibilitate la etica digitală** - necesită formare în responsabilitate online, siguranță digitală și comportament etic.

Aceste trăsături influențează modul în care liderii educaționali trebuie să proiecteze strategiile de predare, management și comunicare.

3. Modele de leadership educațional aplicabile generației Alpha

3.1. Leadership transformațional

Leadershipul transformațional pune accent pe inspirație, motivație, inovare și dezvoltare continuă. În contextul generației Alpha, acest model este eficient deoarece:

- stimulează creativitatea și gândirea critică;

- promovează colaborarea și încrederea;
- susține schimbarea și adaptarea la tehnologie;
- încurajează profesorii să personalizeze experiențele de învățare.

3.2. Leadership digital

Modelul de leadership digital este esențial pentru o generație nativ digitală. Acesta presupune:

- integrarea tehnologiei în toate procesele educaționale;
- utilizarea platformelor digitale pentru colaborare;
- formarea caracterului digital al elevilor;
- dezvoltarea competențelor de leadership digital la profesori și elevi.

3.3. Leadership centrat pe elev (student-centered leadership)

Acest model se bazează pe:

- personalizarea învățării;
- autonomie și participare activă;
- feedback constant și adaptat;
- medii de învățare flexibile și interactive.

3.4. Leadership colaborativ și intergenerațional

Generația Alpha influențează identitatea profesională a liderilor din generațiile X, Y și Z. Leadershipul colaborativ:

- facilitează cooperarea între profesori cu stiluri diferite;
- valorifică diversitatea competențelor digitale;
- reduce tensiunile generate de diferențele de experiență și fluenta digitală.

3.5. Leadership pentru cetățenie digitală

Acest model se concentrează pe:

- responsabilitate online;

- siguranță digitală;
- participare etică în mediul digital;
- formarea profesorilor pentru a ghida elevii în ecosisteme digitale complexe.

4. Competențe esențiale ale liderilor educaționali pentru generația Alpha

- **Competențe digitale avansate** - utilizarea AI, platformelor educaționale, instrumentelor interactive.
- **Abilități de comunicare digitală** - comunicare rapidă, transparentă, adaptată mediilor online.
- **Flexibilitate și adaptabilitate** - capacitatea de a reacționa la schimbări tehnologice rapide.
- **Empatie și inteligență emoțională** - sprijinirea elevilor într-un mediu digital intens.
- **Gândire strategică** - integrarea tehnologiei în planurile educaționale pe termen lung.

5. Concluzii

Generația Alpha necesită modele de leadership educațional inovatoare, flexibile și profund digitalizate. Leadershipul transformațional, digital, colaborativ și centrat pe elev sunt cele mai relevante abordări pentru această generație. Liderii educaționali trebuie să dezvolte competențe digitale, să promoveze cetățenia digitală și să creeze medii de învățare personalizate și interactive. Integrarea acestor modele contribuie la formarea unor elevi autonomi, responsabili și pregătiți pentru societatea viitorului.

BIBLIOGRAFIE

- **Zokirov, U. S. (2026). *Innovative Models of Managing Generation Alpha Upbringing: Lessons from Eastern and Western Educational Practices.***
- **Sitompul, L. R. (2023). *Kepemimpinan Digital Masa Depan Melalui Pendidikan Karakter Generasi Alpha.***
- **Ghamrawi, N., Shal, T., & Ghamrawi, N. A. R. (2026). *Generation a effect on teacher leaders' professional identities.***

- Elsayed, M. A. A., & Salah El-Din, N. S. M. (2026). *Leadership competencies in teacher education programs as predictors of teachers' capacity to promote digital citizenship for Generation Alpha*.
- Grigoriță, M.-E. (2023). *Transformational Leadership in Education: Motivation, Inspiration and Organizational Change*

Adriana-Maria STANCIU

Analiza unui studiu de caz din perspectiva leadershipului educațional

Autor: Adriana-Maria STANCIU, consilier educațional PFA

www.consultantaeducationala.ro

Leadershipul educațional depășește dimensiunea administrativă a sistemului de învățământ și se manifestă în fiecare interacțiune dintre profesor și elev. Literatura de specialitate definește liderul educațional ca fiind persoana care creează o viziune asupra învățării, inspiră, influențează și dezvoltă potențialul celor cu care lucrează (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020). Din această perspectivă, profesorul nu este doar un furnizor de informații, ci un facilitator al dezvoltării cognitive, emoționale și sociale. Leadershipul educațional presupune realizarea unui diagnostic inițial, formularea unei strategii adaptate fiecărui elev, monitorizarea continuă a progresului și ajustarea intervențiilor în funcție de rezultatele obținute. Studiul de caz analizat ilustrează modul în care principiile leadershipului transformațional, feedbackul formativ și dezvoltarea mentalității de creștere pot modifica radical traseul educațional al unui adolescent.

