



**OTILIA CLIPA**  
(COORD.)

# DEZVOLTARE ȘI LEADERSHIP ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

TREI

  
EDUCAȚIE  
ȘI FORMARE





**EDUCAȚIE  
ȘI FORMARE**

Finanțarea acestui volum a fost realizată prin proiectul nr. 450/GP/09.05.2024 derulat de către Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava.



**OTILIA CLIPA**  
(COORDONATOR)

**DEZVOLTARE ȘI LEADERSHIP  
ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE**

**TREI**

Editori:  
SILVIU DRAGOMIR  
MAGDALENA MĂRCULESCU  
VASILE DEM. ZAMFIRESCU

Design și ilustrație copertă:  
FABER STUDIO (Adelina Butnaru)

Redactare:  
ELENA MÁLNAI

Director producție:  
CRISTIAN CLAUDIU COBAN

Dtp:  
CRENGUȚA RONTEA

Corectură:  
IRINA MUȘĂTOIU

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**  
**Dezvoltare și leadership în educația timpurie** / coord.: Otilia Clipa. – București :

Editura Trei, 2024  
Conține bibliografie  
ISBN 978-606-40-2577-7

I. Clipa, Otilia (coord.)

37

Copyright © Editura Trei, 2024  
pentru prezenta ediție

O.P. 16, Ghișeul 1, C.P. 0490, București  
Tel.: +4 021 300 60 90; Fax: +4 0372 25 20 20  
e-mail: comenzi@edituratrei.ro  
www.edituratrei.ro

ISBN: 978-606-40-2577-7

# Cuprins

7 Prefață

## I. Educația timpurie — aspecte generale

- 13 1. Sinteză: Istoria celor mai reprezentative concepții despre educația la vârste timpurii (Corina Gheorghiu)
- 33 2. Cunoașterea copilului mic — fundament în domeniul educației timpurii (Alina Georgeta Mag)
- 45 3. Educație timpurie versus scheme dezadaptative timpurii (Liliana Bujor)
- 59 4. Promovarea stării de bine în contextul educației timpurii (Aurora Adina Colomeischi)
- 83 5. Copiii vor să fie auziți. Pași simpli pentru a construi relații armonioase și sigure la vârste timpurii (Alina Georgeta Mag)
- 108 6. Dezvoltarea identității de gen în perioada preșcolară (Rodica Țocu și Mariana Constantinescu)
- 124 7. Incluziunea la vârste timpurii — premisă pentru dezvoltarea pe tot parcursul vieții (Maria-Doina Schipor)
- 143 8. Proiectarea activităților educaționale în educația timpurie (Sofia-Loredana Tudor și Marius Claudiu Langa)
- 159 9. Parteneriat pentru dezvoltare. Implicarea părinților în educația timpurie (Ionela Bogdan)
- 175 10. Noi dimensiuni ale implicării parentale în educația timpurie (Liliana Măță, Otilia Clipa)

- 6      193    11. Formarea specialiștilor în educația timpurie  
            (Laura Elena Ciolan și Tania Maria Colniceanu)
- 206    12. Investiția în viitor — importanța educației timpurii  
            pentru copiii, familie și societate (Monica Turturean)

## **II. Educația timpurie — management educațional și leadership**

- 231    1. Leadership în educația timpurie. Repere și practici  
            (Gianina-Ana Massari)
- 263    2. Practici manageriale în educația timpurie  
            (Marius Claudiu Langa și Sofia-Loredana Tudor)
- 276    3. Managementul instituțiilor de educație timpurie  
            antepreșcolară (Laura-Elena Ciolan, Daniela Mihaela Florescu)
- 296    4. Leadership transformațional și tranzacțional în educația  
            timpurie (Otilia Clipa, Liliana Măță)
- 308    5. Leadership situațional în educația timpurie (Roxana Bobu)
- 327    6. Managementul timpului în educația timpurie: impact  
            și limite (Laura-Elena Ciolan și Tania Maria Colniceanu)
- 339    7. Managementul de caz din perspectiva educației timpurii  
            în contextul Cerințelor Educaționale Speciale (CES)  
            (Diana-Sînziana Duca)

# Prefață

Educația timpurie este un subiect actual, frecvent discutat în mediul educațional, social, economic, deoarece este dovedit, prin cercetări fundamentale, rolul ei esențial în dezvoltarea personală pe întreaga viață, dar și în dezvoltarea comunității și a societății în general. Cercetări recente indică faptul că educația cu dedicare și grijă în perioada timpurie are efecte semnificative pentru dezvoltarea armonioasă a viitorului adult. Documentele fundamentate pe cercetări aplicative indică faptul că peste 90% din dezvoltarea creierului are loc până la vârsta de 5 ani, iar între 1 și 3 ani au loc modificări cruciale pentru dezvoltarea cognitivă. Studiile indicate subliniază faptul că investițiile atât în politici naționale, cât și în practica educațională aduc rezultate vizibile prin creșterea coeziunii sociale și prin îmbunătățirea sănătății și rentabilității (așa cum arată indicatorii economici). Aceste investiții ar putea însemna reduceri ale diferențelor mari între clasele sociale și ameliorarea echității sociale, prin asigurarea unui start temeinic, prin potențarea talentelor și a creșterii sănătoase pentru viață.

Documentele recente de politică educațională subliniază nevoia de a investi în educația timpurie prin construcția de clădiri eficiente pentru educarea la vârste mici, prin formarea de buni specialiști care să lucreze în echipe interdisciplinare în acest domeniu și prin stabilirea de standarde de calitate pentru toate instituțiile care oferă astfel de servicii educaționale. Formarea continuă a specialiștilor care vor urma să lucreze în echipe interdisciplinare a fost unul dintre obiectivele proiectului național POCU — „Educație Timpurie

8      Incluzivă și de Calitate” și a proiectelor finanțate prin fonduri anuale pentru situații speciale obținute în anul 2020–2024. În cadrul acestor proiecte au fost analizate statusul și situațiile reale ale educației timpurii din mai multe regiuni ale României, dar a existat și o direcție de formare a sute de profesori din educația preșcolară și antepreșcolară, în care cercetările recente au fost integrate în practica formativă. Aceste proiecte vor fi continuate, în perioada 2025–2029, prin proiectul PEO — *Sistem Unitar — Educație Timpurie Incluzivă și de Calitate*, proiect prin care continuăm parteneriatul cu Ministerul Educației și pregătim specialiști prin cursuri de formare continuă acreditate. De asemenea, ne propunem dezvoltarea Centrului de Resurse pentru Educație Timpurie, prin achiziționarea materialelor didactice, și a Centrului de Cercetare în Educație Timpurie, prin care încurajăm publicarea rezultatelor cercetărilor realizate și coordonate de Facultatea de Științe ale Educației din cadrul Universității Ștefan cel Mare din Suceava.

În cadrul acestui Centru de Cercetare și prin utilizarea fondurilor FSS — Educație Timpurie nr. 450/GP/09.05.2024, au fost desfășurate mai multe tipuri de formări și cercetări. Publicațiilor dedicate educației timpurii, apărute în reviste și la edituri prestigioase, li se adaugă volumul de față, care cuprinde o serie de capitole consistente ce îmbină analiza atentă a literaturii de specialitate actuale cu activitățile practice propuse de autori.

Volumul colectiv *Dezvoltare și leadership în educația timpurie* aduce un plus valoric prin abordarea celor două teme importante: cea a dezvoltării personalității copilului, privită în diversele sale dimensiuni, și cea a leadershipului pentru instituțiile care fac educație timpurie de calitate și prin care sunt subliniate aspecte specifice ale managementului educațional și ale leadershipului educațional. Volumul oferă în primul capitol o abordare din perspectivă istorică a educației la vârste timpurii și aduce în actualitate ideile marilor pedagogi preocupați

de această problematică (J.A. Comenius, J.J. Rousseau, M. Montessori etc.). Discuția despre cunoașterea copiilor mici, tematică abordată în următorul capitol, vine să întregească informațiile existente despre copilăria mică, oferind numeroase puncte de reflecție care duc la descoperirea unor soluții practice.

Povestea devenirii umane este completată de prezentarea schemelor dezadaptative și de sublinierea nevoii de afectivitate și de relații sociale sănătoase între copil-părinți-comunitate (cap. I.3). Starea de bine poate fi facilitată în instituțiile educaționale prin diverse tehnici care sunt prezentate atent în cap. I.4, împreună cu aplicații pentru dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale copiilor. Capitolul următor continuă cu evocarea importanței relațiilor armonioase și sigure pentru copiii din sistemul de educație timpurie, mai ales în epoca digitalizării și a inteligenței artificiale.

Problematika integrării copiilor cu cerințe educaționale speciale se regăsește în două dintre capitolele volumului (I.7 și II.7), prin sublinierea modalităților de a realiza o educație incluzivă la vârste timpurii și prin valențele utilizării managementului de caz pentru copiii cu cerințe educaționale speciale. Parteneriatul comunitate-familie-instituții de educație timpurie este bine detaliat în alte trei capitole dedicate implicării parentale în dezvoltarea personalității antepreșcolarului și nevoii de a investi în acest parteneriat pentru dezvoltare (cap. I.9, I.10 și I.12). Formarea specialiștilor care să lucreze în echipe interdisciplinare (cf. cap. I.11) vine să completeze imaginea asupra complexității acestui parteneriat, iar capitolul referitor la proiectare (cap. I.8) oferă elementele concrete necesare derulării activităților educaționale.

Partea a doua a volumului include șapte capitole care tratează teoretic și aplicativ tematica managementului educațional și a leadershipului specific educației timpurii. În aceste capitole în care sunt subliniate aspecte generale ale managementului instituțiilor

10 de educație timpurie (cap. II.1 și II.3), sunt descrise practicile manageriale (cap. II.2), dar sunt surprinse și trăsăturile liderului transformațional și tranzacțional (cap. II.4), respectiv ale liderului situațional în contextul educației timpurii (cap. II.5). Volumul se încheie cu explicații referitoare la managementul de caz (cap. II.7) și al timpului cu aplicații specifice educației timpurii (cap. II.6).

Volumul conține 19 capitole care tratează din perspectiva teoretică, dar și practic-aplicativă tematici actuale și inovatoare ale educației timpurii, iar cei 18 autori provin din universități prestigioase ale țării (Bacău, București, Iași, Galați, Pitești, Sibiu și Suceava). Perspectivele abordate respectă noile *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere până la 7 ani* și expun problematicile actuale în mod didactic, pentru a putea fi ușor aplicate în contexte de învățare fie de către educatori, formatori, părinți, fie de către alte persoane ce urmăresc dezvoltarea sănătoasă a copilului mic.

Managementul educațional și tematicile care aduc în atenție leadershipul din educația timpurie reflectă nevoia profesionalizării și particularizării problematicilor la nevoile apărute în reformarea instituțiilor care se ocupă cu educația timpurie.

Îmi exprim recunoștința față de toți autorii care au avut încredere să publice rezultatele cercetărilor focusate pe această temă și care au reușit să descopere tematici ce aduc un plus de cunoaștere pentru un domeniu atât de important pentru întreaga dezvoltare pe termen lung a personalității copiilor mici.

Le mulțumesc celor care vor citi și oferi un feedback constructiv autorilor și coordonatorului, așa încât să putem construi împreună aplicații și perspective teoretice pentru creșterea temeinică și sănătoasă a copilului. Așteptăm cu deschidere propunerile și gândurile voastre pe adresa de e-mail: [otilia.clipa@usm.ro](mailto:otilia.clipa@usm.ro).

Conf. univ. dr. OTILIA CLIPA, Facultatea de Științe ale Educației,  
Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

I

EDUCAȚIA TIMPURIE —  
ASPECTE GENERALE



# Sinteză: Istoria celor mai reprezentative concepții despre educația la vârste timpurii

Corina Gheorghiu  
*Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava*

## **Argument pentru o abordare istorică a educației timpurii**

Demersul teoretic ce stă la baza acestui studiu sintetic și evocativ își propune să evidențieze cele mai importante idei și concepții ale educației timpurii, urmând prezentarea și analiza istorică, într-o abordare cronologică a teoriilor pedagogice și insistând pe ceea ce a fost esențial, semnificativ, valoros în această zonă educativă. Se sistematizează astfel un traseu teoretic cumulativ, un efort conjugat în vederea construirii unui sistem de educație timpurie care oferă deschidere către perspectiva unor demersuri viitoare de cercetare prin abordări comparative, concentrări ideatice în jurul unor curente și doctrine pedagogice importante, totodată oferind posibilitatea de a aplica și de a valorifica adaptat, flexibil și inovativ aceste repere teoretice istorice în practica educativă din sistemele actuale, clasice sau alternative de educație timpurie.

Un studiu de *Istoria pedagogiei* este un spațiu de manifestare a culturii pedagogice, care, dincolo de demersul intelectual pe care îl propune, desemnează și un act cu profunde semnificații morale, un exercițiu asumat de *etică a neuitării* (M. Lovinescu) unor oameni vibranți care și-au dedicat viața și energia creatoare edificării educației și neuitării unor timpuri trecute care, dincolo de vulnerabilitățile lor istorice, politice, ideologice, economice sau culturale, merită să fie cunoscute, activate, valorizate, onorate, măcar din când în când.

Creșterea interesului social pentru *educația timpurie* a generat efortul de aprofundare a cercetărilor teoretice și practic-aplicative specifice acestui domeniu, proces în contextul căruia studiul istoric este necesar, util, onorabil. Se reafirmă astfel ideea că nu putem să reconsiderăm totul în materie de educație, că gândirea pedagogică s-a construit și s-a rafinat în timp, generând manifestări educaționale valoroase și că avem încă nevoie să știm care au fost cele mai importante experiențe de ordin istoric, care au fost cele mai relevante puncte de vedere exprimate de teoreticieni ai educației sau reprezentanți ai altor limbaje științifice apropiate și cum le putem optimiza, integrându-le cu succes într-un demers educativ eficient și semnificativ, construit pe axa valorică ieri-azi-mâine. „Fiecare epocă istorică a fost caracterizată de existența unor forme specifice de gândire pedagogică: nouă ne revine sarcina să le descoperim și să le valorizăm, căci acestea nu s-au epuizat în îndeletnicirile educaționale ale timpului, dimpotrivă, continuă să asigure cadrul necesar de manifestare a preocupărilor noastre actuale. [...] Un aspect fundamental al formației de pedagog rezidă în capacitatea acestuia de a recunoaște repere istorice esențiale și de a ști să le păstreze amprenta, în loc s-o lase să se șteargă” (Albulescu, 2009, p. 15).

În același timp s-a manifestat și interesul pentru practica educativă a trecutului, considerându-se că „recursul la istorie nu este deloc anacronic” (Cucuș), ci, dimpotrivă, este un demers aproape deontologic pentru toți cei care, din perspectiva diverselor roluri și amplasamente educative (pedagogi, educatori, manageri ai sistemelor educaționale, teoreticieni și practicieni deopotrivă) reflectează, analizează, proiectează și sprijină prin substanță științifică (acumulată din toate vremurile), responsabilitate socială și profesională, creativitate, motivație și afecțiune, umanitate și în general, parcursul educativ de fiecare zi.

Studiul istoriei pedagogiei susține dezvoltarea gândirii pedagogice, a spiritului critic și analitic, a capacității de a sesiza ideile valoroase, care se pot concretiza în soluții pentru anumite probleme educative, dezvoltarea abilității de articulare a orientării retrospective cu cea prospectivă, antrenând specialistul în educație, practicianul, profesorul într-un binevenit proces de echilibrare valorică, astfel încât „să evite atât respectul superstițios față de tradiția pedagogică, cât și graba frivolă după înnoire cu orice preț, ruptă de ansamblul relațiilor sociale” (Stanciu, 1977).

Istoria pedagogiei nu face parte din rândul acelor topici instrumentale și conjuncturale date de actualități stringente ale lumii în care trăim, dar nici un repertoriu teoretic desuet nu poate fi considerat, fiind mai degrabă temelia trainică pentru viitoarele construcții educative de mai târziu, un domeniu care susține și dezvoltă cultura pedagogică, orizontul cultural, rafinamentul intelectual, moral și estetic, formând educatorului un profil profesional armonios, bine calibrat valoric, cu repere temeinice în care se detașează cultul pentru lucrul bine făcut, reflecția, interogația, subtilitatea observației, analizei și interpretărilor absolut necesare unui act pedagogic cu marcaje educative pe termen lung.

Viziunea istorică asupra educației sintetizează în timp și spațiu o multitudine de idei, concepții și teorii despre educație. Istoria este considerată o cale importantă de cunoaștere, o cale inițială de explorare a trecutului, prin parcurgerea căreia se poate pătrunde într-o zonă de sens profund și edificator ce poate fi relevantă pentru identificarea atât a fundamentelor, continuităților, contradicțiilor, cât și a unor erori, resurse sau posibile soluții.

Leccióna istoriei se poate constitui într-un mobil real și într-o rațiune temeinică pentru realizarea unei educații timpurii înalt impregnate valoric care să vină în sprijinul copiilor aflați la începutul vieții și umanității, deoarece „o incursiune în istoria gândirii pedagogice nu reprezintă doar un act de reconstituire a trecutului paideic, ci și un prilej de a releva dimensiunile valoroase ale unei tradiții care ne poate impulsiona și inspira în continuare“ (Albulescu, 2009, p. 15).

## Reflectarea educației timpurii în istoria pedagogiei — perioade, autori, opere

În *Antichitatea clasică*, primul dintre importanții filosofi greci care s-au ocupat de educație în expansiunea problematicii acesteia a fost **Platon** (427–343 î.e.n.). Preocuparea sa rămâne în istoria gândirii pedagogice ca fiind prima încercare de a construi *un sistem teoretic al educației*. Principalele lucrări în care Platon își prezintă teoria educativă sunt *Republica* și *Legile*. El va crea o grupare paideică, numită *Akademia*, în care componenta juridică și cea spirituală vor fi dimensiunile principale, iar filonul *etatismului educațional* se va resimți la fel de mult. Din această perspectivă, Platon va evidenția funcția socială și culturală a

educației, marele filosof al Greciei antice pledând pentru implicarea statului în susținerea demersurilor educative.

În lucrarea deja invocată, *Legile*, autorul propune ca educația să se facă etapizat, pe vârste, iar educația timpurie, realizată între 3 și 6 ani, se regăsește între etapele asupra cărora Platon face referiri valoroase. „Educația platoniciană presupune mai multe etape, într-o succesiune ascendentă, având statutul unei inițieri” (Cucos, 2017, p. 21). În acest context, scopul educației timpurii este acela de a conduce, „prin educație și disciplină, sufletul copilului să iubească ceea ce trebuie îndeplinit”. În spiritul etatismului educațional, Platon a exprimat ideea ca inclusiv educația preșcolară să fie organizată de către stat, gânditorul subestimând rolul educativ al familiei. Educația copiilor între 3 și 6 ani va fi încredințată unor doici, special pregătite pentru această ocupație. Recomandările lui Platon pentru educația la vârstele timpurii pun în lumină o bună cunoaștere a profilului bio-psihic specific acestei vârste. Autorul *Republicii* a identificat *rolul formativ* al jocului la vârsta copilăriei mici, iar acesta va fi folosit de către doici ca mijloc de educație. Astfel, cu ajutorul jocului se poate cultiva curajul în rândul copiilor. În educația copiilor de la 3 la 6 ani, Platon recomandă ca împreună cu activitățile ludice să fie folosite *poveștile și cântatul, miturile și legendele*, urmărindu-se ca prin întregul mesaj educativ — conținut, melodie și ritm — să se asigure educația viitorului cetățean încă de la cele mai fragede vârste, pentru ca acesta să aibă „o bună educație, ce va da corpului și sufletului toată perfecțiunea de care sunt ele capabile”.

În Roma secolelor VII–VI î.e.n, „educația romană consta într-o inițiere progresivă a copilului într-un mod de viață tradițional. Copilul imita, prin jocurile sale, gesturile și comportamentele cotidiene, activitățile celor mai mari decât el” (Albulescu, 2009,

18 p. 54). Ca și Platon, pedagogul latin **Marcus Fabius Quintilianus** (35–95 e.n.), în opera *Institutio oratoria*, principala lucrare în care acesta și-a expus ideile pedagogice, insistă asupra necesității de a asigura copilului un mediu care să exercite asupra acestuia o influență pozitivă, care să-i rafineze caracterul. În acest scop, la început se va folosi cu precădere jocul în procesul educației. Prin joc, copilul nu numai că își va dezvolta resursele fizice și psihice, dar își va rafina totodată caracterul și înclinațiile. Quintilianus susținea, de asemenea, ideea unei educații în conformitate nu numai cu vârsta, ci și cu înclinațiile copilului, sarcina fundamentală a educatorilor constând în dezvoltarea predispozițiilor naturale ale copiilor.

Ideile lui Quintilianus vor fi regăsite mai târziu în *Renaștere* în activitatea și lucrările iluștrilor umaniști renașteniști **Erasmus din Rotterdam** (1476–1536) și **Juan Luis Vives** (1492–1540), a căror pedagogie a fost vizibil influențată de opera pedagogului latin. Erasmus sintetizează în lucrarea *Despre prima educație liberală a copiilor* câteva repere ale educației timpurii, considerând că înclinațiile copilului se dezvăluie în *joc* (*Animi causa ludendum est*); de aceea, pentru a susține progresul în demersul educativ, educatorul are datoria de a cunoaște aceste înclinații și de a orienta activitatea copilului în sensul dezvoltării lor. Respectul față de copil se exprimă la acest pedagog umanist prin atenția pe care o acordă particularităților individuale ale acestuia. Ca și Juan Luis Vives, Erasmus apreciază că cel mai potrivit mediu pentru prima educație a copilului îl constituie familia. Așadar, la vârstele mici educația ar trebui să se realizeze în familie, mama fiind cea care întrunește cele mai multe calități pentru a se ocupa de educația copiilor mici. Cei doi erudiți umaniști fac referire și la calitățile pe care ar trebui să le aibă în general un bun educator: „să fie tânăr,

pentru a se putea apropia de copil, să fie prietenos cu copiii, voios, senin și binevoitor, să aibă o cultură vastă și un spirit inventiv“.

Trecând de la epoca clasică la perioada modernă, se poate afirma că pedagogul ceh **Jan Amos Comenius** (1592–1670) a fost primul dintre autorii moderni care a dezvoltat o teorie pedagogică amplă și sistematizată, teorie care a constituit o importantă fundamentare pentru afirmarea pedagogiei ca știință, un sistem teoretic în cadrul căruia pot fi remarcate și idei valoroase despre educația la vârstele timpurii.

„Educația se va începe de timpuriu, înainte ca mintea să fie coruptă“, afirma Comenius în lucrarea sa, *Didactica Magna*, operă cu profunde și actuale semnificații pedagogice. În aceeași direcție, putem menționa lucrările *Școala sub formă de joc*, *Poarta deschisă a limbilor*, *Lumea ilustrată în imagini* sau *Informatorul școlii materne*, care este considerată prima lucrare ce tratează sistematic educația copiilor de la cea mai fragedă vârstă până la 6 ani, considerându-se că în acest cadru se analizează pentru prima dată în istoria gândirii pedagogice problematica educației în familie a copilului de vârstă preșcolară.

*Școala maternă* (educația în familie a copilului până la vârsta de 6 ani) este considerată de pedagogul ceh ca fiind o perioadă decisivă pentru evoluția ulterioară a individului, menită să-i asigure copilului o dezvoltare armonioasă. Acum sunt deprinse mersul și vorbirea, se internalizează regulile de igienă, se face inițierea în educația morală, se exersează simțurile prin învățare senzorială, se dezvoltă inteligența prin activități și jocuri specifice copiilor până la 6 ani.

În lucrarea *Informatorul școlii materne*, Comenius propune o autentică teorie a jocului, evidențiind principalele calități educative ale acestei activități psihice.

Jocul este o prelungire sau o completare a activității, și de aceea reprezintă un mijloc important de manifestare a naturii copilului, satisface nevoia de mișcare, recrează și dezvoltă agerimea spiritului, stimulează nevoia de a trăi și de a lucra în colectivitate, dezvoltă inițiativa și perseverența. Eficiența activității ludice este semnificativă pentru dezvoltarea fizică, intelectuală și morală a copilului de vârstă mică (Albulescu, 2009, p. 151).

*Principiul conformității educației cu natura* înseamnă, în viziunea acestui gânditor, că educația trebuie să se facă avându-se în vedere treptele de dezvoltare ale individului și particularitățile de vârstă. „Natura acționează la timpul său”, spunea Comenius și tot ce trebuie învățat ar trebui să fie adaptat nivelului de vârstă, astfel încât să nu se transmită nimic ce ar putea depăși capacitatea de înțelegere din acel moment al dezvoltării.

Dacă în opera *Didactica Magna* au fost stabilite etapele vârstei de creștere, într-o altă lucrare, *Pampaedia*, se periodizează întreagă viața a omului. Sunt stabilite astfel opt etape, pe care pedagogul le compară, în spiritul principiului conformității educației cu natura, (în această accepțiune fiind vorba despre natura exterioară) cu părțile unei zile, cu anotimpurile sau cu evoluția plantelor. Educației timpurii îi sunt atribuite primele două etape, respectiv *schola geniturae* (școala prenatală), care cuprinde conceperea și gestația în pântecul mamei și *schola infantiaev* (numită de autor în alte lucrări școala maternă), care include nașterea și prima copilărie, comparabilă cu încolțirea semințelor.

Omul, afirma Comenius, întrunește toate calitățile pentru a fi educat. La naștere, spiritul copilului este o *tabula rasa*, o tablă pe care nu s-a scris încă nimic, dar pe care se poate scrie totul. În spiritul optimismului său pedagogic, pedagogul ceh susține

că dezvoltarea copilului depinde de influența care se exercită asupra sa (Stanciu, 1977, p. 127).

Formarea omului presupune dobândirea de *erudiție, virtute și pietate*, însă la naștere copilul nu posedă decât *semințele* acestora, respectiv aptitudinile pentru știință, moralitate și religie, care vor deveni mai târziu achiziții reale numai prin educație.

Pe axa timpului, un alt gânditor care face referire la educația vârstei timpurii este J.J. Rousseau (1712–1778), figură importantă a *Iluminismului*. Lucrarea sa reprezentativă în care își structurează ideile despre educație, considerată *arta de a forma oamenii*, este *Émile sau Despre educație*, un real tratat de pedagogie, scris „într-o manieră eseistică, inconfundabilă” (Cucuș, 2017), în care Rousseau vorbește și despre particularitățile copilăriei. Sunt delimitate aici, într-o manieră ascendentă, componentele educației, descrise în asocierie cu etapele de vârstă ale copilului, astfel încât până la 2 ani accentul este pus pe îngrijirea și educația fizică a copilului, iar de la vârsta de 2 ani începe educația simțurilor, prin contactul direct cu natura.

„Marea carte a naturii constituie sursa inepuizabilă de captare a primelor impresii și a cunoștințelor” (Cucuș, 2017, p. 159), în viziunea lui Rousseau.

Educația din primii doi ani de viață va fi orientată înspre îngrijirea fizică a copilului, urmărind o călire a organismului printr-o bună alăptare, băi reci, îmbrăcăminte ușoară, jucării naturale. Alăptarea trebuie făcută nu de doică, ci de mamă, iar mâinile și picioarele nu se vor înfășa, ci vor fi lăsate libere. După vârsta de 2 ani, educația copilului mic se orientează pe dezvoltarea psihică și formarea primelor repere morale. La această vârstă, considera Rousseau, nu trebuie să se dea copilului explicații verbale, ci mai degrabă să fie determinat să-și însușească totul prin experiență.

22 Consecvent teoriei sale, a *educației negative*, pedagogul francez respinge pedeapsa ca mijloc de educație și propune să nu se intervină, pentru că doar așa copilul va înțelege că libertatea sa este limitată. Pornind de la ideea că după vârsta de 2 ani și mai departe, în perioada copilăriei mici, rațiunea este încă nedezvoltată, Rousseau recomanda să nu se folosească fabula în procesul educativ, pentru că mesajul moralizator al acestei specii literare ar putea să nu fie înțeles corect de către cei mici, mai degrabă fiind necesar să li se spună adevărul simplu, direct, corect.

În pedagogia lui Rousseau este valorificat *principiul respectării vârstei copilăriei*, autorul lansând un mesaj înalt afectiv despre necesitatea și importanța studierii acestei vârste pentru a-i putea înțelege și valoriza virtuțile atât de importante. „Oameni, fiți umani, iată prima voastră datorie... Iubiți copilăria, ocrotiți-i jocurile, plăcerile, drăgălașele ei porniri“, pentru că un copil nu este un adult în miniatură, ci o ființă distinctă, cu particularități specifice, „copilăria având feluri de a gândi și simți care îi sunt proprii și nimic nu e mai nesăbuit decât să vrem să le înlocuim cu ale noastre“ (Rousseau, 1973, p. 67). Perioada copilăriei nu trebuie considerată, așa cum afirma și pedagogul român G.G. Antonescu, o simplă fază de pregătire a vârstei adulte, fără valoare proprie. Copilul nu trebuie considerat mijloc, ci scop în sine, iar noi trebuie să învățăm să privim, să creștem și să educăm copilul în calitatea sa de copil.

E de reflectat la mesajul pedagogic al lui Rousseau pe tema educației timpurii, educatorii și practicienii de astăzi fiind invitați să integreze și alte teorii în educația copiilor mici și foarte mici, dar și să valorifice ideile pedagogului francez în măsura în care se poate găsi o atitudine mediană, echilibrată între exaltarea virtuților copilăriei și subdimensionarea acestora, pentru

a îmblânzi excesul dar și lipsa, identificând soluții teoretice și practice cu adevărat benefice pentru copiii aflați la vârsta primei copilării.

Așa cum afirma profesorul universitar I. Albulescu în lucrarea *Doctrină pedagogică* (2009), secolul următor Iluminismului, secolul al XIX-lea, a adus schimbări importante în ordinea politică și socială europeană, prin afirmarea vizibilă a principiilor de libertate, fraternitate și egalitate cuprinse în celebra *Declarație a drepturilor omului și cetățeanului*. Din perspectivă teoretică, studiile despre copil au făcut pași importanți înainte, valorificând tot mai mult investigația empirică.

„Educația încetează să se mai sprijine exclusiv pe experiență și pe teorii filosofice abstracte, invocând din ce în ce mai mult o știință a copilului. Pestalozzi, Herbart, Diesterweg și Fröbel au încercat să depășească simpla pedagogie a ideilor, pentru a ajunge la o pedagogie constituită ca știință riguroasă”, arată I. Albulescu (2009, p. 218).

Reprezentant important al școlii herbartiene, influențat de ideile pedagogice ale lui J.A. Comenius și J.H. Pestalozzi, pedagogul german F.W. Fröbel (1782–1852) este considerat și consacrat în istoria gândirii pedagogice ca fiind primul teoretician al educației copiilor de vârstă preșcolară. Față de toți antecesorii săi care au avut preocupări în domeniu, Fröbel a și construit instituția de educație specifică pentru copiii mici, căreia i-a dat și o denumire sugestivă: *Kindergarten* (în traducere literală: „grădina de copii”). Denumirea a fost inspirată de analogia care poate fi făcută între copii și flori, creșterea acestora presupunând preocupare, grijă, atenție, insistență și conectare permanentă, ca și creșterea florilor. Pe de altă parte, în instituția de educare a copiilor preșcolari trebuia să existe o grădină, în sensul propriu al termenului, pentru

24 ca aceștia să poată lucra. Scopul grădinilor de copii a fost acela de a întări corpul, de a crea context de manifestare a simțurilor și de a dezvolta în copii afectivitatea și sentimentul de apartenență, fiind o bună pregătire pentru integrarea școlară.

Copilul mic parcurge trei etape: *etapa alăptării*, alimentația sugarului fiind prioritară, urmată de *etapa copilăriei mici*, când se exersează limbajul și activitatea principală este jocul, culminând cu *etapa copilăriei școlare*, când are loc instruirea sistematică elementară, toate aceste etape fiind interdependente.

Autorul german acordă o importanță aparte formării și educării copilului prin intermediul *jocului*. Dispoziția copilului către activitate se traduce în cea mai bună parte prin intermediul activității ludice. Un joc bine organizat, coordonat și practicat poate reprezenta sursa și contextul unei dezvoltări armonioase a personalității. „A se juca, joc, iată treapta cea mai înaltă a dezvoltării copilului, a dezvoltării omului în această perioadă, deoarece aceasta este prezentarea activității libere a interiorului” (Stanciu, 1977, p. 256). Jocurile întăresc corpul, formează voința și caracterul, dezvoltă capacitatea de observare și de asociere, creativitatea și imaginația. Analizând rolul jocului în sistemul pedagogic preșcolar propus de Friedrich Fröbel, pedagogul francez Gabriel Compayre afirma că în acest sistem pedagogic jocul este esențial, și nu doar jocul dezordonat și capricios, ci și o serie de jocuri metodice, coordonate, în cadrul cărora se folosesc diverse facultăți ale copilului, progresiv și ordonat. Activitățile ludice reprezintă baza întregului program educativ în grădinile de copii, o activitate conștientă, bine organizată și sistematică, desfășurată cu obiective educative foarte clare. Astfel, Fröbel propune o gamă largă de jocuri, de la jocurile sub formă de ocupații practice, care sprijină inițiativa și dispoziția spre acțiune a copiilor, la jocuri

propriu-zise, utilizate la gimnastică și muzică. La aceste tipuri de joc se mai adaugă jocurile în care se folosesc corpuri geometrice, numite *daruri*, cum ar fi mingea colorată, sfere, cilindri sau cuburi, aceste *jocuri-daruri* regăsindu-se într-o formă destul de asemănătoare și astăzi în sălile colorate ale grădinițelor de copii. Complementar practicii educative, Fröbel va ține și cursuri speciale pentru pregătirea *conducătorilor de jocuri*, pregătirea teoretică a acestor educatori ludici constând în formarea în domeniul metodicii preșcolare, din care o serie de idei și aspecte pot fi valorificate și astăzi.

În directă legătură cu ideea necesității organizării activității copilului sub formă de joc (viu, natural, potrivit copilăriei), Fröbel va propune, pentru aplicarea acestui principiu educativ, utilizarea unor *simboluri și materiale didactice* adecvate vârstei. *Simbolurile* pe care pedagogul german le propune sunt *mingea, sfera și cubul*, acestea substituind sau făcând trimitere la aspecte și sensuri mai profunde ale existenței. De exemplu, mingea ca obiect favorit de joc propus de Fröbel ar putea să simbolizeze ideea de infinit, de mișcare, unitate în diversitate și diversitate în unitate, mingea fiind pentru cei mici un simbol educativ, așa cum este universul pentru adult. Mingii i se adaugă sfera și cubul care sunt, așa cum afirma gânditorul german, „unul și același lucru sub trei forme”. În contrast cu mingea și sfera (simboluri ale mișcării), cubul trimite la inerție, nemișcare, repaos. „Dacă un copil înțelege mingea, sfera și cubul, va putea recunoaște toate celelalte obiecte, va ști să le observe, să le mânuiască, pentru că a învățat să vadă multiplul în ce este simplu și invers” (Fr. Fröbel, *apud* Stanciu, 1977, p. 257). La aceste simboluri și materiale didactice se mai adaugă triunghiuri, cercuri și pătrate confecționate din carton. Aceste simboluri au fost și sunt încă folosite ca materiale didactice pentru

26      eficientizarea demersului de educație preșcolară, având ca principal scop educativ dezvoltarea simțurilor copiilor.

Educația realizată prin intermediul jocurilor îl conectează mai mult pe copil la lumea în care trăiește, Fröbel însuși considerând jocurile o imitație a lumii reale, o oglindă a vieții, atât a celei interioare cât și a celei exterioare, deschizând copilului perspectiva realității pentru care acesta se dezvoltă. *Prin joc, copilul se dezvoltă cu bucurie, iar bucuria este sufletul tuturor acțiunilor de la vârsta copilăriei.* Cumulând toate aceste interpretări, se poate afirma că jocul este cel mai reprezentativ produs spiritual al copilului.

În concluzie, putem susține că pedagogul german discutat mai sus este primul teoretician al educației care a studiat problematica educației copiilor mici în context instituțional, creând un mediu educativ adecvat, specific copilăriei mici, cu repere care să se apropie cât mai mult de atmosfera sigură și protectoare a familiei, în care să se respecte și să se cultive natura activă și creatoare a copiilor, prin joc și respectarea individualității fiecărui copil, care dorește să se exprime liber.

Reprezentant marcant al curentului *Educația nouă*, manifestat la începutul *secolului XX*, Maria Montessori (1870–1952) a fost prima femeie care a obținut titlul de doctor în medicină al Universității din Roma. În calitate de medic, a studiat medicina generală și pediatria, urmând apoi studii de biologie, psihologie și filosofie în Franța, Anglia și Italia, țara natală. Ajunge să se preocupe de domeniul pedagogic în perioada în care lucrează la clinica psihiatrică din Roma, unde s-a ocupat de copii care sufereau de retard mintal, concluzia la care ajunge fiind că acești copii au mai multă nevoie de ajutor pedagogic decât de ajutor medical. După patru ani de carieră didactică în cadrul Institutului Pedagogic al Universității din Roma, unde studiază istoria antropologiei și aplicarea ei în

pedagogie, Maria Montessori are șansa de a crea un mediu educativ pentru copiii fără deficiențe. Îi sunt încredințați copiii mici, până atunci destul de neglijăți, din cartierul muncitoresc San Lorenzo din Roma. În anul 1907, Montessori deschidea prima *Casa dei bambini* (Casa copiilor). Propune imediat realizarea de mobilier adaptat înălțimii copiilor, o idee revoluționară pentru vremea aceea. Împreună cu o colaboratoare a sa, se ocupă de aproximativ cincizeci de copii de vârstă mică, cu care lucrează utilizând material didactic pe care ea însăși îl concepușe. Spiritul de cercetător o ajută să observe și să înțeleagă cum copiii evoluează în mod spontan într-un mediu educativ construit special pentru ei. Ajustează mereu materialele cu care lucrează în funcție de observațiile pe care le face și creează astfel noi activități educative pentru copiii mici. Surprinsă de capacitatea de concentrare și autodisciplină a acestora, multiplică experimentele și descoperirile pozitive. Astfel, își dă seama că micuții au nevoie de ordine, că vor să-și aleagă liber activitățile, că trebuie să le poată repeta atunci când simt nevoia, fiindcă îi interesează mai mult activitatea în sine decât finalitatea acesteia. Constată, de asemenea, că cei mici se folosesc și în mediul familial de aceste deprinderi formate în *casa dei bambini*, precum grija pentru un mediu curat și ordonat, și că balcoanele aceluia cartier mărghinaș al Romei începeau să înflorească. Așadar, valorificând abilitățile învățate, copiii de vârstă mică își educă familiile și devin surse și actori ai schimbării sociale (Poussin, 2016, pp. 8–9). Se conturează treptat o nouă pedagogie, pe care autoarea sa o va numi *pedagogie științifică* și care mai târziu va fi cunoscută în întreaga lume ca *metoda sau pedagogia Montessori*, al cărei mesaj pedagogic principal va fi dezvoltarea autonomiei copiilor: *Ajută-mă să fiu eu însumi* (asta îmi sporește stima de sine, spune copilul de la naștere până la vârsta de 3 ani), *Ajută-mă să fac singur sau ajută-mă să acționez prin mine*

28 *însumi* (asta îmi sporește încrederea în sine, este mesajul copilului între 3 și 6 ani) și *Ajută-mă să gândesc prin mine însumi* (cere copilul începând cu vârsta de 6 ani).

După cum am menționat deja, Maria Montessori a acordat o importanță deosebită materialelor didactice, construite și grupate pentru fiecare simț în parte: corpuri geometrice de diferite dimensiuni și culori, corpuri geometrice din lemn, eșantioane din țesături, planșete din lemn de culori și dimensiuni diferite, cutii cu eșantioane din lână colorate diferit, clopoței muzicali și cutii pentru educarea simțului auditiv și al greutății. Astfel, educația senzorială a devenit o componentă dominantă în sistemul pedagogic montessorian.

Conceptele-cheie importante legate de educația la vârste timpurii aprofundate de M. Montessori sunt: *plan interior, perioade senzitive, minte absorbantă, minte matematică, polarizarea atenției, dezvoltarea senzorială și mișcarea*, concepte analizate de autoarea Eva Schumacher în lucrarea *Pedagogia Montessori: înțelegere, aplicare și experimentare*.

Termenul *plan interior* înseamnă că dezvoltarea umană are loc în anumite etape predefinite genetic și interconectate cronologic. Pe parcursul dezvoltării sale, copilul trece prin patru etape: prima este *perioada creatorului inconștient* (în această etapă, un copil nu este preocupat de obținerea, prin munca sa, a unui anumit rezultat sau a unui anumit produs). În a doua etapă copilul încearcă să-și rafineze lucrarea și rezultatele efortului depus, adesea imitându-i pe cei mari. A treia etapă de dezvoltare se caracterizează prin faptul că acum, copilul este în măsură să realizeze transferuri. A patra etapă a planului interior de dezvoltare este atinsă atunci când copilul este capabil să contribuie, prin abilitățile pe care le poate utiliza în beneficiul său, la binele comun.

Conceptul de *perioade senzitive* este legat de faptul că dezvoltarea copilului este marcată de anumite etape sensibile, în care anumite abilități pot fi mai ușor achiziționate pe baza unor stimuli adecvați, reducând astfel riscurile în dezvoltare. Principalele perioade senzitive descrise de autoarea analizată sunt: perioada senzitivă a ordinii (de la 0 la 6 ani), perioada sensibilă la mișcare (de la 0 la 5 ani), perioada senzitivă a limbajului (de la 0 la 7 ani), perioada senzitivă a senzațiilor (0–6 ani), perioada sensibilă la obiecte mici (1–6/7ani) și perioada sensibilă la viața socială (încă din viața intrauterină, ajunsă la apogeu în jurul vârstei de 6 ani).