Audit educațional BEFORE

Intervenția educațională a debutat în luna septembrie, când un elev de clasa a VIII-a a început pregătirea la limba și literatura română într-o grupă alcătuită din trei elevi. Din primele întâlniri s-a realizat un audit educațional care nu s-a limitat la evaluarea cunoștințelor, ci a urmărit identificarea factorilor care influențau performanța școlară. Literatura de specialitate subliniază faptul că un lider educațional eficient începe orice intervenție printr-o analiză sistematică a contextului, a nevoilor și a resurselor elevului, evitând concluziile bazate exclusiv pe rezultate școlare.

Evaluarea inițială a evidențiat existența unor dificultăți multiple. Elevul manifesta o atitudine negativă față de material de Limbă și Literatură română, afirmând constant că nu îi place disciplina și că nu este capabil să obțină rezultate bune. Temele erau realizate cu dificultate, de multe ori incomplete sau incorecte, iar orice exercițiu nou era întâmpinat cu rezistență și anxietate. În timpul activităților evita să răspundă, renunța rapid atunci când întâmpina obstacole și manifesta o toleranță redusă la frustrare.

Din perspectiva teoriei autoeficacității formulate de Albert Bandura (1997), elevul prezenta un nivel foarte scăzut al încrederii în propriile capacități academice. El nu considera că poate avea succes indiferent de efortul depus, ceea ce influența direct motivația și perseverența. În același timp, comportamentul său reflecta ceea ce Carol Dweck (2006) definește drept o mentalitate fixă (fixed mindset), caracterizată prin convingerea că inteligența și competențele sunt trăsături stabile, iar greșeala reprezintă dovada lipsei de

capacitate. Din această perspectivă, problema principală nu era reprezentată de nivelul competențelor la limba română, ci de blocajele motivaționale și emoționale care împiedicau învățarea.

Strategia educațională

Pornind de la auditul inițial, profesorul a construit o strategie inspirată din principiile leadershipului transformațional descris de Bass și Avolio. Acest model presupune că liderul dezvoltă oamenii prin inspirație, sprijin individualizat, stimulare intelectuală și construirea unei relații bazate pe încredere. În loc să urmărească exclusiv îmbunătățirea rezultatelor la teste, profesorul și-a propus să reconstruiască relația elevului cu procesul de învățare.

Prima componentă a strategiei a fost individualizarea procesului instructiv. Explicațiile au fost adaptate permanent nivelului de înțelegere al elevului, fiind utilizate exemple concrete și apropiate de experiența sa. Profesorul a fragmentat conținuturile dificile în pași mici, ușor de parcurs, reducând astfel încărcarea cognitivă și crescând probabilitatea succesului.

A doua componentă a fost reprezentată de feedbackul formativ. Conform lui John Hattie (2012), feedbackul este unul dintre cei mai puternici predictor ai progresului școlar atunci când oferă elevului informații clare despre ceea ce realizează corect și despre pașii necesari pentru îmbunătățire. În cazul analizat, profesorul evita etichetările negative și identifica întotdeauna elementele pozitive ale fiecărei teme, chiar dacă aceasta conținea numeroase greșeli. Accentul era pus pe proces și pe progres, nu pe comparația cu ceilalți elevi.

Un rol important l-a avut și promovarea mentalității de creștere. Ori de câte ori elevul obținea rezultate modeste, profesorul îi reamintea că progresul nu este liniar și că învățarea reprezintă un proces de lungă durată. Acest mesaj este în concordanță cu teoria lui Carol Dweck, conform căreia elevii care înțeleg că performanța se dezvoltă prin efort și strategie manifestă un nivel mai ridicat al motivației și al perseverenței.

Totodată, profesorul a urmărit dezvoltarea sentimentului de apartenență la grup. Lucrând împreună cu alți doi colegi, elevul a observat că dificultățile sunt normale și că greșeala face parte din procesul educațional. Climatul psihologic sigur creat în cadrul grupei a redus anxietatea și a favorizat participarea activă.

Progres

Primele schimbări au apărut la nivel comportamental și emoțional înainte de a deveni vizibile în rezultate. Elevul a început să participe mai activ la activități, să adreseze întrebări și să accepte provocările intelectuale. Chiar dacă temele continuau să conțină numeroase erori, acestea erau realizate constant, ceea ce reprezenta o modificare semnificativă a atitudinii față de învățare.

Din perspectiva teoriei autoeficacității, fiecare reușită, chiar și una minoră, a contribuit la consolidarea încrederii în propriile capacități. Bandura afirmă că experiențele succesului reprezintă cea mai importantă sursă de dezvoltare a autoeficacității. În cazul acestui elev, succesele repetate, chiar dacă inițial au fost de dimensiuni reduse, au modificat progresiv imaginea pe care acesta o avea despre sine.

În paralel, relația profesor-elev s-a transformat într-un parteneriat educațional. Profesorul nu mai era perceput exclusiv ca evaluator, ci ca mentor și facilitator al învățării. Această relație de încredere constituie una dintre caracteristicile fundamentale ale leadershipului educațional și reprezintă un predictor important al implicării școlare.

Regres

Literatura de specialitate arată că dezvoltarea competențelor nu urmează o evoluție liniară. Există perioade de stagnare și regres aparent, determinate de complexitatea crescândă a sarcinilor și de reorganizarea cunoștințelor existente. În cazul analizat, astfel de momente au apărut în apropierea simulărilor și a Evaluării Naționale, când anxietatea de performanță a crescut, iar unele rezultate au fost sub nivelul așteptărilor.

Leadershipul educațional s-a manifestat prin modul în care profesorul a gestionat aceste episoade. În loc să considere regresul drept un eșec, acesta l-a interpretat ca pe o etapă firească a procesului de învățare. Strategia didactică nu a fost abandonată, ci ajustată prin reluarea explicațiilor, diversificarea exercițiilor și menținerea feedbackului pozitiv. Profesorul a continuat să transmită mesajul conform căruia valoarea elevului nu este determinată de rezultatul unui singur test, ci de evoluția observată pe termen lung. Această abordare a contribuit la dezvoltarea rezilienței academice și la reducerea anxietății asociate evaluării.

Rezultate

Până la sfârșitul lunii mai, transformările deveniseră evidente. Elevul înțelegea modul de rezolvare a exercițiilor, își argumenta răspunsurile și participa activ la activitățile desfășurate în cadrul grupeii. Relația cu profesorul devenise una bazată pe încredere și colaborare, iar disciplina pe care anterior o respingea nu mai reprezenta o sursă permanentă de stres.

Rezultatele obținute la Evaluarea Națională au confirmat progresul realizat, elevul fiind admis la un liceu cu rezultate bune. Cu toate acestea, impactul intervenției a depășit performanța la examen. În primul an de liceu, elevul a continuat să obțină rezultate foarte bune la limba și literatura română, devenind unul dintre cei mai apreciați elevi ai clasei la această disciplină. Profesorul de la clasă îl implică frecvent în activități și îl consideră un sprijin în desfășurarea lecțiilor, ceea ce demonstrează consolidarea competențelor academice și dezvoltarea încrederii în sine.

Audit educațional AFTER

Auditul educațional realizat la finalul intervenției evidențiază modificări semnificative pe toate dimensiunile dezvoltării elevului. Din punct de vedere cognitiv, competențele de analiză, argumentare și interpretare s-au dezvoltat considerabil. Din punct de vedere comportamental, elevul și-a format rutina realizării temelor și a dobândit perseverență în rezolvarea sarcinilor dificile. La nivel motivațional, disciplina nu mai era percepută ca o obligație, ci ca un domeniu în care poate avea succes. La nivel socio-emoțional, încrederea în sine, relația cu profesorul și integrarea în grup s-au consolidat vizibil.

Concluzii

Acest studiu de caz demonstrează că leadershipul educațional produce schimbări durabile atunci când profesorul acționează simultan asupra dimensiunilor cognitive, emoționale și relaționale ale învățării. Rezultatul final nu constă exclusiv într-o notă mai mare sau într-o admitere reușită la liceu, ci în transformarea identității academice a elevului. Profesorul a reușit să modifice convingerile limitative ale acestuia, să îi dezvolte autoeficacitatea, să promoveze o mentalitate de creștere și să construiască un climat educațional bazat pe încredere și colaborare. Tocmai această capacitate de a influența dezvoltarea profundă a elevului reprezintă esența leadershipului educațional și diferențiază actul pedagogic de simpla transmitere a informațiilor.