Termenul *mințe absorbantă* descrie abilitatea copilăriei timpurii de a absorbi impresiile și stimulii de mediu fără efort. Mîntea absorbantă realizează mult mai mult decît să înregistreze superficial impresiile și impulsurile din mediul înconjurător, acest construct îndeplinind mai curînd o funcție importantă de adaptare și dezvoltare, dincolo de recepționarea inconștientă și prelucrarea impulsurilor centrale. Dacă se dorește încurajarea curiozității copilului și a puterii de absorbție a minții, este nevoie de un mediu care să aibă cît mai mulți stimuli senzoriali.

„În copil exisă o putere globală care îl împinge să formeze un om al timpului său, un om al civilizației sale și totul grație acestei minți absorbante. În aceasta rezidă însuși rolul duratei îndelungate a copilăriei omului“, afirma Maria Montessori în lucrarea sa *Mîntea absorbantă*.

*Mîntea matematică* se referă la prezența unui cadru de organizare care dă structură și răspunde uneia dintre nevoile de bază ale copilului. Cu cît copilul este stimulat mai mult să se organizeze, să structureze și să reflecteze asupra modului de a-și gestiona propria ordine, cu atît acesta este mai ordonat, iar procesul său de învățare și dezvoltare va fi mai bine reprezentat.

Pentru a conduce copilul spre *polarizarea atenției și normalizare* este nevoie ca două premise, aparent contradictorii, să fie combinate într-o unitate coerentă și armonioasă. Pentru M. Montessori, calmul interior al copiilor polarizați a fost văzut ca o condiție esențială pentru a intra într-o stare de echilibru, independență, autodisciplină, libertate și sănătate mintală. *Normalizarea* este, în accepțiunea Mariei Montessori, un sinonim pentru evoluție, fiind vorba despre un proces individual de dezvoltare armonioasă. Calitățile pe care autoarea le considera normale la copii sunt dragostea față de semenii, empatia, solidaritatea și simțul comunității, capacitatea de a alege, de a crea și de a avea inițiative, pasiunea pentru concentrare și muncă, autonomia, apetența pentru calm și bucuria de a învăța.

Când *experiența senzorială, inteligența și mișcarea* formează un sistem coerent și integrat, cu interacțiuni vizibile între componente, acestea formează premisele esențiale pentru ca un copil să beneficieze de o dezvoltare sănătoasă, care este fundamentală pentru procesul de învățare.

În pedagogia Montessori, un mediu care are în vedere deplina dezvoltare a copilului mic va fi proiectat după următoarele principii: *în centru* se află *copilul*, apoi acordarea *libertății* pentru acceptarea interioară și realizare; urmează *experiența socială*, care presupune libertatea de acțiune pentru a interacționa cu alți oameni și cu sine, apoi *descoperirea lumii*, prin conectare cu materiale și fenomene specifice, ultimul reper fiind *structurarea clară*, care duce la obținerea unui cadru organizatoric flexibil și securizant.

Atitudinea adultului, fie că este educator sau părinte, este foarte importantă în educația copilului mic și constituie motivul pentru care aceștia ar trebui să fie familiarizați cu câteva dintre

principiile importante ale educației Montessori propuse pentru această vârstă: libertatea (libera alegere și pregătirea unui mediu în care copilul să poată acționa liber), autodisciplina, acțiunea subtilă, respectul față de ritmul fiecăruia, învățarea prin experiență, activitatea individuală.

Așadar, pedagogia Montessori cultivă încrederea în sine și autonomia, oferindu-i copilului posibilitatea să-și aleagă singur activitățile și să progreseze în ritmul său... este în primul rând o stare de spirit, una care nu consideră copilul un adult în devenire, pe care îl modelăm, ci o persoană completă, pe care o acompaniem și căreia îi arătăm un respect profund (Poussin, 2016).

## În loc de concluzii

Educația copiilor la vârste timpurii reprezintă în mod cert o temă educativă prioritară, de larg interes pentru științele și politicile educaționale românești și europene, deoarece vizează o perioadă educativă importantă, ce ține de la naștere și până la vârsta școlară mică și care presupune un parcurs de dezvoltare foarte alert, o perioadă esențială care este pusă în legătură cu activitatea de învățare, creșterea sănătoasă și dezvoltarea holistică a copilului din punct de vedere fizic, cognitiv, emoțional și social.

Așa cum am încercat să demonstrăm pe parcursul lucrării, considerăm că am adus suficiente argumente pentru a integra și cercetarea istorică în studierea acestei dimensiuni educative, susținând că abordarea istorică a acestei problematice atât de importante vine să asigure o perspectivă mai profundă de înțelegere a acesteia, o dezvoltare a simțului pedagogic în vederea sesizării ideilor valoroase dezvoltate în timp, care se pot constitui în soluții pentru problemele actuale.

## Bibliografie

- Albulescu, I., 2009, *Doctrine pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Clipa, O. (coord.), 2023, *Educația timpurie — resurse pentru dezvoltarea practicienilor*, Trei, București.
- Cucoș, C., 2017, *Istoria pedagogiei — idei și doctrine pedagogice fundamentale*, Polirom, Iași.
- Comenius, J.A., 1970, *Didactica Magna*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Fröbel, Fr., 1881, *L'éducation de l'homme*, Éditions Ract & C, Paris.
- Rousseau, Jean-Jacques, 1973, *Emil sau despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Montessori, M., 2017, *Mintea absorbantă*, Vremea, București.
- Montessori, M., 2018, *Taina copilăriei*, Vremea, București.
- Poussin, Ch., 2016, *Pedagogia Montessori explicată părinților*, Editura Gama.
- Schumacher, E., 2019, *Pedagogia Montessori: înțelegere, aplicare și experimentare*, Didactica Publishing House, București.
- Stanciu, Ion Gh., 1977, *O istorie a pedagogiei universale și românești până la 1990*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Stan, L. (coord.), 2016, *Educația timpurie: probleme și soluții*, Polirom, Iași.

# Cunoașterea copilului mic — fundament în domeniul educației timpurii

Alina Georgeta Mag  
Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

*Copilul trebuie să știe că este un miracol, că de la începutul lumii  
și până la sfârșitul ei nu a mai fost și nu va mai fi nimeni ca el.*

(Pablo Casals)

Mereu am privit în ochii copiilor mici cu o curiozitate aparte. „Lumea redevine nouă cu fiecare copil care intră în viața noastră”, afirma Robert Brault, un citat celebru care ne pune și astăzi pe gânduri de fiecare dată când ne raportăm la copii și copilărie. În lumea de azi, marcată de schimbări rapide, în care modul de viață al adulților s-a schimbat semnificativ sub influența stresului cotidian, a vitezei cu care trăiesc, a tehnologiei puternic prezente în viața de zi cu zi, ajungem să ne punem cu toată seriozitatea mai multe întrebări fundamentale:

- *Cine sunt copiii de azi?*
- *Cât de bine ne cunoaștem copiii?*
- *Au ei altă psihologie?*

Mai mult ca sigur, al treilea răspuns este afirmativ (Elias *et al.*, 2019). Cei mici au acum alte elemente de conduită și alte nevoi. Cu siguranță, psihologia copilului s-a schimbat. La prima și a doua întrebare însă, răspunsurile sunt mult mai complexe, iar cercetătorii au ajuns la concluzii interesante, care invită la noi reflecții (Schaffer, 2007). Și-au dat seama că nu putem răspunde fără să implicăm copiii în cercetarea propriei lor vieți (Jones, 2009). Dacă vrem să îi cunoaștem și să le înțelegem unicitatea, atunci trebuie să aflăm cum gândesc despre propria lor copilărie (Mag, 2012).

Cercetările recente despre copii au schimbat în mod fundamental concepțiile despre copilărie (Cable *et al.*, 2010). Nu mai vorbim astăzi doar de educație preșcolară, ci de un domeniu nou de studiu, acțiune și intervenție la nivelul copilului și adulților, foarte complex, care nu întâmplător se numește educație timpurie, ca parte din educația permanentă, educația pentru toți și educația incluzivă (Vrăsmaș, 2014).

În zilele noastre, specialiștii consideră că este mai dificil să ne înțelegem copiii, din cauza timpurilor pe care le trăim (Nedelcu *et al.*, 2018). Tot mai mulți părinți pun cariera în topul priorităților, petrec din ce în ce mai puțin timp cu cei mici, iar prin faptul că le asigură condiții optime de trai și o educație bună nu înseamnă că își cunosc copiii. Cadrele didactice, pe de altă parte, prin pregătirea lor de specialitate, acordă un rol important comunicării deschise, un aspect esențial al fiecărei relații, atât cu cei mici, cât și cu familia, dar se confruntă cu probleme majore, mai ales dacă părinții resping subiecte delicate legate de emoțiile și comportamentele lor în mediul creșei și grădiniței (Mag, 2012). Sunt tot mai multe dificultăți semnalate din practica educativă, ceea ce ne determină să apreciem că la ora actuală „problema” cunoașterii copiilor a devenit destul de complicată (Elias *et al.*,

2019). Or, părinții ar trebui să fie partenerii cei mai apropiați ai educatoarelor, iar sprijinul să fie reciproc în cunoașterea nevoilor unice, particulare ale fiecărui copil în parte, atât de necesar pentru o educație armonioasă, oferită de partenerii educaționali semnificativi (Stan, 2014).

Pentru a cunoaște un copil în profunzime, este nevoie să depunem efort serios și să învățăm împreună, părinți și profesori, să-i acordăm atenția noastră nemijlocită, să petrecem timp de calitate pentru a construi relații sănătoase și echilibrate, relații pe care cel mic să se poată baza oricând, necondiționat, indiferent de problemele sau crizele de dezvoltare prin care trece, să se simtă valoros și apreciat (Cable *et al.*, 2010).

Vorbim astăzi de un model foarte complex al înțelegerii copilăriei, cu o nouă psihologie, diferit de cel prezentat de psihologia tradițională. Acest nou model explicativ aduce cunoștințe relevante, printre altele despre faptul că există multiple și diverse copilării, pe care copiii le trăiesc. Există implicații locale și globale, care depind de rasă, de gen, de timp, de zona geografică (Schaffer, 2007). Viziunea asupra copilului este în continuă schimbare și se va schimba mereu (Jones, 2009). Teoria dezvoltării copilului trebuie înțeleasă în contextul unei anumite perioade istorice și culturale, de asemenea în contextul unor condiții economice care au impact asupra întregii comunități în care cresc și sunt educați cei mici (Stan, 2014). Noi analizăm copilăria într-o societate globală, cu implicații majore pentru întreg domeniul educațional (Elias *et al.*, 2019).

Tot ceea ce se întâmplă în jurul nostru invită la o revalorizare a locului educației timpurii în contextul vieții contemporane. Sunt preocupări importante, atât din partea sistemelor de formare a cadrelor didactice, cât și în direcția parentingului modern, pentru

36 a surprinde esența rolului pe care adulții îl exercită în viața copiilor mici și pe care trebuie să îl înțeleagă foarte bine (Stan, 2014; Nedelcu *et al.*, 2018). Părinții și cadrele didactice au nevoie să cunoască nevoile de dezvoltare ale fiecărei noi generații de copii, pentru a-i ajuta să își dezvolte optim potențialul. Iar pentru a le dezvolta potențialul unic, o condiție sine qua non este să îi ascultăm și să îi cunoaștem foarte bine, de la cele mai mici vârste, pentru a crea fundamentul unei educații timpurii adecvate (Cable *et al.*, 2010).

De la copilul din epocile anterioare, văzut mai degrabă ca o completare a lumii adulte decât ca individ cu propriile drepturi, am parcurs un drum lung până la lumea adulților cu obligații față de copii, în care le este recunoscut „statutul diferit și totuși dependent” (Schaffer, 2007, p. 24). Au loc tot mai multe dezbateri și concentrări ale cercetărilor recente în zona înțelegerii rolului adulților și al copiilor în construirea copilăriei moderne (Elias *et al.*, 2019).

Un prim pas în reconstruirea concepțiilor despre copilărie este să acceptăm provocarea de a sta de vorbă cât mai des cu copiii noștri, începând cu perioada în care stau acasă, apoi la creșă, grădiniță, școală, pentru a afla *Ce gândesc? Ce cred? și Ce simt?* dar și *De ce?* Pentru că cei mici sunt extrem de sofisticați și de complecși. Cei mai mulți demonstrează competențe extraordinare încă de la naștere, și tot mai multe descoperiri științifice ne invită la o regândire a modului în care ne raportăm la educația timpurie (Jones, 2009; Stan, 2014). La nivel global, accentul se pune pe o abordare diferențiată și personalizată, tocmai pentru a răspunde unei diversități impresionante de nevoi de învățare și relaționare ale copiilor (Nedelcu *et al.*, 2018).

Cu toate acestea, copiii au fost mereu și încă sunt subestimați (Jones, 2009). Este cu atât mai neobișnuit să fie consultați, mai ales în mentalitatea românească. Totuși, cei mici se dovedesc a fi mult

mai capabili decât credem. Cele mai multe teorii au ultra-simplificat până acum realitatea vieții copiilor și au ascuns înțelegerea adecvată a copilăriei (Cable *et al.*, 2010). Cea mai subtilă problemă și de o importanță critică în ce privește modul în care adulții gândesc despre cei mici a fost mereu și încă este subestimarea capacităților de înțelegere și acțiune ale copilului pe considerenul vârstei prea mici (Elias *et al.*, 2019).

Educația timpurie aduce o nouă viziune, care schimbă percepția adulților față de copii. Ei sunt recunoscuți ca participanți activi în dinamica și evoluția contextelor culturale și a propriei lor copilării (Cable *et al.*, 2010). Copiii participă activ, iar părinții și cadrele didactice trebuie să afle mai multe despre gândurile, opiniile, emoțiile și reflecțiile lor, pentru a le înțelege comportamentul. De mici, ei ai nevoie să fie valorizați și recunoscuți, iar adulții trebuie să fie conștienți că drepturile lor sunt recunoscute și protejate prin lege. Convenția Națiunilor Unite privind Drepturile Copilului, adoptată în 1989, a schimbat atitudinea adulților față de copil (Stan, 2014). În practică însă, nu întotdeauna le sunt respectate drepturile.

Astăzi este puternic criticată îngrădirea copiilor în exprimarea propriilor puncte de vedere pe motiv că sunt incompetenți în a face judecăți de valoare sau pentru că nu au capacitatea de a-și conduce propriile vieți. Tot mai mulți cercetători atrag atenția asupra dreptului copiilor de a fi ascultați (Elias *et al.*, 2019). Phil Jones (2009) consideră că ascultarea vocii lor este crucială, deoarece:

- copiii au dreptul să fie ascultați;
- exprimarea opiniilor proprii le influențează pozitiv starea de bine;
- deciziile luate în privința copiilor pot fi îmbunătățite (Mag, 2012).

Psihologia actuală pleacă de la prezumpția de competență a copilului, nu de la cea de incompetență. Apar mai multe avantaje când se pornește de la recunoașterea competențelor, cu respect profund pentru opinia copiilor, atitudini recomandate celor care lucrează astăzi în educația timpurie (Jones, 2009). În primul rând, copiii învață să aibă încredere în ceea ce gândesc și simt atunci când sunt ascultați, iar acesta este un prim avantaj, al cărui impact se resimte pe tot parcursul vieții (Stan, 2014).

De multe ori ne întrebăm: *De ce întâlnim atât de mulți tineri și adulți debusolați, suspicioși, nesiguri, incapabili să își asume răspunderi?* Răspunsul ne provoacă alte întrebări și reflecții. În realitate, știm că cei mici sunt rar ascultați, sau au crescut într-un mediu relațional în care cei mari le-au impus și controlat excesiv fiecare pas. De obicei, se ascultă vocea părinților și a educatorilor, interesul pentru vocea copiilor fiind o tendință nouă în cercetare și practică, susținută de tot mai multe studii (Cable *et al.*, 2010). Dacă vrem să înțelegem și să cunoaștem cu adevărat un copil, ar trebui să stăm de vorbă cu el și să-l întrebăm despre relațiile lui cu cei din jur, adulți și copii, să aflăm cu ce emoții se întâlnește zi de zi (Beaulieu, 2021).

Toate aceste noi abordări au la bază studii recente în zona dezvoltării neuronale, care au demonstrat importanța cunoașterii copilului, pentru a înțelege cum poate fi valorificat potențialul vast cu care se naște el (Crețu, 2016). Complexitatea dezvoltării lui în primii ani de viață are proporții fantastice. Viața începe cu o singură celulă, în care se află înmagazinată întreaga dotare genetică a individului. Celulele au propria lor capacitate de dezvoltare, iar în stadiile timpurii ale creșterii, imediat după concepție, acest proces se petrece foarte rapid. În cele din urmă, se va forma o ființă umană dezvoltată pe deplin (Schaffer, 2007). Pornind de

la complexitatea transmiterii genetice, cercetările au ajuns treptat la un avans considerabil în înțelegerea dezvoltării timpurii a creierului (Crețu, 2016). Este un aspect al progresului copilului mic, care a primit o atenție considerabilă în ultimii ani. Avantajele dovedite științific sunt legate de dezvoltarea extrem de rapidă a creierului, în special în primii trei ani de viață (Cable *et al.*, 2010).

Datele conduc la recunoașterea perioadelor critice în care copiii au posibilități maxime de învățare, când abilitatea creierului de a dezvolta sinapse este cea mai ridicată (până la vârsta de 3 ani) (Crețu, 2016). Aceste descoperiri recente au schimbat concepția despre copiii foarte mici (Stan, 2014; Elias *et al.*, 2019). Dacă până nu de mult se credea că până la 3 ani ei au nevoie cu precădere de îngrijire, iar educația urma să înceapă după această vârstă, acum se pune problema de a investi în educația copiilor între 0 și 3 ani, prin acțiuni de parenting și crearea unui sistem de pregătire profesională a unui personal didactic specializat pentru creșe (Mag, 2012).

Noile curente și tendințe în cercetare solicită ca *vocea și experiențele copiilor să fie cunoscute* de adulții semnificativi din viața lor. Studiile moderne le acordă atenție de la cele mai fragede vârste, cei mici fiind văzuți și ascultați în contextul propriilor lor drepturi, nu doar prin filtrul adulților (Schaffer, 2007; Jones, 2009). Impactul real al educației timpurii este astăzi cercetat și din perspectiva copiilor, considerată prioritară. Copiii și tinerii de azi se dovedesc a fi foarte bine informați, abilitați și creativi. Nu în ultimul rând, psihologii atrag atenția asupra faptului că siguranța și confortul emoțional reprezintă baza pe care se clădesc achizițiile copilului, indiferent de domeniul de dezvoltare. Stabilitatea, consecvența și predictibilitatea relațiilor cu adulții semnificativi îi determină echilibrul emoțional și mintal (Mag, 2012;

40 Beaulieu, 2021). Această zonă a emoțiilor la vârste mici merită cu siguranță explorată, putând astfel învăța multe chiar de la copii (Crețu, 2016). Este singura posibilitate reală de a înțelege propriile lor perspective și este în același timp o provocare, atât pentru cercetători, cât și pentru părinți și cadrele didactice (Elias *et al.*, 2019).

Și pentru că avem zi de zi sarcina nobilă de a ne cunoaște mai bine copiii, iată câteva întrebări simple, care permit atât practicienilor, cât și părinților, să îi cunoască mai bine:

- *Cum a fost ziua ta? Abia aștept să aflu ce s-a întâmplat!*
- *Ce emoții ai simțit azi? Povestește-mi!*
- *Care este cartea ta de povești preferată? Ai vrea să o răsfoim împreună?*
- *Ce ai vrea să înveți nou?*
- *Spune-mi ceva ce nu știu despre tine!*
- *Ce crezi despre mine? Ce îți place și ce nu îți place la mine?*
- *Ce îți place la grădiniță? Ce nu îți place?*
- *Care este cel mai mare vis al tău?*

Prin astfel de întrebări simple și timp de calitate petrecut împreună putem dărâma zidul existent între lumea plină de stereotipii a adulților și universul unic, original al fiecărui copil. Cunoașterea psihologiei copilului este vitală (Elias *et al.*, 2019). Avem datoria morală de a ne cunoaște copiii, pentru a-i educa în funcție de nevoile lor, oricâte dificultăți am avea în față. Este important să nu rămânem în scenariul imaginar pe care de obicei îl proiectează adulții, scenariu în care copilul este introdus în lumea lor de așteptări și vise despre cum și-ar dori ei să fie cel mic (Mag, 2012; Nedelcu *et al.*, 2018).

Dacă adulții se atașează emoțional de imaginea idealizată a copiilor, ca și cum aceasta ar fi reală, riscurile sunt mari. Copilul

„adevărat“ poate fi o dezamăgire, dacă nu corespunde modelului proiectat, și astfel poate să fie mai degrabă refuzat, certat, pus mereu în discuție și criticat. Copilul simte dacă nu se încadrează așteptărilor și din cauza aceasta, poate deseori să reacționeze negativ, chiar agresiv, sabotând cererile educatorilor. Își afirmă modul lui de a fi, personalitatea unică, transmițând, în felul acesta, că are nevoie să fie recunoscut (Mag, 2012). Or, misiunea noastră este să ne dedicăm copiilor noștri reali, „adevăraților“ copii, care au nevoie de iubire și acceptare necondiționată, cu toate caracteristicile, forțele, limitele și unicitatea lor (Stan, 2014).

Modul în care un copil se dezvoltă depinde de armonizarea dintre educația oferită de părinți și cea de la creșă, apoi grădiniță, pentru ca de mic să aibă un respect de sine sănătos. Înainte de toate, părinții și educatorii trebuie să-l accepte așa cum este el și să îl respecte (Cable *et al.*, 2010). Copilul mic va ști că este iubit dacă i se arată acest lucru pe înțelesul lui. Iubirea pentru un copil înseamnă timp și atenție (Beaulieu, 2021). Când nu primește atenție, începe să se comporte nerezonabil, cerând de fapt dovezi de iubire. Copiii mici au nevoie să primească de la noi aceste dovezi de iubire în mod natural, oferite de bunăvoie, pentru a avea încredere în noi (Mag, 2012; Elias *et al.*, 2019).

Ce dovezi le putem oferi? Să ne jucăm cu ei, să stăm des de vorbă, să îi ascultăm, să le explicăm, să îi mângâiem, să-i luăm în brațe, să ne intereseze ce fac, cum sunt, cum gândesc, ce părere au, cum se simt, ce le place și ce au nevoie, să-i ajutăm, să-i încurajăm, să-i iertăm etc. Este atât de important să ajutăm copiii să se cunoască, să îi apreciem și să îi iubim așa cum sunt. Copilul are nevoie să fie plăcut, iubit, înțeles și acceptat, așa cum are nevoie de încredere, de disciplină, de respect, de joacă și mișcare, de stimulare, de odihnă și relaxare, *nevoi* ce stau la baza unei dezvoltări

42 globale sănătoase. Sunt foarte importante cuvintele de încurajare, care le fac plăcere. Iată câteva sugestii de cuvinte care pot fi spuse (Mag, 2012):

- *Ai făcut progrese importante azi!*
- *Sunt convins că ești capabil să...*
- *Foarte frumos, continuă...*
- *Când faci lucruri care îți plac, ești perseverent...*
- *Sunt foarte mândru de tine, iar tu trebuie să știi asta!*

Permiteți copiilor să scoată la lumină tot ce au mai bun în ei. Pentru a face acest lucru, singura strategie viabilă este să avem încredere în ei (Nedelcu *et al.*, 2018). Copiii au nevoie de identitate în relație cu noi și în cadrul grupului din care fac parte. Fiecare copil, în sinea lui, simte nevoia să găsească răspunsul la întrebarea *Cine sunt eu?* (Crețu, 2016). Ei au nevoie de ocazii în care să se afirme și de curajul de a spune, de la vârste fragede, ce simt și ce gândesc, pentru a-și găsi un rol și un statut.

Rețineți! Cel mai mult contează să apreciați copiii pentru trăsăturile lor de personalitate, pentru frumusețea, inteligența și îndemnările lor (Mag, 2012). Pe măsură ce vor crește, vor manifesta încredere în ei și vor deveni adulți echilibrați, puternici, capabili să facă față provocărilor (Beaulieu, 2021). De aceea avem nevoie de părinți și profesori entuziaști, care indiferent de greutateți, le cunosc și le înțeleg copiilor unicitatea și nevoile. Atingerea acestor deziderate ar trebui considerate adevăratele performanțe în educație (Cable *et al.*, 2010).

## Reflecții finale

Educația timpurie de azi se construiește în funcție de nevoile de dezvoltare ale copiilor. Fiecare copil este o persoană unică. Pe măsură ce se dezvoltă, copiii au nevoie de tipuri diferite de stimulare și interacțiune, pentru a-și exersa abilitățile de evoluție și a-și dezvolta unele noi. Toți au nevoi determinate de creștere, învățare, dezvoltare, identitate și afirmare. Acestea sunt unice și depind de zestrea ereditară, de mediul social apropiat, de experiențele timpurii (rutine și evenimente), dar și de contextul de dezvoltare socio-cultural.

De la vârste mici, au nevoie de părinți și profesori care să își dorească să îi descopere. Este imperios necesar să ne cunoaștem copiii și să valorizăm modul în care se implică ei în construirea propriei lor copilării, prin participarea la activități în familie, în comunitate și cultură. Este fascinant acest proces. Trebuie doar să fim alături de ei.

## Bibliografie

- Beaulieu, D. (2021), *100 de trucuri pentru o relație bună cu copiii*, Niculescu. Cable, C., Miller, L., Goodliff, G. (2010), *Working with children in the Early Years*, Routledge.
- Crețu, T. (2016), *Psihologia vârstelor*, Polirom.
- Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (2019), *Inteligența emoțională în educația copiilor*, Curtea Veche.
- Jones, P. (2009), *Rethinking childhood. Attitudes in Contemporary Society*, Continuum International.
- Mag, A.G. (2012), *Relația cu copilul într-o lume modernă. Ghid practic*, Editura Didactică și Pedagogică.
- Nedelcu, A., Ulrich Hygum, C., Ciolan, L., Țibu, F. (2018), *Educație cu stare de bine. După o rețetă româno-daneză*, Ghid Rodawell.

- 44 Schaffer, H.R. (2007), *Introducere în psihologia copilului*, Editura Asociația de Științe Cognitive din România.
- Stan, L. (2014), *Pedagogia preșcolară și școlară mici*, Polirom.
- Vrăsmaș, E.A. (2014), *Educația timpurie*, Arlequin.

# Educație timpurie versus scheme dezadaptative timpurii

Liliana Bujor  
Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

## Scurt argument

Conținutul de mai jos dezvoltă, sub semnul *timpuriului*, povestea devenirii umane în interacțiunea copilului cu mediul social. Ne focalizăm pe familie, pe relația părinte-copil, deoarece contextele sociale care se perindă în dezvoltarea umană prioritizează familia, cel puțin din punct de vedere cronologic. Ulterior, extinderea aduce în diada *părinte-copil* o nouă influență — *grădinița*, respectiv educatorul care reglează, potențează, întărește sau stinge comportamente. În consecință, vom urma modelul teoretic al schemelor dezadaptative timpurii propus de Jeffrey Young, pe care îl vom prelungi în exerciții de reflecție și analiză adresate părintelui și educatorului.

## Dobândim *Lentile... fără cuvinte*

A existat o etapă când intervenția timpurie însemna momentul dobândirii limbajului, învățarea fiind pusă exclusiv pe seama limbajului verbal (întrebare și răspuns). O astfel de corelație simplistă a scos din ecuația dezvoltării o mulțime de variabile care s-au dovedit a avea putere predictivă în creșterea și dezvoltarea sănătoasă pe termen lung. Un experiment care a devenit paradigmă în dezvoltare — *Still Face (SF)* — a avut o contribuție activă în înțelegerea profundă a interacțiunii sociale în absența cuvântului rostit. În designul experimental, copilul este observat în trei etape de interacțiune cu adultul: (1) un episod de interacțiune normal, (2) un episod *still face*, în care adultul afișează o expresie facială neutră și nu mai răspunde în niciun fel semnalelor copilului și (3) episodul în care adultul revine la interacțiunea normală (Tronick *et al.*, 1978). Interesant este cum într-un astfel de model bazat de interacțiune, comportamentul copilului se modifică, și anume scade afectivitatea pozitivă și crește afectivitatea negativă, concomitent cu activitatea motorie, de asemenea crește frecvența cardiacă (Mesman *et al.*, 2009). Paradigma SF a identificat o relație predictivă între comportamentul copilului în condiții de SF și atașamentul acestuia la 12 luni, respectiv probleme de externalizare la 18 luni (Mesman *et al.*, 2009). Așadar, o scurtcircuitare a interacțiunii părinte-copil de câteva secunde se transformă în reacții emoționale, cognitive și comportamentale din partea copilului, iar aceste modificări au un caracter universal, nefiind influențate de genul copilului, de spațiul geografic sau cultural.

Atunci, ce anume ne determină aceste reacții complexe? Cu argumente și repere validate științific în teoria atașamentului, se poate afirma că ne naștem cu un set de nevoi emoționale a căror împlinire asigură o dezvoltare sănătoasă din punct de vedere mental, social, emoțional. Împlinirea nevoilor emoționale nu este o opțiune pentru părinți, ci o necesitate deoarece, în absența răspunsurilor adecvate nevoilor emoționale, se dezvoltă un sentiment fals legat de propria identitate. Se construiesc „tipare generale și generalizate, alcătuite din amintiri, emoții, cogniții și senzații corporale referitoare la noi înșine și la ceilalți, care sunt elaborate de-a lungul vieții și devin disfuncționale într-o măsură semnificativă”. Acestea sunt de fapt schemele dezadaptative timpurii, respectiv *lentilele* sau *capcanele mentale* prin care dăm sens realității obiective într-un mod subiectiv (Young *et al.*, 2015, p. 23). Este modul nostru de a vedea lumea și de a ne orienta atenția către acele informații care confirmă schema într-un mod care interferează negativ cu activarea resurselor personale în vederea satisfacerii propriilor nevoi. Este ca și cum am avea răspunsuri și resurse pentru a fi bine și a face alegeri sănătoase, însă am continua să ne facem rău. Este paradoxal, illogic, ireal. Și totuși, acesta este mecanismul care generează și întreține energia schemei. De ce? Răspunsul este simplu (nu simplist): există în noi o tendință de a alege ceea ce ne este familiar, cunoscut, care ne dă sentimentul de *acasă*, fără ca acest *acasă* să fie neapărat sănătos și funcțional. Astfel se explică această perpetuare transgenerațională a unor comportamente disfuncționale și dezadaptative care afectează generații întregi și ajung să se confunde cu argumentul transmiterii ereditare. De aceea Jung susținea, mai

48 mult sau mai puțin metaforic, ideea că pentru a lucra în cabinet cu un copil, ai nevoie și de bunica lui.

O primă nevoie este aceea de *atașament securizant*. Odată cu studierea atașamentului, a devenit o certitudine atât pentru cercetători, cât și pentru publicul larg, nevoia timpurie de conexiune, siguranță, predictibilitate, atenție, empatie și iubire. Bebelușul are nevoie de hrană și îngrijire fizică, însă absența disponibilității emoționale a adultului generează deficit semnificativ în dezvoltarea socio-emoțională pe termen scurt, mediu și lung. Când nu se simt iubiți și acceptați de părinți, când primesc mesaje repetate de respingere, copiii le cred și le acceptă ca fiind unicul adevăr. Dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională din perioada copilăriei nu ne permite să facem aprecieri detașate în care să integrăm faptul că la rândul lor, părinții au avut o copilărie în care nu au fost *hrăniți* emoțional. Se internalizează acum un mod disfuncțional de raportare la ceilalți, cu un permanent sentiment de separare și respingere. În acest cadru global de analiză a nevoii de atașament securizant, există o serie de nuanțe care generează cinci scheme dezadaptative timpurii asociate acestei prime nevoi. Un părinte rece afectiv, care nu își manifestă afecțiunea față de copil, care nu oferă protecție, empatie și alinare va genera așteptarea că nici ceilalți oameni nu vor avea disponibilitate pentru a răspunde nevoii de suport și protecție, deoarece lentila prin care se percepe realitatea va fi cea a (1) *schemei de deprivare emoțională*. Există și situația când răspunsul adultului nu vine prin absență și indisponibilitate, ci prin rănire, umilire, manipulare, amenințare. În această situație, se construiește (2) *schema de neîncredere/abuz*, prin *lentilele* căreia lumea este percepută ca un loc nesigur, iar oamenii rău intenționați. Atunci

când adultul este prezent, însă se manifestă extrem de rațional, lipsit de vibrație emoțională, când amendează și descurajează comunicarea spontană și exprimarea deschisă a bucuriei, furiei sau vulnerabilității, copilul învață de timpuriu că este mai bine să-și inhibe acțiunile și sentimentele decât să fie dezaprobat, umilit, rușinat sau pedepsit. Se construiesc *nuanțele* pentru lentila (3) *inhibiție emoțională*. Un mesaj timpuriu al familiei care se diferențiază de restul comunității (statut social, apartenență la un grup etnic sau religios) va internaliza în copil percepția că el este *altfel* (datorită anumitor caracteristici fizice, intelectuale, de statut social), îi va afecta sentimentul de apartenență și îl va împiedica să se simtă integrat și conectat cu alte persoane. În timp, va fi din ce în ce mai convins că este diferit, se va înstrăina pentru că va vedea mai mult diferențele decât punctele comune cu ceilalți, iar această percepție se va manifesta comportamental prin distanțare socială și tensiune relațională, ajungându-se până la anxietate socială. Schema corespunzătoare acestei percepții este (4) *izolare socială/înstrăinare*. Există adulți care își prelungească identitatea într-un perpetuu sentiment de nonconformitate surprins în cuvinte precum: *defect, inferior, rău, incompetent*. Ei sunt copiii criticați, învinuiți și respinși, cărora le este alimentat sentimentul de rușine prin comparații nefavorabile cu ceilalți (colegi de clasă, frați, prieteni). Se cristalizează o percepție de sine căreia îi va fi asociat un permanent sentiment de rușine, iar schema care va media relația cu realitatea este (5) *deficiență/rușine*. Această nevoie are un impact semnificativ în construcția persoanei, ca profunzime și durată, în sensul că schemele asociate acestui prim domeniu — *separare și respingere* — se transmit transgenerațional atât în relație directă, cât și în relație mediată. Această primă arie a nevoii de conectare și atașament are cel

50 mai distructiv impact, prelungindu-se într-un spectru larg de probleme de sănătate mintală (Sójta & Strzelecki, 2023).

**Exercițiu: Emoție inhibată/dezinhăbată**  
(diadă părinte-educator)

**Pasul 1.** Educatorul alege un copil din grupă care are dificultăți de exprimare emoțională, respectiv o manifestare frecventă și intensă a emoției de rușine în contexte de răspuns sau de interacțiune socială.

**Pasul 2.** Părintele (participarea este benevolă) va avea propria lui activitate observativă timp de o săptămână, în urma căreia răspunde la următoarele întrebări: *Când se rușinează copilul meu acasă? Ce face copilul meu când se rușinează? Cum reacționez eu la manifestarea emoției de rușine a copilului meu?*

**Pasul 3.** Educatorul efectuează, în calitate de practicant, o activitate observativă de o săptămână în care răspunde la aceleași întrebări: *Când se rușinează copilul la grădiniță? Ce face copilul când se rușinează la grădiniță? Cum reacționez eu, ca educator, la manifestarea emoției de rușine a copilului?*

**Pasul 4.** Părintele suprapune observația proprie și observația practicianului și trage o concluzie.

A doua nevoie este cea de autonomie și identitate personală. Desprinderea copilului de părintele său începe devreme. De îndată ce copilul își coordonează mișcările și devine mai abil din punct de vedere motric el solicită, mai întâi nonverbal, să facă lucruri singur: să se îmbrace, să mănânce, să exploreze obiecte, persoane și locuri. De fapt, începe exersarea funcționării independente. La capătul demersului de explorare individuală este însă adultul

cu mesajul său. Dacă are standarde înalte, dacă se manifestă critic și sever, dacă se arată mereu dezamăgit de ceea ce face, reușește sau nu reușește copilul, acesta din urmă va dezvolta (6) *schema de eșec*. În raport cu sarcinile școlare sau provocările profesionale, va avea sentimentul de inadecvare în privința realizărilor, nu își va putea identifica succese, tot ceea ce a realizat fiind considerat nesemnificativ în raport cu standardele personale înalte sau cu realizările altor persoane cu care se compară. La fel de nocivă pentru desprinderea firească a copilului de părinte este însă și atitudinea supraprotectivă. Părintele care se află la capătul încercărilor de explorare gata să preia, la primul eșec, sarcina și acțiunea copilului în încercarea de a-l proteja de frustrarea unei a doua încercări îi va dezvolta convingerea că nu va putea să trăiască și să răspundă solicitărilor vieții fără ajutorul altei persoane. Această implicare emoțională și acțională excesivă generează (7) *schema protectionism/ego infantil*. În spatele acestei scheme se va ascunde un *copil mare*, care va avea nevoie de însoțire permanentă și care nu-și va da voie să se privească singur în oglinda propriei vieți. Dacă adultul continuă să-și trateze copilul ca fiind invariabil mic și neputincios, va dezvolta în acesta așteptarea că nu-și poate gestiona responsabilitățile de zi cu zi fără a fi ajutat. Va lua naștere un sentiment de neajutorare și neputință ca răspuns la atitudinea adultului care preia sarcinile copilului (îi strânge jucăriile, îi face temele pentru școală, îi pregătește și îi strânge hainele, îi alege prietenii de joacă, intervine prompt pentru a-i soluționa orice fel de provocare specifică vârstei). Toate aceste comportamente se interpun între dezvoltarea copilului și viața de fiecare zi, acesta adoptând o atitudine pasivă și iresponsabilă generată și întreținută de (8) *schema de dependență/incompetență*. Într-un alt registru relațional se plasează adulții impredictibili și instabili în oferirea suportului

52 emoțional (familii indisponibile emoțional din cauza unor boli, a consumului de substanțe, a separării) care vor genera un sentiment de instabilitate. În acest mediu, copilul va avea sentimentul că adultul *nu îl conține* și, prin urmare, că nu se poate baza pe el. Lipsa unei conectări emoționale predictibile și securizante generează (9) *schema de abandon/instabilitate*. Nevoia de a fi iubit și de a iubi se ramifică în viața noastră în timp și în structurile sociale și se transformă în energie creatoare sau în *capcană* în dezvoltarea personală și interpersonală. Așa se întâmplă în situația în care din dorința de a primi atenție și validare, de a evita furia sau abandonul, copilul și mai târziu adolescentul și adultul nu-și diferențiază nevoile în relație cu figura de atașament, nu spune *nu*, nu face el însuși alegeri, nu se prioritizează. Dimpotrivă, își neagă nevoile și emoțiile, îi predă celuilalt controlul și decizia în propria lui viață, ajungând în punctul în care nu-și mai poate auzi și împlini nevoile. Rezultă un adult care, deși echipat cu abilități, cunoștințe, competențe și resurse personale, nu le accesează, considerând că trebuie să existe un *celălalt* care să îi spună ce să facă. O astfel de persoană devine captivă în propria-i viață, deoarece inter pune între ea și propriile ei nevoi (10) *schema de subjugare*.

### **Exercițiu: *Eșecul se transmite?* (diadă părinte-educator)**

**Pasul 1.** Părintele notează principalele competențe ale copilului (ca răspuns la întrebarea *La ce se pricepe foarte bine copilul meu?*) și principalele lui competențe atunci când avea vârsta copilului lui (ca răspuns la afirmația *Eu, la vârsta copilului meu, mă pricepeam foarte bine la...*).

**Pasul 2.** Educatorul notează principalele competențe ale copilului (ca răspuns la afirmația *X se pricepe foarte bine la...*).

**Pasul 3.** Rezultă trei categorii distincte de informații la care părintele este invitat să reflecteze (*Cât de mult corelează percepția mea ca părinte cu percepția educatorului? Modelul de autopercepție se transmite în percepția pe care o am despre copilul meu?*)

**Pasul 4.** (*opțional*) Părintele poate să citească secțiunea destinată nevoii de autonomie și identitate și să reflecteze la modelul de transmitere intergenerațională a modului de împlinire a acestei nevoi.

A treia nevoie este aceea de a învăța limite, granițe și auto-control. Această nevoie ar putea părea, la o analiză mai superficială, ca fiind în contradicție cu una dintre cele mai invocate valori ale omenirii, libertatea. Părintele problematizează frecvent acest aparent paradox între educarea unui copil autonom, liber, creativ, cu inițiativă și spirit critic și limitele pe care trebuie/sau nu să le traseze în educație. Uneori, argumentele pro se construiesc și devin mai evidente atunci când ne focalizăm pe *nu*. Ce se întâmplă atunci când nu există limite și granițe în viața unui copil sau atunci când acestea sunt extrem de rigide? Își va deforma percepția și imaginea de sine într-un mod în care va fi convins că are drepturi și privilegii speciale pentru că este superior altora, va fi centrat pe îndreptățire de sine, pe competitivitate excesivă într-un asemenea mod încât și celorlalți le va fi dificil să colaboreze cu el, dar și lui însuși. Lentilele de percepție a realității vor fi atât de augmentate către el însuși încât îi va greu să nu-și alimenteze permanent (11) *schema de revendicare și grandomanie*, deoarece ar fi ca și cum ar renunța la propriul eu. Într-un spațiu de viață nereglat de limite și granițe, construcția identității personale devine expusă la *celălalt*, de la care se caută și se cere recunoaștere, aprobare, atenție. Evaluarea propriei persoane în termeni calitativi, de stimă de sine, este

54 direct relaționată cu acceptarea socială, aprobarea și admirația din partea celorlalți. Părintele care a asociat valoarea de ființă umană cu merite și realizări a generat acest reflex condiționat care alimentează (12) *schema aprobării și recunoașterii*. Lipsa limitelor afectează nu doar percepția și imaginea de sine, ci și conduita în raport cu propria persoană și cu ceilalți, manifestată sub forma lipsei autocontrolului, a incapacității de a amâna și de a se opri sau a se abține, de a tolera o situație generatoare de frustrare. Copilul care nu este confruntat cu amânarea, cu *nu*, cu frustrarea, va face tot posibilul să evite disconfortul generat de neîmplinirea pretențiilor. În timp, în dinamica dezvoltării, comportamentele nenormate se transformă în excese (alimentație, alcool, filme, jocuri, droguri, cumpărături) deoarece întregul reglaj comportamental este vulnerabilizat de (13) *schema de lipsă a autocontrolului și a disciplinei*.

#### **Exercițiu: *Limite coerente* (diadă părinte-educator)**

**Pasul 1.** Părintele notează primele 3–5 cuvinte pe care le asociază cu limitele pe care le avea el în perioada copilăriei.

**Pasul 2.** Părintele notează limitele pe care le are acum propriul lui copil (regula și consecința) și evaluează, cu o notă de la 1 – *foarte nemulțumit* la 5 – *foarte mulțumit* gradul de mulțumire față de modul în care sunt respectate limitele de către copilul lui.

**Pasul 3.** Educatorul realizează o evaluare a modului în care sunt respectate limitele de către copil în spațiul grădiniței.

**Pasul 4.** Dacă se constată o diferență mare între evaluarea părintelui și cea a educatorului, părintele revine asupra *pasului 1* și asociază limitele, de această dată cu o serie de cuvinte alese conștient și care reflectă semnificația pozitivă a limitelor și regulilor.

A patra nevoie este de a se juca, de a crea și de a se bucura. Pentru antepreșcolar și preșcolar, aceste nevoi fac parte integrantă din viața și activitatea de fiecare zi. Joaca este manifestarea pleneră a copilului care, în această formă, învață, comunică, relaționează. Scoaterea copilului din contextul jocului generează plictiseală, apatie, neatenție, oboseală. Este ceea ce experimentează copilul atunci când i se comunică abrupt faptul că în statutul de școlar nu mai este loc pentru joacă. Este ceea ce experimentează adultul atunci când, implicit, mediul îi comunică faptul că statutul de angajat, părinte sau coordonator al unei structuri de muncă nu se potrivește cu jocul, creația și relaxarea. Psihologul clinician Jordan Peterson consideră că dificultățile psihice ale oamenilor sunt generate de două mari cauze: fie de lipsa relaxării, fie de lipsa ordinii din viață. Prin urmare, această nevoie nu este limitată în timp, nu este doar apanajul copilului, ci crește odată cu noi, capătă forme și manifestări diferite în funcție de etapa de vârstă, de aptitudini, de stilul de viață. Rămâne o constantă care, dacă va fi anulată din ecuația vieții, va genera convingerea că *trebuie* cu necesitate să corespunzi unor standarde al căror nivel se modifică permanent. Exact ca în basme, unde ducerea la îndeplinire a unei probe îl conduce pe erou spre o altă probă, și mai dificilă. *Nu este de ajuns, nu este suficient, nu e perfect* reprezintă secvențe din discursul persoanelor care își privesc realizările prin (14) *schema standardelor nerealiste și atitudine critică exagerată*. Părintele care prioritizează datoria va obosi și va simți nevoia să evidențieze sacrificiul pe care îl face pentru copil, pentru familie, pentru societate. Este mesajul implicit pe care dorește să-l lase moștenire copilului: „dacă eu m-am sacrificat pentru tine, copil, și tu trebuie să te sacrifici pentru mine, acum și în viitor”. Energia unui asemenea cerc vicios este întreținută de sentimentul de

56 vinovăție pe care copilul îl va simți ori de câte ori își va prioritiza nevoile în detrimentul nevoilor părintelui. Un asemenea copil crește având în registrul personal (15) *schema sacrificiului de sine*. Uneori, această încordare extremă pentru atingerea standardelor este proiectată în relația cu ceilalți oameni sub forma convingerii că oamenii ar trebui pedepsiți pentru greșeli. Această intoleranță excesivă generează dificultăți de iertare (a propriei persoane și a celorlalți) precum și un nivel scăzut al empatiei. În spatele acestei atitudini se află (16) *schema de penalizare/pedeapsă*.

**Exercițiu: *Joc-relaxare-creativitate*** (educator-părinte-copil)

**Pasul 1.** Educatorul invită copilul să realizeze desenul *Eu mă joc*, în care să reprezinte toate jocurile lui preferate.

**Pasul 2.** Părintele, independent, va face o listă a jocurilor preferate ale copilului.

**Pasul 3.** Părintele și copilul analizează lista jocurilor și observă suprapunerile și diferențele.

**Pasul 4.** *Provocare de familie:* părintele va crea, împreună cu propriul lui copil, un joc al familiei (vor stabili frecvența cu care îl vor juca).

## **O construcție *Vulnerabilă* are nevoie de Adult**

Schema (una sau mai multe) este însoțită de o stare emoțională ce rezultă în urma *rețetelor* repetitive și disfuncționale pe care le aplică o persoană în viața de fiecare zi. În această structură care implică percepție deformată, emoție disfuncțională (sau mix de emoții disfuncționale) și răspuns comportamental (dezadaptativ) se generează *Modul de Copil Vulnerabil*. Persoana aflată în acest Mod simte o durere interioară pe care o exprimă uneori în

cuvinte, alteori în limbaj nonverbal prin tonus scăzut, postură închisă, umeri căzuți, ochi lipsiți de strălucire. Și dacă această persoană este mama? Întregul ei limbaj emoțional și nonverbal este citit și decriptat de către copil într-un mod direct și nemediat care, la rândul lui, îl va transmite următoarei generații. Se creează o transmitere transgenerațională a experiențelor aversive din copilărie (de tipul: traumatizare, victimizare, indulgență excesivă, supraprotecție) sub forma schemelor, care devine *firul roșu* ce conectează generațiile. Schemele dezadaptative ale părinților prezic semnificativ schemele copiilor (Sundag *et al.*, 2018) și cu deosebire ale mamei (Garber & Flynn, 2001). Dincolo de aceste relații semnificative și constante dintre mamă și copil înregistrate în literatura de specialitate privind parentingul, există și evidențe legate de efectul pozitiv al implicării tatălui. Prezența tatălui acționează ca un factor protectiv. Mai exact, experiențele aversive din copilărie prezic vulnerabilizarea copilului doar în condițiile în care implicarea tatălui este scăzută (Zeynel & Uzer, 2020).

Întreaga arhitectură a nevoilor umane distorsionate ca mod de îndeplinire în cele șaisprezece scheme, respectiv în profilul copilului vulnerabil care traversează generații și se autoperpetuează prin cercul vicios al blocării resurselor, invită la reflecție personală în relație cu copilul interior, cu propriul copil care *apasă butoane emoționale* pentru a debloca resurse și pentru a-i aduce pe cei doi părinți într-o conlucrare care crește un Copil fericit și un Adult sănătos. Întreaga construcție se rafinează într-un spațiu social unde cerințele, provocările și influențele se asimilează într-un proces perpetuu de acomodare pentru o viață trăită plener.

În final, o devenire umană sănătoasă se sprijină pe acești patru piloni care se stabilizează prin atașament, autonomie, limite și joc

58 într-o concluzare ce antrenează diada familie-grădiniță într-un debut care stă sub semnul *timpuriului*.

## Bibliografie

- Garber, J., & Flynn, C. (2001), Predictors of depressive cognitions in young adolescents, *Cognitive Therapy and Research*, 25(4), 353–376, <https://doi.org/10.1023/A:1005530402239>.
- Mesman, J., Van IJzendoorn, M.H., & Bakermans-Kranenburg, M.J. (2009), The many faces of the Still-Face Paradigm: A review and meta-analysis, *Developmental Review*, 29(2), 120–162, <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.02.001>.
- Sójta, K., & Strzelecki, D. (2023), Early Maladaptive Schemas and Their Impact on Parenting: Do Dysfunctional Schemas Pass Generationally? — A Systematic Review, *Journal of Clinical Medicine*, 12(4), 1263, <https://doi.org/10.3390/jcm12041263>.
- Sundag, J., Zens, C., Ascone, L., Thome, S., & Lincoln, T.M. (2018), Are schemas passed on? A study on the association between early maladaptive schemas in parents and their offspring and the putative translating mechanisms, *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 46(6), 738–753, <https://doi.org/10.1017/S1352465818000073>.
- Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Wise, S., & Brazelton, T.B. (1978), The Infant's Response to Entrapment between Contradictory Messages in Face-to-Face Interaction, *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 17(1), 1–13, [https://doi.org/10.1016/s0002-7138\(09\)62273-1](https://doi.org/10.1016/s0002-7138(09)62273-1).
- Young, J.E., Klosko, J.S. Weishar, M.E. (2015), *Terapia centrată pe scheme cognitive*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
- Zeynel, Z., & Uzer, T. (2020), Adverse childhood experiences lead to trans-generational transmission of early maladaptive schemas, *Child Abuse & Neglect*, 99, 104235, <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104235>.

# Promovarea stării de bine în contextul educației timpurii

Aurora Adina Colomeischi  
*Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava*

În lucrarea sa recentă, Adam Grant (2024), specialist în științe sociale la Universitatea din Pennsylvania, vorbind despre potențialul ascuns al fiecărei persoane, menționează rolul esențial al educației timpurii în susținerea devenirii personale. Practic, analizând o serie de studii, autorul remarcă influențele pe care le poate avea atenția acordată dezvoltării abilităților socio-emoționale și de caracter ale copiilor, precum și experiența profesorilor în contextul educației timpurii asupra succesului profesional al acestora la vârstă adultă.

Ne propunem să explorăm în acest capitol elemente teoretice și de cercetare care evidențiază necesitatea implementării activităților focalizate pe formarea acelor abilități ce vor conduce la experiențierea stării de bine în copilăria timpurie.

Atunci când ne raportăm la literatura care conceptualizează starea de bine, alegem să ne orientăm către teoriile propuse de psihologia pozitivă care, în ultimii douăzeci și cinci de ani, a oferit câmpului de cunoaștere și cercetare subiecte extrem de relevante și cu utilitate practică în foarte multe domenii de expresie umană.

## Teorii și modele privind starea de bine

*Modelul PERMA*, propus de Martin Seligman în 2011, este un cadru teoretic recunoscut pe scară largă, conceput pentru a explica și a promova starea de bine umană. Acesta face parte din contribuția mai amplă a lui Seligman în domeniul psihologiei pozitive, unde accentul este pus pe punctele forte și virtuțile care permit indivizilor și comunităților să prospere. Modelul PERMA arată că starea de bine se compune din cinci elemente de bază, fiecare contribuind la o viață împlinită și fericită. Aceste cinci elemente sunt: emoția pozitivă, implicarea/angajamentul, relațiile, sensul și realizările, succesul în diverse arii de activitate. Modelul PERMA este considerat fundamental în domeniul psihologiei pozitive și a fost aplicat pe scară largă în diverse sectoare pentru a promova starea de bine și reziliența.

1. Emoția pozitivă (P): Această dimensiune integrează experiențele plăcute, cele care se referă la plăcere, confort și bucurie în viața oamenilor. Emoțiile pozitive precum bucurie, recunoștință și optimism sunt componente esențiale ale stării de bine și se constituie în sprijin emoțional în perioadele dificile. Seligman subliniază că deși starea de bine nu este singurul determinant al unei vieți pline de sens, aceasta joacă un rol esențial în obținerea satisfacției și a creșterii personale. Emoțiile pozitive sunt considerate elemente ale stării de bine hedonice, cea mai ușor de atins prin experiențe cotidiene care implică experimentarea noului, relaționarea cu persoanele cu rol de îngrijire etc.
2. Angajamentul sau implicarea, motivația (în lb. engleză: *engagement* — E) se referă la starea de a fi profund absorbit în activități, adesea descrisă ca „flow”, *flux*, un termen

propus de Mihaly Csikszentmihalyi (2015). În această stare, persoanele sunt atât de imersate în ceea ce fac, încât pierd noțiunea timpului. Această implicare profundă este foarte importantă pentru creșterea și starea de bine personală, permițând oamenilor să își valorifice punctele forte pentru a face față provocărilor și a experimenta împlinirea prin muncă, hobby-uri sau activități sociale.

3. Relațiile (R): Conexiunile sociale pozitive sunt fundamentale pentru starea de bine. Seligman subliniază faptul că oamenii sunt în mod inerent creaturi sociale, iar relațiile pozitive și de susținere contribuie semnificativ la fericirea și reziliența umană. Conexiunile strânse cu familia, prietenii și membrii comunității ajută la amortizarea adversităților vieții și contribuie la securitatea emoțională și la experiențierea fericirii.
4. Sensul și semnificația (*meaning* — M). Sensul presupune că persoana își identifică scopul vieții, simte că acțiunile proprii și însăși existența sa contribuie la ceva mai mare decât propria-i ființă. Potrivit lui Seligman, o viață plină de sens se realizează prin slujirea celorlalți, prin implicarea în activități care se aliniază propriilor valori și prin sentimentul de a fi conectat la o comunitate sau o cauză nobilă. Acest aspect al modelului abordează nevoia existențială de scop și semnificație dincolo de plăcerea sau realizarea individuală.
5. Realizare (*achievement* — A). În cele din urmă, Seligman identifică realizarea sau succesul ca fiind un factor esențial al stării de bine. Oamenii caută succesul, măiestria și competența în diferite domenii ale vieții, de la succesul în carieră la împlinirea obiectivelor personale. Realizarea oferă un sentiment de împlinire și autoeficacitate, stimulând

Încrederea și satisfacția în viață. Stabilirea și atingerea obiectivelor, atât mari, cât și mici, îi ajută pe oameni să-și mențină motivația și le oferă un sentiment de progres personal.

Modelul PERMA nu este doar un cadru pentru înțelegerea stării de bine, ci și un ghid practic pentru promovarea unei vieți înfloritoare. Seligman afirmă că starea de bine poate fi cultivată prin concentrarea asupra acestor cinci dimensiuni, care sunt interconectate, dar ele pot fi și independente. Persoanele se pot dezvolta prin creșterea intenționată a emoțiilor pozitive, prin căutarea unor activități satisfăcătoare care să ducă la implicare, prin construirea unor relații semnificative, prin găsirea unui scop și prin eforturi de a obține succesul în viața personală și profesională.

Fiecare element al PERMA contribuie la starea de bine generală, dar persoanele pot pune mai mult accent pe anumite domenii, în funcție de valorile personale și de circumstanțele de viață. Modelul este utilizat nu numai în psihologie, ci și în educație, sănătate publică și dezvoltare organizațională, ca o abordare holistică pentru îmbunătățirea sănătății mintale și a calității vieții.

*Modelul privind starea de bine psihologică (PWB)* al cercetătoarei Carol Ryff este un cadru multidimensional, care definește starea de bine în termeni de funcționare pozitivă în șase arii de bază. Acest model este diferit de abordările hedonice tradiționale, care se concentrează în primul rând pe fericire și plăcere, punând accentul în schimb pe starea de bine eudaimonică — subliniind realizarea potențialului și a scopului personal. Modelul lui Ryff este unul dintre cele mai influente în domeniul cercetării psihologice privind starea de bine. Modelul cu șase dimensiuni al lui Carol Ryff oferă un cadru cuprinzător pentru înțelegerea stării de bine care merge dincolo de simpla fericire. Accentul pus pe

dezvoltare personală, autonomie și scop în viață oferă o viziune mai bogată și mai complexă asupra stării de bine psihologice, iar acest model a fost adaptat și extins în diferite contexte culturale și teoretice (Burns & Machin, 2009). Conform acestui model, cele șase dimensiuni vizează aspecte ale stării de bine pornind de la autoacceptare și autonomie, stabilirea de relații pozitive cu ceilalți, până la controlul perceput asupra mediului și dezvoltarea personală.

1. *Acceptarea de sine*: Această dimensiune se referă la o evaluare pozitivă a propriei persoane și a propriului trecut, implicând capacitatea unui individ de a accepta atât punctele forte, cât și punctele slabe personale, ceea ce contribuie la satisfacția generală cu viața. Acceptarea de sine este una dintre componentele-cheie care susțin sănătatea emoțională și reziliența.
2. *Relații pozitive cu ceilalți*: Relațiile sănătoase sunt esențiale pentru starea de bine, iar această dimensiune surprinde importanța menținerii unor relații interpersonale calde și de încredere, evidențiind capacitatea unei persoane de a avea grijă de ceilalți și de a empatiza, de a prelua perspectiva celuilalt, ceea ce influențează semnificativ rezultatele sănătății mintale.
3. *Autonomia*: Autonomia pune accentul pe capacitatea de a stabili scopuri și de a direcționa conduita proprie în vederea atingerii scopurilor, pe independență și pe reglarea comportamentului pe baza convingerilor personale. Persoanele cu autonomie ridicată sunt capabile să reziste presiunilor sociale și să rămână fidele propriilor valori, menținându-și independența și libertatea proprie, toate acestea fiind esențiale pentru starea de bine generală.

4. *Controlul perceput asupra mediului*: Această dimensiune reflectă capacitatea unui individ de a-și gestiona circumstanțele de viață și de a utiliza eficient oportunitățile. Cei care obțin un scor ridicat al acestei dimensiuni au un sentiment de control asupra mediului lor, amplificându-și atât starea de bine mentală, cât și pe cea socială (Koburtay *et al.*, 2022).
5. *Scop în viață*: Ryff subliniază importanța de a avea un scop și obiective clare pe parcursul vieții. Această dimensiune surprinde nevoia de sens și orientare, care este vitală pentru starea de bine pe termen lung și pentru satisfacția cu viața (Springer & Hauser, 2006).
6. *Dezvoltare personală*: Această dimensiune implică urmărirea creșterii și optimizării personale. Persoanele cu un nivel ridicat de dezvoltare personală își optimizează încontinuu potențialul, își extind cunoștințele și dezvoltă abilitățile în timp.

*Un model comprehensiv asupra stării de bine și sănătății mintale* ni-l propune profesorul Corey Keyes (2002), model care depășește dihotomia tradițională conform căreia sănătatea și boala mintală sunt capetele aceluiași continuum. Autorul propune o abordare în două planuri, considerând că oamenii pot trăi o stare de bine chiar dacă se confruntă cu o serie de vulnerabilități în ceea ce privește sănătatea mintală. Mai mult, autorul a propus o înțelegere în trei dimensiuni a sănătății mintale, arătând că aceasta se descrie prin stare de bine emoțională, stare de bine psihologică și stare de bine socială.

1. *Starea de bine emoțională* este strâns legată de starea de bine hedonică și include aspecte precum satisfacția cu viața, afectele pozitive și fericirea. Keyes leagă această dimensiune

de viziunile tradiționale asupra stării de bine subiective, în care emoțiile pozitive sunt indicatori-cheie ai sănătății mintale (Robitschek & Keyes, 2009).

2. *Starea de bine psihologică* este legată de starea de bine eudaimonică, unde accentul cade pe acceptarea de sine, creșterea personală, pe scop în viață și autonomie. Această dimensiune se aliniază modelului de stare de bine psihologică al lui Carol Ryff și se concentrează pe capacitatea unei persoane de a-și realiza potențialul și de a face față provocărilor vieții (Robitschek & Keyes, 2009).
3. *Starea de bine socială* este un concept introdus de C. Keyes și include integrarea socială, contribuția socială, coerența socială și acceptarea socială. Această dimensiune reflectă angajamentul și funcționarea unui individ într-un context social mai larg, concentrându-se pe modul în care indivizii își percep rolul în societate și pe capacitatea lor de a se conecta cu ceilalți (Herron & Trent, 2000).

Modelul propus de Corey Keyes include două continuumuri, separate dar conexe, unul descriind sănătatea mintală de la starea de înflorire până la cea de lăncezeală sau stagnare (*flourishing* versus *languishing*), iar celălalt descriind starea de la absența simptomelor de boală mintală până la prezența unor boli mintale grave. Acest model sugerează că este posibil ca persoanele să aibă o sănătate mintală ridicată (înflorire) în timp ce trăiesc cu o boală mintală sau, dimpotrivă, să aibă o sănătate mintală slabă (lăncezeală) chiar și în absența unei boli mintale diagnosticate.

Modelul privind sănătatea mintală al lui Keyes (2007) oferă un cadru holistic pentru înțelegerea stării de bine prin integrarea dimensiunilor emoționale, psihologice și sociale. Acesta contestă

66 viziunea tradițională conform căreia sănătatea mintală este dată de absența pur și simplu a bolii mintale, subliniind potențialul de înflorire chiar și în prezența provocărilor psihologice. Acest model are implicații semnificative pentru promovarea sănătății mintale, sugerând că intervențiile ar trebui să se concentreze pe creșterea stării de bine generale mai degrabă decât pe reducerea exclusivă a simptomelor bolii mintale (Robitschek & Keyes, 2009). În cercetările sale, Keyes (2005) arată că adulții complet sănătoși din punct de vedere mintal au raportat cele mai puține dificultăți legate de sănătate în activitățile de zi cu zi, cele mai puține zile de concediu medical și cea mai sănătoasă funcționare psihosocială (nivel scăzut de neajutorare, obiective de viață clare, reziliență ridicată).

## Linii de politică educațională

OECD (2021) propune o serie de clarificări în ce privește conceptualizarea oferită stării de bine în copilăria timpurie și desemnează principalii indicatori pentru măsurarea acestora la vârstele mici. OECD subliniază că în special copilăria timpurie (0–5 ani) este o perioadă critică, în care se modelează atât starea de bine imediată, cât și rezultatele dezvoltării pe termen lung. Politicile care vizează educația timpurie arată că intervențiile educaționale la aceste vârste au potențialul de a pune bazele sănătății fizice, cognitive, emoționale și sociale pe tot parcursul vieții. Educația timpurie joacă un rol important în asigurarea mediului și a resurselor necesare copiilor pentru o dezvoltare optimă. Ce este important de preluat din documentul propus de OECD, *Measuring What Matters for Child Well-Being and Policies* (2021), sunt direcțiile de urmat în intervențiile educaționale. În primul rând se propune

o abordare holistică a stării de bine, cum ar trebui să fie de fapt întreaga intervenție educațională timpurie. Astfel, OECD propune un cadru multidimensional pentru evaluarea stării de bine a copilului care include sănătatea fizică, resursele materiale, starea de bine emoțională și socială, precum și dezvoltarea cognitivă. Acesta subliniază faptul că aceste dimensiuni sunt interconectate, ceea ce înseamnă că performanța unui copil într-un domeniu, cum ar fi învățarea socio-emoțională, poate avea impact asupra altor domenii, cum ar fi sănătatea cognitivă și fizică. Un aspect important de menționat este faptul că OECD recunoaște lipsa datelor în ce privește starea de bine la vârsta timpurie, arătând că sunt prea puține studii și date transnaționale valide. Spre deosebire de copiii și adolescenții de vârstă școlară, ale căror progrese sunt urmărite prin programe internaționale precum PISA, colectarea de date pentru copiii mai mici este încă limitată. Această penurie stă în calea capacității factorilor de decizie politică de a concepe intervenții care să sprijine în mod eficient dezvoltarea în copilăria timpurie. Pe de altă parte, există intervenții punctuale, în anumite contexte educaționale, în anumite comunități sau integrate în curricula educației timpurii. OECD subliniază importanța învățării socio-emoționale în timpul copilăriei timpurii ca un factor-cheie al rezultatelor viitoare în educație, sănătate și stare de bine emoțională. Cu toate acestea, raportul evidențiază insuficiența datelor referitoare la promovarea abilităților SEL (*socio-emotional learning*) pentru copiii mici, ceea ce reprezintă o provocare în înțelegerea și îmbunătățirea acestui aspect al stării de bine. Mai mult, raportul indică rolul esențial al familiei, mediului și centrelor de învățare timpurie pentru asigurarea stării de bine a copiilor în primii ani de viață. OECD recunoaște faptul că atât condițiile materiale de viață ale copiilor, cât și stabilitatea

68 familiei au un impact semnificativ asupra capacității lor de a se dezvolta în mediile propuse de instituțiile de educație timpurie. OECD recunoaște importanța politicilor publice privind familia, a celor legate de protecția socială, accesul la asistență medicală și programele de educație timpurie de calitate, considerându-le esențiale pentru asigurarea unor rezultate echitabile în ce privește starea de bine a copiilor. OECD (2021) subliniază importanța critică a unei abordări holistice a educației timpurii, pledând pentru eforturi sporite de colectare a datelor și politici integrate care să abordeze întregul spectru al stării de bine a copilului.

## **Ce reprezintă starea de bine a copilului?**

Într-un raport elaborat de Universitatea din Malta (Cefai *et al.*, 2024) se discută natura multidimensională a stării de bine a copilului și componentele sale cheie, referindu-se la mai multe studii și cadre teoretice. Conform Organizației Mondiale a Sănătății (OMS, 2013), starea de bine a copilului este definită ca o stare dinamică ce permite copiilor să își dezvolte potențialul, să formeze relații și să-și aducă o contribuție în comunitățile lor. Această abordare pune accent pe starea de bine prezentă în detrimentul rezultatelor viitoare și recunoaște importanța aspectelor fizice, emoționale, sociale și cognitive ale stării de bine în cadrul diferitelor sisteme cu care copiii interacționează, cum ar fi familia, școala și comunitatea mai largă (Bronfenbrenner, 2005).

Cercetările recente au evidențiat o schimbare de la focalizarea exclusivă pe indicatorii obiectivi (de exemplu, venitul familiei, sănătatea) la includerea stării de bine subiective, care cuprinde satisfacția personală a copiilor, sănătatea psihologică și relațiile sociale. Starea de bine subiectivă include starea de

bine psihologică — stima de sine pozitivă, capacitatea de acțiune, satisfacția față de viață și speranța pentru viitor –, starea de bine emoțională — prezența sentimentelor pozitive și gestionarea celor negative — și starea de bine socială, inclusiv relațiile sănătoase cu ceilalți și sentimentul de apartenență (Stratham & Chase, 2010; Rees *et al.*, 2020). Studiile arată că factori precum sărăcia familiei și bullyingul în școli pot afecta negativ starea de bine a copiilor, în timp ce dinamica familială pozitivă și relațiile sănătoase în școală promovează starea de bine a acestora (Bradshaw *et al.*, 2017; Zych *et al.*, 2015; UNICEF, 2020). În plus, sentimentul de autonomie, libertatea și perspectivele subiective ale copiilor sunt din ce în ce mai mult considerate esențiale pentru înțelegerea și îmbunătățirea stării lor de bine (Bradshaw & Rees, 2017, *apud* Cefai *et al.*, 2024). Această schimbare reflectă o mișcare mai amplă în studiile despre copilărie, în care copiii sunt priviți ca agenți activi în modelarea propriilor vieți, iar opiniile lor subiective sunt considerate esențiale pentru dezvoltarea politicilor (Cefai *et al.*, 2024). Într-o lucrare privind politica educațională scoțiană, J. Spratt (2016) prezintă starea de bine ca fiind dată de abilități personale de autogestionare (discursuri de promovare a sănătății și de alfabetizare socială și emoțională) promovate printr-un mediu adecvat. Sănătatea și starea de bine sunt prezentate drept condiții prealabile pentru învățare mai degrabă decât ca rezultate ale educației. Autorul sugerează că relația dintre învățare și starea de bine poate fi considerată la diferite niveluri: la un nivel de bază, starea de bine psihologică și cea fizică sporesc oportunitățile de a se angaja în educație, dar la un nivel mai complex, alegerile pe care le fac profesorii cu privire la conținut și pedagogie pot crea acele oportunități pentru copii și tineri pentru a avea o viață pe care să aibă motive să o prețuiască.

## Cum poate fi susținută starea de bine în contexte educaționale timpurii?

Pe baza recomandărilor politicilor internaționale, precum și pe baza modelelor teoretice care conceptualizează starea de bine, s-au dezvoltat numeroase inițiative care contribuie la promovarea stării de bine în contextul educației timpurii.

O astfel de inițiativă este prezentată de programul PROMEHS (Promoting Mental Health at School, [www.promehs.org](http://www.promehs.org)) dezvoltat ca un curriculum ce propune o abordare integrată la nivelul școlii, în care sunt incluși toți agenții educaționali, cultura școlii, comunitatea părinților și decidenții din domeniul educației. Modelul PROMEHS are în centru conceptele de promovare și prevenție, urmărind, pe de o parte, să promoveze învățarea socială și emoțională și reziliența, iar pe de altă parte să prevină tulburările de comportament sau dificultățile emoționale și sociale. Programul pornește de la nevoia unei abordări explicite în ceea ce privește sănătatea mintală în școală, în general și arată faptul că este nevoie de implicarea familiei și a comunității, precum și a factorilor de decizie politică, în vederea construirii unui sistem de îngrijire și educație cuprinzător, în care strategiile de promovare și prevenire a sănătății mintale sunt integrate unele cu altele și furnizate ca o componentă-cheie a curriculumului școlar (Cefai *et al.*, 2022; Cavioni *et al.*, 2020). Urmărind implicarea integrată a tuturor actorilor participanți la actul educativ, PROMEHS urmărește să ofere oportunitatea în care școala poate construi o abordare sistemică și integrată, și nu doar să fie invitată să participe la programe fragmentate, fără a primi o bază adecvată privind modul în care aceste programe ar putea fi încorporate în organizarea școlară generală (Adelman & Taylor, 2000; Cavioni *et al.*, 2020).

Programul propune un curriculum comprehensiv, adresat copiilor de la vârsta de 4 ani până la vârsta de 18 ani, cu materiale curriculare adecvate, constând în manuale pentru profesori și manuale pentru elevi, ghid pentru părinți și decidenți, precum și un ghid adresat profesorilor, pentru ca aceștia să-și înțeleagă și să-și susțină propria sănătate mintală. ([www.promehs.org](http://www.promehs.org)). Programul s-a dovedit extrem de relevant și și-a demonstrat validitatea în toate țările participante la proiect.

Obiectivele PROMEHS vizează promovarea învățării sociale și emoționale (acceptarea de sine, controlul emoțiilor, relațiile interpersonale, luarea deciziilor); promovarea rezilienței (bullying, cyberbullying, *coping*-ul la stres în situații traumatice — de ex. boli cronice, dizabilități); prevenirea problemelor de comportament (prevenirea problemelor de internalizare — depresie, anxietate, probleme somatice; prevenirea problemelor de externalizare — hiperactivitate, comportament agresiv și antisocial).

Redăm mai jos câteva dintre rezultatele semnificative care recomandă programul pentru educația timpurie din România. *Creșterea nivelului competențelor socio-emoționale*: programul PROMEHS a fost eficient în îmbunătățirea competențelor SEL în rândul preșcolarilor. Intervenția, desfășurată pe parcursul a șase luni, a condus la creșterea comportamentului prosocial și la reducerea problemelor de internalizare sau externalizare (Conte *et al.*, 2023). Aceste rezultate sugerează că focalizarea prin intervenții educaționale explicite asupra competențelor socio-emoționale la o vârstă fragedă poate contribui la reducerea problemelor comportamentale. De asemenea, s-au constatat creșteri semnificative în ce privește competențele sociale și emoționale mai ales în rândul copiilor care proveneau din medii defavorizate, arătând, astfel, că o intervenție universală poate avea impact deosebit mai ales la

72 nivelul populației care se confruntă cu anumite adversități. Programul s-a dovedit deosebit de benefic pentru copiii marginalizați și dezavantajați, care au arătat creșteri mai mari în ce privește competențele socio-emoționale și reduceri mai pronunțate ale problemelor de internalizare în comparație cu colegii lor (Conte *et al.*, 2023). Rezultatele implementării PROMEHS în România au arătat că dimensiuni SEL precum managementul sinelui, abilitățile de relaționare și capacitatea de a lua decizii în mod responsabil au înregistrat îmbunătățiri semnificative în evaluarea postintervenție comparativ cu pre-intervenție în cazul elevilor aparținând grupului experimental de la toate nivelurile școlare; de asemenea, s-au constatat creșteri semnificative postintervenție pentru elevi de grădiniță, din ciclul primar și liceu în ce privește conștientizarea de sine; elevii de grădiniță, alături de cei din ciclurile gimnazial și liceal au experiențiat creșteri în ce privește conștientizarea socială, iar preșcolarii din grupul experimental au înregistrat rezultate semnificativ mai bune în comparație cu cei din grupul de control în ceea ce privește managementul sinelui, conștientizarea socială, luarea responsabilă a deciziilor și competența socio-emoțională în totalitate (cu toate dimensiunile ei) (Colomeischi *et al.*, 2022). Nu în ultimul rând, programul s-a dovedit util și de impact pentru sănătatea mintală a profesorilor. Formarea oferită profesorilor a dus la îmbunătățirea autoeficacității, a rezilienței și a competențelor socio-emoționale, arătând că abordarea cuprinzătoare a programului nu numai că ajută elevii, dar îmbunătățește și starea de bine a profesorilor (Colomeischi, 2022; Tatalović Vorkapić *et al.*, 2023). Aceste rezultate evidențiază importanța intervenției timpurii în susținerea stării de bine pe termen lung atât pentru copii, cât și pentru educatori.

## Ce spune cercetarea? Pași către starea de bine în contextul educației timpurii

Având în vedere recomandările OECD (2021), atunci când facem referire la indicatori ai stării de bine putem să avem în vedere multiple dimensiuni: cognitive, socio-emoționale, fizice, relaționale.

Analizând rezultatele cercetărilor, s-a constatat că programele de învățare socială și emoțională au efecte asupra comportamentului, atitudinilor și realizărilor școlare ale elevilor. Rezultatele cercetărilor au arătat că elevii care sunt implicați în aceste programe devin mai capabili de comportamente prosociale, prezintă mai puține probleme de comportament și rezultate academice mai bune în școală la toate nivelurile de educație, indiferent de mediul socio-economic, proveniența fiind din grupuri etnice și locații geografice diferite, cum ar fi zonele urbane sau rurale (Payton *et al.*, 2008; Durlak *et al.*, 2011; Taylor *et al.*, 2017; Weare, 2010). Rezultatele unei analize sistematice și ale unei meta-analize, cu un total de 18 292 de participanți (Goldberg *et al.*, 2019), au subliniat faptul că astfel de intervenții par să fie mai eficiente în dezvoltarea abilităților sociale și emoționale, precum și în dezvoltarea autoreglării comportamentale și a abilităților de învățare ale copiilor dacă programele sunt implementate în perioada preșcolară, adică între 2 și 6 ani (Blewitt *et al.*, 2018). Alte meta-analize, care cuprind un număr mare de studii și elevi, arată o îmbunătățire semnificativă a performanței academice în comparație cu acei elevi care nu sunt înscriși în programele SEL.

Starea de bine a copiilor preșcolari este esențială pentru dezvoltarea lor integrală, punând bazele unei dezvoltări sănătoase la nivel fizic, social, emoțional și cognitiv de-a lungul vieții.

74 Cercetările subliniază importanța intervențiilor timpurii în promovarea sănătății fizice, a reglării emoționale, a abilităților sociale și a dezvoltării cognitive în timpul acestor ani de formare (OECD, 2021). Există studii care arată că putem interveni printr-o multitudine de metode pentru a contribui la creșterea stării de bine a copiilor preșcolari în contexte educaționale timpurii. Astfel, intervențiile pentru optimizarea sănătății fizice și a nivelului de activitate la preșcolari pot avea consecințe semnificative în ce privește starea de bine. De exemplu, studiul coordonat de Duvina (2014) arată că implementarea activităților fizice zilnice, cum ar fi jocul structurat și jocurile de mișcare, adresate îmbunătățirii abilităților motorii și sănătății generale, vor conduce la optimizarea stării de bine fizice și a rezultatelor cognitive. Studiul coordonat de H. Skouteris (2022) indică faptul că intervențiile multisectoriale care promovează alimentația sănătoasă și activitatea fizică în copilăria timpurie, împreună cu sprijinul emoțional adecvat, siguranța și învățarea timpurie, pot îmbunătăți echitatea în materie de sănătate și pot favoriza traiectoria pozitivă de dezvoltare pentru toți copiii.

Un alt obiectiv prin care putem contribui la promovarea stării de bine în grădiniță este atenția acordată implementării unui curriculum de învățare socio-emoțională care să conducă la experiențe de învățare ce întăresc sănătatea mintală. Introducerea unui curriculum SEL care să urmărească formarea abilităților precum conștientizare de sine, conștientizare emoțională, reglarea emoțională, empatia și abilitățile de rezolvare a problemelor va contribui în mod direct la promovarea stării de bine. Studiile demonstrează că programele SEL în instituțiile preșcolare au un impact semnificativ asupra reglării emoționale și competenței sociale a copiilor (Mondi *et al.*, 2021). Intervențiile în educația

timpurie din alte spații culturale arată că implementarea programelor de mindfulness, cu exerciții adecvate vârștelor timpurii, poate facilita promovarea stării de bine. Cercetările au constatat că încorporarea în activitățile lor de exerciții simple de mindfulness și relaxare pentru a-i ajuta pe copii să gestioneze stresul și să-și dezvolte reziliența emoțională combinată cu jocul liber optimizează starea de bine și spiritul ludic al copiilor (Lee *et al.*, 2020).

Starea de bine poate fi facilitată prin intervențiile care vizează dezvoltarea cognitivă și formarea atitudinilor adecvate față de învățare. Implementarea activităților de învățare care vizează alfabetizarea timpurie, calculul și rezolvarea problemelor, care integrează instruirea bazată pe joc și instruirea ghidată de profesor demonstrează rezultate educaționale îmbunătățite (Ștefan & Miclea, 2009). Tot în această direcție, încurajarea jocului liber pentru a promova creativitatea și rezolvarea independentă a problemelor va contribui la sprijinirea flexibilității cognitive și la dezvoltarea abilităților copiilor de gândire critică (Lee *et al.*, 2020).

Studiile arată că promovarea stării de bine în contexte de educație timpurie se poate realiza și prin adresarea directă către profesori și părinți, cu programe adecvate. Un exemplu este programul PROMEHS ([www.promehs.org](http://www.promehs.org)) (Cefai *et al.*, 2022) care a demonstrat că oferirea de formare privind SEL profesorilor, sprijinul pentru sănătatea mintală a profesorilor și încurajarea unui mediu de învățare pozitiv au un impact pozitiv asupra stării de bine atât a profesorilor, cât și a elevilor (Tatalović Vorkapić *et al.*, 2023). Mai mult, organizarea de ateliere pentru părinți cu privire la consolidarea SEL și a obiceiurilor unui stil de viață sănătos acasă va consolida semnificativ efectele intervențiilor pentru promovarea stării de bine la nivel preșcolar (Conte *et al.*, 2023; Martinsone, Supe *et al.*, 2022). Programul PROMEHS a propus un

76 sistem extrem de detaliat de monitorizare a intervențiilor, dar și a competențelor elevilor și profesorilor înainte și după intervenție, astfel încât se poate afirma cu certitudine că în urma programului s-a obținut un efect multidimensional atât la nivelul copiilor, cât și la nivelul profesorilor (Martinson, 2022). Intervențiile multidimensionale urmăresc să îmbunătățească starea de bine a copiilor preșcolari prin abordarea dezvoltării fizice, socio-emoționale și cognitive, împreună cu sprijinul părinților și al profesorilor. Prin concentrarea asupra acestor domenii-cheie, intervenția urmărește să creeze un impact pozitiv și de durată asupra sănătății generale a copiilor, a fericirii și a pregătirii pentru învățare. Există studii (Rapee *et al.*, 2005) care au arătat că programele de intervenție timpurie, chiar și cele scurte, pot reduce semnificativ diagnosticul de anxietate la copiii preșcolari cu nivel ridicat al comportamentelor de retragere sau inhibate.

## Concluzii și recomandări

Pornind de la studiile existente, propunem o serie de măsuri de susținere și promovare a stării de bine în contextul educației timpurii.

- Crearea unui mediu pozitiv de învățare prin construirea unei atmosfere pozitive, sigure și incluzive, care sprijină dezvoltarea emoțională și cognitivă sănătoasă. Un mediu de învățare favorabil influențează semnificativ starea de bine psihologică și fizică a copiilor;
- Adaptarea învățării la nevoile individuale — recunoscând nevoile de dezvoltare unice ale fiecărui copil;
- Implementarea de programe pentru menținerea sănătății fizice și a unei nutriții adecvate, având în vedere că

programele care promovează nutriția sănătoasă au beneficii pe termen lung;

- Încorporarea mișcării în activitățile zilnice, știindu-se că activitatea fizică regulată este esențială pentru sănătatea fizică și mintală a copiilor și ajută la dezvoltarea abilităților motorii, reducând stresul;
- Prioritizarea sănătății mintale, cu identificarea semnelor timpurii ale posibilelor disfuncții sau tulburări emoționale, sociale sau de comportament;
- Promovarea învățării socio-emoționale (SEL): Implementarea de programe SEL pentru a-i ajuta pe copii să-și dezvolte inteligența emoțională, autoreglarea și abilitățile sociale pozitive; intervențiile SEL au arătat efecte pozitive asupra stării de bine și competenței socio-emoționale a copiilor;
- Promovarea de relații suportive profesor-elev, astfel încât copiii să simtă sprijin emoțional, reușind astfel să gestioneze stresul și să-și dezvolte reziliența;
- Promovarea unor relații încurajatoare între educatori și copii, care sunt esențiale pentru dezvoltarea emoțională și socială. Interacțiunile de înaltă calitate conduc la rezultate mai bune pentru sănătatea mintală și starea de bine generală;
- Crearea de oportunități de dezvoltare profesională continuă, pentru ca educatorii să își poată îmbunătăți competențele în promovarea creșterii socio-emoționale a copiilor;
- Implicarea activă a părinților în educația timpurie pentru a asigura un mediu familial favorabil completării inițiativelor din grădiniță. Colaborarea dintre părinți și educatori este esențială pentru promovarea stării de bine.