BIBLIOGRAFIE:

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass.

Adriana-Maria STANCIU

Leadershipul educațional în lucrul cu tinerii de 18 ani: personalizarea procesului educațional la finalul adolescenței

Autor: Adriana-Maria STANCIU, consilier educațional PFA
www.consultantaeducationala.ro

Leadershipul educațional capătă valențe particulare în lucrul cu elevii de clasa a XII-a care au împlinit vârsta de 18 ani. Deși aceștia sunt încă elevi ai sistemului preuniversitar, din punct de vedere juridic sunt adulți, iar din punct de vedere psihologic traversează o etapă de tranziție între adolescență și maturitatea timpurie. În această perioadă, profesorul nu mai poate ocupa exclusiv rolul tradițional de transmitător de informații, ci trebuie să devină un lider educațional capabil să construiască relații bazate pe respect reciproc, autonomie și responsabilitate. Leadershipul educațional presupune adaptarea strategiilor didactice la nevoile individuale ale fiecărui elev și crearea unui mediu în care dezvoltarea competențelor academice este susținută simultan de dezvoltarea personală și socio-emoțională (Leithwood et al., 2020).

Una dintre cele mai importante caracteristici ale acestei categorii de vârstă este diversitatea foarte mare a nivelurilor de dezvoltare. Deși elevii au aceeași vârstă cronologică, diferențele dintre ei pot fi semnificative în ceea ce privește maturitatea emoțională, autonomia, motivația pentru învățare și claritatea obiectivelor de viitor. Unii elevi își planifică deja parcursul universitar și profesional, în timp ce alții încă încearcă să descopere domeniile care îi interesează sau manifestă incertitudine cu privire la propriile competențe. Din perspectiva leadershipului educațional, profesorul trebuie să evite abordarea uniformă și să recunoască faptul că aceeași strategie didactică nu produce aceleași rezultate pentru toți elevii.

Diferențele de percepție reprezintă un alt element definitoriu al acestei etape. Elevii de 18 ani nu mai acceptă informația exclusiv pe baza autorității profesorului, ci manifestă nevoia de argumentare, dialog și justificare a deciziilor pedagogice. Ei își formează propriile opinii, compară informațiile provenite din surse diferite și apreciază profesorii care încurajează gândirea critică. Din acest motiv, liderul educațional eficient nu impune soluții, ci facilitează procesul prin care elevii ajung singuri la concluzii, dezvoltându-le capacitatea de analiză și de luare a deciziilor. Această abordare este în concordanță cu principiile leadershipului transformațional, care urmărește dezvoltarea autonomiei și implicării active a celor coordonați (Bass & Avolio, 1994).

În lucrul cu elevii de clasa a XII-a, metodele didactice trebuie să reflecte această nevoie crescută de autonomie. Activitățile bazate exclusiv pe memorare și reproducere sunt tot mai puțin eficiente, în timp ce metodele interactive, studiile de caz, dezbaterile, rezolvarea de probleme și proiectele colaborative stimulează implicarea și responsabilizarea elevilor.

Totodată, feedbackul formativ devine unul dintre cele mai importante instrumente de leadership educațional. Hattie (2012) subliniază că feedbackul eficient nu se limitează la evaluarea performanței, ci oferă informații clare despre progres, direcțiile de îmbunătățire și strategiile prin care obiectivele pot fi atinse. Pentru elevii aflați în pragul examenului de Bacalaureat, acest tip de feedback contribuie la dezvoltarea încrederii în sine și la diminuarea anxietății asociate evaluării.

Personalizarea procesului educațional reprezintă unul dintre principiile fundamentale ale leadershipului educațional contemporan. Aceasta presupune adaptarea strategiilor de predare, a ritmului de lucru și a modalităților de evaluare la particularitățile fiecărui elev. În cazul tinerilor de 18 ani, personalizarea înseamnă și înțelegerea obiectivelor individuale. Un elev care își dorește admiterea la Facultatea de Drept poate avea alte nevoi educaționale decât un coleg care intenționează să urmeze o facultate tehnică sau să intre direct pe piața muncii. Liderul educațional identifică aceste diferențe și construiește experiențe de învățare relevante pentru fiecare dintre ei. De asemenea, personalizarea implică recunoașterea stilurilor diferite de învățare și a ritmurilor individuale de dezvoltare. Unii elevi învață eficient prin exemple practice și exerciții aplicate, în timp ce alții preferă explicațiile teoretice sau reprezentările vizuale. Profesorul-lider observă aceste particularități și utilizează o varietate de metode pentru a facilita accesul tuturor elevilor la învățare. Această flexibilitate nu înseamnă reducerea standardelor academice, ci diversificarea modalităților prin care elevii pot ajunge la aceleași competențe.