## Bibliografie

- Adelman, H.S., & Taylor, L. (2000), Shaping the future of mental health in schools, *Journal of School Health*, 70(5), 202–205.
- Blewitt C., Fuller-Tyszkiewicz M., Nolan A., Bergmeier H., Vicary D., Huang T., McCabe P., McKay T., Skouteris H. (2018), Social and Emotional Learning Associated With Universal Curriculum-Based Interventions in Early Childhood Education and Care Centers: A Systematic Review and Meta-analysis, *JAMA Netw Open*, Dec 7;1(8):e185727. doi: 10.1001/jamanetworkopen.2018.5727. PMID: 30646283; PMCID: PMC6324369.
- Bradshaw, J., & Rees, G. (2017), Exploring national variations in child subjective well-being, *Children and Youth Services Review*, 80, 3–14, <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.06.059>.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*, Sage.
- Burns, R.A., & Machin, M.A. (2009), Investigating the structural validity of Ryff's psychological well-being scales across two samples, *Social Indicators Research*, 93(2), 359–375, <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9329-1>.
- Cavioni, V., Grazzani, I & Ornaghi, V. (2020), Mental health promotion in schools: A comprehensive theoretical framework in *International Journal of Emotional Education*, Volume 12, Number 1, April 2020, pp. 65–82.
- Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., Grazzani, I., Cavioni, V., Conte, E., ... & Colomeischi, A.A. (2022), Evaluating the impact of a school-based universal mental health programme in six European countries, *Frontiers in Psychology*, 4448. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925614>.
- Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., Grazzani, I., Cavioni, V., Conte, E., ... & Colomeischi, A.A. (2022), Social emotional competence, learning outcomes, emotional and behavioral difficulties of preschool children: Parent and teacher evaluations, *Frontiers in Psychology*, 4448, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760782>.
- Cefai, C., Spiteri, R., Galea, N., & Briguglio, M. (2024), *The wellbeing of children and young people in Malta*, University of Malta.

- Colomeischi, A.A. (2022), Promoting mental health at school. Implication for teachers' personal development, *Psychological Applications and Trends*, 79–83.
- Colomeischi, A.A., Duca, D.S., Bujor, L., Rusu, P.P., & Grazzani, I., Cavioni, V. (2022), Impact of a school mental health program on children's and adolescents' socio-emotional skills and psychosocial difficulties, *Children*, 9, 1661, <https://doi.org/10.3390/children9111661>.
- Conte, E., Cavioni, V., Ornaghi, V., Agliati, A., Gandellini, S., Santos, M., Santos, A., & Grazzani, I. (2023), Supporting preschoolers' mental health and academic learning through the PROMEHS program: A training study, *Children*, 10, <https://doi.org/10.3390/children10061070>.
- Csikszentmihalyi, M. (2015), *Flux. Psihologia fericirii*, Publica, București.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011), The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions, *Child Development*, 82 (1), 405–432.
- Duvinage, K., Ibrügger, S., Kreichauf, S., Wildgruber, A., De Craemer, M., De Decker, E., Androutsos, O., Lateva, M., Iotova, V., Socha, P., Zych, K., Mouratidou, T., Mesana Graffe, M.I., Manios, Y., Koletzko, B. (2014), Developing the intervention material to increase physical activity levels of European preschool children: the ToyBox-study, *Obes Rev*, 15(53): 27–39, <https://doi.org/10.1111/obr.12176>.
- Goldberg, J.M., Sklad, M., Elfrink, T.R., Schreurs, K.M.G., Bohlmeijer, E.T., & Clarke, A.M. (2019), Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis, *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 755–782, <https://www.jstor.org/stable/48698248>.
- Grant, Adam (2024), *Potențial ascuns. Știința de a realiza lucruri mărețe*, București, Publica.
- Grazzani, I. (coord.) (2022), *Promovarea sănătății mintale în școală. Ghid pentru factorii de decizie*, Editura Universității „Ștefan cel Mare” din Suceava.
- Herron, S., & Trent, D.R. (2000), Mental health: A secondary concept to mental illness, *International Journal of Mental Health Promotion*, 2(2), 29–37, <https://doi.org/10.1108/17465729200000007>.

- 80 Keyes, C.L.M. (2002), The mental health continuum: From languishing to flourishing in life, *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222, <https://doi.org/10.2307/3090197>.
- Keyes C.L. (2005), Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health, *J Consult Clin Psychol*, Jun; 73(3), 539–48, <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>.
- Keyes, C.L.M. (2007), Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health, *American Psychologist*, 62(2), 95–108, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>.
- Koburtay, T., Syed, J., & Salhi, N. (2022), Theorizing the notion of well-being in Islam: An update of Ryff’s theory of eudaimonic psychological well-being, *Journal of Community Psychology*, <https://doi.org/10.1002/jcop.22790>.
- Lee, R., Lane, S., Tang, A., Leung, C., Louie, L., Browne, G., & Chan, S. (2020), Effects of an unstructured free play and mindfulness intervention on wellbeing in kindergarten students, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, <https://doi.org/10.3390/ijerph17155382>.
- Martinsone, B., Stokenberga, I., & Grazzani, I. (2022), Monitoring system of implementation of the Promoting Mental Health at Schools (PROMEHS) program, *Frontiers in Psychology*, 13:1043001, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1043001>.
- Martinsone, B., Supe, I., Stokenberga, I., Damberga, I., Cefai, C., Camilleri, L., O’Riordan, M., Grazzani, I. (2022), Social Emotional Competence, Learning Outcomes, Emotional and Behavioral Difficulties of Preschool Children: Parent and Teacher Evaluations, *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760782/full>.
- Mondi, C., Giovanelli, A., & Reynolds, A. (2021), Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention, *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15, 1–43, <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8>.
- OECD (2021), *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e82fded1-en>.
- OMS (2013), Mental health action plan 2013–2020.

- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008), The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews, *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*.
- Rapee, R., Kennedy, S., Ingram, M., Edwards, S., & Sweeney, L. (2005), Prevention and early intervention of anxiety disorders in inhibited preschool children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(3), 488–497, <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.488>.
- Rees, G., Savahl, S., Lee, B. J., & Casas, F. (eds.) (2020), *Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016–19*, Jerusalem, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB).
- Robitschek, C., & Keyes, C.L.M. (2009), Keyes's model of mental health with personal growth initiative as a parsimonious predictor, *Journal of Counseling Psychology, 56*(2), 321–329, <https://doi.org/10.1037/a0013954>.
- Skouteris, H., Green, R., Chung, A. *et al.* (2022), Nurturing children's development through healthy eating and active living: Time for policies to support effective interventions in the context of responsive emotional support and early learning, *Health & social care in the community*, <https://doi.org/10.1111/hsc.14106>.
- Seligman, M.E.P. (2011), *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, Free Press.
- Spratt, J. (2016), Childhood Wellbeing: What Role for Education?, *British Educational Research Journal, 42*, 223–239, <https://doi.org/10.1002/BERJ.3211>.
- Springer, Kristen W. & Hauser, Robert M. (2006), An assessment of the construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-Being: Method, mode, and measurement effects, *Social Science Research, 35*(4), pp. 1080–1102.
- Stratham, J., & Chase, E. (2010), *Childhood wellbeing: A brief overview*, Childhood Wellbeing Research Centre.
- Ştefan, C.A., & Miclea, M. (2009), Prevention programmes targeting emotional and social development in preschoolers: current status and future directions, *Early Child Development and Care, 180*(8), 1103–1128, <https://doi.org/10.1080/03004430902830263>.

- 82 Tatalović Vorkapić, S., Colomeischi, A.A., & Onaghi, V. (2023), PROMEHS teachers' training: The effect of PROMEHS curriculum on teachers' mental health in Croatia and Romania, *Revista românească pentru educație multidimensională*, 15(3), 400–418, <https://doi.org/10.18662/rrem/15.3/773>.
- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2017), Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171, <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>.
- UNICEF Innocenti, (2020), *Worlds of Influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries*, Innocenti Report Card 16, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence.
- Weare, K. (2010), Mental Health and Social and Emotional Learning: Evidence, Principles, Tensions, Balances, *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(1), 5–17, <https://doi.org/10.1080/1754730X.2010.9715670>.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015), Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention, *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1–21, <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>.

# Copiii vor să fie auziți. Pași simpli pentru a construi relații armonioase și sigure la vârste timpurii

Alina Georgeta Mag  
Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu

*Arată-mi un copil până la vârsta de 7 ani și îți voi spune cum va fi când va ajunge adult!*

(Aristotel)

O societate poate fi cel mai subtil evaluată prin ceea ce face pentru copiii săi. Modul în care îi tratăm astăzi pe cei mici va influența nu numai viitorul lor, ci și viitorul acestei lumi. De aceea, punem mare preț pe relaționarea cu ei încă de timpuriu, de când vin pe lume, când stările lor naturale sunt deschiderea și receptivitatea. Viziunea care stă la baza acestui capitol pornește de la încrederea puternică în potențialul fiecărui copil și de la credința că orice copil trebuie susținut în procesul de învățare și dezvoltare, asigurându-i-se un mediu de învățare prietenos, suportiv, construit pe relații echilibrate, bazate pe prietenie, echitate, respect și atitudini prosoziale.

Relațiile fac parte din natura noastră umană. Copiii vor să aibă cea mai bună relație cu noi, adulții, și au nevoie de cea mai bună relație posibilă cu părinții și educatorii lor. Depinde de fiecare dintre noi să vedem cum valorificăm această oportunitate extraordinară de a construi cea mai bună relație cu cei mici, indiferent de propriile noastre probleme și frământări existențiale. Suntem responsabili de creșterea, îngrijirea și educarea lor, iar abilitățile noastre de a înțelege copilul mic și de a relaționa eficient cu el se află în centrul procesului educativ, de care depinde lumea de mâine.

Există tot mai multe studii despre bunăstarea relațională și emoțională, despre inteligența relațională de care avem nevoie de la cele mai mici vârste pentru a ajunge oameni împliniți, responsabili, capabili să ne implicăm cu toată energia în activități utile și creative (Gáspár, 2018; Elias *et al.*, 2019). Se vorbește astăzi despre sănătatea relațională, despre modul în care relațiile dau sens vieții noastre și despre nevoia de a regândi felul în care ne raportăm la copii și la copilărie. De aceea merită, pentru început, să clarificăm două întrebări fundamentale:

- *Cine sunt copiii de azi?*
- *Cât de bine îi cunoaștem?*

Deși există foarte multe explicații care derivă din prejudecăți și preconcepții profunde bazate pe simțul comun, deși mulți consideră că știu intuitiv cine sunt copiii și cum să relaționeze cu ei, fără atâta zarvă științifică, totuși avem nevoie de date sistematice și de un ghid fidel pentru a relaționa eficient cu cei mici (Schaffer, 2007).

Capitolul de față își propune să sprijine cadrele didactice și părinții pentru a înțelege mai bine copiii cu nevoile și

problemele lor actuale, oferind un *model de construire a relațiilor educaționale timpurii* menit să le cultive, în primul rând, o stare de bine. Vom învăța să le ascultăm vocea și emoțiile, pentru a relaționa eficient cu ei. Orice părinte și educator responsabil își dorește să construiască acea relație plină de dragoste, armonie, încredere și prietenie cu cei mici. Într-o astfel de relație, adulții și copiii deopotrivă cresc, se dezvoltă, dăruiesc și primesc dragoste necondiționat, se simt înțeleși, apreciați, acceptați și respectați în fiecare interacțiune în parte (Mag, 2012). Diferența o face adultul, cu ceea ce vine exclusiv „dinspre” el, pentru că este cel care face primii pași pentru construirea relației, cel care „ghidează” conștient, fiind un model de urmat pentru cei mici (Găspăr, 2018).

Ne adresăm cadrelor didactice, părinților și studenților de la facultățile de profil, pornind de la nevoia de a înțelege copiii și copilăria, în contextul actual al unei lumi în schimbare, în care suntem provocați să regândim modul în care construim experiențele relaționale timpurii, ținând cont de vocea copiilor și de perspectiva lor asupra propriei vieți (Jones, 2009). Modelul de relaționare adus în discuție propune o perspectivă în care copilul mic este tratat ca o persoană cu drepturi și obligații, care se bucură de respectul și aprecierea adulților, o persoană cu nevoi, gânduri, dorințe proprii și cu emoții ascultate și validate (Mag, 2013; Beaulieu, 2021).

În ultimele decenii am asistat la o adevărată explozie de descoperiri în știința dezvoltării copiilor (Jones, 2009). Este necesară o mai bună înțelegere a copilăriei și a modului în care relația adult-copil influențează dezvoltarea copilului pe termen lung (Petrovai *et al.*, 2012). Dacă părinții ar ști că cea mai bună investiție în primii 3 ani de viață este timpul de calitate petrecut cu copilul lor, investiția aceasta ar fi vizibilă în sănătatea mintală și

86 emoțională a viitorului adult, peste 20 de ani (Gáspár, 2018). Este necesară o nouă abordare, în viziunea celor mai mulți specialiști, din nevoia de a renunța la transmiterea, de la o generație la alta, a unor comportamente relaționale ineficiente, dar și din dorința de a învăța noi modele de construire a relațiilor, cu fermitate și blândețe, cu limite clare, cu adulți care renunță la etichete, comparații și sancțiuni (Jones, 2009; Mag, 2013).

Implicațiile cercetărilor neuroștiințifice în domeniul educației timpurii sunt amplu discutate și interpretate (Cable *et al.*, 2010; Elias *et al.*, 2019). Educația copiilor este abordată astăzi în lumina acestor descoperiri, recunoscându-se valoarea și importanța vârștelor mici pentru dezvoltarea copilului; de aceea educația timpurie începe astăzi de la naștere. Experiențele de învățare și relațiile au un impact major, pe termen lung, în perioada critică din primii 3 ani. Menirea grădinițelor și a școlilor este de a-i ajuta pe copii să-și împlinească potențialul. Acest lucru înseamnă mult mai mult decât parcurgerea unor conținuturi din programe, mai mult decât evaluări sau rezolvări de sarcini, presupunând un întreg ansamblu de relații și de contexte construite, care să le asigure o *stare de bine* celor care învață, stare indispensabilă pentru calitatea vieții lor (Nedelcu *et al.*, 2018).

*Relațiile educaționale timpurii în era digitală* au devenit o reală provocare, nu doar pentru profesioniștii din domeniul educației și părinți, ci și pentru copii. Rezultatele cercetărilor despre copilăria de azi ne atrag atenția că avem nevoie de o înțelegere cuprinzătoare a dinamicilor sociale, a societății de acum, și de o viziune panoramică asupra copilăriei timpurii și a locului ei în ecosfera noastră în raport cu paradigma actuală a educației la vârștele mici, înainte de a expune unele caracteristici particulare ale modului în care construim relațiile educaționale (Bertram & Pascal, 2024). Cu atât

mai mult ar trebui să ne preocupe **cum vorbesc** copiii de acum — cu propriile lor gânduri, încercând să se dezvăluie pe sine, prin incredibila bogăție a limbajelor lor — cu toți cei direct responsabili de educarea lor, părinți și profesioniști, care le facilitează procesul învățării și dezvoltării (Salomé, 2007).

- *Este nevoie să regândim abordarea relațională adult-copil?*
- *Au copiii puterea de a se face auziți?*

Sunt alte două întrebări fundamentale actuale, care ne invită la noi reflecții și acțiuni. De la primele experiențe timpurii, copilul se familiarizează cu o lume în care abundă neprevăzutul și pericolele. În perioada primei copilării, părinții și profesorii sunt puși în fața unei varietăți de limbaje nonverbale pe care trebuie să le asculte, să le recunoască și să încerce să le înțeleagă: gesturi, somatizări sau simboluri (Salomé, 2007). Copiii au nevoie de fie ascultați și recunoscuți ca individualitate, de la cele mai mici vârste, pentru a se bucura de viața lor și de respectul de sine. Ei se exprimă încontinuu, transpun emoții și trăiri în cuvinte, însă ne înțeleg foarte bine și fără cuvinte, iar noi nu trebuie decât să îi ascultăm. Au nevoie de adulți care comunică bine cu ei, care își asumă responsabilitatea de a acționa personal și imediat în vederea îmbunătățirii relațiilor cu ei înșiși și cu cei din jur (Elias *et al.*, 2019).

## **Câteva reflecții despre contextul global actual în care cresc copiii**

Având în vedere schimbările globale ale ratei natalității și utilizarea pe scară tot mai largă a inteligenței artificiale, este necesară o conștientizare tot mai mare, în comunitatea noastră

88 educațională, cu privire la centrarea pe copil în realizarea și cultivarea relațiilor și interacțiunilor de calitate, dacă ne dorim copii care să înflorească și să experimenteze împlinirea într-o lume din ce în ce mai digitalizată și virtuală. Se discută tot mai mult despre o resemnificare și valorizare pedagogică modernă a modului în care sunt conduse instituțiile de educație timpurie, cu accent pe abordări tot mai personalizate (Răduț *et al.*, 2015). Se ridică numeroase întrebări-cheie la care căutăm răspunsuri, bazate pe o abordare comprehensivă și extrem de clară, cu relevanță practică în relaționarea cu copiii și cu grupurile sociale de covârșnici, pentru a descoperi ce îi face cu adevărat să „funcționeze” (Schaffer, 2007).

În acord cu *The Economist* (2024), în cele mai multe state dezvoltate, occidentale, a scăzut rata natalității, în timp ce în Africa se estimează că ratele natalității o vor transforma în decurs de 10 ani în cel mai mare centru al populației de copii din lume, depășind China și India, state în care se cultivă alte modele de relaționare cu copiii mici decât cele europene, aspecte interesante pentru studiile despre viața copiilor. Acest context dinamic, la care se adaugă schimbările majore în modelele de formare ale familiei la nivel global, vor aduce provocări pe care profesioniștii, practicienii și cercetătorii din domeniul educației timpurii vor trebui să le exploreze (Bertram & Pascal, 2024).

Majoritatea femeilor, indiferent de clasa lor socio-economică, aleg să aducă pe lume copii mult mai târziu decât bunicile lor, de multe ori din cauza carierei, astfel ajungând să aibă mai puțini copii. Cele mai frecvente probleme întâlnite astăzi sunt legate de dezvoltarea economică a ultimelor decenii, de cadrul familial de existență și de modul de viață adoptat în familie, la care se adaugă probleme legate de sfera valorilor și de receptare a lor la nivel individual și colectiv. Vorbim de numeroase bulversări,

de criza valorilor, de copii care trăiesc la limita sărăciei sau cu bunuri materiale în exces, ori care aparțin unor structuri familiale incomplete, de multe ori mame singure sau părinți cu probleme emoționale profunde, ori care transferă grija copiilor spre alte persoane (Stan, 2014).

Contextul global al vieții noilor generații de copii, supranumiți „nativi digitali“, este marcat de tot mai multe fenomene îngrijorătoare, de la explozia informațională la degradarea calității alimentelor, la poluare, până la aglomerări demografice în zonele urbane, care le impactează viața prin stimuli puternici încă de la cele mai fragede vârste, fie că vorbim de tehnologii avansate, medii informaționale sau practici relaționale dure. În zilele noastre, mutarea masivă a relațiilor de muncă, de educație și de socializare în mediul virtual și timpul petrecut în fața monitoarelor sau ecranelor de telefon au condus la tot mai puține interacțiuni în interiorul multor familii și au înlocuit multe alte forme de interacțiune personală. Astfel, recreerea, munca și educația, în familie, grădiniță sau școală au loc într-o atmosferă mai impersonală. Îngrijorător este faptul că toate acestea se petrec fără ca celor mici să li se poată explica sensul, conținutul și utilitatea lor umană (Stan, 2014).

Sunt multe tendințe îngrijorătoare legate de modul în care sunt îngrijiți acasă copiii de azi. A avut loc o mutație spre tipuri de îngrijire mai degrabă impersonale decât afectuoase pentru nou-născuți, bebeluși, preșcolari și copii în general. Un raport al fundației Kaiser a dezvăluit mai multe date despre pericolele tehnologiei, în condițiile în care a crescut alarmant numărul de copii care își petrec majoritatea timpului liber, în medie peste șapte ore pe zi, în fața telefoanelor, tabletelor sau consolelor de jocuri, iar în vocabularul majorității copiilor de azi, „mă joc“ a devenit sinonim cu jocul virtual. În acest răstimp, de supraexpunere

90 la tehnologie, copiii nu beneficiază de căldura îngrijirii sau de interacțiuni sociale și interpersonale.

Educația devine mai impersonală, mai tehnologizată, pierzându-și caracterul personal, iar repercusiunile asupra sănătății și dezvoltării copiilor sunt majore: de la deficit de atenție, întâzieri cognitive și de dezvoltare la probleme în învățare, impulsivitate, abilitate redusă de autoreglare, sedentarism și obezitate, acestea fiind cele mai frecvente consecințe ale tehnologiei. În mod firesc, în anii de dezvoltare timpurie copiii au nevoie în primul rând de interacțiuni umane de calitate, iar timpul virtual ar trebui limitat drastic de părinți, aceasta fiind una dintre cele mai delicate și alarmante probleme ale lumii moderne (Cooper & Redfern, 2018; Bertram & Pascal, 2024).

Pe de altă parte, este esențial să analizăm contextul actual, în care inteligența artificială aduce progrese uriașe în gândirea științifică, impactul fiind vizibil la nivelul tuturor sectoarelor de activitate, inclusiv în sănătate (Răduț *et al.*, 2015). Informaticianul britanic Stuart J. Russel susține că este nevoie să diferențiem transferul de cunoștințe între științele fizice și științele umaniste, și în paralel să cântărim cum este afectată interacțiunea umană și explicit ce repercusiuni se resimt la nivelul educației și îngrijirii timpurii a copiilor, fiind inevitabil legate de calitatea angajamentului dintre un copil mic, părinte, îngrijitor și educator puericilor (Bertram & Pascal, 2024).

Adulții trebuie să dea dovadă de foarte mult curaj și asumare în relațiile cu cei mici, în condițiile în care modul de viață și viteza cu care trăiesc s-au schimbat radical (Hoffman *et al.*, 2017). Copiii de astăzi sunt supranumiți *the indoor generation*, petrec mult timp în interior, au acces la tehnologie și la un exces de informații de la cele mai fragede vârste, sunt nevoiți să se adapteze mereu la

situații noi, iar timpul petrecut cu propriii părinți este mai redus decât oricând în istoria copilăriei. Lumea modernă a înregistrat progrese tehnologice cu o viteză uluitoare, dar în același timp a generat un *stres relațional* mai ridicat ca oricând, care ne afectează pe toți, adulți și copiii deopotrivă (Johnson, 2010).

Tot mai multe descoperiri în știința dezvoltării copiilor și societatea globală în care trăim au schimbat și schimbă, inevitabil, modul în care se manifestă nevoile educaționale și relaționale ale generațiilor actuale (Schaffer, 2007; Foley & Leverett, 2008). Dacă aceste nevoi sunt ignorate sau nu sunt înțelese, este afectat întreg parcursul călătoriei relaționale al viitorul adult, motiv pentru care sunt necesare reflecții și noi investigații, pentru a înțelege cum se poate asigura calitatea relațiilor dintre adulți și copiii de azi (Jones, 2009; Elias *et al.*, 2019).

## **Contextul național al construirii relațiilor educaționale timpurii**

Privind spre învățământul românesc, acesta pretinde o regândire a viziunii de ansamblu, în urma schimbărilor impuse de evoluțiile de ordin tehnosocial din ultimii ani și de alinierea sistemului național la cerințele integrării europene, cu numeroase sincop și inadecvări în raport cu ce se întâmplă în prezent (Cucoș, 2022). La nivelul practicilor educaționale, constatăm cu ușurință faptul că foarte mulți părinți și profesori consideră că știu să relaționeze cu copiii și că modul în care au fost ei crescuți reprezintă un reper suficient. Educația părinților este încă la început în România, în timp ce serviciile integrate destinate antepreșcolarilor sunt elemente de noutate în legislația actuală, prevăzute abia acum în Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023 (art. 30).

Realitatea ne confirmă că tot mai mulți adulți întâmpină numeroase dificultăți, deoarece numărul copiilor și tinerilor cu probleme emoționale și de comportament este în continuă creștere. Cert este că părinții, cadrele didactice și copiii au nevoie de relații reușite pentru a fi oameni sănătoși și fericiți. Pregătirea profesorilor și cursurile de educație parentală ar trebui să trateze *construirea relațiilor și competențele de relaționare* ale educatorilor cu prioritate, dată fiind importanța crucială a acestora în dezvoltarea celor mici. Primul pas este să înțelegem provocările care impactează calitatea vieții copiilor de azi, apoi să învățăm *cum* să construim relații educaționale funcționale (Cable *et al.*, 2010; Vrăsmaș, 2014).

Una dintre cele mai frecvente și problematice dileme este *criza de timp* a multor părinți, deoarece au un program excesiv de încărcat, și lupta pentru a menține un echilibru între obligațiile familiale și cele profesionale, care afectează viața tot mai multor copii. Mulți dintre copii rămân zilnic în grija instituțiilor de educație timpurie, a bunicilor sau a altor persoane, care petrec mai mult timp cu cei mici decât propriii lor părinți (Mag, 2012). La nivelul țării noastre, tot mai mulți copii sunt părăsiți de unul sau de ambii părinți, care pleacă în străinătate pentru a le oferi condiții „mai bune” de viață. Impactul pe termen lung al stresului relațional asupra celor mici — la nivel emoțional și comportamental — este greu de estimat. În țara noastră, aproape un sfert dintre copiii români care au acum vârste între 0 și 17 ani împliniți au avut sau au un părinte plecat la muncă în străinătate, arată datele unui studiu național complex, realizat de Organizația Salvați Copiii România (Raport de cercetare Salvați Copiii, 2022).

În acest context, este prudent și necesar să analizăm tema relațiilor educaționale timpurii, plecând de la înțelegerea responsabilă a realității globale și naționale în care trăim, pentru a

reflecta la cele mai sensibile întrebări la care căutăm răspunsuri și soluții.

- *Sunt oare părinții de azi pregătiți să relaționeze eficient cu copiii lor? Dar educatoarele?*
- *Au cadrele didactice, prin pregătirea de specialitate obligatorie, competențe de relaționare temeinice?*

Ce știm sigur este că în România, sistemele de formare profesională a specialiștilor în educația timpurie se află într-o continuă reformă și că abia în viitorul apropiat se vor dezvolta programe universitare pentru pregătirea cât mai adecvată a puericultorilor, cu noi componente ce vizează și educația părinților.

Esența copilăriei a fost întotdeauna schimbarea, de aceea studiul copiilor va fi mereu interesant pentru toți cei care vor să afle ce ne spun psihologia și entuziasmul cercetărilor recente despre natura și dezvoltarea acestora (Schaffer, 2007). Se ridică tot mai multe întrebări legate de experiențele lor relaționale cu cei apropiați, dar și de modul în care problemele nerezolvate în copilăria mică vorbesc cu voce tare mai târziu (Mag, 2012). Deși provocările din domeniul educației necesită o atenție specială, este un privilegiu să cunoaștem universul relațional al copiilor mici și să descoperim cele mai eficiente soluții la problemele cu care se confruntă aceștia (Gáspár, 2018).

Studiile ne arată că arta de a fi educator eficace poate crea cadrul necesar dezvoltării unor relații frumoase și satisfăcătoare atât pentru adulți, cât și pentru copii (Cable *et al.*, 2010). Psihologia copilului s-a schimbat și se schimbă mereu (Schaffer, 2007). Părinții și profesorii au o misiune din ce în ce mai dificilă pentru a crește copii echilibrați psihic și afectiv, spontani și siguri pe forțele proprii. Nu este ușor să fii copil, într-o societate plină de adulți

94 obosiți și grăbiți, dominată de părinți care aleg diferite tipuri de parenting, decisive pentru viitorul lui relațional (Wojcicki, 2019).

## Cum relaționăm cu copiii de azi?

Este o întrebare retorică firească, în condițiile în care toate studiile recente pun în prim plan importanța relațiilor și interacțiunilor umane. Relațiile fac parte din natura noastră umană (Naouri, 2009). Cei mici seamănă cu adulții, dar în același timp sunt foarte diferiți de aceștia: pe de o parte, au potențialul de a dezvolta întreaga paletă a capacităților umane pe care le valorizăm la maturitate iar pe de altă parte, au abilități și cerințe proprii, specifice fiecărei vârste, care trebuie respectate și au nevoie să fie satisfăcute (Schaffer, 2007).

**Un model de relaționare orientat spre aspectele emoționale ale vieții copiilor, în care vocea lor este valorizată,** este mai mult decât necesar. Părinții și educatorii trebuie să dea dovadă de răbdare și perseverență, de fermitate și blândețe, să știe cum să stabilească limite clare, potrivite vârstei lor, în așa fel încât relația cu copiii să fie construită conștient, cu scopul de a-i sprijini să dobândească trăsături de caracter și aptitudini fundamentale pentru o viață armonioasă și fericită (Elias *et al.*, 2019). Stabilirea relațiilor cu ceilalți este una dintre cele mai importante sarcini ale copilăriei și una dintre cele mai timpurii (Mag, 2012).

O serie de studii au demonstrat că reușita în viață, alături de sănătatea mintală și emoțională depind de eficiența relațiilor în copilăria timpurie (Cable *et al.*, 2010). Relațiile fericite și de succes ne asigură confort și securitate emoțională, în timp ce relațiile tensionate, conflictuale, abuzive, generează probleme serioase de sănătate și dezvoltare, cu impact pe termen lung (Schaffer, 2007).

Dacă experiențele relaționale timpurii sunt cruciale și cu efecte pe termen lung, deopotrivă pentru dezvoltarea psihologică și pentru formarea fundamentului personalității, este vital să acceptăm faptul că responsabilitatea noastră este foarte mare, mai ales în societatea de acum, în care problemele emoționale și comportamentale ale copiilor sunt tot mai numeroase.

Se știe că aceste probleme prind rădăcini în copilăria timpurie și compensează, de obicei, anumite lipsuri, răni emoționale, eșecuri în relaționare, blocaje emoționale (Gáspár, 2018). Relațiile cu copiii generează uneori ocazii de suferință, fie din cauză că unui părinte sau educator transformă relația cu ei într-un prilej de etalare a propriei lor științe, puteri sau personalități, fără să cunoască efectele psihologice asupra copiilor, fie din cauză că cei mici nu-și pot spune oful, fiind reduși la tăcere, fără să fie ascultați și crezuți, pe motiv că sunt „prea mici” pentru a avea o părere validă (Mag, 2012). Multe din dificultățile intelectuale și școlare au la origine blocaje emoționale sau răni afective care au apărut în cursul unor relații timpurii. Incapacitatea adulților de a asculta gândurile și emoțiile copiilor și de a le respecta generează repercusiuni pe tot parcursul vieții. Copiii sunt oglinda cea mai fidelă a adulților și a relațiilor educaționale pe care le trăiesc. În ciuda multor semnale de alarmă ridicate de specialiști, este important să ne păstrăm optimismul și să credem în potențialul copiilor, construirea relațiilor pas cu pas fiind un act de curaj și asumare atât de necesar (Savater, 1997).

Preocuparea principală în dezvoltarea acestui model de relaționare timpurie este *starea de bine (wellbeing)* pe care cei mici o trăiesc în relații. Starea de bine le dă sensul de a fi iubiți, valorizați și cu adevărat incluși în familia și societatea în care s-au născut. Dată fiind importanța stării de bine pentru dezvoltarea

- 96 lor sănătoasă, atât părinții, cadrele didactice, cât și sistemele de formare profesională a celor responsabili de educația timpurie trebuie să o considere prioritară în construirea relațiilor (Foley, 2008; Petrovai *et al.*, 2012).

## De ce apar atât de multe probleme în practica educațională?

Pentru că la baza pregătirii profesorilor sunt doar informații fragmentare despre modul în care copiii gândesc, simt și acționează sau reacționează din punct de vedere emoțional și comportamental, sau pur și simplu nu știu nimic despre aceste lucruri. Pentru că părinții de azi, pe de altă parte, petrec mult mai puțin timp cu copiii lor. Nivelul de stres relațional este din ce în ce mai ridicat încă de la vârste fragede, iar numărul de copii cu profil atipic de dezvoltare înregistrează o creștere semnificativă. În multe situații, copiii sunt supuși unor influențe divergente, contradictorii, unor conflicte valorice, care le bulversează foarte mult modul de viață, afectat de stări de stres și confuzie (Mag, 2012).

Copiii întâmpină mari greutăți dacă adulții nu le asigură o stare de bine în relații și nu-și prioritizează cunoașterea temeinică a nevoilor lor emoționale și relaționale, dacă nu îi cunosc și nu îi descoperă ca persoane unice, irepetabile, cu abilități distincte. Orice părinte și cadru didactic responsabil are datoria morală de a învăța să construiască relații educaționale echilibrate și funcționale cu cei mici, centrate pe starea lor de bine și pe împlinirea nevoilor lor emoționale (Cooper & Redfern, 2018). Fiecare interacțiune a copilului cu mediul său și cu adultul este un act de învățare, iar *siguranța și confortul emoțional* în relații constituie *fundamentul* pe care se organizează achizițiile copilului, indiferent de

domeniul de dezvoltare. *Stabilitatea, consecvența și predictibilitatea relațiilor* sunt elementele care le determină copiilor mici echilibrul emoțional și coerența funcționării neuropsihologice a creierului (Petrovai *et al.*, 2012; Vrăsmaș, 2014).

## **Copiii vor să fie auziți! De ce să le ascultăm vocea?**

Pentru că cei mici sunt extrem de complecși și demonstrează competențe extraordinare încă de la naștere. Cu toate acestea, de-a lungul istoriei copilăriei, copiii au fost mereu și încă sunt subestimați. Este cu atât mai neobișnuit să fie consultați și întrebați deschis despre ce gândesc, ce simt, ce cred. Totuși, cercetările recente au demonstrat că ei sunt mult mai sofisticăți și mai capabili decât credem. Cele mai multe teorii au ultrasimplificat, până acum, realitatea vieții copiilor și au aruncat un văl peste înțelegerea adecvată a copilăriei (Cable *et al.*, 2010; Johnson, 2010). Chiar și conceptul de *dezvoltare* este problematic și controversat în literatura de specialitate, motiv pentru care și apar înțelegeri contradictorii în practica educativă (Schaffer, 2007; Hoffman *et al.*, 2017).

Atitudinile noastre față de copii contribuie fie la dezvoltarea lor prosperă, echilibrată, fie la opresiunea și exploatarea lor în foarte multe moduri, întrucât interpretăm mult prea simplist ce este un copil, cu accent mai ales pe incompetențele sau slăbiciunile lui. Ne gândim, de multe ori, la nevoia lui de a fi ajutat, la potențialul unic, extraordinar și la abilitățile cu care este înzestrat de la naștere (Mag, 2013). Or, cercetătorii au atras atenția asupra faptului că nu putem descoperi copiii fără să îi implicăm în cercetarea propriei lor vieți (Jones, 2009). Dacă vrem să îi cunoaștem cu adevărat, atunci trebuie să aflăm cum gândesc

98 și ce simt cei mici referitor la propria lor copilărie și la relațiile cu noi. Părinții și cadrele didactice pot să îi ajute să își dezvolte optim potențialul, cu condiția să le înțeleagă foarte bine nevoile de dezvoltare (Naouri, 2009). Cu siguranță, încercarea de a dezvolta potențialul unui copil pe care nu îl ascuți cu adevărat implică riscuri greu de estimat (Jones, 2009).

Copiii de vârstă timpurie au nevoie de un nou mod de relaționare, construit pe o foarte bună cunoaștere a nevoilor lor emoționale. Este timpul să investim în relații și emoții, să credem în copii și în potențialul lor bogat. O relaționare dificilă în copilărie, în care sentimentele nu sunt recunoscute și acceptate, nu poate decât să afecteze negativ imaginea de sine a unui copil (Petrovai *et al.*, 2012). Ei au nevoie de relații eficiente, nu de „sfaturi” sau „predici”, ei nu ne fac probleme, ci au probleme. Și cele mai multe probleme le au în relațiile cu noi. Pentru a ne forma atitudini sănătoase față de cum relaționăm cu cei mici, avem nevoie de curaj și asumare conștientă a rolului nostru. Trebuie să ne dorim să construim relații de calitate și să fim convinși că emoțiile și gândurile lor merită să fie luate în serios (Pelt, 2002; Johnson, 2010). Starea de bine a copiilor în relațiile cu noi contează. Și nu îi vom putea convinge decât pe cei dispuși să învețe *alfabetul emoțional* în relații, pentru că nu doar copiii mici au nevoie de educație emoțională, ci în primul rând noi, cei mari (Mag, 2013; Elias *et al.*, 2019).

Declarativ, toți adulții au cele mai bune intenții, dar în unele cazuri, copilul rămâne neajutorat în fața lor și trebuie să se supună necondiționat oricăror tratamente, apreciate în mod paradoxal ca fiind eficiente, de cele mai multe ori. Relația dintre adult și copil are, de obicei, reguli stabilite doar pentru copil (Johnson, 2010). Când relațiile cu cei mici devin prea dificile, înseamnă, de fapt, că adultul este prea intruziv, vrea să controleze prea mult acțiunile și reacțiile

copilului sau are mult prea implicate propriile sale emoții și biografia personală în construirea acestora, fiind necesară o regândire sau chiar consiliere pentru remedierea lor (Petrovai *et al.*, 2012).

Drepturile copiilor se impun a fi respectate prin lege, dar știm bine că în viața reală, copiii sunt văzuți și tratați așa cum consideră adulții și cum dictează atitudinea lor. Adulții iau decizii, ei influențează, ei stabilesc reguli și pedepse, ei stabilesc activitățile zilnice și toate rutinele, ei impun traseul dezvoltării, aleg grădinițele, școlile, așa cum cred ei că este mai bine pentru viitorul copiilor (Jones, 2009). Și, totuși, există un pericol al *educației practicate în exces* (Cucoș, 2008), dar și al *lipsei consultării copiilor*. Suntem tentați să vorbim prea mult, să impunem totul, să dirijăm și controlăm prea mult viața lor și astfel, să le creăm copiilor o dependență mentală și emoțională de cei care îi formează, cu impact major pe termen lung (Jones, 2009). Ei vor crește, dar în timp vor avea nevoie mereu de validarea din afară a alegerilor lor, își vor asuma greu responsabilități, vor fi vulnerabili, nesiguri în decizii și nemulțumiți. Ei se dezvoltă, de mici, având încredere în noi, dar prea puțină încredere în ceea ce simt și gândesc ei. Iar părinții vor fi surprinși de faptul că ajung mari, dar nu dau dovadă de maturitate și independență (Muntean, 2009; Johnson, 2010). Vor fi la rândul lor nemulțumiți, deși de la bun început, modul lor de relaționare cu copiii a avut la bază o lipsă serioasă de încredere (Hoffman *et al.*, 2017).

Subestimarea capacităților de înțelegere și acțiune ale copiilor pe considerentul vârstei prea mici a fost și va rămâne, probabil, una dintre cele mai critice probleme ale modului în care adulții gândesc despre copilărie. Cât timp vom cultiva relații fără ca părinții și educatoarele să aibă încredere în copii, vor exista mereu conflicte în relații (Crețu, 2016; Mag, 2012).

Există tot mai multe dezbateri și concentrări ale studiilor recente pe tema înțelegerii rolului adulților și al copiilor în construirea copilăriei moderne. Phil Jones, în lucrarea *Rethinking Childhood. Attitudes in Contemporary Society* (2009), redefiniște nevoile și caracteristicile copiilor din perspectiva unor persoane care au propriile lor drepturi și un statut de sine stătător, la care adulții sunt cei care ar trebui să se adapteze, și nu invers. Psihologia modernă aduce o nouă viziune, care schimbă percepția adulților față de copii, mai ales că există dovezi științifice legate de blocaje severe în dezvoltare, induse de desconsiderarea nevoilor și a competențelor lor. Astăzi, adulții sunt cei care au obligații față de copii, și anume de a le respecta statutul diferit, chiar dacă totuși dependent, în timp ce copiii sunt recunoscuți ca participanți activi în construirea propriei lor copilării (Johnson, 2010; Cable *et al.*, 2010).

## **Ce aduce nou acest model de relaționare?**

Aduce o conștientizare clară a drepturilor și nevoilor psihologice ale copiilor, precum și înțelegerea faptului că adulții au obligația de a satisface aceste nevoi și de a le respecta drepturile. Este un model care încurajează copiii să își exprime propriile puncte de vedere, insuflându-le încrederea că sunt capabili și că au capacitatea să își conducă propriile vieți (Jones, 2009). Este un mod de relaționare care consideră că ascultarea vocii copiilor este foarte importantă, așa cum este respectul profund pentru opiniile lor, atitudini recomandate celor ce lucrează astăzi în educația timpurie (Jones, 2009; Nedelcu *et al.*, 2018; Elias *et al.*, 2019). Este un nou model de relaționare, care pleacă de la convingerea că relațiile trebuie adecvate și reconstruite în funcție

de psihologia copilului de azi, și de la convingerea că cei mici au nevoie, într-un mod simplu și firesc, de satisfacerea nevoilor lor emoționale (Petrovai *et al.*, 2012). Altfel, riscăm să creștem și să educăm copii vulnerabili, cu o stimă de sine scăzută, dependenți de adulți (Schirladi, 2013). Or, realitatea ne arată că sunt atât de mulți tineri și adulți debusolați, neîncredători, nesiguri, lipsiți de motivație, depresivi, anxioși, incapabili să ia decizii proprii sau să-și asume răspunderi (Foley, 2008; Mag, 2012).