Un alt aspect important îl reprezintă dezvoltarea autoeficacității. Bandura (1997) definește autoeficacitatea ca fiind convingerea unei persoane că poate realiza cu succes o anumită sarcină. În ultimul an de liceu, această convingere influențează direct performanța la examenul de bacalaureat și capacitatea elevilor de a face față provocărilor universitare sau profesionale. Profesorul care practică leadership educațional oferă elevilor experiențe repetate de succes, stabilește obiective progresive și normalizează greșeala ca parte firească a procesului de învățare. Astfel, elevii dezvoltă nu doar competențe academice, ci și încrederea necesară pentru a aborda situații noi. În același timp, leadershipul educațional presupune dezvoltarea relațiilor bazate pe respect reciproc. La 18 ani, elevii apreciază profesorii care comunică deschis, explică deciziile luate și manifestă consecvență în aplicarea regulilor. Autoritatea nu mai este construită exclusiv prin statutul profesional, ci prin competență, autenticitate și capacitatea profesorului de a inspira. Relația profesor–elev devine una de parteneriat educațional, în care responsabilitatea procesului de învățare este împărțită între cele două părți.

În concluzie, leadershipul educațional în cazul elevilor de clasa a XII-a presupune mai mult decât pregătirea pentru examenul de bacalaureat. El înseamnă dezvoltarea unor tineri capabili să gândească critic, să învețe autonom, să își stabilească obiective realiste și să își asume responsabilitatea propriului parcurs educațional și profesional. Profesorul devine un lider care adaptează permanent procesul instructiv la diferențele individuale, valorifică diversitatea de perspective și construiește un climat educațional bazat pe încredere, colaborare și dezvoltare continuă. Într-o societate aflată într-o schimbare permanentă, această formă de leadership reprezintă una dintre cele mai importante resurse pentru formarea viitorilor adulți.

BIBLIOGRAFIE

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass.

Adriana-Maria STANCIU

Gestionarea dependenței de jocuri video – studiu de caz

Autor: Adriana-Maria STANCIU, consilier educațional PFA

www.consultantaeducationala.ro

Transformările tehnologice din ultimii ani au modificat modul în care adolescenții își petrec timpul liber, astfel, jocurile video au devenit o formă accesibilă de divertisment, socializare și competiție, însă utilizarea excesivă a acestora poate avea consecințe asupra parcursului educațional. În astfel de situații, rolul liderului educațional nu este acela de a interzice sau de a sancționa elevul, ci de a crea un context în care acesta să-și redescopere motivația pentru învățare, să devină autonom și să își construiască un echilibru între mediul digital și viața școlară.

Acest studiu de caz se concentrează pe un elev de 14 ani care a început să joace jocuri video în perioada pandemiei, inițial ca modalitate de relaxare și de menținere a contactului cu prietenii. În timp, timpul petrecut în fața ecranului a crescut constant, ajungând la peste opt ore pe zi. Profesorii au observat o scădere accentuată a rezultatelor școlare, lipsa implicării în activitățile de la clasă și refuzul participării la proiecte sau activități extracurriculare. Relațiile cu familia și colegii s-au deteriorat treptat, iar interesele sale au început să graviteze aproape exclusiv în jurul jocurilor video.

Din perspectivă educațională, problema nu este reprezentată exclusiv de numărul mare de ore petrecute în fața calculatorului, ci de dezechilibrul produs între diferitele aspecte ale vieții adolescentului. Atunci când un elev își pierde interesul pentru învățare, evită responsabilitățile școlare și renunță la activitățile sociale, procesul educațional are nevoie de o intervenție bine planificată, orientată spre dezvoltarea competențelor și nu spre pedepsirea comportamentului. Leadershipul educațional presupune capacitatea profesorului, dirigintelui sau consultantului educațional de a influența pozitiv dezvoltarea elevului prin stabilirea unei viziuni comune, prin motivare și prin construirea unui climat favorabil învățării. În cazul lui Mihai, obiectivul principal nu este eliminarea jocurilor video din viața sa, ci dezvoltarea capacității de autoreglare și reconstruirea motivației pentru activitățile școlare.