În realitate, copiii sunt rareori ascultați (Jones, 2009). Adulții le blochează copilăria prin excesul de informații și cerințe, abandonându-i, fără suficient sprijin și conștientizare a riscurilor, în fața tehnologiei sau în „grija” televizorului sau a telefonului smart. Copiii trăiesc numeroase stări conflictuale și emoții care îi tulbură, pentru că nu le înțeleg (Schaffer, 2007). Mulți dintre ei nu știu să exprime toată gama emoțiilor pe care le trăiesc, nu sunt siguri de ceea ce gândesc sau simt, pentru că nu sunt învățați să spună ce simt. Multe din emoțiile și ideile lor rămân neuzitate și neînțelese. Copiii cresc, crezând că a vorbi deschis despre ceea ce simt este un semn de slăbiciune. Când sunt copleșiți de emoții negative și nu se pot controla, deranjează prin crizele de tantrum și adulții fac orice le stă în putință ca să-i oprească să le manifeste. Toate aceste practici de relaționare din familie și grădiniță sunt relații ineficiente adult-copil, mai ales că exclud participarea copiilor (Jones, 2009; Hoffman *et al.*, 2017). Problemele sunt direct legate de relațiile lor timpurii, de adulții care le-au impus totul și i-au controlat excesiv, fără să le asculte sau să le crediteze părerea și fără să acorde atenție nevoilor lor emoționale și stării lor de bine. Sunt generații întregi în care a fost ascultată doar vocea părinților și a educatorilor, cei mici fiind foarte rar ascultați cu seriozitate (Muntean, 2009; Mag, 2013).

Interesul pentru vocea copiilor este o tendință nouă în cercetare și practică, susținută de tot mai multe studii recente (Beaulieu, 2021; Bertram & Pascal, 2024). Este de dorit ca adulții să învețe să le identifice toate emoțiile, să le înțeleagă și să le valorizeze într-un mod pozitiv, pentru binele copiilor și al adulților ce vor deveni. Sunt două idei fundamentale la baza acestui model relațional, care ne provoacă la noi întrebări și reflecții:

- *Copiii ne spun de ce anume au nevoie* în fiecare etapă a dezvoltării lor, de aceea este important să învățăm să îi ascultăm și să le descifrăm limbajul emoțional;
- *Părinții și cadrele didactice pot să înțeleagă copiii și să aibă o atitudine deschisă și sănătoasă față de ei* pentru o relaționare eficientă, cu condiția să-i accepte exact așa cum sunt, să accepte realitatea prezentă, fără să proiecteze asupra celor mici trecutul lor sau educația din propria lor copilărie (Mag, 2012).

Pentru că am înțeles și valorizat conceptul de stare de bine în construirea relațiilor educaționale timpurii, susținem cu convingere necesitatea promovării acestui mod de relaționare, centrat pe **starea emoțională de bine** de la cele mai mici vârste (Cable *et al.*, 2010; Petrovai *et al.*, 2012). În acest mod de relaționare, cea care se aude prima este vocea unui copil, care ne poartă prin povestea gândurilor și emoțiilor lui, încurajat fiind de un adult, care la rândul lui vorbește deschis despre propriile lui emoții. Este un mod de relaționare care poate schimba în bine mediul din grădinițele și școlile sistemului nostru de învățământ, dar și din familie (Jones, 2009; Nedelcu *et al.*, 2018).

Detaliem în continuare câteva exemple concrete de *strategii de optimizare a relațiilor cu copiii bazate pe educația emoțională*, selectate din programul de formare dezvoltat în lucrarea *Relația*

cu copilul într-o lume modernă (Mag, 2012), pentru a ilustra pașii de construire a noului mod de relaționare:

- *Cunoașteți-vă cât mai bine copiii* — fiți un bun observator, obțineți informații despre activitățile și preocupările lor preferate.
- *Exprimați-vă emoțiile proprii* — fiți un model de sinceritate pentru copii.
- *Învățați copiii despre emoții* — încurajați-i să vorbească deschis despre ceea ce trăiesc; inteligența emoțională înseamnă în primul rând să cunoști emoțiile, să le numești, să le recunoști la tine și la ceilalți.
- *Ascultați ceea ce vă spun copiii și lăudați eforturile lor de a-și exprima emoțiile* — demonstrați-le că vă preocupă gândurile și emoțiile lor.
- *Învățați copiii să recunoască emoțiile celorlalți* — puteți folosi cărți, jocuri, desene animate, ei pot fi implicați să observe expresiile fețelor, să observe limbajul corpului, să asculte tonul vocii, să cunoască contextul.
- *Discutați cu copiii despre mesajele nonverbale* — de multe ori, un mesaj nonverbal sau un gest, cum este o îmbrățișare sau manifestarea entuziasmului, este la fel de important ca și un mesaj verbal.
- *Învățați copiii vocabularul emoțiilor* — ei au nevoie să învețe despre toate tipurile de emoții, pozitive și negative, și să vorbească despre starea pe care o trăiesc; altfel vor răspunde simplist că se simt „bine” sau „rău”, ori că „nu știu cum se simt”.
- *Oferiți copiilor libertatea de a alege jocuri și participați creativ la jocurile lor* — în jocurile libere, ei se manifestă așa cum sunt și doresc, și au nevoie de situații în care să gândească și să decidă singuri, în care să le respectăm independența.

- *Dăruți dragoste necondiționată, sprijin emoțional și încredere neclintită în forțele lor* — fiți un bun antrenor emoțional și transmiteți încredere.
- *Implicați părinții în educația copiilor de la creșă sau grădiniță* — vorbiți deschis cu ei despre nevoile emoționale ale copiilor lor.

Câteva **sugestii** care sprijină acest mod de relaționare:

- Aveți răbdare.
- Fiți sinceri cu copiii.
- Evitați critica excesivă și comentariile negative.
- Subliniați micile succese ale copiilor, pentru a le crește încrederea în forțele proprii.
- Conștientizați nevoile fizice și emoționale ale copiilor.
- Identificați ce le place și ce nu le place.
- Oferiți-le posibilitatea de a alege și respectați-le alegerile.
- Deveniți un antrenor al emoțiilor lor și încurajați-i de mici să aibă încredere în ce gândesc, ce simt și ce cred.

Adulții au nevoie să învețe să relaționeze cu copiii altfel, să descopere atuurile educației emoționale, iar educația timpurie necesită o regândire și reconsiderare atentă (Gáspár, 2018). Este vital să construim relații în care acordăm emoțiilor copiilor atenția cuvenită. Acest model de relaționare, centrat pe starea de bine a celor mici, le asigură echilibrul mental și emoțional. Dezvoltarea emoțională a copiilor reprezintă un domeniu de cercetare extrem de intens, emoțiile având un rol bine definit în procesul de adaptare și dezvoltare, fiind o parte esențială a relațiilor interpersonale (Petrovai *et al.*, 2012). Copiii care trăiesc starea de bine în relații și pot vorbi deschis despre gândurile și emoțiile lor își pot construi

abilitățile necesare pentru a interacționa pozitiv cu ceilalți, experimentând fericirea, sănătatea mintală și emoțională, satisfacția față de propria viață (Foley, 2008; Johnson, 2010, Mag, 2012).

## Reflecții finale

Copiii ale căror emoții sunt recunoscute și înțelese trăiesc mai des o stare de bine în relații și au progrese vizibile, inclusiv în rezultatele școlare. Numai construind relații eficiente, ascultându-ne propriile emoții și pe cele ale copiilor învățăm să respectăm cu adevărat copiii, pe noi înșine și relația dintre noi. Ei nu au nevoie de părinți și de educatori care să fie perfecți, ci doar sensibili și umani. Să înțelegi, să recunoști emoțiile copiilor și să îi ajuți să articuleze ce simt și gândesc este cel mai mare dar pe care îl putem oferi ca educatori (Mag, 2012; Hoffman *et al.*, 2017).

Dacă vrem să creștem copii fericiți și sănătoși, atunci trebuie să ne intereseze cum se simt ei. Să începem firesc, prin a vorbi deschis despre emoțiile pozitive și negative pe care le trăim noi. Ei vor învăța de la noi cum să-și explice, la rândul lor, propriile trăiri, vor putea vorbi despre emoții și vor învăța, în timp, cum să le controleze. Vor afla că este firesc să se bucure de viață, la fel cum este firesc să sufere când trec prin clipe de frustrări. Vor fi mai bine pregătiți pentru viață, mai rezilienți și mai sănătoși.

## Bibliografie

\*\*\*Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023.

\*\*\*Raport de cercetare Salvați Copiii (2022), *Evaluarea situației copiilor ai căror părinți sunt plecați la muncă în străinătate*.

Beaulieu, D. (2021), *100 de trucuri pentru o relație bună cu copiii*, Niculescu.

- 106 Bertram, T. & Pascal, C. (2024), *Promoting the centrality of real world relationships and interactions with young children in an increasingly digitalised and virtual world*, *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(4), 541–544, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2369427>.
- Cable, C., Miller, L., Goodliff, G. (2010), *Working with children in the Early Years*, Second edition Routledge.
- Cooper, A., Redfern, S. (2018), *Ghid pentru înțelegerea minții copilului: Metoda parentajului reflexiv*, Trei.
- Crețu, T. (2016), *Psihologia vârștelor*, Polirom.
- Cucoș, C. (2008), *Educația — iubire, edificare, desăvârșire*, Polirom.
- Cucoș, C. (2022), *Filozofia educației. Statut, dimensiuni, reconfigurări*, Polirom.
- Economist (25 mai 2024), *Cash for Kids: Why Policies to Boost Birth Rates Don't Work*.
- Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (2019), *Inteligența emoțională în educația copiilor*, Curtea Veche.
- Foley, P., Leverett, S. (2008), *Connecting with children: developing working relationships*, The Open University.
- Gáspár, G. (2018), *Revoluția iubirii. O altfel de poveste despre atașament și relații*, Pagina de psihologie.
- Hoffman, K., Cooper, G., Powell, B. (2017), *Cum să crești un copil sigur de sine. Parentajul bazat pe cercul siguranței*, Trei.
- Johnson, J. (2010), *Positive and trusting relationships with children in Early Years Settings*, Learning Matters.
- Jones, P. (2009), *Rethinking childhood. Attitudes in Contemporary Society*, Editura Continuum International.
- Mag, A.G. (2012), *Relația cu copilul într-o lume modernă. Ghid practic*, Editura Didactică și Pedagogică.
- Mag, A.G. (2013), *Reconstrucția sistemului de relații educaționale în contextul educației timpurii*, ProUniversitaria.
- Muntean, A. (2009), *Psihologia dezvoltării umane*, Polirom.
- Naouri, A. (2009), *Cum să ne educăm copiii*, Trei.
- Nedelcu, A., Ulrich Hygum, C., Ciolan, L., Țibu, F. (2018), *Educație cu stare de bine. După o rețetă româno-daneză*, Ghid Rodawell.

- Pelt, N.L.V. (2002), *Secretele părintelui deplin*, Editura Viață și sănătate.
- Petrovai, D., Preda, V., Petrică, S., Brănișteanu, R. (2012), *Pentru un copil sănătos emoțional și social. Ghid practic pentru educatorul care construiește încredere*, Editura V & I Integral.
- Răduț-Taciu, R., Bocoș, M.D., Olga Chiș, O. (2015), *Tratat de Management educațional pentru învățământul primar și preșcolar*, Paralela 45.
- Salomé, J. (2007), *Mami, tati, mă auziți?*, Curtea Veche.
- Savater, F. (1997), *Curajul de a educa*, Arc.
- Schaffer, H.R. (2007), *Introducere în psihologia copilului*, Asociația de Științe Cognitive din România.
- Schirladi, G.R. (2013), *Manualul stimei de sine*, Curtea Veche.
- Stan, L. (2014), *Pedagogia preșcolariității și școlariității mici*, Polirom.
- Vrăsmaș, E.A. (2014), *Educația timpurie*, Arlequin.
- Wojcicki, E. (2019), *Cum să formezi oameni de succes. Staturi simple pentru schimbări radicale*, Trei.

# Dezvoltarea identității de gen în perioada preșcolară

Rodica Țocu și Mariana Constantinescu  
*Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați*

În cadrul fiecărei societăți există anumite standarde socioculturale care direcționează și influențează experiențele de viață ale individului și care își pun amprenta asupra dezvoltării psihosociale a acestuia încă de la naștere. Normele, credințele și valorile individuale sau colective sunt organizate în principii de bază ale funcționării psihosociale a individului în societatea respectivă, ele influențând atât dezvoltarea socială, cât și dezvoltarea biologică sau cognitivă, constituind un nucleu organizator al informațiilor referitoare la activități și interese, caracteristici personale, roluri sociale și relații interpersonale.

Apartenența la o anumită categorie a genului constituie o adevărată etichetă cu care individul se identifică sau prin care este identificat de ceilalți membri ai societății, astfel fiindu-i atribuite caracteristici biologice, cognitive, afectiv-motivaționale și sociale specifice genului respectiv. Originile formării identității de gen, modul în care aceasta se dezvoltă, tipul de identitate formată, gradul în care se conformează normelor și valorilor sociale și culturale promovate de societatea respectivă, dar și gradul în

care ea corespunde trebuințelor, aspirațiilor și intereselor proprii joacă un rol esențial în formarea concepției despre sine, în integrarea socială a individului prin adaptarea lui la normele și condițiile impuse de societate. Deși, în încercarea de a crea o societate cât mai corectă sub aspectul dreptății și egalității sociale la nivel declarativ, societatea încearcă să se adapteze la schimbările majore ale structurii sociale din punctul de vedere al rolurilor de gen, totuși, perspectiva tradiționalistă opune o rezistență considerabilă prin impunerea anumitor norme, constrângeri și limitări în ceea ce privește oportunitățile de dezvoltare, orizonturile educaționale, interesele, opțiunile și chiar experiențele sociale încă din primii ani de viață.

Identitatea de gen reprezintă unul dintre aspectele esențiale ale dezvoltării și adaptării psihosociale a individului, ea influențând și fiind influențată la rândul ei de factorii biologici, de atitudinile, concepțiile și aptitudinile pe care le cultivă individul, de oportunitățile și constrângerile impuse sau autoimpuse, de experiențele de viață, devenind, astfel, una dintre cele mai importante componente ale identității de sine prin care individul se definește, se clasifică și se identifică pe sine și pe ceilalți membri ai societății.

Prin insistența societății asupra utilizării funcționale a categoriilor genului (Bem, 1981), stabilirea apartenenței la o anumită categorie sexuală și etichetarea copilului conform acesteia are consecințe semnificative, care trebuie luate în considerare atunci când sunt studiate și analizate aspecte relaționate cu dezvoltarea copilului (Miller *et al.*, 2006, p. 293). Chiar dacă reprezintă una dintre perioadele de dezvoltare ale individului dintre cele mai dificil de studiat prin componenta preverbală și cea anterioară formării deprinderilor de scris-citit, numeroase studii subliniază

110 rolul preșcolarăității în înțelegerea și dezvoltarea identității de gen, credințele, atitudinile, cunoștințele relaționate cu genul fiind influențate în timp de evoluția biologică, psihologică și socială a individului și suferind transformări pentru o mai bună adaptare a acestuia la mediul sociocultural.

Mass-media (reprezentată de televiziune, internet, literatură), instituțiile de învățământ (prin practicile educaționale, curriculum, atitudinile și credințele cadrelor didactice), semenii (prin promovarea anumitor atitudini față gen), mediul familial (reprezentat atât de atitudinile și credințele părinților, cât și de practicile parentale de creștere și educare a copilului) prin întărirea credințelor și comportamentelor considerate a fi adecvate categoriei genului și sancționarea celor necorespunzătoare, nu fac altceva decât să limiteze aptitudinile și interesele, opțiunile și chiar experiențele de viață ale copiilor, aspect care are repercusiuni atât asupra personalității copilului, cât și asupra alegerii traseului educațional și a celui profesional de către viitorul adult. Astfel, devine imperios necesară analiza procesului de formare și dezvoltare al identității de gen și a stereotipurilor de gen, cu scopul de a facilita dezvoltarea și de a optimiza capacitatea de adaptare și integrare psihosocială a copilului.

## **Teorii explicative ale formării și dezvoltării identității de gen**

Majoritatea teoriilor existente referitoare la formarea și dezvoltarea identității de gen pun un accent special asupra perioadei de vârstă dintre 0 și 6 ani, considerând-o fundamentală, deoarece impactul factorilor biologici, cognitivi și sociali asupra copilului este extrem de puternic, determinând și conturând o imagine de

sine ca gen care va afecta întregul parcurs psihosocial al copilului și viitorului adult de-a lungul vieții.

Literatura de specialitate consemnează și accentuează importanța fundamentală a anumitor concepte care nu pot fi separate de procesul de formare și dezvoltare al identității de gen, acestea influențând și determinând evoluția psihosocială a identității de gen. *Rolul de gen* este definit ca un set de expectanțe, prescripții comportamentale, atitudinale pentru indivizii aparținând unui gen sau altul dintr-o anumită societate, într-o anumită perioadă de timp (de ex., rolul de tată sau de mamă), cunoașterea rolului de gen reprezentând o conștientizare a aspectelor asociate în mod stereotip cu masculinitatea și feminitatea în cadrul unei culturi (Martin *et al.*, 1990; Martin, 1993). *Stereotipul de gen* include acele seturi de prescripții sociale sau culturale ale rolurilor de gen care sunt promovate la nivel sociocultural.

### **Teoria dezvoltării cognitive**

Conform acestei teorii, conceptele și atitudinile relaționate cu rolul de gen „nu sunt structurate direct nici de instinctele biologice și nici de normele culturale arbitrare“, ci de modul în care copilul organizează, la nivel cognitiv, lumea socială în funcție de dimensiunile de sex-rol (Kohlberg, 1966, p. 82). Identitatea de gen va orienta, organiza și regla procesul de învățare despre gen și comportamentul copilului relaționat cu genul (Bussey & Bandura, 1999; Martin *et al.*, 2002).

Nucleul teoriei dezvoltării cognitive a genului este reprezentat de conceptul de constanță a genului, procesul de înțelegere de către copil a caracterului permanent al caracteristicilor genului (indiferent de timp/vârstă, spațiu, activitate) desfășurându-se

112 pe parcursul a trei stadii (Slaby & Frey, 1975): identitatea de gen primară (2–3½ ani – stadiul etichetării genului), stabilitatea genului (3½–4½ ani) și consistența genului (4½–6 ani). Primul stadiu, reprezentând și primul nivel al înțelegerii constanței genului, constă în dezvoltarea abilității de etichetare a propriei persoane (auto-categorizare a genului – cf. Perry *et al.*, 2019) sau a celorlalți ca aparținând unui anumit gen. Pe parcursul celui de-al doilea stadiu, copilul înțelege caracterul invariabil în timp (trecut, prezent, viitor) al genului, în timp ce natura constantă a caracteristicilor genului indiferent de situații, de modificări superficiale ale înfățișării (de ex., lungimea părului) sau ale activității este înțeleasă între 4½–6 ani (Ruble *et al.*, 2006; Bandura, 1999). Odată cu conștientizarea apartenenței la o anumită categorie de gen apar o serie de raționamente de tipul: „Eu sunt fată/băiat și din acest motiv, trebuie să mă comport ca o fată/băiat” (Kohlberg, 1966, p. 89), acestea constituind viitorul fundament pentru adoptarea conduitelor specifice unui anume gen. Formarea identității de gen determină copilul să adopte comportamente considerate a fi consistente și adecvate pentru categoria de gen căreia îi aparține (Kohlberg, 1969; Martin *et al.*, 2002). Martin și colaboratorii (2002) evidențiază faptul că acest comportament diferențiat pe baza genului este în mod clar evident în jurul vârstei de 2 ani, sau imediat după această vârstă.

## **Teoria social-cognitivă**

Conform teoriei social-cognitive, în formarea și dezvoltarea identității de gen și a conduitei de gen sunt implicați trei factori determinanți, între care există relații complexe de interdependență și de influență reciprocă (Bussey & Bandura, 1992; Bussey &

Bandura, 1999; Martin *et al.*, 2002; Miller *et al.*, 2006): personali (de ordin cognitiv, afectiv și biologic), comportamentali (activități și acțiuni) și cei care aparțin mediului sociocultural. De asemenea, teoria social-cognitivă prezintă trei modalități prin care sunt transmise, influențate, receptate și procesate informațiile relaționate cu genul: modelare, învățare directă și experiența „trăită”/proprie a copilului (Bandura & Bussey, 2004; Bussey & Bandura, 1999; Martin *et al.*, 2002). Dacă procesul modelării are la bază observarea de către copil a conduitei celorlalți (de cele mai multe ori persoane semnificative din mediul social al copilului) relaționată cu genul și a reacțiilor celor din jur față de comportamentele (ne)specifice categoriei de apartenență a genului, învățarea directă presupune recompensarea/încurajarea conduitei congruente cu genul și descurajarea celor incongruente cu rolul de gen (Fagot & Leinbach, 1989; McHale *et al.*, 1999; Shaffer, 2009, p. 265). În formarea și dezvoltarea identității de gen, teoria social-cognitivă ia în considerare atât mediul familial, ca agent al dezvoltării genului (Yaffe, 2020; Bandura *et al.*, 2011; Fagot & Hagan, 1991; Maccoby, 1998; Pomerantz *et al.*, 2004; Siegal, 1987), cât și semenii (Schunk, 1987) sau mass-media (Ward & Grower, 2020), punând, de asemenea, un accent deosebit pe interiorizarea presiunii sociale și pe procesul de autoreglare în conformitate cu aceasta (Perry *et al.*, 2019).

## **Teoria schemei de gen**

Conceptul-nucleu al teoriei lui Bem este *schema de gen*, reprezentând „o structură cognitivă de forma unei rețele de asociații care organizează, orientează și ghidează percepția individului și informațiile referitoare la conceptul de gen și diferențele de

114 gen”, anticipând și facilitând căutarea și asimilarea informațiilor congruente cu schema existentă (Țocu, 2014). Putem vorbi, astfel, despre predispoziții de a procesa informațiile oferite de mediul social în funcție de rolurile de gen caracteristice masculinității sau feminității, despre diferențe individuale și (non)conformism relaționate cu tendința de a căuta și selecta informații congruente cu schema de gen, pentru a păstra o imagine a sinelui congruentă cu stereotipul de rol de gen (Bem, 1981; Kulik, 2006).

Bem consideră că la baza formării și dezvoltării schemelor de gen se află identitatea de gen primară (2½–3 ani), aceasta fiind suficientă pentru a orienta cognițiile și comportamentele copilului spre asumarea genului consistent cu categoria de gen proprie, din punct de vedere social și cognitiv.

Factorii sociali prezenți în viața copilului încă de la naștere — în special agenții socializării reprezentați de părinți, rude, semenii, membri ai comunității, școală, mass-media — au un impact deosebit asupra procesului formării și evoluției identității de gen a copilului, prin întărirea atitudinilor și acțiunilor congruente cu stereotipurile de gen promovate la nivel sociocultural și sancționarea celor necorespunzătoare.

## **Diferențiere și etichetare a genului. Stereotipuri în educație**

Formarea capacităților de diferențiere a genului a fost pusă în evidență încă din primele luni de viață prin analiza reacțiilor copiilor în funcție de anumiți indicatori ai genului: diferențele în înălțimea vocii — la 6–7 luni (Miller *et al.*, 1982; Miller, 1983); fețele femeilor sau ale bărbaților — la 7 luni (Martin & Ruble, 2010). Încă de la 22 luni a fost semnalată prezența competențelor de

înțelegere a etichetelor de gen subliniindu-se, în acest fel, apariția timpurie a cuvintelor ce reprezintă genul în dezvoltarea vocabularului (Zosuls *et al.*, 2009).

În ceea ce privește stereotipurile de gen, s-a evidențiat faptul că încă de la 18 luni, unii copii manifestă o preferință clară pentru jucăriile asociate în mod stereotip cu genul (Serbin *et al.*, 2001), însă aceste informații sunt asimilate de majoritatea copiilor abia după vârsta de 2–3 ani (Martin & Ruble, 2010; Serbin *et al.*, 2001; Serbin *et al.*, 2002), urmând o creștere liniară odată cu vârsta copilului (Davis & Hines, 2020). Până la vârsta de 5–7 ani, copiii își însușesc rolurile, standardele și comportamentele de gen, ei încercând să organizeze și să proceseze informațiile primite din mediul social în funcție de categoriile de gen.

Trautner (2005) sugerează că perioada cuprinsă între 5 și 6 ani reprezintă vârsta la care nivelul stereotipurilor de gen atinge rigiditatea maximă, după 7 ani înregistrându-se o tendință de scădere, normală din punctul de vedere al dezvoltării genului și o „creștere dramatică” a flexibilității acestora. Studiul lui Levy (1995) a demonstrat influența acestor stereotipuri asupra memoriei copiilor, aceștia amintindu-și mai mult informațiile relaționate cu genul propriu decât pe cele specifice genului opus. Nu doar membrii societății influențează procesul formării identității de gen a copilului, asupra acesteia punându-și amprenta și informațiile oferite de mass-media (Bandura, 2011; Lewis *et al.*, 2022; Trepanier-Street & Romatowski, 1999).

Copiii interiorizează standardele de gen promovate de societate, considerându-le reguli absolute ce nu trebuie încălcate, ei recurgând chiar și la descurajarea sau pedepsirea comportamentelor incongruente cu genul a partenerilor de joacă (Banerjee & Lintern, 2000; Ruble & Martin, 1998).

Prin socializarea timpurie a copilului (modelare, întărire) se stabilește o relație între dezvoltarea identității de gen și procesul de stereotipizare a genului, copiii manifestând în plan cognitiv, comportamental, afectiv și social cunoștințele despre diferențele de gen și ceea ce este consistent sau inconsistent cu categoria genului propriu din punctul de vedere al normelor și valorilor sociale impuse și promovate în cadrul societății respective. Încă dinainte de perioada școlară, copiii au deja formate credințe, atitudini și comportamente de gen stereotipe, fiind recomandată și, totodată, necesară o modificare, reducere sau flexibilizare a acestora.

De asemenea, luând în considerare transformările majore ale societății în ceea ce privește pattern-urile comportamentale de gen și necesitatea dezvoltării flexibilității copilului în scopul facilitării adaptării și integrării psihosociale, devine necesară o analiză a stereotipurilor de gen nu doar din punct de vedere teoretic-explicativ, ci și din punctul de vedere al practicilor educaționale existente și promovate la nivel social. Astfel, se pot adresa întrebări referitoare la modul în care diferențele de gen influențează practicile educaționale (de ex., preferințe de joacă, expectanțe, motivație, performanță academică), indiferent de agenții sociali (părinți, cadre didactice, media) care le implementează sau de mediul social în care copilul se dezvoltă.

Literatura pentru copii poate contribui în mod deosebit la dezvoltarea identității de gen și mai ales a stereotipurilor de gen, influențând aspirațiile, expectanțele față de activitățile ce pot fi desfășurate, față de abilitățile proprii, față de rolurile sociale (Greever *et al.*, 2000; Martin, 2005). Studiul lui Adam și Harper (2023) evidențiază faptul că majoritatea cărților din mediul educațional analizat promovează încă perspective tradiționaliste asupra genului și rolului de gen în ceea ce privește exprimarea

emoțiilor, a atitudinilor și nevoilor personajelor, a experiențelor și valorilor, a activităților, rolurilor și relațiilor dintre personaje. În același timp, autorii studiului recunosc faptul că majoritatea cărților nu pot fi excluse sau adaptate, ele având o semnificație aparte pentru mediul sociocultural, însă conținuturile acestora pot fi analizate și pot fi identificate modalități prin care să se faciliteze dezvoltarea copilului din perspectiva adaptării și integrării psihosociale (Chung & Huang, 2021).

---

**Recomandări:** identificarea și selectarea din literatura universală sau națională a unor lecturi care să promoveze principiile egalității de gen, ale nondiscriminării și desegregării.

**Exemplu: Povestea „Păpușa lui Iulian”**

*Adaptare după „William’s Doll” — Zolotov Charlotte (1972)*

Scop: dezvoltarea empatiei; conștientizarea trăirilor afective negative apărute ca o consecință a dezaprobării și interzicerii anumitor comportamente incongruente cu normele și valorile stereotipe promovate la nivelul societății.

Rezumat: Iulian este un băiețel care își dorește o păpușă pe care s-o îngrijească. Tatăl nu acceptă dorința băiatului și îi oferă doar jucării pe care le consideră adecvate genului masculin. Doar bunica înțelege motivul real al acestui comportament, acela de a învăța cum să ai grijă de un copil pentru a fi un tată bun.

După lecturarea și analiza imaginilor, pot fi inițiate discuții referitoare la conținutul poveștii și relevanța ei pentru adaptarea socială a copiilor.

---

Copiii sunt exploratori desăvârșiți, având o curiozitate ce pare uneori infinită, dorind să cunoască și să înțeleagă cum

- 118 funcționează lumea din jurul lor. De multe ori însă, își pierd interesul pentru știință, tehnologie, inginerie și/sau matematică, acest fapt fiind, uneori, o consecință a stereotipurilor de gen promovate la nivel social. Dezvoltarea unor credințe și atitudini pozitive față de aceste domenii încă din copilăria mică poate avea efecte surprinzătoare asupra diferențelor de gen relaționate cu știința (Rhodes *at al.*, 2019; Sullivan & Bers, 2019; del Rio *et al.*, 2019).

---

**Recomandări:** crearea unor contexte de învățare care să faciliteze dezvoltarea abilităților verbale/matematice ale copiilor, prin luarea în considerare a nevoilor lor specifice.

---

Diferențele de gen remarcate în ceea ce privește rezolvarea sarcinilor verbale și ale celor spațiale, abilitățile motorii și cognitive, abilitățile socio-emoționale și de autoreglare, expectanțele diferite ale părinților referitoare la rata succesului într-o activitate, tipul de activitate, precum și normele și valorile culturale referitoare la comportamentul de gen adecvat, toate acestea vor determina oferirea diferențiată a experiențelor de învățare și totodată se vor constitui în profeții care se autoîmplinesc asupra ratei de succes.

## Bibliografie

Adam, H., & Harper, L.J. (2023), Gender equity in early childhood picture books: A cross-cultural study of frequently read picture books in early childhood classrooms in Australia and the United States, *The Australian Educational Researcher*, 50, 453–479, <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00494-0>.

- Bandura, A. (1999), A social cognitive theory of personality. În L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154–196), New York: Guilford Publications. (Reprinted in D. Cervone & Y. Shoda [Eds.], *The coherence of personality*, New York: Guilford Press.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Regalia, C., & Scabini, E. (2011), Impact of family efficacy beliefs on quality of family functioning and satisfaction with family life, *Applied Psychology: An International Review*, 60(3), 421–448, <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2010.00442.x>.
- Bandura, A., & Bussey, K. (2004), On Broadening the Cognitive, Motivational, and Sociostructural Scope of Theorizing About Gender Development and Functioning: Comment on Martin, Ruble, and Szkrybalo (2002), *Psychological Bulletin*, 130(5), 691–701, <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.5.691>.
- Banerjee, R. & Lintern, V. (2000), Boys will be boys: the effect of social evaluation concerns on gender-typing, *Social Development*, 3(9), 397–408, <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00133>.
- Bem, S.L. (1981), Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing, *Psychological Review*, 4(88), 354–364, <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1992), Self-Regulatory Mechanisms Governing Gender Development, *Child Development*, 63(5), 1236–1250, <https://doi.org/10.2307/1131530>.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999), Social cognitive theory of gender development and differentiation, *Psychological Review*, 106(4), 676–713, <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>.
- Chung, Y., & Huang, H.H. (2021), Cognitive-Based Interventions Break Gender Stereotypes in Kindergarten Children, *International journal of environmental research and public health*, 18(24), 13052, <https://doi.org/10.3390/ijerph182413052>.
- Davis, J.T.M., & Hines, M. (2020), How large are gender differences in toy preferences? A systematic review and meta-analysis of toy preference research, *Archives of Sexual Behavior*, 49(2), 373–394, <https://doi.org/10.1007/s10508-019-01624-7>.
- del Río, M.F., Strasser, K., Cvencek, D., Susperreguy, M.I., & Meltzoff, A.N. (2019), Chilean kindergarten children's beliefs about mathematics:

- 120 Family matters, *Developmental Psychology*, 55(4), 687–702, <https://doi.org/10.1037/dev0000658>.
- Fagot, B.I., & Hagan, R. (1991), Observations of parent reactions to sex-stereotyped behaviors: age and sex effects, *Child Development*, 62(3), 617–628, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01556.x>.
- Fagot, B.I., & Leinbach, M.D. (1989), The young child's gender schema: Environmental input, internal organization, *Child Development*, 60(3), 663–672, <http://doi.org/10.2307/1130731>.
- Fagot, B.I., Leinbach, M.D., & O'Boyle, C. (1992), Gender labeling, gender stereotyping, and parenting behaviors, *Developmental Psychology*, 28(2), 225–230, <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.2.225>.
- Greever, E. A., Austin, P., & Welhousen, K. (2000), William's Doll Revisited. *Language Arts*, 77(4), 324–330, <http://www.jstor.org/stable/41483072>.
- Kohlberg, L. (1966), A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E.E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82–173), Stanford, CA: Stanford University Press.
- Kohlberg, L. (1969), Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347–380), Skokie, IL: Rand McNally.
- Kulik, L. (2006), Gender, Gender Identity, Ethnicity, and Stereotyping Of Children's Chores: The Israeli Case, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(4), 408–420, <https://doi.org/10.1177/0022022106288477>.
- Levy, G.D. (1995), Recall of related and unrelated gender-typed item pairs by young children, *Sex Roles*, 32, 393–406, <https://doi.org/10.1007/BF01544604>.
- Lewis, M., Cooper Borkenhagen, M., Converse, E., Lupyan, G., & Seidenberg, M.S. (2022), What Might Books Be Teaching Young Children About Gender? *Psychological Science*, 33(1), 33–47, <https://doi.org/10.1177/095679762111024643>.
- Maccoby, E. (1988), Gender as a social category, *Developmental Psychology*, 24(6), 755–765, <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.755>.
- Martin, C.L. (1993), New directions for investigating children's gender knowledge, *Developmental Review*, 13(2), 184–204, <https://doi.org/10.1006/drev.1993.1008>.

- Martin, C.L., & Ruble, D.N. (2010), Patterns of gender development, *Annual review of psychology*, 61, 353–381, <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511>.
- Martin, C.L., Wood, C.H., & Little, J.K. (1990), The development of gender stereotype components, *Child development*, 61(6), 1891–1904, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb03573.x>.
- Martin K.A. (2005), William wants a doll. Can he have one? Feminists, child care advisors, and gender-neutral child rearing, *Gender & Society*, 4 (19), pp. 456–479, <https://doi.org/10.1177/0891243204272968>.
- Martin, C.L., Ruble, D.N., & Szkrybalo, J. (2002), Cognitive theories of early gender development. *Psychological bulletin*, 128(6), 903–933, <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.6.903>.
- McHale, S.M., Crouter, A.C., & Tucker, C.J. (1999), Family context and gender role socialization in middle childhood: comparing girls to boys and sisters to brothers. *Child development*, 70(4), 990–1004, <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00072>.
- Miller, C.L. (1983), Developmental changes in male/female voice classification by infants. *Infant Behavior and Development*, 6(2–3), 313–330, [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(83\)80040-X](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(83)80040-X).
- Miller, C.F., Trautner, H.M., & Ruble, D.N. (2006), The Role of Gender Stereotypes in Children’s Preferences and Behavior. În L. Balter & C.S. Tamis-LeMonda (Ed.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (2nd ed., pp. 293–323), Psychology Press.
- Miller, C.L., Younger, B.A., & Morse, P.A. (1982), The categorization of male and female voices in infancy, *Infant Behavior and Development*, 5(2-4), 143–159, [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(82\)80024-6](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(82)80024-6).
- Perry, D.G., Pauletti, R.E., & Cooper, P.J. (2019), Gender identity in childhood: A review of the literature. *International Journal of Behavioral Development*, 43(4), 289–304, <https://doi.org/10.1177/0165025418811129>.
- Pomerantz, E.M., Ng, F.F.-Y., & Wang, Q. (2004), Gender socialization: A parent × child model. În A.H. Eagly, A.E. Beall, & R.J. Sternberg (Ed.), *The psychology of gender* (2nd ed., pp. 120–144), The Guilford Press.
- Rhodes, M., Leslie, S.J., Yee, K.M., & Saunders, K. (2019), Subtle Linguistic Cues Increase Girls’ Engagement in Science, *Psychological science*, 30(3), 455–466, <https://doi.org/10.1177/0956797618823670>

- 122 Ruble, D.N., & Martin, C.L. (1998), Gender development. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 933–1016), John Wiley & Sons.
- Ruble, D.N., Martin, C.L., & Berenbaum, S.A. (2006), Gender Development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 858–932), John Wiley & Sons.
- Schunk, D.H. (1987), Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57(2), 149–174, <https://doi.org/10.3102/003465430570021>.
- Serbin, L.A., Poulin-Dubois, D., Colburne, K.A., Sen, M.G. & Eichstedt, J.A. (2001), Gender Stereotyping in Infancy: Visual Preferences for and Knowledge of Gender-Stereotyped Toys in the Second Year, *International Journal of Behavioral Development*, 25(1), 7–15, <https://doi.org/10.1080/01650250042000078>.
- Serbin, L.A., Poulin-Dubois, D., & Eichstedt, J.A. (2002), *Infants' response to gender-inconsistent events*. *Infancy*, 3(4), 531–542, [https://doi.org/10.1207/S15327078IN0304\\_07](https://doi.org/10.1207/S15327078IN0304_07).
- Shaffer, D. (2009), Sex differences, gender-role development and sexuality. In: *Social and Personality Development* (6th ed.), pp. 239–283, Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Siegal, M. (1987), Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers? *Developmental Review*, 7, 183–209.
- Slaby, R.G., & Frey, K.S. (1975), Development of gender constancy and selective attention to same-sex models, *Child development*, 46(4), 849–856.
- Sullivan, A., Bers, M.U. Investigating the use of robotics to increase girls' interest in engineering during early elementary school, *Int J Technol Des Educ* 29, 1033–1051 (2019), <https://doi.org/10.1007/s10798-018-9483-y>.
- Trautner H.M., Ruble D.N., Cyphers L., Kirsten B., Behrendt R., Hartmann P. (2005), Rigidity and flexibility of gender stereotypes in childhood: developmental or differential? *Infant Child Dev*, 14, 365–381, <https://doi.org/10.1002/icd.399>.
- Trepanier-Street, Mary L.; Romatowski, Jane A. (1999), The Influence of Children's Literature on Gender Role Perceptions: A Reexamination,

- Early Childhood Education Journal* 26(3). 155–159, <http://hdl.handle.net/2027.42/42647>.
- Țocu, R. (2014), Identitatea de gen la vârsta preșcolară: schematicitatea genului la copiii din România. În M. Milcu, *Cercetarea modernă în psihologie: interdisciplinaritate în științele sociale, educație și sănătate*, (Capitolul VII), 113–133, Editura Universitară.
- Ward, M.L., & Grower, P. (2020), Media and the Development of Gender Role Stereotypes, *Annual Review of Developmental Psychology*, 2(1), 177–199, <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-051120-010630>.
- Yaffe, Y. (2020), Systematic review of the differences between mothers and fathers in parenting styles and practices, *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues. Advance online publication*, 42, 16011–16024, <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01014-6>.
- Zosuls, K.M., Ruble, D.N., Tamis-Lemonda, C.S., Shrout, P.E., Bornstein, M.H., & Greulich, F.K. (2009), The acquisition of gender labels in infancy: implications for gender-typed play, *Developmental psychology*, 45(3), 688–701, <https://doi.org/10.1037/a0014053>.

# Incluziunea la vârste timpurii — premisă pentru dezvoltarea pe tot parcursul vieții

Maria-Doina Schipor  
*Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava*

Incluziunea este abordarea principală a educației care propune o viziune conform căreia educația și mediul educațional să se raporteze permanent la dreptul fiecărei persoane de a accesa resursele educaționale în vederea dezvoltării maxime a propriului său potențial. În acest context, educația incluzivă timpurie vizează un set de valori, politici și practici care susțin dreptul fiecărui copil de a participa, împreună cu familia, la o gamă largă de activități și contexte ca membri ai familiilor, comunităților și societății. Programele de educație timpurie incluzivă își propun să dezvolte copilul din punct de vedere cognitiv, emoțional și fizic, adresându-se atât copiilor cu factori de risc de tip biologic (cu diagnostice medicale și psihologice), cât și copiilor cu factori de risc social (sărăcie, discriminare). Dincolo de aceste categorii care se caracterizează prin diferențe ce se pot manifesta ca dizabilitate, educația incluzivă vizează înțelegerea incluziunii mai presus de dizabilitate, propunând crearea unui mediu

educațional bazat pe acceptare și pe dreptul fiecărui copil de a-și manifesta unicitatea.

Din punct de vedere al poziționării valorice, educația incluzivă este considerată o soluție pentru două aspecte problematice: inechitatea sistemelor bazate pe segregare și, ulterior, gestionarea efectului educațional incomplet observat în cadrul abordării bazate pe integrare. Echitatea vizează acea situație în care educația propune obținerea unor rezultate relevante pentru fiecare copil mai degrabă decât efortul pentru a obține aceleași rezultate pentru toți copiii. Din această perspectivă, educația incluzivă nu vizează doar aspectul plasării copiilor cu dizabilități în instituțiile de masă, ci și accesul la o educație care să permită valorificarea potențialului fiecărui copil prin practici educative corespunzătoare, prin tratamentul corect din partea celorlalți copii, din partea familiilor, a conducerii și a membrilor comunității care colaborează cu școala. Conform acestei perspective, rezultatul dorit al educației incluzive timpurii vizează dezvoltarea unui sentiment al apartenenței și participării, promovarea relațiilor sociale pozitive și de prietenie și crearea unui context de dezvoltare și învățare pentru a valorifica întregul potențial al copilului. Aspectele definitorii ale educației incluzive care pot fi utilizate pentru a dezvolta programe și servicii de educație timpurie de calitate sunt accesul, participarea și suportul (DEC/NAEYC, 2009).

## **Importanța educației timpurii incluzive**

Vârstele timpurii sunt cunoscute ca etape esențiale în dezvoltare, etape în care structura creierului și traiectoriile de dezvoltare pe termen lung sunt influențate de experiențele pe care copilul le parcurge (Keunen *et al.*, 2017; Nelson *et al.*, 2019). Conectivitatea

126 neuronală este potențată sau inhibată de experiențele la care copiii sunt expuși (Fox *et al.*, 2010). Din acest motiv, întreaga dezvoltare cognitivă, emoțională sau socială a copilului este construită pe scheletul pe care îl oferă experiențele timpurii de viață (Knudsen, 2004), iar aceste etape ale vieții sunt numite perioade sensibile de dezvoltare. Perioadele „sensibile” sunt definite ca o perioadă de dezvoltare în care creierul este deosebit de receptiv la experiențele de forma unor modele de activitate (Daw, 1997). Dacă prezența sau absența unei experiențe duce la schimbări ireversibile, aceste perioade sensibile pot fi numite „perioade critice” (Werker & Tees, 2005). Lipsa stimulării corespunzătoare în aceste perioade poate determina efecte dramatice asupra dezvoltării ulterioare. Studii recente demonstrează că în cazul copiilor instituționalizați la naștere care erau evaluați ca având un IQ de 70, s-a observat o creștere dramatică a IQ-ului înainte de vârsta de doi ani după ce aceștia au fost incluși în centre de plasament de calitate (Nelson *et al.*, 2019). Studii efectuate în același mod asupra dezvoltării limbajului au ajuns la concluzii similare (Windsor *et al.*, 2007). Prin urmare, buna potrivire dintre programul genetic și stimularea educațională este o condiție importantă a dezvoltării. De multe ori, însă, această potrivire este pusă sub semnul incertitudinii.

Stimularea normativă inflexibilă este un prim risc. În etapele timpurii ale dezvoltării, întâlnim frecvente decalaje longitudinale față de dezvoltarea normativă, ceea ce duce la o actualizare a potențialului în momente diferite față de medie. Acest lucru poate expune copiii la așteptări normative necorespunzătoare și, prin urmare, la abordări educaționale neadecvate nevoilor lor specifice de actualizare a potențialului. Așadar, la vârste timpurii, chiar și acolo unde nu va fi necesară în viitor încadrarea în categoria dizabilităților sau a tulburărilor de învățare, diversitatea

ritmurilor individuale de dezvoltare solicită o abordare incluzivă și diversă a experiențelor de învățare.

Substimularea ca o consecință a evaluării individuale neadecvate reprezintă un alt risc. Chiar dacă experiențele timpurii se reflectă în comportamentul copilului, manifestările comportamentale specifice vârstei nu permit o evaluare acurată a nivelului de dezvoltare psihică a copiilor. Având în vedere instrumentele de măsurare aproximative și limbajul copilului, care are posibilități reduse de exprimare a nivelului de dezvoltare psihică, acesta tinde să fie mai degrabă subestimat, ceea ce poate duce la substimulare și o activare întârziată sau insuficientă a potențialului.

Abordările incluzive timpurii oferă copiilor cu sau fără dizabilități, cu sau fără diferențe socio-culturale, oportunitatea de a se dezvolta împreună și de a-și facilita unii celorlalți dezvoltarea (Odom *et al.*, 2006). Studiile de specialitate arată valoarea acestor modalități de organizare a învățării la nivel socio-emoțional (Hemmeter *et al.*, 2006), cadrul incluziv timpuriu oferind copiilor posibilitatea să-și dezvolte atitudinile de acceptare a diferențelor și a sentimentului de apartenență (Guralnick, 2004). În plan cognitiv, copiii plasați de la vârste timpurii în medii educaționale incluzive au performanțe superioare, datorate expunerii la strategii didactice mai diverse, la învățarea prin colaborare și, în general, la experiențe educaționale mai variate (Mitchell & Sutherland, 2020).

Educația incluzivă timpurie propune cadrul în care dezvoltarea să fie însoțită și dirijată de către factorul educațional către zona proximei dezvoltări atât în plan cognitiv, cât și socio-emoțional. Conform teoriei lui Vygotsky (1978), interacțiunile sociale joacă un rol fundamental în dezvoltarea cognitivă. Educația incluzivă

128 promovează medii de învățare colaborative, în care copiii cu abilități diverse interacționează, ajutându-se reciproc să învețe și să se dezvolte (Molina Roldán, 2021).

Beneficiile educației incluzive timpurii au efecte pe termen lung, și anume în privința dezvoltării individului pe parcursul întregii vieți, dar și în ce privește dezvoltarea societății. Copiii cu dizabilități care și-au petrecut primele etape ale vieții în medii incluzive se caracterizează printr-un nivel mai ridicat al implicării, al integrării sociale și al independenței (Mezzanotte, 2022). La nivel societal, influențele unui mediu educațional incluziv la vârste timpurii creează oportunități pentru o mai bună cooperare a membrilor comunității educaționale (Ainscow, 2005) și pentru o mai bună comunicare și colaborare a părinților, normalizând provocările pe care aceștia le întâmpină și reducând sentimentul de izolare (Soodak, 2000).

## **Strategii pentru implementarea educației incluzive la vârste timpurii**

Educația incluzivă realizată la vârste timpurii presupune proiectarea unui spațiu educațional în care copii cu abilități diverse, cu decalaje de dezvoltare pozitive sau negative în toate planurile dezvoltării — decalaje care pot avea atât o determinare de dezvoltare cât și una socială sau culturală — să poată învăța împreună în vederea unei creșteri armonioase. Participarea deplină a fiecărui copil este susținută de un mediu care își propune să răspundă nevoilor diverse de învățare, oferind sprijin și oportunități specifice.

## Instruirea diferențiată — cadrul conceptual

Dizabilitatea este definită ca „rezultatul sau efectul unei relații complexe între starea de sănătate a persoanei și factorii personali și externi reprezentați de circumstanțele în care trăiește persoana respectivă” (WHO, 2001). Această definiție surprinde influența a două modele de interpretare a dizabilității: modelul medical și modelul social.

Tabelul de mai jos prezintă principalele diferențe dintre cele două conceptualizări:

Modelul medical	Modelul social
Persoanele cu dizabilități sunt versiuni defecte, anormale sau afectate ale ființei umane și trebuie reparate, vindecate sau supuse unei prevenții.	Persoanele cu dizabilități sunt normale, versiuni valide ale ființei umane și trebuie să aibă drepturi egale și acces la societate așa cum sunt.
Datorită dizabilității, aceste persoane sunt incapabile să funcționeze normal, au nevoie de îngrijitori și profesioniști care să ia decizii pentru ei. Persoanele cu dizabilități sunt obiecte pentru acțiuni caritabile și ajutor.	Persoanele cu dizabilități sunt în mod inerent egale celorlalte ființe umane, au dreptul la autonomie, alegere și consimțământ informat în viața lor.
Persoanele cu dizabilități trebuie să se adapteze societății, întrucât nu sunt normale. Adaptarea înseamnă depășirea dizabilității.	Persoanele cu dizabilități trebuie susținute de societate, întrucât sunt egale celorlalte ființe și au dreptul la incluziune. Societatea este cea care trebuie să-și ajusteze barierele și stereotipurile.

**Tabelul 1.** Diferențe conceptuale între modelul medical și modelul social al dizabilității

Pentru a crea posibilitatea unei incluziuni reale, în cadrul căreia copiii sunt educați împreună cu ceilalți copii din comunitățile lor dar au și libertatea de a-și dezvolta capacitățile, literatura de specialitate menționează necesitatea ca educația să se asigure că atât integrarea, cât și modalitatea de instruire se raportează la nevoile copilului.

Una dintre cele mai recunoscute abordări în educația incluzivă o reprezintă *Abordarea bazată pe capacități* (Reindal, 2010; Terzi, 2005; Saito, 2003; Walker & Unterhalter, 2007). Această perspectivă pleacă de la ideea că fiecare persoană se caracterizează printr-un set de capacități definite la nivel individual prin ceea ce ea valorizează. În cazul copiilor, capacitățile nu sunt încă activate și posibilitatea ca ei să le activeze depinde de libertatea pe care o vor avea pentru a le activa. Iar această libertate depinde de un set de diferențe care apar la nivelul experiențelor individuale, sociale și de mediu ale copilului (Reindal, 2010; Sen, 1999).

Abordarea bazată pe capacități propune trei concepte: capacitate, funcționare și diferență.

*Capacitățile* sunt acțiuni sau stări valorizate de o persoană. Ele se pot găsi în stare potențială sau pot fi activate, însă fiecare persoană are un set de capacități.

*Funcționările* se referă la acele capacități care sunt active sau la acele stări pe care persoana are libertatea de a le manifesta sau experimenta.

*Diferențele* vizează libertatea pe care o are o persoană de a-și activa capacitățile și de a le transforma în funcționări.

Această abordare se opune modelului medical sau teoriilor dizabilității care se raportează doar la dimensiunea patologică a experienței individuale sau privesc problema doar ca o construcție socială generată de discriminare. Modelul capacităților presupune

că educația trebuie să susțină toți copiii să-și activeze capacitățile și, în plus, trebuie să accepte faptul că fiecare copil manifestă diferențe atât la nivelul capacităților, cât și al lucrurilor pe care le valorizează. Acest lucru înseamnă că nu putem avea acces la cunoașterea capacităților unui copil până când acestea nu se realizează, devenind funcționale. Așadar, nu trebuie făcute presupuneri despre capacitățile copiilor, însă trebuie create oportunități pentru ca fiecare copil să poată avea libertatea de a-și dezvolta capacitățile.

În perioada educației timpurii, educatorii au ca obiective pregătirea copiilor pentru experiențele educaționale ulterioare și antrenarea dezvoltării. Însă pentru copiii cu dizabilități, aceste obiective pot duce la o scădere a libertății de a activa capacități, prin nerecunoașterea diferențelor. Aceste diferențe sunt conceptualizate în cinci arii distincte: personale, de mediu, sociale, relaționale și familiale, fiecare afectând experiența incluziunii (Sen, 1999). Conform modelului medical, copilul este abordat conform trăsăturilor sale patologice și se intervine în vederea schimbării acestor trăsături prin abordări individualizate, care solicită servicii specializate ce nu pot fi oferite în medii incluzive. Conform modelului social propus de abordarea capacităților se pleacă de la presupunerea că aceste diferențe există, dar că ele trebuie abordate și prin intermediul structurilor externe copilului, structuri care pot crea inegalități. Copilul va fi considerat un set de diferențe manifestate atât la nivel biologic, cât și la nivel de mediu (de exemplu, expunerea la toxine în perioada intrauterină), la nivel social (accesul la suport social, diferențe culturale), la nivel relațional (statut economic, minoritate lingvistică) sau familial (tratate diferențiată la nivelul familiei). În acest sens, este importantă înțelegerea contextului de dezvoltare al copilului

- 132    în dezvoltarea și implementarea de programe de educație timpurie incluzivă diferențiată. Instruirea diferențiată este o teorie a procesului instructiv-educativ bazată pe premisa că abordările instrucționale ar trebui să varieze, iar curriculumul să fie adaptat în funcție de individualitatea și diversitatea elevilor din fiecare clasă (Tomlinson & Imbeau, 2014). Diferențierea instruirii presupune răspunsul profesorilor la nevoile elevului.

## **Principii ale instruirii diferențiate**

### **1. EDUCAȚIA TREBUIE SĂ SE FACĂ ÎN MEDII INCLUZIVE**

Studiile comparative efectuate asupra eficienței programelor de intervenție timpurie au evidențiat superioritatea programelor de intervenție care au valorificat specificul mediilor familiale (Rantala *et al.*, 2009; Guralnick, 2004). Capacitățile copiilor sunt conectate cu capacitățile și libertățile părinților lor.

### **2. SUPTOR SISTEMIC PRIN POLITICI SPECIFICE ȘI RELAȚII PROFESIONALE**

Responsabilitatea pentru succesul incluziunii vizează atât persoanele direct implicate în lucrul cu copiii, cât și persoanele care gestionează politicile educaționale. La acest nivel, se delimitează un principiu al intervenției sistemice, transdisciplinare și integrate, care să implice o relaționare atât între discipline, cât și între organizațiile implicate. Acest sistem trebuie să poată oferi programe care să dezvolte identitatea culturală, competența parentală și succesul individual.

### 3. INSTRUIREA TREBUIE SĂ FIE INDIVIDUALIZATĂ PENTRU FIECARE COPIL

Contextul educației incluzive timpurii se caracterizează prin programe individualizate de dezvoltare, parteneriat cu familia, utilizarea practicilor bazate pe evidențe. La acest nivel, literatura de specialitate subliniază importanța elaborării unor programe de intervenție care să se plieze pe credințele, așteptările, atitudinile familiei și comunității din care face parte copilul (Frankel & Underwood, 2007).

*Proiectarea universală a învățării* (Universal Design for Learning – UDL) este o strategie educațională care consideră că programele trebuie proiectate având în vedere nevoile unice ale tuturor elevilor. UDL se bazează pe cercetări din domeniul neuroștiințelor și pe practici eficiente de predare, concepute pentru a crește flexibilitatea în predare, a reduce barierele și a optimiza învățarea pentru toți (Meyer & Rose, 2014). Conform acestei perspective, toți copiii experimentează diferența și din acest motiv, UDL își propune să ghideze proiectarea și dezvoltarea unor medii de învățare care prezintă materialele de învățare în moduri flexibile și oferă o varietate de opțiuni elevilor pentru a înțelege informațiile, pentru a-și demonstra cunoștințele și competențele și pentru a fi motivați să învețe. Astfel, a grupa copiii în copii cu dizabilități și copii fără dizabilități este o abordare incompletă, întrucât nevoile de dezvoltare sunt marcate de diferențe în cazul tuturor copiilor. În acest sens, proiectarea universală ar trebui să fie implementată împreună cu abordările diferențiate ale învățării. Modelul Proiectării universale a învățării (UDL) propune respectarea ideii conform căreia proiectarea activităților educaționale trebuie gândită încă de la început ca adresându-se unor persoane cu nevoi educaționale foarte diverse.

Acest model propune o abordare a proiectării curriculare a activităților de învățare pornind de la trei linii directoare ale nevoilor de învățare (Rose *et al.*, 2014):

DE CE-ul învățării	CE-ul învățării	CUM-ul învățării
Copiii se diferențiază prin modurile în care pot fi motivați să învețe (rețeaua neuronală afectivă).	Copiii se diferențiază prin modul în care înțeleg informația (rețeaua neuronală cognitivă).	Copiii se diferențiază prin modul în care pot exprima ceea ce știu (rețeaua neuronală strategică).
Prin urmare, copiii au nevoie să poată fi motivați și implicați în moduri raportate la nevoile și capacitățile lor.	Prin urmare, accesul la informație trebuie să fie unul multisenzorial.	Prin urmare, copiii au nevoie să aibă acces la opțiuni multiple pentru exprimare și acțiune.
Profesorul identifică modalitățile de angajare în învățare specifice fiecărui copil.	Profesorul oferă flexibilitate în prezentarea informației, astfel încât toți copiii să aibă acces.	Profesorul trebuie să ofere moduri diferite prin care copilul poate să exprime participarea sau să demonstreze cunoștințe ori abilități. Aceste aspecte se referă la aspectele strategice, metacognitive ale învățării.

**Tabelul 2.** Direcții de aplicare a UDL

Aceste principii ale UDL-ului pot ghida educatorii către elaborarea unui curriculum care să ofere copiilor suport pentru acces, participare, angajament și monitorizarea procesului de învățare. Conform acestui deziderat, sunt evidențiate șapte recomandări principale (Hall *et al.*, 2003):

1. *Nu o singură măsură pentru toți, ci alternative* — activitățile educaționale sunt proiectate încă de la început pentru copii

cu abilități diferite. Copiii pot învăța culorile nu doar desenând sau pictând, ci pot alege să utilizeze cărți interactive sau aplicații digitale care transformă culorile în vibrații tactile sau exprimări termice.

2. *Flexibilitatea utilizării* — proiectarea vizează o gamă largă de preferințe și abilități. În funcție de prevalența senzorială a fiecărui copil, numerele pot fi învățate nu doar prin numărare, ci și prin cântece, poezii, softuri matematice sau sărituri, astfel încât să se poată răspunde preferinței pentru vizual, auditiv, tactil sau chinestezic.
3. *Utilizare simplă și intuitivă* — instrumentele utilizate sunt proiectate pentru a fi accesibile tuturor categoriilor de copii, cu abilități diverse: jucării și materiale de învățare cu forme mari și culori contrastante, care pot fi ușor manipulate de copiii cu dificultăți motorii. De asemenea, tabletele sau dispozitivele cu interfețe simple și pictograme mari permit copiilor cu nevoi speciale să participe cu ușurință la activități.
4. *Creșterea oportunităților de acces* — informația trebuie să fie accesibilă multisenzorial; o activitate destinată animalelor domestice poate combina informații vizuale (cartonașe cu imagini, filme) cu cele auditive (sunete specifice fiecărui animal), cele tactile (texturi diferite pentru blana animalelor, pene sau puf, texturi pentru hrana animalelor: grâu, porumb, iarbă, fân), olfactive (fân, iarbă, grâu, porumb) sau gustative (lapte, ou). Prezentarea multisenzorială permite tuturor copiilor, nu doar celor cu posibile dificultăți, să înțeleagă mai bine lecția.
5. *Toleranța la eroare* — proiectarea activităților educaționale trebuie să aibă în vedere eliminarea erorilor prin prevenirea situațiilor în care contextele educaționale pot fi greu

de gestionat de către copiii; Eliminarea fricii de greșeală permite copiilor să experimenteze învățarea într-un mediu sigur, în care erorile sunt considerate parte firească a procesului de învățare. În acest sens, copiii pot primi feedback pozitiv chiar dacă greșesc, fiind încurajați să încerce din nou.

6. *Efort minim* — utilizarea eficientă și confortabilă a materialelor: Copiii primesc materiale didactice adaptate nevoilor lor — creioane ergonomice pentru copiii cu dificultăți motorii fine, foarfece pentru copiii cu probleme de coordonare, scaune și birouri ajustabile. În acest mod, efortul făcut pentru gestionarea unor materiale care nu sunt în acord cu nevoile lor va putea fi orientat către sarcina de învățare.
7. *Dimensiuni și spațiu suficiente pentru abordare și utilizare*: Spațiile de învățare sunt proiectate astfel încât toți copiii să poată accesa zonele de învățare (spații largi, rafturi joase, obiecte accesibile).

Fiecare dintre aceste recomandări se poate concretiza la nivelul educației timpurii prin efecte la nivelul participării active și prin angajamentul tuturor copiilor în sarcinile de învățare propuse.

## **Modalități de aplicare a principiilor instruirii diferențiate la vârste timpurii**

În educația timpurie, principiile Proiectării universale a învățării pot fi aplicate prin intermediul abordărilor flexibile la nivelul tuturor celor trei dimensiuni: angajare în învățare, reprezentare a informației și exprimare a informației.

Dimensiune UDL	Recomandare	Exemplu
DE CE-ul învățării Moduri diferite de angajare în învățare	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Moduri multiple și flexibile de organizare a spațiului, care să ofere copiilor cadrul pentru confort și angajare.</li> <li>– Materiale senzoriale care să permită un input senzorial sau o modalitate de autoliniștire în timpul învățării, lecturii sau a jocului structurat.</li> <li>– Centre de joc bazate pe interes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Accesul la mobilier cu variante de tipul mingilor sau scaunelor pentru echilibru, a birourilor reglabile care permit statul în picioare sau a pernelor.</li> <li>– Prezența unor zone amenajate cu diferite texturi, recipiente cu materiale (orez, apă, nisip, făină, paste), jucării de pluș etc.</li> <li>– Centre de costumare în personaje din povești, construcții, bucătărie etc.</li> </ul>
CE-ul învățării Moduri multiple de prezentare a informațiilor	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Prezentarea multisenzorială a informației</li> <li>– Suporturi vizuale</li> <li>– Modalități multiple de organizare a învățării</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– În timpul lecturii unei povești sunt utilizate atât materiale vizuale, cât și auditive, tactile și olfactiv-gustative, pentru a-i determina pe toți copiii să urmărească și să înțeleagă conținutul poveștii.</li> <li>– Copiii cu dificultăți de limbaj pot beneficia de simboluri vizuale, carduri sau imagini pentru rutinele zilnice, regulile clasei, instrucțiuni sau pentru a comunica solicitări de tipul <i>Vreau la baie</i> sau <i>Aș dori o gustare</i>;</li> <li>– Învățarea formelor poate presupune atât utilizarea unor cartonașe cu forme sau a tabletelor digitale pentru a desena forme, cât și manipularea unor forme tridimensionale.</li> </ul>

Dimensiune UDL	Recomandare	Exemplu
<b>CUM-ul învățării</b> Moduri diferite prin care copiii pot demonstra ce știu	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Exprimare diferențiată, în funcție de propriile abilități</li> <li>– Utilizarea tehnologiei asistive sau a instrumentelor alternative</li> <li>– Adaptări specifice pentru educație fizică</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– În cadrul unei activități de comunicare, copiii pot prefera să răspundă la întrebări sau pot alege să deseneze sau să dramatizeze răspunsul;</li> <li>– În cadrul unei activități dedicate dezvoltării inteligenței emoționale, unii copii pot prefera să spună cum se simt, alții să deseneze sau să utilizeze o marionetă;</li> <li>– Utilizarea tabletelor ca mijloace de comunicare alternativă sau de realizare a sarcinilor instructiv-educative;</li> <li>– Utilizarea foarfecilor adaptate sau a altor instrumente specializate pentru dezvoltarea abilităților motrice fine;</li> <li>– Coșuri de baschet cu înălțime ajustabilă, rampă pentru bowling.</li> </ul>

**Tabelul 3.** Modalități de implementare a UDL în educație incluzivă timpurie

Utilizarea strategiilor de adaptare a modurilor de angajare în sarcină și mai ales a celor de exprimare a cunoașterii de către copii reprezintă instrumente utile pentru dezvoltarea funcțiilor executive. Copiii pot alege ordinea în care execută anumite sarcini, fiind ajutați în acest mod să-și antreneze capacitățile metacognitive de autoreglare și de luare autonomă a deciziilor. De asemenea,

utilizarea unor modalități vizuale sau auditive de structurare și informare cu privire la trecerea timpului (clopoțel sau sonerie care anunță tranziția de la o activitate la alta) permite copiilor dezvoltarea reprezentării timpului.

Abordarea bazată pe Proiectarea universală a învățării în educația timpurie creează premisele unui mediu educațional incluziv, în care copiii cu abilități diverse pot transforma capacitățile în funcționalități adaptative. Prezența unui context educațional flexibil, a căilor de acces multisenzorial la informație, a unor metode de învățare variate și a multiplelor moduri de exprimare a cunoașterii reprezintă premise importante pentru o învățare bogată în experiențe și care promovează o dezvoltare armonioasă a copiilor în plan cognitiv, emoțional și social.

## Bibliografie

- Ainscow, M. (2005), Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), 109–124, <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>.
- Daw, N.W. (1997), Critical periods and strabismus: what questions remain? *Optometry and Vision Science*, 74(9), 690–694, [https://doi.org/1040.5488/97/7409-0690\\$03.00/0](https://doi.org/1040.5488/97/7409-0690$03.00/0).
- DEC/NAEYC (2009), Early Childhood Inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC), Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Fox, S.E., Levitt, P., & Nelson III, C.A. (2010), How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture, *Child development*, 81(1), 28–40, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x>.
- Frankel, E., & Underwood, K. (2007), Principles and practices of Early Intervention. În I. Brown and M. Percy (ed.), A comprehensive

- 140 guide to intellectual and developmental disabilities, Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Guralnick, M. (2004), Effectiveness of early intervention for vulnerable children; a developmental perspective. In M.A. Feldman (ed.), *Early Intervention: the essential reader*, (pp. 9–50), Oxford: Blackwell.
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003), Differentiated instruction and implications for UDL implementation, *Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum*, Accesat la 29 iulie 2010.
- Hemmeter, M.L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006), Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention, *School psychology review*, 35(4), 583–601, <https://doi.org/0634900759008>.
- Keunen, K., Counsell, S.J., & Benders, M.J. (2017), The emergence of functional architecture during early brain development, *Neuroimage*, 160(15), 2–14, <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2017.01.047>.
- Knudsen, E.I. (2004), Sensitive periods in the development of the brain and behavior, *Journal of cognitive neuroscience*, 16(8), 1412–1425, <https://doi.org/10.1162/0898929042304796>.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014), *Universal design for learning: Theory and practice*, Wakefield, MA: CAST.
- Mezzanotte, C. (2022), *The Social and Economic Rationale of Inclusive Education: An Overview of the Outcomes in Education for Diverse Groups of Students*. OECD Education Working Papers, no. 263. OECD Publishing, Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020), *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*, Routledge.
- Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021), How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs, *Frontiers in Psychology*, 12, 661427, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>.
- Nelson III, C.A., Zeanah, C.H., & Fox, N.A. (2019), How early experience shapes human development: The case of psychosocial deprivation, *Neural plasticity*, 2019(1), 1676285, <https://doi.org/10.1155/2019/1676285>.
- Odom, S.L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J.M., Sandall, S., & Brown, W.H. (2006), Social acceptance and rejection of preschool children

- with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807>.
- Rantala, A., Uotinen, S., & McWilliams, R.A. (2009). Providing early intervention within natural environments: A cross-cultural comparison, *Infants & Young Children*, 22, 119–131, <https://doi.10.1097/IYC.0b013e3181a02f98>.
- Rose, D.H., Gravel, J.W., & Gordon, D.T. (2014), Universal Design for Learning. In L. Florian, *The SAGE Handbook of Special Education*, London, Sage.
- Reindal, S.M. (2010), What is the Purpose? Reflections on Inclusion and Special Education from a Capability Perspective, *European Journal of Special Needs Education*, 25, 1–12, <https://doi.org/10.1080/08856250903450806>.
- Saito, M. (2003), Amartya Sen's capability approach to education: a critical exploration, *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17–33, <https://doi.org/10.1111/1467-9752.3701002>.
- Sen, A. (1999), *Development as Freedom*, Oxford: Oxford University Press.
- Soodak, L.C., & Erwin, E.J. (2000), Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings, *Journal of the Association for persons with severe handicaps*, 25(1), 29–41, <https://doi.org/10.2511/rpsd.25.1>.
- Terzi, L. (2005), Beyond the dilemma of difference: the capability approach to disability and special education needs, *Journal of Philosophy of Education*, 39, 443–459, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00447.x>.
- Tomlinson, C.A., Imbeau, M. (2014), *Leading and Managing a Differentiated Classroom*: ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (vol. 86), Harvard University Press.
- Walker, M. & Unterhalter, E. (ed.) (2007), *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*, New York: Palgrave MacMillan.
- Werker, J.F., & Tees, R.C. (2005), Speech perception as a window for understanding plasticity and commitment in language systems of

- 142 the brain, *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 46(3), 233–251, <https://doi.org/10.1002/dev.20060>.
- Windsor, J., Glaze, L.E., Koga, S. F., & Bucharest Early Intervention Project Core Group (2007), Language acquisition with limited input: Romanian institution and foster care, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50, 1365–1381, <https://doi.org/1092-4388/07/5005-1365>.
- World Health Organization (WHO) (2001), *International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF)*, Geneva.

# Proiectarea activităților educaționale în educația timpurie

Sofia-Loredana Tudor și Marius Claudiu Langa  
*Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București,  
Centrul Universitar Pitești*

Necesitatea procesului de proiectare educațională se descrie din perspectiva rolurilor acesteia de reglare și autoreglare, de ameliorare operativă în vederea atingerii finalităților educaționale. Cadrul didactic construiește demersul de proiectare a activităților educaționale în educația timpurie având în vedere două ținte: (1) identificarea și adaptarea modalităților de organizare a activităților în vederea elaborării unui demers educațional optim formării comportamentelor specifice domeniilor de dezvoltare ale copilului de vârstă timpurie; (2) dezvoltarea și exersarea unor bune practici în proiectarea activităților educaționale.

Demersul de proiectare se realizează într-un cadru delimitat de următoarele variabile:

1. Dezvoltarea globală/holistică a copilului de vârstă timpurie, ca abordare specifică acestui nivel de școlarizare.
2. Proiectarea integrată a activităților educaționale, ca manieră adaptată noilor tendințe de proiectare curriculară.

3. Integrarea conținuturilor didactice, ca formă de derivare și contextualizare a conținuturilor educaționale.
4. Atingerea finalităților educaționale în educația timpurie, ca țintă a procesului educațional.
5. Elaborarea unor categorii de activități educaționale și situații de învățare în educația timpurie adaptate principiilor educaționale.

## Dezvoltarea globală/holistică a copilului de vârstă timpurie

Cadrul acțional al educației la vârsta timpurie este dat de câteva linii directoare, care asigură baza teoretică și operațională a acțiunilor și influențelor educaționale: (1) abordarea holistă a dezvoltării copilului, care presupune acordarea în permanență a unei atenții egale tuturor domeniilor de dezvoltare: *dezvoltarea fizică, sănătatea, dezvoltarea limbajului și a comunicării, dezvoltarea cognitivă și dezvoltarea socio-emoțională a acestuia*; (2) practicarea educației centrate pe nevoile de formare ale fiecărui copil, pe dezvoltarea globală a acestuia, în contextul interacțiunii cu *mediul natural și social*; (3) adecvarea procesului educațional la *particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor*, în contextul particularizării și diferențierii demersurilor educaționale; (4) asigurarea unui *curriculum structurat*, care poate reduce inegalitatea în mediile de învățare timpurie (Rege et al., 2024).

Proiectarea integrată a activităților educaționale este demersul de abordare curriculară determinat de:

- Finalitățile procesului de formare care, la nivel global, sunt conturate de cei patru piloni ai educației (Delors, 2000):
  - *a învăța să știi/a învăța să înveți* — a stăpâni instrumentele cunoașterii (citit, scris, socotit, rezolvare de probleme);

- *a învăța să faci* — a deține competențele necesare pentru a putea lua decizii adecvate situațiilor de viață diferite;
  - *a învăța să muncești împreună cu ceilalți* — a lucra împreună, colaborativ, pentru atingerea unor obiective comune respectând, în același timp, identitatea fiecăruia;
  - *a învăța să fii* — a fi capabil de acțiune autonomă și creativă în diverse situații de viață; a manifesta gândire critică, responsabilitate, simț estetic; a acționa pentru menținerea unui climat de pace și înțelegere etc.
- Competența școlară, ca structură complexă și integrativă de cunoștințe, abilități și atitudini (Crețu, 1998; Chiș, 2005). Competențele care trebuie formate în perioada timpurie reprezintă repere în proiectarea și integrarea conținuturilor educaționale. Salminen (2017) accentuează necesitatea dezvoltării abilităților transversale, precum abilitățile cognitive și de învățare, abilitățile culturale, de interacțiune și exprimare de sine, de care copiii au nevoie într-o lume diversă. Învățarea îngrijirii de sine și a gestionării vieții de zi cu zi implică dezvoltarea abilităților copiilor de a urmări obținerea stării de bine și a siguranței pentru o viață durabilă. Multialfabetizarea, competențele digitale, abilitățile de participare și implicare formează copiii în direcția integrării active în comunitate.

Definirea conceptului de *proiectare integrată* a presupus evidențierea unor abordări relativ diferite ale procesului, pornind de la cuvântul-cheie, și anume *integrare*. În sensul larg, proiectarea *integrată* are la bază un principiu integrator, unde integrarea depășește limitele dintre disciplinele de studiu și organizează cunoașterea în funcție de noua perspectivă (Ciolan, 2008). Elaborarea unui design integrat asigură sustenabilitatea procesului

146 (Keeler & Vaidya, 2016). O abordare integrată „explorează în mod global cunoștințele care aparțin mai multor discipline școlare”, dar sunt subordonate unor „aspecte particulare ale mediului de viață”. (Humphreys *et al.*, 1981). În abordarea integrată se „intersectează principalele arii tematice ale mai multor discipline”. În sens restrâns, demersul de proiectare pune accent pe viziunea procesuală, respectiv pe procesul activ și interactiv, pe interacțiunile existente între profesor, copil și cunoaștere, în condițiile studierii unei probleme semnificative a lumii reale, relevante pentru viața cotidiană (Bocoș & Chiș, 2012). În acest fel, proiectarea integrată presupune un demers conjugat, în care sunt implicați copiii și profesorii (Ciolan, 2008). Proiectarea integrată este analizată din perspectiva centrării pe procesul de învățare, învățarea devenind și ea integrată, fiind necesare reconsiderări în planul organizării conținuturilor și în „ambianța” predării și învățării (Ciolan, 2008).

Unii autori (Bers *et al.*, 2002) susțin principiile constructiviste în proiectare pentru a favoriza dezvoltarea copilului: (a) învățarea prin inițierea de proiecte semnificative care să fie împărtășite în comunitate; (b) utilizarea obiectelor concrete pentru a construi și explora lumea; (c) identificarea ideilor care sunt semnificative atât din punct de vedere personal, cât și epistemologic; (d) importanța auto reflecției ca parte a procesului de proiectare.

*Integrarea conținuturilor didactice* presupune integrarea unor elemente de conținut particulare în noi structuri explicative, înglobând conținuturi esențializate din perspectiva unor principii explicative mai cuprinzătoare, prin sintetizarea didactică a cunoștințelor din diferite domenii ale cunoașterii, în vederea formării unei viziuni integrative asupra realității. Abordarea interdisciplinară și transdisciplinară (integrată) reprezintă

niveluri de complexitate diferită ale proiectării, prin care se realizează o joncțiune a conținuturilor specifice mai multor discipline de studiu (teme/topici de natură teoretică și practică) și a disponibilităților celor implicați în învățare (preocupări, dorințe, înclinații dovedite de cei implicați în procesul de învățare).

Integrarea conținuturilor este un proces care are la bază argumentări științifice și practice. Krogh și Morehouse (2020) încurajează abordarea strategiilor investigative în proiectarea demersului educațional pentru vârsta timpurie. Autorii susțin că profesorii trebuie să manifeste încredere în proiecte bazate pe investigații, pentru că acestea activează resursele copilului.

De pildă, inițiatorii programului *Accelerarea Cognitivă în Științele Educației* (AC) (Adey, Shayer și Yates, 2001) s-au bazat pe trei vectori în ce privește dezvoltarea cognitivă (Hattie, 2014), astfel dovedindu-se și necesitatea integrării conținuturilor în abordările didactice pentru dezvoltarea comportamentelor cognitive:

- gândirea se dezvoltă ca răspuns la o provocare, în sensul că intervenția didactică trebuie să asigure un conflict cognitiv;
- gândirea se manifestă prin abilitatea copilului de a conștientiza propriile procese psihice, ceea ce presupune că intervenția trebuie să încurajeze copilul să manifeste o latură metacognitivă;
- dezvoltarea cognitivă este un proces social, susținut de interacțiunile între colegi (învățarea prin cooperare) și mediate de adult, în sensul că intervenția trebuie să încurajeze construcția socială în mediul educațional.

În învățământul timpuriu, abordarea integrată a conținuturilor este o necesitate, dovedită de nevoia firească a copilului de a explora mediul apropiat, fizic și social, de a-l cunoaște și a-l

148 stăpâni; acumularea de cunoștințe se realizează prin integrarea informațiilor, priceperilor, deprinderilor diverse în jurul unor teme care le-au stârnit interesul sau a unor elemente de viață.

Pentru a asigura identitatea conținutului față de nevoile de dezvoltare ale copilului, cadrul didactic va respecta unele criterii de selectare a temelor. Astfel, conținutul didactic trebuie:

- să fie strâns legat de experiența cotidiană a copiilor, mai ales de cea din mediul familial, pe care copilul o conservă foarte mult;
- să fie suficient de cunoscut, încât copiii să fie capabili să formuleze întrebări relevante și să se bazeze pe experiențe anterioare concrete pe care să se poată îmbunătăți;
- să permită exersarea comportamentelor de dezvoltare diferite: de comunicare, cognitive, socio-emoționale, fizice și de sănătate, atitudini și abilități în învățare;
- să fie diversificat și să permită abordări multiple, pentru a favoriza construcția cunoașterii;
- să poată fi supus atenției copiilor și în alte medii sociale în care aceștia trăiesc și se dezvoltă.
- Integrarea conținuturilor se poate realiza în maniere diferite, fiind necesar efortul de derivare a conceptelor la nivelul de cunoaștere și înțelegere al copilului:
- integrarea conținuturilor în jurul unui element *științific* (concepte, operații, metodologii);
- ordonarea conținuturilor pe baza unui element *practic* (centre de interes);
- ordonarea conținuturilor în jurul unui element *social* (elemente economice, religioase);
- integrarea valorilor în funcție de un element *personal* (familie, grup de prieteni).

În practică, pot fi abordate mai multe modalități de integrare curriculară.

Un model de integrare este o activitate didactică de sine stătătoare, având conținuturi integrate, pe care le articulează armonios atunci când acestea se referă la două sau mai multe domenii de dezvoltare. În această abordare, proiectarea se realizează prin situații didactice integrate, centrate pe abilități specifice unui domeniu de dezvoltare. De exemplu, în cadrul unei activități practice de construcție a unor obiecte din materiale diverse, se urmăresc comportamente de comunicare (copilul să denumească materialele și instrumentele de lucru), precum și abilități matematice (copilul să grupeze elementele după un criteriu dat, să folosească un număr dat de elemente).

Un alt model de integrare este activitatea integrată care include mai multe situații de învățare ale căror conținuturi se articulează în jurul unui nucleu de integrare curriculară (din două sau mai multe domenii tematice/experiențiale). O astfel de activitate didactică integrată se va desfășura pe parcursul duratei de timp dedicate activităților obligatorii. De exemplu, pornind de la tema proiectului, cadrul didactic proiectează două activități obligatorii, un joc cu text și cânt și o activitate de observare.

Al treilea model de proiectare se realizează sub forma unui program de activitate integrată având conținuturi articulate în jurul unui nucleu de integrare curriculară, care cuprinde o parte sau toate activitățile comune ale zilei și o parte sau toate activitățile alese. Cadrul didactic va respecta tema zilei în proiectarea temei fiecărei activități didactice, a centrelor tematice, a activităților liber alese, a activităților de dezvoltare personală. Se va proiecta un scenariu al zilei și un inventar de probleme, care descriu toate etapele derulării activității pe parcursul unei zile.

## Finalități educaționale în educația timpurie

Finalitatea educației în perioada copilăriei timpurii este dezvoltarea globală a copilului, aceasta urmând să îi asigure un start bun în viață. Educația timpurie își atinge dezideratele dacă fiecare copil este capabil să fie autonom, independent, să comunice cu adulții și alți copii, să dezvolte abilități motorii coordonate, să-și expună nevoile fizice și psihice, să se simtă în siguranță în mediul școlar, să accepte absența părinților, să dea curs satisfacerii curiozităților, să se simtă o persoană capabilă, demnă, respectată. (*Curriculumul pentru educație timpurie*, 2019).

Conform Organizației Mondiale a Sănătății (Vrânceanu, 2017), *finalitatea educației timpurii constă în formarea unui profilul psiho-moral al copilului de vârstă timpurie* care să includă diferite abilități: luare de decizii, rezolvare de probleme, gândire creativă, gândire critică, comunicare, deprinderi de relații interpersonale, autoapreciere, empatie, gestionarea emoțiilor și a stresului.

## Categorii de activități educaționale în educația timpurie

Proiectarea integrată a conținuturilor în educația timpurie utilizează experiențe de învățare variate. Elementul central al proiectării este *unitatea tematică*. La nivel global, unitatea tematică cuprinde conținuturile și comportamentele corespunzătoare fiecăruia dintre ele, experiențele de învățare, resursele și formele de evaluare, prin transcenderea granițelor a cel puțin două domenii științifice. La nivel concret, aceasta cuprinde conținuturile, obiectivele și activitățile de predare-învățare-evaluare specifice fiecărui domeniu de dezvoltare.

În educația timpurie, derivarea unității tematice și proiectarea activităților educaționale se realizează prin parcurgerea unui algoritm ce cuprinde următorii pași:

1. *Analiza temei anuale*, presupunând: (i) identificarea subtemelor specifice acesteia; (ii) construirea hărții temei/proiectului tematic.
2. Realizarea *planificării calendaristice a temei*, stabilind intervale de timp pentru fiecare proiectare. În această etapă, cadrul didactic se va asigura de: (i) distribuirea pe perioade calendaristice a subtemelor (1–5 săptămâni, în funcție de nivelul de școlarizare); (ii) respectarea perioadelor de evaluare inițială și finală; (iii) respectarea tipologiei activităților didactice.
3. Realizarea *proiectării tematice săptămânale* este o etapă consistentă a proiectării, în care se realizează: (i) identificarea domeniului de dezvoltare, a dimensiunilor de dezvoltare și a comportamentului vizat, aspecte care vor constitui repere pentru proiectarea demersului educațional; (ii) detalierea conținutului subtemei pe categorii de activități (activități liber alese, activități tematice sau pe domenii experiențiale, rutine, tranziții; (iii) specificarea variantelor de realizare pentru fiecare subtemă/categorie de activitate; (iv) specificarea resurselor didactice, temporale și spațiale necesare derulării activității.
4. *Proiectarea activității didactice* reprezintă nivelul concret al proiectării, în care se realizează: (i) identificarea comportamentului vizat; (ii) elaborarea etapelor de realizare a activității didactice în vederea formării comportamentului vizat.