Prima etapă a intervenției constă în realizarea unei evaluări educaționale. Profesorii analizează rezultatele școlare, disciplinele la care dificultățile sunt cele mai evidente, nivelul participării la ore și modul în care elevul își organizează timpul. Totodată, sunt identificate resursele sale. De exemplu, faptul că petrece multe ore în jocuri video poate indica perseverență, capacitate de rezolvare a problemelor, gândire strategică sau abilitatea de a lucra în echipă în mediul online. Leadershipul educațional urmărește valorificarea acestor competențe în contexte școlare, nu ignorarea lor.

A doua etapă presupune stabilirea unor obiective educaționale clare și realizabile. În locul unor cerințe generale precum să învețe mai mult sau să se joace mai puțin, elevul poate avea obiective concrete: finalizarea temelor înainte de accesarea jocurilor, participarea activă la minimum două ore pe zi, recuperarea treptată a lacunelor la disciplinele principale și implicarea într-o activitate extracurriculară aleasă împreună cu profesorul coordonator. Obiectivele trebuie formulate astfel încât succesul să fie ușor de observat și de evaluat. O componentă importantă a intervenției este dezvoltarea autonomiei. În loc ca profesorul să controleze permanent comportamentul elevului, acesta poate utiliza instrumente de planificare precum agenda săptămânală, calendarul de studiu sau jurnalul activităților. Elevul poate învăța să-și împartă timpul între școală, activități recreative și jocuri video, asumându-și responsabilitatea respectării propriului program. Rolul profesorului este de facilitator și mentor, nu de supraveghetor permanent.

Leadershipul educațional implică și colaborarea dintre școală și familie. Părinții și profesorii trebuie să transmită mesaje coerente și să urmărească aceleași obiective. În locul conflictelor generate de interdicții repetate, întâlnirile periodice pot avea rolul de a analiza progresul elevului și de a ajusta planul educațional. Accentul trebuie pus pe încurajarea comportamentelor pozitive și pe recunoașterea progreselor, chiar dacă acestea sunt mici. Un alt element al intervenției îl reprezintă creșterea sentimentului de apartenență la comunitatea școlară. Elevul refuză activitățile extracurriculare deoarece nu le percepe ca fiind relevante pentru interesele sale. Din această perspectivă, liderul educațional poate identifica activități care valorifică pasiunea elevului pentru tehnologie: cluburi de programare, robotică, design digital, editare video sau competiții educaționale bazate pe utilizarea tehnologiei. Astfel, interesul existent nu este combătut, ci redirecționat către contexte care favorizează dezvoltarea competențelor academice și sociale.

De asemenea, profesorii pot utiliza strategii de învățare bazate pe gamificare. Introducerea unor sisteme de puncte, niveluri, provocări și recompense simbolice poate transforma activitatea școlară într-o experiență mai apropiată de modul în care funcționează jocurile video. Pentru un adolescent obișnuit cu obiective clare și feedback imediat, aceste metode pot crește implicarea și motivația fără a modifica conținuturile curriculare. Monitorizarea progresului reprezintă ultima etapă a intervenției. O dată la două sau trei săptămâni, profesorul coordonator poate analiza împreună cu elevul evoluția rezultatelor școlare, respectarea programului de studiu și participarea la activitățile propuse. Accentul nu trebuie pus exclusiv pe note, ci și pe dezvoltarea responsabilității, a organizării și a capacității de gestionare a timpului.

Acest studiu de caz evidențiază faptul că dependența de jocuri video poate avea consecințe importante asupra dezvoltării educaționale a adolescentului, însă intervenția nu trebuie să fie construită exclusiv în jurul restricțiilor. Leadershipul educațional propune o abordare centrată pe dezvoltarea elevului, pe identificarea resurselor existente și pe construirea unor contexte care stimulează autonomia, responsabilitatea și implicarea școlară. Atunci când profesorii, familia și elevul colaborează în jurul unor obiective comune, școala poate deveni spațiul în care interesul pentru tehnologie este transformat dintr-un factor de risc într-o resursă pentru dezvoltare și învățare.

BIBLIOGRAFIE

- World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). World Health Organization.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>

Publicație realizată de site-ul www.consultantaeducationala.ro

București, 2026