Proiectarea integrată se construiește pornind de la următoarele dimensiuni care definesc cadrul curricular al proiectării:

- identificarea cadrului curricular — în proiectarea integrată, acesta depășește granițele unui domeniu științific;
- identificarea unității de conținut — în proiectarea integrată, conținutul derivă din probleme semnificative a lumii reale;
- construirea unor situații didactice integrate — în proiectarea integrată, se intersectează principalele arii tematice, având ca punct de plecare abilitățile intelectuale, emoționale și sociale pe care copilul să le dezvolte în contexte educaționale formale, informale, non-formale;
- definirea interacțiunilor educaționale profesor-copil, copil-copil — în proiectarea integrată, strategiile didactice interactive reprezintă o opțiune de bază, prin care se dezvoltă comportamente diferite;
- definirea unei viziuni procesuale a proiectării — în proiectarea integrată, evaluarea formativă realizată permanent pe parcursul procesului educațional favorizează ameliorarea dificultăților de învățare și dezvoltarea optimă a comportamentelor copiilor.

Având aceste repere, cadrul didactic derulează procesul de proiectare parcurgând etape clare. Un posibil model de proiectare integrată la vârstele timpurii prezintă următoarele etape:

1. identificarea caracteristicilor grupului de copii;
2. raportarea la finalitățile educaționale — în educația timpurie, cadrul proiectării este dat de *domeniile de dezvoltare* ale copilului;
3. identificarea caracteristicilor mediului curricular — în educația timpurie, conținutul educațional se definește pornind de la *temele de interes ale copiilor*;

4. identificarea prerechizitelor copiilor — se construiește un *inventar de probleme al zilei/săptămânii*;
5. stabilirea resurselor materiale ale mediului de instruire — *resurse materiale, umane, de timp, de spațiu etc.*;
6. managementul activităților de învățare — la acest nivel, se elaborează proiectul activității didactice/tematice.
  - stabilirea obiectivelor operaționale prin derivarea comportamentelor pentru fiecare dintre dimensiunile de dezvoltare urmărite;
  - stabilirea conținuturilor cognitive, acționale și atitudinale prin raportare la tema zilei și construirea unei/unor situații didactice integrate;
  - stabilirea sarcinilor de învățare prin raportare la domeniile de dezvoltare și comportamentele urmărite;
  - stabilirea strategiei instructiv-educative, ce presupune opțiunea cadrului didactic pentru:
    - tipul de experiență de învățare;
    - sistemul metodologic;
    - mijloacele de învățământ;
    - formele de organizare a activității;
    - tipul de relații educaționale profesor–copil, copil–copil;
  - stabilirea metodologiei de evaluare, a indicatorilor de evaluare și a modalităților de ameliorare a comportamentelor preșcolarilor.

Realizarea procesului de proiectare în educația timpurie este un proces complex, ceea ce impune respectarea unor condiții de proiectare:

- un proiect tematic se va axa pe studierea unui obiect, fenomen, ființă etc. având la bază algoritmul de analiză și

- sinteză a informației, care va ajuta la formarea reprezentărilor copilului despre obiectul, fenomenul, ființa dată;
- complexitatea conținutului (obiect, fenomen, ființă) trebuie să respecte particularitățile de vârstă și specificul învățării la vârsta timpurie. Un posibil algoritm de proiectare ar putea include: denumire, apartenență la grup (*Cine/ce este, cum se numește?*) aspect (*Cum este?*), structură/părți componente (*Ce are?*), acțiuni (*Ce face?, Cum face?*) etc.;
  - proiectarea activităților tematice reflectă conținuturi și subiecte corespunzătoare intereselor și nevoilor copiilor de vârstă timpurie;
  - în proiectarea demersului activității, se va asigura un echilibru între jocul inițiat de copil și tematica planificată, respectând principiile învățării prin joc, jocul fiind forma fundamentală de învățare la vârsta timpurie; curriculumul de învățare ludic stimulează pregătirea școlară a copiilor (Størksen *et al.*, 2023);
  - activitatea este proiectată pentru a se desfășura sistematic într-o perioadă de timp delimitată, până la epuizarea temei, caracteristic experiențelor anterioare ale copilului.

Proiectarea activităților educaționale în educația timpurie se definește prin reperle unei situații de învățare adaptate la nevoile de dezvoltare ale copiilor și de ameliorare a comportamentelor specifice pe diferite domenii de dezvoltare. În acest sens, elementul central în proiectare devine situația de învățare integrată, pe care cadrul didactic trebuie să o definească ținând cont de reperle curriculare, pe de o parte și de obiectivele dezvoltării copilului, pe de altă parte.

Oferim un exemplu de demers de proiectare educațională adaptat cadrului curricular al educației timpurii:

### **Etapa 1. Definirea obiectivelor activității**

Se va ține cont de faptul că finalitățile activității integrate sunt selectate din comportamentele vizate specificate pentru fiecare dimensiune a dezvoltării din cadrul unui domeniu de dezvoltare. În proiectare se va urmări atingerea tuturor comportamentelor implicate, în contexte integrate.

Se vor defini obiectivele operaționale ale activității didactice, care alcătuiesc un set unitar pentru activitatea respectivă și includ, recomandabil, 3–5 obiective operaționale în corelație cu experiențele de învățare vizate (în funcție de nivelul de școlarizare).

### **Etapa 2. Definirea conținuturilor activității**

*Conceptele/temele integratoare* reprezintă principiul organizator al curriculumului activității integrate. Proiectarea respectă nivelurile de derivare a conținuturilor, fiind stabilite succesiv: (i) proiectul tematic săptămânal; (ii) tema zilei; (iii) tema activității didactice.

Conținuturile valorificate sunt selectate, prelucrate și armonizate în strânsă relație cu nucleul de integrare curriculară (tema săptămânii, subtema zilei), astfel încât să se asigure interacțiunea domeniilor/ariilor științifice și coerența internă a abordării.

### **Etapa 3. Construirea sarcinii de învățare**

Sarcina de învățare are caracter integrat, și anume solicită din partea copilului eforturi pentru ca acesta să relaționeze cu diferite

156 elemente de conținut, astfel încât să se constituie un tot unitar, armonios și funcțional. De exemplu, sarcina de învățare presupune exersarea de abilități cognitive ale copilului, urmărindu-se dezvoltarea comportamentului cognitiv (specific domeniului de dezvoltare cognitivă și cunoașterea lumii).

Cadrul învățării se construiește în jurul unor probleme semnificative ale vieții reale, astfel încât el va permite trăirea unor experiențe de învățare benefice, precum și corelarea rezultatelor învățării cu situații reale. De exemplu, pentru dezvoltarea comportamentelor cognitive, se vor proiecta sarcini de învățare de forma: a identifica, a număra, a descrie etc.

#### **Etapa 4. Construirea strategiei curriculare**

*Metodologia de predare-învățare* la vârsta timpurie se bazează pe antrenarea de abilități disciplinare și/sau transferabile, oferind copiilor oportunități de reflecție individuală și colectivă, de comunicare, cooperare, utilizare de surse variate de investigație, experimentare, identificare, sortare, comparare, descriere etc.

Variabila *timp didactic* este extrem de importantă în procesul de proiectare aferent educației timpurii. Cadrul didactic va dovedi flexibilitate în managementul timpului școlar necesar activităților integrate, realizând proiectare pentru O ZI, o activitate tematică (nivel antepreșcolar)/pe domeniu experiențial (nivel preșcolar).

De asemenea, este nevoie de abordare flexibilă în valorificarea și îmbinarea formelor de organizare a activității. De exemplu, pentru nivelul antepreșcolar, un model de proiectare decurge după schema: ALA 1 + AT + ALA 2 + ALA 3. Pentru nivelul preșcolar, se poate urmări schema: ALA 1 + ADE + ALA 2 + ALA 3.

(ALA = activitate liber aleasă, AT = activitate tematică, ADE = activitate pe domeniu experiențial)

În procesul de proiectare, cadrele didactice iau în considerare ce obiective ar trebui stabilite pentru activitățile și dezvoltarea copiilor, ce tipuri de activități sunt potrivite și cum își pot îmbunătăți ei propria experiență de proiectare (Douglass, 2019; Heikka *et al.*, 2018). Procesul de proiectare este constant, atât pe intervale de timp mai scurte, cât și pe intervale mai lungi, astfel încât informațiile de feedback să sprijine reglarea operativă a activității. Responsabilitatea cadrelor didactice pentru calitatea proiectării este mare, cu atât mai mult cu cât procesul de proiectare poate fi unul colaborativ, în cadrul unor echipe multiprofesionale (Kahila *et al.*, 2020).

## Bibliografie

- Adey, P., Shayer, M., & Yates, C. (2001), *Thinking Science; the materials of the CASE project*, Cheltenham: Nelson-Thornes.
- Bers, M.U., Ponte, I., Juelich, C., Viera, A., & Schenker, J. (2002), Teachers as designers: Integrating robotics in early childhood education, *Information technology in childhood education annual*, 2002(1), 123–145, <https://www.learntechlib.org/primary/p/8850/>.
- Bocoș, M., & Chiș, V. (2012), *Abordarea integrată a conținuturilor curriculare. Particularizări pentru învățământul primar*, Casa Cărții de Știință.
- Ciolan, L. (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Polirom.
- Chiș, V. (2005), *Pedagogia contemporană — pedagogia pentru competențe*, Casa Cărții de Știință.
- Crețu, C. (1998), *Curriculum diferențiat și personalizat*, Polirom.
- Delors, J. (2000), *Comoara lăuntrică. Raportul pentru UNESCO al Comisiei Internaționale pentru educație în sec. XXI*, Polirom.
- Douglass, A. (2019), “Leadership for quality early childhood education and care”, *OECD Education Working Papers*, No. 211, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>.

- 158 Hattie, J. (2014), *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*, Trei.
- Heikka, J., Halttunen, L., & Waniganayake, M. (2018), Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland, *Early Child Development and Care*, 188(2), 143–156, <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1207066>.
- Humphreys, A., Post, T., & Ellis, A. (1981), *Interdisciplinary Methods, a Thematic Approach*, Goodyear Publishing Company, Scott Foresman & Co.
- Kahila, S.K., Heikka, J. & Sajaniemi, N. (2020), Teacher leadership in the context of early childhood education: Concepts, characteristics and enactment, *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 9(1), 28–43, <https://doi.org/10.37134/saecj.vol9.1.3.2020>.
- Keeler, M., & Vaidya, P. (2016), *Fundamentals of integrated design for sustainable building*, John Wiley & Sons.
- Krogh, S.L., & Morehouse, P. (2020), *The early childhood curriculum: Inquiry learning through integration*, Routledge.
- MEN (2019), *Curriculumul pentru educație timpurie*, [https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET\\_2019\\_aug.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf).
- Rege, M., Størksen, I., Solli, I.F., Kalil, A., McClelland, M.M., Ten Braak, D., ... & Hundeland, P.S. (2024), The effects of a structured curriculum on preschool effectiveness: A field experiment, *Journal of Human Resources*, 59(2), 576–603, <https://doi.org/10.3368/jhr.0220-10749R3>.
- Salminen, J. (2017), System edukacji i opieki wczesnodziecięcej w Finlandii, *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 5(2), 135–154, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.05.09>.
- Størksen, I., Rege, M., Solli, I.F., ten Braak, D., Lenes, R., & Geldhof, G.J. (2023), The playful learning curriculum: A randomized controlled trial, *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 36–46, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.015>.
- Vrânceanu, M. (coord.) (2017), *Ghid pentru cadrele didactice de la grupele de creșă*, Chișinău.

# Parteneriat pentru dezvoltare. Implicarea părinților în educația timpurie

Ionela Bogdan  
Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

*Este dreptul și obligația fundamentală a părinților de a se implica în educația copiilor lor. Implicarea părinților are puternice influențe în ceea ce privește succesul școlar ulterior, dezvoltarea socio-emoțională și adaptarea în societate (OECD, 2011).*

## Considerente generale

La nivel internațional există numeroase studii de specialitate care atestă faptul că *educația timpurie* are un impact major asupra dezvoltării și stării de bine ulterioare. Din acest motiv, numeroase țări au regândit modalitatea de furnizare a educației timpurii, în vederea optimizării calității serviciilor oferite copiilor în primii ani de viață. Organizația pentru cooperare și dezvoltare economică (The Organisation for Economic Co-operation and Development; OECD, 2011) propune o serie de standarde în vederea

160 formulării unor strategii politice bazate pe rezultatele cercetărilor din domeniu care să asigure o înaltă calitate a educației timpurii (Early Childhood Education and Care; ECEC). Astfel, în vederea implementării politicilor naționale, se recomandă ca autoritățile să aibă în vedere cinci nivele în ceea ce privește educația timpurie (OECD, 2011):

*Nivelul 1 — Stabilirea obiectivelor și reglementărilor*

*Nivelul 2 — Elaborarea și implementarea curriculumului și a standardelor*

*Nivelul 3 — Asigurarea pregătirii, calificării și condițiilor de muncă pentru specialiști*

*Nivelul 4 — **Implicarea familiilor** și a comunităților*

*Nivelul 5 — Colectarea și monitorizarea datelor, derularea cercetărilor în vederea optimizării programului*

În România, educația timpurie a intrat recent în vizorul specialiștilor și al autorităților. Începând cu anul 1997, unul dintre părinți poate beneficia de concediu pentru creșterea copilului până la împlinirea vârstei de 2, respectiv 3 ani, în cazul copiilor cu deficiențe. Deși beneficiile acestui concediu sunt importante și incontestabile, părinții au întâmpinat probleme la reluarea activității, întrucât vârsta minimă de înscriere a copiilor în învățământul de stat era, până nu demult, 3 ani. Astfel, timp de minimum un an, părinții erau puși în situația de a găsi variante sigure pentru creșterea și educația copiilor lor. În plus, în ultima vreme, a crescut presiunea pusă pe umerii părinților referitoare la nivelul de cunoștințe și abilități specifice pe care un copil ar trebui să le aibă încă de la cele mai fragede vârste (Rade, 2020).

Relația dintre instituțiile de învățământ și părinți este studiată de mai bine de cinci decenii (Rade, 2020), acest aspect fiind

considerat unul cheie atunci când vine vorba de performanța școlară (Galindo & Sheldon, 2012). În plus, o relație bună între instituțiile de învățământ și părinți influențează pozitiv moralul profesorilor, climatul școlar, încrederea părinților în școală și interesul pentru educație, în general (Pomerantz *et al.*, 2007).

Epstein (1990) prezintă șase tipuri de implicare a părinților în procesul de educație al copiilor lor:

*Tipul 1* se referă la *obligațiile de bază ale părinților*: preocuparea pentru sănătatea și siguranța copiilor lor, pregătirea copiilor pentru școală, disciplinarea, supervizarea, ghidarea acestora în funcție de etapa de dezvoltare și asigurarea unor condiții optime pentru învățare.

*Tipul 2* include *obligațiile de bază ale instituțiilor de învățământ*, făcând referire, în principal, la comunicarea școală-familie. Astfel, părinții sunt informați asupra programelor școlare, dar și a progresului individual al copilului atât prin discuții telefonice, e-mailuri, notificări, cât și prin activități oficiale, precum ședințe sau conferințe.

*Tipul 3* ilustrează *implicarea părinților în școală*. Părinții care se încadrează în această categorie sunt aceia care participă voluntar în cadrul activităților școlare ca asistenți sau observatori, ori sprijină prin acțiuni specifice diverse proiecte.

*Tipul 4* desemnează *implicarea părinților în activitățile de învățare de acasă*. Acești părinți acordă ajutor concret copiilor fie în urma solicitării copiilor, fie în urma propriei inițiative, fie ca urmare a sugestiilor profesorilor de a monitoriza și ghida copiii în acord cu indicațiile primite în clasă.

*Tipul 5* se referă la părinții implicați în consiliul de administrație al școlii și care pot veni cu propuneri concrete în ceea ce privește îmbunătățirea actului educativ.

## Considerente specifice educației timpurii

Atunci când vorbim specific despre relația dintre instituțiile furnizoare de educație timpurie și părinți, studii recente arată că implicarea părinților este mai importantă decât în cazul copiilor mai mari, întrucât acest aspect poate contribui la îmbunătățirea programelor educaționale (Rouse & O'Brien, 2017). Bineînțeles, acest aspect este unul pe cât de amplu, pe atât de problematic, întrucât poate să aducă cu sine și o serie de aspecte negative, printre care lupta pentru putere dintre părinți și educatori/puericulitori (Einarsdottir & Jónsdóttir, 2019) sau sentimentele de deprofesionalizare în rândul profesioniștilor (Blackmore & Hutchison, 2010). Dacă relația dintre instituțiile de învățământ și părinți a fost amplu studiată, în prezent există puține studii care să identifice importanța implicării părinților în educația timpurie.

Conform lui Katz (1993), calitatea educației timpurii depinde de: (1) perspectiva cercetătorilor din domeniul educației timpurii, (2) opinia părinților, (3) perspectiva educatorilor/puericulitorilor și (4) opinia copiilor care beneficiază de educație timpurie în instituții special create și acreditate pentru furnizarea unor astfel de servicii: creșe și grădinițe.

De regulă, copiii își petrec primii ani de viață în sânul familiei, interacționând direct cu părinții, frații, alți membri ai familiei, vecinii etc. În ultimele decenii însă a avut loc o schimbare a acestui aspect, ca urmare a profesionalizării femeilor, a schimbării structurilor familiale și a migrației părinților în țările dezvoltate, ivindu-se nevoia serviciilor de educație timpurie. Totodată, este unanim recunoscut rolul crucial al părintelui în formarea personalității, în dezvoltarea socio-emoțională și adaptarea copilului în societate, motiv pentru care constituirea unei legături

strânse între instituțiile furnizoare de educație timpurie și părinți este crucial.

Înainte de a vorbi despre implicarea părinților și despre managementul relațiilor cu aceștia, trebuie clarificat faptul că părinții sunt deja implicați în educația copiilor, iar această implicare trebuie sincronizată cu cea a instituțiilor de educație timpurie. De asemenea, responsabilitatea succeselor și eșecurilor copiilor revine atât familiei, cât și specialiștilor, iar împreună, aceștia vor căuta cele mai bune soluții, astfel încât să fie convenabile pentru ambele părți, având totuși în vedere interesul suprem al copilului.

În funcție de nivelul de angajament al părinților, există patru tipuri de implicare a părinților în educația timpurie (OECD, 2001):

1. *Implicarea marginală* este caracterizată de o importanță scăzută acordată implicării parentale. În ciuda reglementărilor formale, comunicarea cu părinții este una precară, lipsită de constanță și predictibilitate, interacțiunea dintre specialiști și părinți fiind una minimală, fără un dialog susținut.
2. *Implicarea formală* include ședințe și întâlniri regulate cu părinții, însă informațiile transmise sunt standard, neparticularizate. Se are în vedere respectarea formală a regulamentelor oficiale.
3. *Implicarea informală* se caracterizează prin discuții spontane cu părinții (la aducerea sau la preluarea copilului) cu privire la parcursul individual, nevoi, așteptări, indicații referitoare la derularea activităților de acasă. O astfel de implicare poate avea un impact semnificativ asupra satisfacției părinților, mai ales în rândul celor care lucrează sau care dispun de un timp limitat pentru întâlnirile formale.
4. *Implicarea participativă* reprezintă cea mai profundă formă de implicare, părinții dobândind responsabilități în cadrul

instituției de educație timpurie. Mai puțin întâlnită în România, acest tip de implicare presupune participarea activă la organizarea și desfășurarea unor evenimente, activități, excursii, dar și la stabilirea programei și a programului, luarea unor decizii cu privire la buget sau personalul angajat. Un astfel de nivel de implicare îl întâlnim în țări precum Danemarca, Norvegia sau Olanda.

Implicarea părinților în educația timpurie este un aspect multidimensional care, conform lui Green și colaboratorilor (2007), include a) implicarea familiei la domiciliu; b) implicarea familiei în cadrul instituțiilor de educație timpurie și c) așteptările părinților, focusul fiind reprezentat de locul în care au loc interacțiunile părinte-profesor sau părinte-copil. În plus, aceasta vizează cel puțin trei domenii diverse și complexe: a) dezvoltarea cognitivă; b) dezvoltarea afectivă și c) adaptarea la cerințele școlare (Grolnick *et al.*, 1997; Grolnick & Slowiaczek, 1994). De asemenea, implicarea parentală cuprinde relațiile formale și informale dintre instituția de învățământ și părinți și este recunoscută ca fiind un aspect-cheie al educației timpurii (OECD, 2011).

Numeroase studii evidențiază efectele benefice, pe termen lung, pe care implicarea părinților le are asupra dezvoltării copilului.

## **A. Implicarea părinților la domiciliu**

Implicarea părinților în educația timpurie, în special la domiciliu, are o influență semnificativă asupra dezvoltării cognitive a copiilor (Galindo & Sheldon, 2012).

Există numeroase studii care atestă faptul că acei părinți care dețin mai multe cărți pentru copii și dedică timp special lecturii îi ajută pe

copii să dezvolte competențe de citire și scriere și să obțină scoruri mai bune la testele de performanță în citire comparativ cu copiii care nu beneficiază de o bibliotecă specială pentru ei sau de timp de lectură petrecut împreună cu părinții (Christenson & Reschly, 2010).

Implicarea părinților în jocuri de numerație sau jocuri de societate conduce către abilități matematice superioare față de cei care nu desfășoară astfel de jocuri în familie (LeFevre *et al.*, 2009). Copiii ai căror părinți s-au implicat în educația timpurie a acestora atunci când aveau vârsta cuprinsă între 10 și 36 de luni prin crearea unui spațiu adecvat de învățare acasă au înregistrat scoruri mai mari la matematică atunci când au devenit elevi, comparativ cu copiii ai căror părinți nu au fost implicați acasă la această vârstă (Sylva, 2004).

Abordări sistematice ale literaturii de specialitate (Desforges & Abouchaar, 2003; Harris & Goodall, 2006) arată că cea mai bună modalitate de a sprijini copiii în achiziții, cunoștințe și deprinderi este aceea de a-i implica, antrena și susține în activități educative, de la o vârstă fragedă, în calitate de părinți. Aceste activități pot să includă citit, intonare de cântece, recitare de poezii, jocuri cu numere și calcule (Belsky *et al.*, 2007; Melhuish, 2010). Activitățile în care sunt implicați atât copiii, cât și părinții produc cele mai mari beneficii în rândul copiilor (Sylva, 2004). Legătura dintre părinte și copil se formează în timpul activităților desfășurate împreună. Lipsa acestei legături se asociază cu dificultăți în ceea ce privește parcursul școlar ulterior al copilului (Halgunseth, 2009).

## **B. Implicarea familiei în cadrul instituțiilor de educație timpurie**

Implicarea familiei în cadrul instituțiilor de educație timpurie are un efect semnificativ asupra dezvoltării intelectuale atât

166 pe termen scurt, cât și pe termen lung. Copiii ai căror părinți au fost prezenți în grădiniță sau creșă în primii ani de viață au demonstrat abilități mai bune de a identifica, înțelege, exprima și crea concepte, sentimente, opinii atât verbal cât și în scris în clasele gimnaziale comparativ cu copiii ai căror părinți nu au fost implicați în viața academică a copiilor prin participarea directă la activitățile propuse de către instituția de educație timpurie (Dearing *et al.*, 2006). Copiii părinților care sunt membri ai consiliului de administrație sau ai comitetului de părinți, ai părinților care participă la evenimentele școlare, care supraveghează îndeaproape comportamentul copilului vor avea, la vârsta adolescenței, rezultate academice mai bune și vor urma o facultate (Domina, 2005).

### **C. Așteptările părinților**

Așteptările părinților sunt considerate, de către specialiștii în educație, drept indicator al sistemului valoric familial (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). În plus, acestea influențează implicarea directă a părinților în educația timpurie a copiilor și totodată, prezic performanța academică a copiilor pe termen scurt, mediu și lung (Davis-Kean & Sexton, 2009).

Mai mult decât atât, implicarea părinților în educația timpurie este susținută temeinic de către (OECD, 2001), aducându-se în prim plan numeroase aspecte cheie:

Părinții sunt primii furnizori de educație ai copiilor lor, iar dezvoltarea intelectuală, emoțională și socială se află într-o relație de interdependență cu implicarea acestora.

Totodată aceștia cunosc cel mai bine nevoile copiilor lor, motiv pentru care pot contribui la adaptarea curriculară, având

în vedere particularitățile unui copil sau al unui grup de copii. Instituțiile specializate în educație timpurie vor putea valorifica informațiile furnizate de către părinți, constituind o punte între învățarea de acasă și învățarea din clasă, atât în ceea ce privește cunoștințele și deprinderile, cât și atitudinile.

Odată cu implicarea părinților, comunicarea dintre instituția specializată în educație timpurie (grădinițe, creșe) și părinți devine bidirecțională, iar persoanele specializate (educatori, puericultori, consilieri etc.) vor putea oferi indicații, sugestii, recomandări referitoare la activitățile copilului.

Pentru ca managementul relațiilor cu părinții în educația timpurie să fie unul de succes, instituțiile de educație timpurie trebuie să aibă în vedere următoarele aspecte (OECD, 2001):

Specialiștii vor solicita părinților informații privitoare la cultura și tradițiile familiei și ale societății de care aparțin. În acest fel, în cadrul activităților formale și informale, se vor puncta aspectele culturale congruente, se vor elimina cele care nu fac parte din sistemul de valori ale familiei, se vor gestiona adecvat situațiile punctuale în care copii ce aparțin unor comunități culturale diferite vor participa la aceleași activități.

Specialiștii vor identifica interesele, aptitudinile și talentele copiilor în vederea adaptării programelor educaționale la nevoile reale ale copilului, în conformitate cu solicitarea familiei.

Specialiștii vor oferi îndrumări clare părinților, cum ar fi lecturarea unor povești, implicarea directă în activități de învățare sau de dobândire de priceperi și deprinderi.

Specialiștii vor acorda o atenție deosebită copiilor cu cerințe speciale, precum și părinților acestora. Vor oferi sprijin, vor îndruma, vor adapta programa școlară în funcție de specificul copilului și de interesele părinților.

Specialiștii vor crea contexte adecvate implicării părinților și/sau familiilor. Aceștia vor derula și activități în care părinții vor putea participa pe bază de voluntariat și nu vor constrânge în niciun fel angajamentul acestora.

## **Bariere în implicarea părinților în educația timpurie**

Cele mai des întâlnite provocări în ceea ce privește stabilirea unui parteneriat între instituția de educație timpurie și părinți sunt următoarele (OECD, 2011):

*Lipsa timpului* reprezintă una dintre cele mai frecvente bariere raportate de părinți atunci când vine vorba de implicarea parentală, mai ales pentru părinții singuri. Specialiștii trebuie să fie atenți la programul părinților, să propună întâlniri formale în intervale de timp convenabile și să acorde o importanță aparte și implicării informale, comunicând informații valoroase atunci când părintele aduce sau preia copilul de la școală.

*Barierile lingvistice*, în special atunci când beneficiarii educației timpurii sunt emigranți, refugiați, persoane ce aparțin unor minorități culturale.

*Barierile atitudinale* intervin atunci când părinții au o perspectivă diferită față de cea a specialiștilor în ce privește creșterea, educarea și îngrijirea copiilor.

*Lipsa de educație a părinților* îi determină pe aceștia să aibă un nivel scăzut de încredere în privința utilității instituțiilor de învățământ.

*Nivelul socio-economic scăzut* poate fi asociat cu absenteismul în rândul copiilor și cu lipsa implicării parentale.

O premisă importantă a implicării parentale o reprezintă calitatea relațiilor stabilite cu aceștia: angajament, încredere, respect,

și mai puțin cantitatea, adică frecvența întâlnirilor dintre specialist și părinte. Implicarea poate fi percepută în mod diferit în rândul părinților, motiv pentru care educatorii/puericulorii vor ține seama de disponibilitatea părinților, de nevoile, interesele și așteptările acestora atunci când vor iniția relații formale, informale sau marginale cu părinții și familia. În ciuda caracterului complex și solicitant al profesiei de educator/puericulor, trebuie avut în vedere că managementul relațiilor cu părinții poate fi considerat ca fiind un aspect provocator, pe care specialistul trebuie să îl depășească.

## **Studiu de caz. Managementul relațiilor cu părinții în Finlanda**

Finlanda a cunoscut o tranziție, de la autonomia profesională a educatorilor/puericulorilor la strânsa cooperare cu familiile copiilor. Părinții au devenit astfel parteneri în educație, cunoștințele și expertiza acestora fiind valorizate de către specialiști. Astfel, au luat naștere o serie de documente oficiale, prezentate mai jos (OECD, 2001).

*Contractul de îngrijire și dezvoltare între instituțiile de educație timpurie și părinți* are rolul de a sprijini comunicarea între cele două părți în ceea ce privește obiectivele educaționale, principiile activităților și gestionarea resurselor.

*Planul individual sau portofoliul de dezvoltare* reprezintă documentul care atestă parcursul educațional al copilului, incluzând fișe de parcurs, înregistrările educatorilor/puericulorilor dar și fotografiile, desene, amintiri din cadrul activităților preferate de copil. Aceste portofolii îi vor însoți pe copiii care își vor schimba instituția de învățământ. În cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale, specialiștii, în colaborare cu părinții, vor pregăti planuri

170 adaptate nevoilor specifice, în vederea sprijinirii creșterii și învățării acestora.

*Chestionare pentru feedback* adresate părinților pentru a-și exprima gradul de satisfacție referitor la calitatea serviciilor oferite de instituțiile de educație timpurie, precum și la implicarea acestora în cadrul activităților educative.

Cu toate că sistemul finlandez este adesea considerat un etalon al educației secolului nostru, adaptarea la cultura națională reprezintă un deziderat fundamental atunci când sunt implementate politici externe în sistemul unei alte națiuni.

## Concluzii

Cercetările au arătat că deși părinții sunt implicați în mod natural în educația timpurie a copiilor, instituțiile de învățământ trebuie să încurajeze participarea activă a acestora în viața școlii, grădiniței sau creșei. Părinții sunt mai predispuși să se implice în viața copiilor atunci când specialiștii (profesorii, educatoarii, puericultorii) depun un efort mai mare pentru a-i implica în viața instituției de învățământ (Deslandes & Bertrand, 2005). Când educatorii întăresc legăturile cu familiile printr-o comunicare mai bună și o receptivitate mai mare față de părinți, este de așteptat ca familiile să se simtă mai bine primite în instituția de învățământ și să se implice mai activ în educația copiilor lor. De asemenea, implicarea familiilor și colaborarea cu acestea reprezintă aspecte importante ale rolului profesional al educatorilor din educația timpurie (Galindo & Sheldon, 2012). Într-un sondaj la nivel național realizat pe un eșantion de peste 3 000 de profesori de grădiniță, Pianta și colaboratorii (1999) au descoperit că marea majoritate a acestora raportau folosirea unor practici pentru a

facilita tranziția copiilor și a familiilor în grădiniță. Totuși, cercetătorii au remarcat că cele mai frecvente practici aveau loc după începerea anului școlar și constau în trimiterea de broșuri, pliante sau invitații la evenimente școlare.

În plus, relațiile apropiate dintre părinți și educatori/puericultori sunt importante pentru succesul academic al copiilor. Cercetările indică o asociere pozitivă între acțiunile instituției de învățământ de a implica familiile și nivelurile de performanță matematică (Sheldon *et al.*, 2010).

De asemenea, studiile au arătat că eforturile instituțiilor de învățământ de a comunica și implica familiile sunt asociate cu rate mai mari de prezență și probleme comportamentale mai reduse ale copiilor (Sheldon, 2007). Schulting și colaboratorii (2005) au demonstrat, printr-un studiu ce utilizează baze de date despre școli, familii și copii, că acele instituții care implementau mai multe activități pentru a ajuta familiile să facă o tranziție de succes la grădiniță aveau copii care obțineau scoruri mai mari la testele de performanță. Mai mult, s-a demonstrat că acest efect era parțial mediat de implicarea părinților la școală și că efectul era mai puternic pentru familiile cu venituri mai mici.

În concluzie, implicarea părinților în educația timpurie aduce beneficii deopotrivă părinților, copiilor și educatorilor/puericultorilor. Părinții își îmbunătățesc relația cu copiii lor, cunosc o creștere a încrederii în forțele proprii, declară un nivel mai scăzut al stresului și cunosc o mai mare eficiență în sfera organizațională. De cele mai multe ori, satisfacția parentală este dependentă de calitatea instituțiilor de educație timpurie. Implicarea părinților în educația timpurie trebuie văzută ca o prioritate în vederea reconsiderării instituțiilor de învățământ ca fiind unele deschise și democratice (OECD, 2001).

## Bibliografie

- Belsky, J., Vandell, D.L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K.A., McCartney, K., Owen, M.T., & NICHD Early Child Care Research Network, (2007), Are there long-term effects of early child care? *Child development*, 78(2), 681–701, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x>.
- Blackmore, J., & Hutchison, K. (2010), Ambivalent relations: The ‘tricky footwork’ of parental involvement in school communities, *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 499–515, <https://doi.org/10.1080/13603110802657685>.
- Christenson, S., & Reschly, A.L. (Ed.) (2010), *Handbook of school-family partnerships*, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203876046>.
- Davis-Kean, P.E., & Sexton, H.R. (2009), Race differences in parental influences on child achievement: Multiple pathways to success, *Merrill-Palmer Quarterly*, 55, 285–318, [10.1353/mpq.0.0023](https://doi.org/10.1353/mpq.0.0023).
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H.B. (2006), Family involvement in school and low-income children’s literacy: Longitudinal associations between and within families, *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653–664, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003), *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (vol. 433), DfES London.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005), Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling, *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164–175, <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>.
- Domina, T. (2005), Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school, *Sociology of education*, 78(3), 233–249, <https://doi.org/10.1177/0038040705078003>.
- Einarsdóttir, J., & Jónsdóttir, A.H. (2019), Parent-preschool partnership: Many levels of power. *Early Years*, 39(2), 175–189, <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1358700>.
- Epstein, J.L. (1990), School and Family Connections: Theory, Research, and Implications for Integrating Sociologies of Education and Family, *Marriage & Family Review*, 15(1–2), 99–126, [https://doi.org/10.1300/J002v15n01\\_06](https://doi.org/10.1300/J002v15n01_06).

- Galindo, C., & Sheldon, S.B. (2012), School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement, *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90–103, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004>.
- Green, C.L., Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2007), Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement, *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>.
- Grolnick, W.S., Benjet, C., Kurowski, C.O., & Apostoleris, N.H. (1997), Predictors of parent involvement in children's schooling, *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538–548, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.538>.
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L. (1994), Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model, *Child Development*, 65(1), 237–252, <https://doi.org/10.2307/1131378>.
- Halgunseth, L. (2009), Family engagement, diverse families, and early childhood, *Young Children*, 64(5), 56–58.
- Harris, A., & Goodall, J. (2006), Parental involvement in education: An overview of the literature, *Unpublished report prepared for the specialist schools and academies trust*. London: SSAT.
- Katz, L.G. (1993), Multiple perspectives on the quality of early childhood programmes, *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(2), 5–9, <https://doi.org/10.1080/13502939385207411>.
- LeFevre, J.-A., Skwarchuk, S.-L., Smith-Chant, B.L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009), Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years, *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(2), 55.
- Melhuish, E. (2010), Why children, parents and home learning are important. In *Early childhood matters* (pp. 60–85), Routledge.
- OECD (2001), *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*, OECD, <https://doi.org/10.1787/9789264192829-en>.
- OECD (2011), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD, <https://doi.org/10.1787/9789264123564-en>.

- 174 Pianta, R.C., Cox, M.J., Taylor, L., & Early, D. (1999), Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey, *The Elementary School Journal*, 100(1), 71–86, <https://doi.org/10.1086/461944>.
- Pomerantz, E.M., Moorman, E.A., & Litwack, S.D. (2007), The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better, *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410, <https://doi.org/10.3102/003465430305567>.
- Rade, A. (2020), The Involved, Engaged or Partnership Parents in Early Childhood Education and Care. *Universal Journal of Educational Research*, 8(7), 2833–2841, <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080710>.
- Rimm-Kaufman, S.E., & Pianta, R.C. (2000), An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511, [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4).
- Rouse, E., & O'Brien, D. (2017), Mutuality and Reciprocity in Parent–teacher Relationships: Understanding the Nature of Partnerships in Early Childhood Education and Care Provision, *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 45–52, <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.06>.
- Schulting, A.B., Malone, P.S., & Dodge, K.A. (2005), The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes, *Developmental Psychology*, 41(6), 860–871, <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860>.
- Sheldon, S.B. (2007), Improving Student Attendance With School, Family, and Community Partnerships, *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267–275, <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.267-275>.
- Sheldon, S.B., Epstein, J.L., & Galindo, C.L. (2010), Not Just Numbers: Creating a Partnership Climate to Improve Math Proficiency in Schools, *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 27–48, <https://doi.org/10.1080/15700760802702548>.
- Sylva, K. (2004), The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Findings from pre-school to end of key stage 1.

# Noi dimensiuni ale implicării parentale în educația timpurie

Liliana Măță

*Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău*

Otilia Clipa

*Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava*

## Introducere

Importanța implicării părinților în educația timpurie a fost din ce în ce mai accentuată de reformele curriculare din ultimele două decenii (Ekinci-Vural & Doğan-Altun, 2021). Înțelegerea importanței implicării părinților în educația timpurie este fundamentală atât pentru părinți, cât și pentru educatori (Kim & Trostle Brand, 2023). Părinții au un rol important în creșterea și modelarea comportamentului copiilor, deoarece timpul petrecut cu părinții este mai prețios decât cel petrecut la școală (Epstein, 2010). Ei constituie primul model de influențare a copiilor, contribuind la formarea concepției despre viață, a modului de comportament și de relaționare (Băsu & Nedelcu Teodorescu, 2021). Atitudinea justă a părinților față de muncă, modestia și corectitudinea în relațiile cu vecinii și colegii, precum și buna înțelegere din familie marchează

176 pozitiv conduita copilului. Implicarea părinților în activitățile de învățare timpurie și în mediul de acasă are efecte pozitive asupra pregătirii copiilor pentru școală (Ansari & Gershoff, 2016). Copilul are nevoie de un climat familial echilibrat, în care să se simtă în siguranță. Este necesar ca părinții să fie atenți la nevoile copilului, să dea dovadă de înțelegere, să fie calmi și afectuoși, să se ocupe de educația acestuia, să se intereseze de evoluția lui la școală, să participe la evenimentele din viața copilului.

Părinții devin primii profesori ai copilului, ei având rolul de a crea un mediu familial stimulativ pentru învățare (Trivedi, 2023). Cele mai multe cercetări arată contribuția pozitivă a implicării părinților asupra rezultatelor școlare ale elevilor de școală primară, gimnazială și liceală. Hayakawa și colaboratorii (2013) au constatat că procesele prin care implicarea părinților în educația preșcolară au efect asupra performanțelor academice viitoare nu sunt explorate. Prin urmare, este imperativ să evidențiem importanța implicării timpurii a părinților, deoarece poate avea un impact semnificativ asupra performanțelor academice ale copiilor.

Băsu și Nedelcu Teodorescu (2021) consideră că familiile trebuie să fie implicate în îmbunătățirea învățării acasă, dar și în școală. În societatea actuală, familiile se confruntă cu solicitări ridicate, care îi determină pe părinți să lucreze mult. Conform lui Smit și colaboratorilor al. (2007), factorii care inhibă implicarea părinților pot fi: lipsa de timp din cauza angajamentelor la locul de muncă, a solicitărilor multiple și a dificultăților de îngrijire a copilului, informarea inadecvată a părinților cu privire la obiectivele și procedurile școlii, lipsa unei înțelegeri comune între educatori și părinți cu privire la semnificația implicării părinților. Atunci când părinții consideră că nu au un rol semnificativ în activitatea de învățare a copiilor sau nu au încredere în ei că își pot ajuta copiii să învețe, preferă să nu

se implice (Hakyemez-Paul *et al.*, 2018). Pot interveni dificultăți și din partea profesorilor, cum ar fi lipsa de cunoștințe în planificarea, inițierea și susținerea participării părinților (Ekinci-Vural & Doğan-Altun, 2021). Nivelul scăzut al abilităților profesorilor de a dezvolta o interacțiune constructivă și o comunicare eficientă, de a crea o atmosferă școlară prietenoasă îi determină pe părinți să se simtă marginalizați și creează ezitare în ceea ce privește implicarea lor în activitățile școlare (Marin & Bocoș, 2017).

Implicarea părinților în educația timpurie trebuie să fie bine planificată și organizată în ceea ce privește timpul, abilitățile, experiența, disponibilitatea și angajamentul părinților față de dezvoltarea copilului (Nurhayati, 2021). Colaborarea dintre grădiniță și familie presupune o comunicare efectivă și eficientă, o unitate de cerințe și o unitate de acțiune când este vorba de interesul copilului. Dacă există o relație pozitivă părinte-copil, pe de o parte, și o colaborare strânsă între grădiniță și familie, pe de altă parte, se obțin efecte benefice asupra evoluției și educației preșcolarului.

## Conceptul de implicare parentală

La nivel general, implicarea părinților este măsurată prin gradul de participare al părinților la activități legate de școală și a fost corelată cu diferite activități, precum oferirea ajutorului la teme, participarea la activități extracurriculare, participarea la conferințele cu părinți și profesori, desfășurarea activităților de voluntariat la clasă (Izzo *et al.*, 1999). Implicarea părinților descrie participarea familiilor la educația copiilor, precum și colaborarea care are loc între familii, copii și instituții școlare (Sheldon & Epstein, 2005). Conform lui Dixon (2008), implicarea părinților în educație reprezintă o combinație de angajament și participare activă din partea părintelui

178 față de școală și față de copil. Sheldon (2002) definește implicarea părinților ca fiind investiția de resurse dinspre părinți înspre copii. Abdullah și colaboratorii (2011) consideră că implicarea părinților este reprezentată de variația activităților părinților atât acasă, cât și la școală, aspect care influențează pozitiv educația copiilor. Principalele modalități de participare a părinților la activitățile educaționale ale copiilor sunt asistența la teme, conversația între profesori și părinți, aderarea la funcțiile școlare.

Fan și Chen (2001) evidențiază trei elemente principale ale implicării părinților în activitățile educaționale: supravegherea, comunicarea și așteptarea părinților. Controlul parental indică gradul în care copilul este monitorizat și disciplinat; se stabilesc reguli, aspect pus în opoziție cu lăsarea copilului în mare măsură nesupravegheat (Warwood *et al.*, 2010). Lipsa oricărui control asupra copilului poate genera influențe negative din partea anturajului. De asemenea, grija exagerată față de copil poate avea drept consecință înfrânarea inițiativei, limitarea libertății de acțiune și a independenței.

Atmosfera psihologică din familie rezultă din combinarea dimensiunilor: acceptanță-autonomie, acceptanță-control, respingere-autonomie, respingere-control. Există două dimensiuni de bază, opuse între ele: acceptanță versus respingere și autonomie versus control (Golu, 2015). În Tabelul 1, sunt evidențiate cele două dimensiuni de bază și atitudinile parentale.

---

#### Acceptanță vs. respingere

---

- |   |   |
|---|---|
| – se angajează în comportamente acceptabile din punct de vedere social; | – tendință crescută spre negativism și delincvență; |
| – optimism;   | – sentimente de insecuritate și inferioritate;      |
| – stabilitate emoțională;   | – probleme de adaptare la solicitări.               |
| – cooperare și deschidere.  |   |
-

---

**Autonomie vs. control**


---

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– nivel înalt de socializare;</li> <li>– inițiativă;</li> <li>– asertivitate;</li> <li>– conformism la normele de grup.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– dependență în relații;</li> <li>– egocentrism;</li> <li>– timiditate și sensibilitate;</li> <li>– complexe.</li> </ul> |
|---|---|
- 

**Tabelul 1.** Dimensiuni și atitudini parentale

Siegel (2001) descrie cinci tipuri de comportamente parentale de interacțiune cu copilul, prin care se realizează o bună comunicare emoțională. Comportamentele de colaborare sunt specifice părinților care creează o relație sincronizată atât verbal, cât și nonverbal, unde fiecare trebuie „să se simtă simțit de celălalt” și împreună să poată trăi momente de plăcere împărtășită. Acest comportament parental este diferit de comportamentul tradițional, în care au o relație de comunicare verticală dinspre părinte spre copil. Părintele tradiționalist nu se face „simțit” de către copil, ci mai degrabă „temut”. Dialogul reflexiv se realizează doar pe baza colaborării dintre părinte și copil. Dialogul reflexiv dintre părinte și copil îl ajută pe cel din urmă să își ia în stăpânire trăirile, să și le poată controla, să învețe să se calmeze în situație de agitație. Prin urmare, dialogul reflexiv maturizează sinele copilului, dând mai ușor sens lumii și celor întâmplătoare, în colaborare cu părintele. Abilitatea parentală de a repara relația atunci când aceasta se află într-un impas, într-o situație conflictuală este corelată cu celelalte două. Este important ca părintele să îl învețe pe copil împăcarea și să excludă rupturile de durată, mai ales combinate cu umilire și ostilitate, atitudini care au efecte negative puternice asupra dezvoltării copilului. Găsirea timpului și momentelor necesare unor povești coerente va asigura asocierea întâmplărilor trecute cu cele prezente și cu proiectarea unui

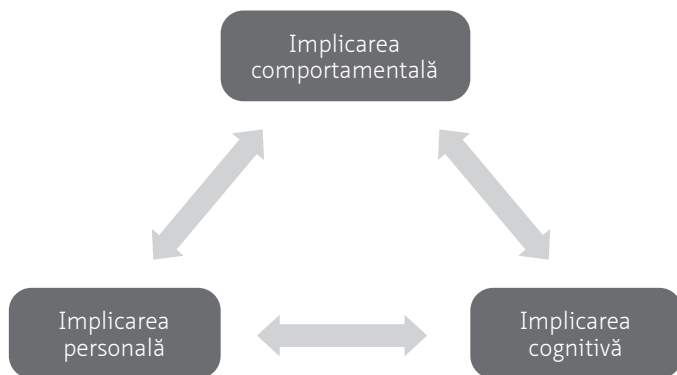
180 viitor pe baza lor. Narațiunile coerente constituie și o calitate a unui părinte bun, matur, care înțelege că ceea ce se întâmplă azi are consecințele și legături cu ceea ce s-a întâmplat ieri și mai demult, simțindu-se pe sine însuși ca având continuitate în timp. Astfel, copilul învață cine este, învață sensul vieții, responsabilitatea și bucuria față de viață. Comunicarea emoțională este un tip de comportament în care trăirile, emoțiile și bucuriile vor fi împărtășite de părinte. Acompanierea emoțională este o sarcină importantă, care se regăsește la un părinte bun, acesta înțelegând trăirile copilului, care este capabil să le exprime în cuvinte.

În plan specific, Barnett și colaboratorii (2020, p. 262) definesc implicarea parentală din perspectiva educației timpurii, care constă în „sprijinul oferit pentru învățarea copiilor, prin intermediul conectării cu programele și furnizorii de îngrijire a copilului, care vizează participarea la programe și activități”. După Kim și Trostle Brand (2023), implicarea părinților în educația timpurie se referă la participarea activă a părinților la învățarea și dezvoltarea copiilor lor în anii critici ai copilăriei timpurii. Atitudinile părinților trebuie să fie corespunzătoare cu vârsta și nivelul de dezvoltare al copilului, iar obstacolele anumitor atitudini parentale (respingerea, supraprotecția, adorația) să fie cât mai mult diminuate, pentru a nu avea consecințe negative asupra dezvoltării personalității.

## **Modele pedagogice explicative ale implicării parentale**

Implicarea părinților este un concept multidimensional, care reflectă diferite paradigme educaționale cu privire la școlarizarea copiilor. Grolnick și Slowiaczek (1994) au elaborat un model

tridimensional, care include următoarele componente (Figura 1): implicarea comportamentală prin efectuarea vizitelor la școală și participarea la activitățile din clasă, implicarea personală care indică interesul părinților față de școlarizare și implicarea cognitivă/intelectuală, prin stimularea activității de învățare a copiilor, ca urmare a oferirii de activități și materiale variate.

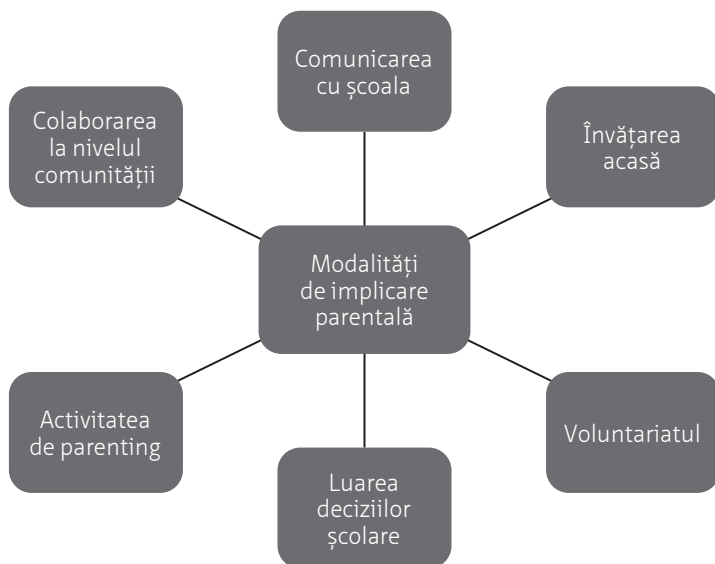


**Figura 1.** Modelul tridimensional al implicării parentale

Hoover-Dempsey și Sandler (1997) au propus un model bidimensional de implicare a părinților care integrează, pe de o parte, activitățile la domiciliu, cum ar fi familiarizarea copiilor cu subiecte legate de școală și pe de altă parte, participarea la evenimentele școlare și practicarea voluntariatului la școală. Implicarea părinților în învățarea copiilor crește dacă ei cred că pot contribui la succesul școlar și atunci când profesorii și școlile oferă acestora oportunități de a se implica în activitățile școlare.

Epstein (2005) a dezvoltat un cadru care include șase tipologii de implicare a părinților în contextul școlar (Figura 2): comunicarea cu școala, învățarea la domiciliu, voluntariatul, participarea

182 la luarea deciziilor școlare, crearea de medii sigure acasă, care încurajează modelarea unui comportament bun și furnizarea resurselor de învățare, colaborarea cu membrii comunității.



**Figura 2.** Tipologii de implicare a părinților în contextul școlar (după Epstein, 2005)

Comunicarea bidirecțională între școală și familie este vitală pentru succesul elevului (Haisraeli & Fogiel-Bijaoui, 2023). Prin intermediul comunicării, părinții ajung să înțeleagă care sunt așteptările față de copii, precum și modul în care le pot susține dezvoltarea socială și academică acasă (Herman *et al.*, 2012). Comunicarea eficientă presupune înțelegerea politicilor și deciziilor școlare în mod adecvat, pentru a conduce la o cooperare maximă între profesori și părinți, ceea ce determină obținerea de rezultate educaționale bune (Epstein, 2010). Stabilirea unei

comunicări eficiente între părinți și educatori favorizează o abordare colaborativă a activității de învățare a copilului. Comunicarea eficientă permite părinților să înțeleagă progresul copilului, punctele forte și domeniile în care are nevoie de sprijin, ceea ce asigură intervenție direcționată (Trivedi, 2023).

În ceea ce privește învățarea la domiciliu, educatorii pot ajuta părinții să învețe cum să supravegheze efectuarea temelor pentru acasă, să comunice așteptările lor pentru teme și să sprijine copiii în timp ce lucrează acasă la temele școlare. Educatorii ar putea, de asemenea, să facă vizite la domiciliu pentru a le arăta părinților cum să se implice în activitățile de învățare cu preșcolarii. Epstein (2011) propune organizarea unui atelier pentru părinți la școală, pentru a-i educa în privința modului în care pot fi de ajutor copiilor în problemele școlare.

Voluntariatul parental ar putea sprijini copiii să devină conștienți de propriile lor abilități și ocupații. Părinții voluntari îi pot ajuta pe copii să învețe diferite culturi și tradiții prin organizarea de expoziții școlare, evenimente și târguri culturale. Profesorii ar putea solicita, de asemenea, ajutorul voluntar al părinților în implementarea unor proiecte educaționale, excursii școlare sau alte activități. Voluntariatul ar trebui să faciliteze sprijinirea școlilor, apartenența părinților la grupuri de ajutor/sprijin, dar și organizarea unor strângeri de fonduri pentru desfășurarea programelor educaționale.

Un alt mod de implicare parentală constă în participarea la luarea deciziilor importante în instituția școlară, prin apartenența la asociațiile părinților sau la consiliul de conducere. Pot fi utilizate chestionare pentru a evalua satisfacția părinților față de programele și activitățile școlare, deoarece permit anonimul de care au nevoie pentru a-și exprima opiniile sau sugestiile de îmbunătățire în școală.

Activitatea de parenting include toate aspectele în care se angajează părinții pentru a crește copii sănătoși, fericiți, cu rezultate bune la școală (Sakaue *et al.*, 2023). Prin urmare, rolul părinților este acela de oferi medii pozitive și sigure acasă. După Epstein (2010), parentingul are la bază cultivarea și însuflarea unor atribute și valori pozitive la copii. Instituțiile școlare pot oferi sprijin și asistență părinților, pentru a se asigura că aceștia creează medii pozitive, care oferă toate condițiile pentru prosperarea copiilor.

Colaborarea cu membrii comunității implică identificarea și integrarea resurselor și serviciilor comunitare pentru a consolida programele școlare, practicile de familie, învățarea și dezvoltarea copiilor.

Conform teoriei comportamentale, părinții pot motiva procesul de învățare al copiilor acasă. Procesele de întărire constituie factorii-cheie în învățarea copiilor (Sobri *et al.*, 2022). Pe baza acestei condiționări operante, fundamentată de B. F. Skinner, cea mai bună învățare se produce atunci când recompensa este oferită după ce se determină reacția dorită. Când o reacție are loc și este întărită, crește posibilitatea ca aceasta să apară din nou în prezența unor stimuli similari. Pe baza acestui fapt, părinții ar trebui să-și aprecieze întotdeauna copiii și să-i încurajeze să învețe acasă, totodată să promoveze activitățile educaționale în rândul copiilor. Mediul în care trăiește o persoană va influența comportamentul copiilor. După Mafa și Makuba (2013), conversațiile de acasă dintre părinți și copiii lor cu privire la activitățile școlare sunt direct legate de implicarea părinților.

Pe baza teoriei interacțiunii sociale, indivizii învață cel mai bine atunci când lucrează împreună cu ceilalți și când beneficiază de sprijin din partea persoanelor calificate (Shabani *et al.*, 2010). Teoria lui Vîgoțki a evidențiat „zona de dezvoltare proximală”,

conform căreia copiii au nevoie de sprijin din partea unui adult pentru a atinge o abilitate (Tomlinson *et al.*, 2003). Copiii învață prin interacțiunea cu ceilalți, inclusiv cu părinții, educatorii și colegii. Oferirea de sprijin suplimentar este o necesitate (Sobri *et al.*, 2022), ca strategie pentru a-l ajuta pe copil să atingă un nivel de dezvoltare pe care nu l-ar putea atinge de unul singur. Prin urmare, părinții ar trebui să monitorizeze întotdeauna temele copiilor și să-i ajute să își termine lucrările.

Modelele pedagogice care fundamentează implicarea parentală sunt utile atât pentru educatori, cât și pentru părinți, pentru a oferi condițiile optime de susținere continuă a copiilor pe parcursul complexului proces de dezvoltare.

## **Beneficiile implicării părinților asupra dezvoltării optime a copiilor**

Participarea părinților la activitățile educaționale contribuie la obținerea de performanțe școlare (Hayakawa *et al.*, 2013; Sheridan *et al.*, 2005). Cu cât părinții participă mai mult la educația copiilor lor într-o manieră susținută, cu atât rezultatele copiilor vor fi mai bune (Sakaue *et al.*, 2023). Fan și Chen (2001) susțin că implicarea părinților are o influență pozitivă asupra performanței academice viitoare a copiilor și constituie o condiție esențială pentru remedierea multor probleme din educație. Părinții asigură continuitatea și practicarea acasă a abilităților învățate la școală (Clipa & Schipor, 2022; Oranga *et al.*, 2022). Este important ca părinții să completeze eforturile profesorilor prin implicarea copiilor în medii practice de învățare, cum ar fi vizitarea muzeelor, a parcurilor cu jocuri sau a firmelor de producție, pentru a oferi copiilor experiențe educaționale vii (Griffin & Steen, 2010).

186 Totodată, implicarea părinților este asociată în mod semnificativ cu rate mai scăzute de abandon școlar și cu creșterea șanselor de absolvire la timp a studiilor liceale (Barnard, 2004).

Implicarea timpurie a părinților în activitățile școlare influențează numeroase domenii ale dezvoltării cognitive a copiilor. Ca educatori primari, părinții încurajează dezvoltarea limbajului, exersarea abilităților cognitive și entuziasmul pentru învățare (Trivedi, 2023). Nivelul ridicat de implicare a părinților în educația preșcolară este asociat cu abilități de pre-alfabetizare (Arnold *et al.*, 2008). Implicarea părinților în promovarea abilităților timpurii de alfabetizare și calcul este esențială pentru succesul școlar. Copiii vor participa cu interes la activitățile de lectură, povestire și joc interactiv din familie. Părinții care acordă timp pentru a le citi copiilor încă de la grădiniță, pentru a-i învăța alfabetul și câteva cuvinte vor avea copii care în clasa a patra vor citi fluent, cu plăcere, vor înțelege ceea ce citesc și vor avea o capacitate de raționament mai dezvoltată. Un alt lucru menționat ca rezultat pozitiv la acești copii este că vor scrie fără greșeli (Senechal, 2006). Activitățile care cultivă abilitățile de citire, scriere, numărare și rezolvare de probleme sprijină procesul de tranziție către provocările academice ale educației formale. Miedel și Reynolds (1999) au descoperit că implicarea părinților în timpul grădiniței a prezis rate mai scăzute de retenție și plasare în educație specială până la clasa a VIII-a.

Contribuția pozitivă a implicării părinților nu se limitează la succesul școlar al copiilor, ci afectează și dezvoltarea lor socială și emoțională. Sprijinul, implicarea, încurajarea și întărirea pozitivă din partea părinților determină relații sociale sănătoase, un sentiment puternic de valoare de sine și mai puține probleme de comportament la copii (Griffin & Steen, 2010; Oranga *et al.*,

2022). Îndrumarea parentală are efecte pozitive asupra dezvoltării competențelor emoționale ale copiilor, cum ar fi empatia, rezolvarea conflictelor și reglarea emoțională (Trivedi, 2023). În cazul în care părinții nu oferă timp suficient pentru educarea copiilor, stima de sine rămâne la un nivel scăzut. Criticile frecvente și nejustificate au efecte negative asupra încrederii în sine a copilului, ceea ce va conduce la subestimarea propriilor forțe. Discrepanța dintre posibilitățile reale ale copiilor și așteptările părinților sunt sursa complexelor, frustrărilor și formării unei imagini de sine deformate. Pentru înțelegerea cât mai corectă a valorii proprii, este important ca preșcolarii să dezvolte convingeri realiste despre ei înșiși. Un climat familial lipsit de securitate emoțională va genera o percepție asemănătoare a realității sociale, iar copilul va manifesta reținere și dificultăți de relaționare (Băsu & Nedelcu Teodorescu, 2021). Implicarea părinților ajută la cultivarea unor relații eficiente între profesori și părinți și ajută la construirea unui mediu școlar adecvat pentru ca preșcolarii să se dezvolte în mod armonios (Oranga *et al.*, 2023). Prin urmare, părinții au un rol important în formarea abilităților sociale necesare pentru promovarea interacțiunilor pozitive în mediul școlar.

## Concluzii

Recunoașterea importanței și încurajarea implicării părinților în educația timpurie a copilăriei este fundamentală pentru asigurarea dezvoltării holistice și a succesului copiilor în timpul tranziției către școala formală. Implicarea parentală în educația timpurie oferă un set de beneficii. Sub aspect cognitiv, copiii care sunt expuși unui mediu familial bogat de învățare prezintă un nivel ridicat în ceea ce privește dezvoltarea limbajului și abilitățile de rezolvare

188 a problemelor. Activitățile educaționale din mediul familial stimulează curiozitatea, entuziasmul și motivația copilului pentru învățare la școală. În plan social și emoțional, implicarea părinților dezvoltă abilitățile sociale, rezistența emoțională și comportamentul pozitiv la copii. Vor fi promovate interacțiunile sociale pozitive, iar emoțiile vor putea fi gestionate eficient în mediul școlar.

## Bibliografie

- Abdullah, A.G.K., Seedee, R., Alzaidiyeen, N.J., Ahmad, A.S., Alzeydeen, H.K., & Al-Awabdeh, A.H. (2011), An investigation of teachers' attitudes towards parental involvement. *Educational Research*, 2(8), 1402–1408, DOI:10.13140/RG.2.1.2551.0806.
- Ansari, A., & Gershoff, E. (2016), Parent Involvement in Head Start and Children's Development: Indirect Effects Through Parenting, *Journal of Marriage and the Family*, 78(2), 562–579, <https://doi.org/10.1111/jomf.12266>.
- Arnold, D.H., Zeljo, A., Doctoroff, G.L., & Ortiz, C. (2008), Parent involvement in preschool: predictors and the relation of involvement to preliteracy development, *School Psychology Review*, 37(1), 74–90, DOI:10.1080/02796015.2008.12087910.
- Barnard, W.M. (2004), Parent involvement in elementary school and educational attainment, *Children and Youth Services Review*, 26, 39–62, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2003.11.002>.
- Barnett, M.A., Paschall, K.W., Mastergeorge, A.M., Cutshaw, C.A., Warren, S.M. (2020), Influences of Parent Engagement in Early Childhood Education Centers and the Home on Kindergarten School Readiness, *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 260–273, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.005>.
- Băsu, M., & Nedelcu Teodorescu, G. (2021), *Rolul parteneriatului școală-familie în formarea personalității copilului*, Cluj-Napoca: Editura Ecou Transilvan.
- Dixon, S.R. (2008), *A Study of Parental Involvement and School Climate: Perspective from the Middle School*, Texas A&M University, Kingsville.

- Clipa, O. și Schipor, D.M. (2022), Supraîncărcarea copilului. Sens și echilibru pentru activitățile copilului, în volumul *Parenting de la A la Z. 83 de teme provocatoare pentru părinții de azi* (coord. Panisoara, G), Iași: Polirom, pp. 248–254.
- Ekinci-Vural, D., & Doğan-Altun, Z. (2021), Parental involvement in early childhood classrooms: Turkish teachers' views and practices, *African Educational Research Journal*, 9(1), 60–68, DOI: 10.30918/AERJ.91.20.208.
- Epstein, J.L. (2005), School-initiated family and community partnerships. In: T. Erb (Ed.), *This we believe in action: Implementing successful middle level schools* (pp. 77–96), Westerville, OH: National Middle School Association.
- Epstein, J.L. (2010), School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappa*, 92, 81–96, <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>.
- Epstein, J.L. (2011), *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, 2nd Edition, Westview Press, Boulder.
- Fan, X., & Chen, M. (2001), Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis, *Educational Psychology Review*, 13, 1–22, <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>.
- Golu, F. (2015), *Manual de psihologia dezvoltării — O abordare psihodinamică*, Iași, Editura Polirom.
- Griffin, D., & Steen, S. (2010), School-Family-Community Partnerships: Applying Epstein's Theory of the Six Types of Involvement to School Counselor Practice, *Professional School Counseling*, 13, 218–226, DOI:10.5330/PSC.n.2010-13.218.
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, Maria L. (1994), Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model, *Child Development*, 65(1), 237–252, <https://doi.org/10.2307/1131378>.
- Haisraeli, A., & Fogiel-Bijaoui, S. (2023), Parental Involvement in School Pedagogy: A Threat or a Promise, *Educational Review*, 75, 597–616, <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1935489>.

- 190 Hakyemez-Paul, S., Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2018), Factors affecting early childhood educators' view and practices of parental involvement, *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), 76–99.
- Hayakawa, M., Englund, M.M., Warner-Richter, M.N., & Reynolds, A.J. (2013), The Longitudinal Process of Early Parent Involvement on Student Achievement: A Path Analysis, *NHSA Dialog*, 16(1), 103–126.
- Herman, K.C., Reinke, W.M., Bradshaw, C.P., Lochman, J.E., Boxmeyer, C.L., Powell, N.P., Dunn, K., Cox, J., Vaughn, C., Stephan, S., & Ialongo, N.S. (2012), Integrating the Family Check-Up and the parent Coping Power program, *Advances in school mental health promotion*, 5(3), 208–219, <https://doi.org/10.1080/1754730X.2012.707437>.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997), Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3–42, <https://doi.org/10.2307/1170618>.
- Izzo, C.V., Weissberg, R.P., Kaspro, W.J., & Fendrich, M. (1999), A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance, *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817–839, <https://doi.org/10.1023/a:1022262625984>.
- Kim, H., & Trostle Brand, S. (2023), Parent Involvement in Early Childhood Education: Exploring Cultural Beliefs and Practices Through the Figured Worlds Approach to Support Learning Success for All Children, *International Journal of the Whole Child*, 8(1), 10–21.
- Mafa, O., & Makuba, E. (2013), The involvement of parents in the education of their children in Zimbabwe's rural primary schools: The case of Matabeleland north province, *Journal of Research & Method in Education*, 1(3), 37–43, DOI:10.9790/7388-0133743.
- Marin, D.C., & Bocoş, M. (2017), Factors which influence the involvement of the family in their children's education at the beginning of the Romanian primary education, *Educatia 21 Journal*, 15, 35–39.
- Miedel, W.T., & Reynolds, A.J. (1999), Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379–402, [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00023-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00023-0).

- Nurhayati, S. (2021), Parental Involvement In Early Childhood Education For Family Empowerment In The Digital Age, *Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Luar Sekolah*, 10(1), 54–62, DOI:10.22460/empowerment.v10i1p54-62.2185.
- Oranga, J., Obuba, E., & Boinett, F. (2022), Barriers to Parental Involvement in the Education of Learners with Intellectual Disabilities, *Open Journal of Social Sciences*, 10, 410–423, <https://doi.org/10.4236/jss.2022.102029>.
- Oranga, J., Matere, A., & Nyakundi, E. (2023), Importance and Types of Parental Involvement in Education, *Open Access Library Journal*, 10, 1–9, DOI: 10.4236/oalib.1110512.
- Sakaue, K., Wokadala, J., & Ogawa, K. (2023), Effect of Parental Engagement on Children’s Home-Based Continued Learning during COVID-19-Induced School Closures: Evidence from Uganda, *International Journal of Educational Development*, 100, 102812, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102812>.
- Senechal, M. (2006), Testing home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differently related to grade 4 reading comprehension, fluency and reading for pleasure, *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59–87, doi:10.1207/s153299xssr1001\_4.
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010), Vygotsky’s zone of proximal development: Instructional implications and teachers’ professional development, *English Language Teaching*, 3(4), 237–248, DOI:10.5539/elt.v3n4p237.
- Sheldon, S.B. (2002), Parents’ Social Networks and Beliefs as Predictors of Parent Involvement, *The Elementary School Journal*, 102(4), 301–316, <https://doi.org/10.1086/499705>.
- Sheldon, S.B., & Epstein, J.L. (2005), Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement, *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196–206, <https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.196-207>.
- Sheridan, S.M., Eagle, J.W., & Dowd, S.E. (2005), Families as contexts for children’s adaptation. În: S. Goldstein, R. Brooks (Editors), *Handbook of resiliency in children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- 192 Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Slegers, P. (2007), Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships, *International Journal about Parents in Education*, 1, 45–52, DOI: <https://doi.org/10.54195/ijpe.18248>.
- Siegel, D.J. (2001), Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, “mindsight”, and neural integration, *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 67–94, [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(200101/04\)22:1<67::AID-IMHJ3>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<67::AID-IMHJ3>3.0.CO;2-G).
- Sobri, M.N.N.A., Soh, N.F.A.C., & Roziman, N.A.L.M. (2022), The Importance of Parental Involvement in Early Childhood Education for Children Under 4-Year Old, *Journal of Education and Literacy Studies*, 1(1), 13–20, DOI:10.37698/jels.v1i1.104.
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A., & Reynolds, T. (2003), Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature, *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145, DOI:10.1177/016235320302700203.
- Trivedi, C.M. (2023), The Role of Parental Involvement in Early Childhood Education and School Readiness, *International Journal of Research in Humanities & Soc. Sciences*, 11(9), 74–76, DOI:10.37698/jels.v1i1.104.
- Warwood, R., Miller, S.A., & Vasta, R. (2010), *Psihologia copilului*, Iași, Polirom.

# Formarea specialiștilor în educația timpurie

Dr. Laura Elena Ciolan și drd. Tania Maria Colniceanu  
*Universitatea din București*

## Introducere

Educația timpurie reprezintă o componentă importantă în procesul de dezvoltare al copiilor, având un impact semnificativ asupra devenirii lor cognitive, emoționale și sociale. Numeroase studii sugerează că investițiile în educația timpurie nu doar susțin dezvoltarea individuală a copiilor, ci și contribuie la reducerea inegalităților sociale și economice pe termen lung. În contextul actual, educația timpurie nu este doar o opțiune, ci o necesitate fundamentală pentru construirea unei societăți echitabile și sustenabile, pentru formarea unei persoane capabile de integrare socială și de productivitate pe piața muncii la vârsta adultă.

Unul dintre cele mai puternice argumente pentru importanța educației timpurii este legătura directă dintre experiențele de învățare și dezvoltare din această perioadă și dezvoltarea cognitivă ulterioară a individului. Cercetările au demonstrat că primii cinci ani de dezvoltare sunt decisivi pentru modul în care

194 creierul operează la nivel cognitiv, acesta fiind extrem de plastic, astfel experiențele timpurii influențând modul în care sinapsele neuronale se formează și se stabilizează (Skoff & Phillips, 2000). Interacțiunile cu mediul educațional de calitate pot accelera abilitățile cognitive și pot influența capacitatea de rezolvare a problemelor, limbajul și capacitatea de a învăța pe tot parcursul vieții (Heckman, 2011).

Mai mult, studiile subliniază importanța educației timpurii în dezvoltarea competențelor socio-emoționale. Copiii care sunt expuși unui mediu educațional structurat și stimulativ învață să-și gestioneze emoțiile, să-și dezvolte empatia și să construiască relații sociale pozitive (Denham *et al.*, 2012). Aceste competențe sunt esențiale nu doar în viața personală, ci și în succesul pe care îl vor avea în învățare și în carieră.

Educația timpurie joacă un rol crucial în reducerea inegalităților educaționale și sociale, în special pentru copiii proveniți din medii dezavantajate. Cercetările arată că programele de educație timpurie de calitate pot ameliora diferențe inițiale de dezvoltare între copiii din familii cu statut socio-economic diferit (Reynolds *et al.*, 2017). Investițiile în educația timpurie oferă copiilor vulnerabili oportunitatea de a intra în sistemul educațional formal cu competențe similare cu cele ale colegilor lor din medii mai favorizate. Un exemplu concludent este Programul Perry Preschool, desfășurat în Statele Unite, care a demonstrat că participarea la educația timpurie a dus la creșteri semnificative pe termen lung, inclusiv rate mai mari de absolvire a liceului, venituri mai mari și rate mai scăzute de infracționalitate (Schweinhart *et al.*, 2005). Aceste date susțin necesitatea implementării unor politici publice care să sprijine accesul egal la educația timpurie, reducând astfel inegalitățile sociale.

Beneficiile educației timpurii nu se limitează doar la nivel individual, aceasta având un impact semnificativ inclusiv asupra economiei generale. Economistul James Heckman, laureat al Premiului Nobel, a demonstrat că fiecare dolar investit în educația timpurie poate genera un randament economic de până la 13% anual, sub forma unei productivități mai mari și a reducerii costurilor sociale legate de sănătate, asistență socială și justiție penală (Heckman *et al.*, 2010).

Educația timpurie contribuie la un nivel de calificare a forței de muncă, reduce rata de abandon școlar și crește rata de angajare pe termen lung. Investițiile în programele de educație timpurie nu doar că sprijină dezvoltarea umană, ci contribuie chiar la construirea unei economii mai puternice și mai echitabile.

Cu toate că există atât de multe beneficii ale educației timpurii, la nivel global, introducerea și dezvoltarea unor astfel de programe este încă deficitară. Una dintre cele mai mari probleme este lipsa accesului universal la educația timpurie, în special în regiunile defavorizate. Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) subliniază că în multe țări cu venituri mici și medii, rata de participare la programele de educație timpurie rămâne extrem de scăzută, perpetuând ciclurile de sărăcie și excluziune socială (OECD, 2021).

De asemenea, există o nevoie urgentă de formare continuă a profesioniștilor din domeniul educației timpurii. Calitatea interacțiunilor dintre specialistul în educație la vârstele mici și copil este determinantă pentru succesul programelor, iar cadrele didactice bine pregătite pot crea un mediu de învățare care stimulează dezvoltarea holistică a copiilor (Siraj-Blatchford *et al.*, 2015).

## **Necesitatea unor programe de formare pentru profesioniști în educație timpurie**

Educația timpurie este recunoscută pe plan internațional drept una dintre cele mai critice etape ale dezvoltării copilului, iar calitatea va depinde în mod direct de competențele și pregătirea profesioniștilor care lucrează cu copiii. Studiile arată că profesorii bine pregătiți pot influența semnificativ dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a copiilor, reducând inegalitățile și susținând progresul educațional pe termen lung (OECD, 2019). În România, necesitatea formării specializate pentru profesioniștii din educația timpurie devine din ce în ce mai evidentă în contextul reformelor educaționale și al nevoilor emergente ale copiilor din diverse medii socio-economice. Prin urmare, este esențial ca România să urmeze exemple de bune practici la nivel global și să consolideze sistemul de formare profesională în acest domeniu.

Numeroase cercetări au demonstrat că formarea adecvată a specialiștilor este unul dintre cei mai puternici predictorii ai calității educației timpurii. Educatorii care beneficiază de o pregătire specială de lungă durată, bazată pe cercetare și practică, sunt capabili să creeze un mediu de învățare echilibrat și adaptat nevoilor de dezvoltare ale copiilor, care să stimuleze dezvoltarea cognitivă și emoțională (Barnett, 2004). Spre exemplificare, un studiu realizat de Siraj-Blatchford și colegii săi (2015) a prezentat faptul că profesorii cu o pregătire profesională solidă au un impact semnificativ asupra rezultatelor de învățare ale copiilor, contribuind la reducerea decalajelor educaționale.

În România, reforma educației timpurii a adus un accent suplimentar pe formarea continuă și specializarea personalului didactic, însă există, încă, provocări în implementarea unui

sistem unitar și eficient de formare. Calitatea formării profesionale variază semnificativ între regiunile țării, iar personalul didactic din mediul rural se confruntă adesea cu dificultăți în accesarea cursurilor de perfecționare (Vlăsceanu & Briciu, 2020). Prin urmare, este necesară dezvoltarea unor politici coerente care să sprijine accesul la formarea profesională de calitate pentru toți educatorii din România.

Educația timpurie este un domeniu în continuă evoluție, iar formarea inițială, deși esențială, nu este suficientă pentru a răspunde provocărilor educaționale și sociale în schimbare. Formarea continuă a cadrelor didactice este un aspect vital pentru asigurarea unei educații de calitate pe termen lung. Conform studiilor realizate de UNESCO, cadrele didactice care participă la programele de formare continuă sunt mai bine pregătite să implementeze practici educaționale inovative și să răspundă nevoilor diverse ale copiilor (UNESCO, 2015).

La nivel internațional, multe țări, cum ar fi Finlanda și Suedia, au implementat sisteme de formare continuă bine structurate pentru profesioniștii din educația timpurie. Aceste sisteme oferă oportunități reglementate de dezvoltare profesională prin cursuri de formare, coaching și mentorat, permițând educatorilor să rămână conectați cu cele mai noi cercetări și metodologii din educația timpurie (OECD, 2019). Aceste exemple de bune practici subliniază importanța unei abordări sistematice a formării continue, care poate avea un impact major asupra creșterii calității timpului educației și implicit, asupra dezvoltării copiilor.

În România, deși există inițiative de formare continuă pentru profesioniștii din educația timpurie, acestea sunt adesea fragmentate și subfinanțate (Pop, 2020). Pentru a asigura un mecanism de dezvoltare semnificativă a calității educației, este esențial să

198 se creeze planuri pentru dezvoltarea profesională continuă, cu accent pe formarea practică, actualizarea cunoștințelor pedagogice și integrarea tehnologiilor moderne în educație.

Una dintre cele mai mari provocări în formarea profesioniștilor din educația timpurie, atât în România, cât și la nivel internațional, este asigurarea accesului egal la programele de formare de calitate. În România, personalul didactic din mediul rural sau din comunitățile dezavantajate are adesea dificultăți în accesarea resurselor și a oportunităților de formare (Vlăsceanu & Briciu, 2020). Lipsa de resurse financiare, infrastructura deficitară și limitările în ceea ce privește verificarea disponibilității formatorilor specializați sunt factori care îngreunează procesul de formare în aceste zone.

Pe plan internațional, provocările sunt similare în țările cu venituri mici și medii, unde resursele limitate fac dificilă formarea adecvată a cadrelor didactice pentru educația timpurie. Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) subliniază că în aceste țări, există o nevoie urgentă de investiții suplimentare în formarea profesională a cadrelor didactice din educația timpurie (OECD, 2021).

O altă provocare este adaptarea formării la nevoile individuale ale profesorilor și la diversitatea culturală și lingvistică a copiilor. În multe țări, educatorii trebuie să învețe să lucreze cu copii din medii culturale și lingvistice diferite, ceea ce necesită competențe interculturale și o înțelegere profundă a nevoilor individuale ale fiecărui copil (UNESCO, 2015). În România, acest aspect devine din ce în ce mai important, având în vedere creșterea diversității culturale în școli și grădinițe, de asemenea integrarea categoriilor diverse de populație școlară care tranzitează diferite spații geografice.

## Competențele profesioniștilor din educația timpurie și eficiența intervențiilor educaționale

Competențele psiho-pedagogice ale specialiștilor din educația timpurie sunt un factor determinant în asigurarea unei educații de calitate și în susținerea dezvoltării armonioase a copiilor. În România, educația timpurie se confruntă cu provocări legate de implementarea unor practici educaționale moderne și eficiente, iar competențele pedagogice ale cadrelor didactice sunt decisive pentru succesul acestui proces. Studiile arată ca personalul didactic bine pregătit din punct de vedere pedagogic poate stimula dezvoltarea cognitivă și socială a copiilor, contribuind astfel la crearea rezultatelor educaționale pe termen lung (OECD, 2019).

Competențele pedagogice ale cadrelor didactice din educația timpurie sunt direct legate de calitatea interacțiunilor dintre aceștia și copii. Profesorii cu o formare psihopedagogică solidă sunt capabili să utilizeze strategii de predare care să stimuleze curiozitatea, să susțină învățarea activă și să încurajeze dezvoltarea competențelor socio-emoționale ale copiilor (Sylva *et al.*, 2010). Aceste competențe sunt esențiale într-un mediu educațional, deoarece vârsta timpurie este caracterizată de o dezvoltare accelerată a abilităților cognitive și emoționale.

În România, conform unor studii recente, cadrele didactice din educația timpurie au nevoie de formare pedagogică specifică pentru a răspunde nevoilor diverse ale copiilor, în special ale celor proveniți din medii dezavantajate (Popovici, 2020). Educația timpurie de calitate, bazată pe competențe pedagogice solide, poate contribui la reducerea decalajelor educaționale și la creșterea ratei de succes în învățământul formal.

Unul dintre cele mai importante aspecte ale competențelor pedagogice este capacitatea educatorilor de a implementa strategii didactice eficiente, adaptate nevoilor și caracteristicilor individuale ale copiilor. Cercetările internaționale demonstrează faptul că specialiștii care folosesc metode de predare centrate pe copil, care promovează învățarea prin joc, dezvoltarea creativității și cooperarea între copii, au un impact semnificativ asupra rezultatelor de învățare ale acestora (Siraj-Blatchford *et al.*, 2015). În România, încă există o orientare puternică spre abordarea tradițională, clasică a intervențiilor educaționale și mai puțin spre metode pedagogice inovative (Cojocariu, 2017).

Formarea continuă a specialiștilor din România în domeniul strategiilor pedagogice este definitorie pentru crearea practicilor educaționale și pentru alinierea acestora la standardele internaționale și la cerințele adaptării la nevoile de dezvoltare ale copiilor din generațiile de azi. Studiile arată că profesorii care participă la programele de formare continuă bazate pe pedagogii moderne și centrate pe nevoile copiilor sunt mai capabili să implementeze practici educaționale de succes (OECD, 2019).

Dezvoltarea competențelor pedagogice nu are impact doar asupra copiilor, ci și asupra carierei și dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. Când aceștia sunt corespunzător pregătiți pedagogic, atunci sunt capabili să gestioneze provocările educaționale și să adopte practici educaționale eficiente și inovative (Pianta *et al.*, 2009). În România, formarea pedagogică a cadrelor didactice din educația timpurie a început să fie recunoscută ca un element esențial pentru crearea calității actului educațional (Popovici, 2020).

Competențele legate de observare și evaluare/apreciere sunt importante în educația timpurie; acestea permit cadrelor didactice

să înțeleagă dezvoltarea copiilor și să intervină prompt pentru a sprijini progresul acestora. Specialiștii cu abilități avansate de observare pot identifica semnele timpurii ale dificultăților de învățare sau dezvoltare și pot ajusta strategiile pedagogice pentru a răspunde nevoilor individuale (Sheridan *et al.*, 2011). În România, competențele legate de observare și evaluare/apreciere sunt recunoscute, în special pentru copiii care provin din medii dezavantajate, cadrele didactice având datoria de a-și adapta intervențiile în funcție de contextul socio-cultural al copiilor (Rusu & Albu, 2019). Un exemplu relevant este implementarea evaluării formative în grădinițe, care le permite cadrelor didactice să urmărească în mod continuu progresul copiilor și să ajusteze activitățile educaționale în funcție de nevoile identificate. Acest tip de evaluare, bazată pe observare sistematică, contribuie la prevenirea problemelor educaționale și la dezvoltarea unui parcurs educațional personalizat pentru fiecare copil (Vrăsmas & Aburezeanu, 2017).

Competențele emoționale ale specialiștilor din educația timpurie sunt fundamentale pentru dezvoltarea echilibrată a copiilor, întrucât cadrele didactice cu un nivel ridicat de inteligență emoțională reușesc să-și gestioneze propriile emoții și să ofere un model pozitiv pentru copii în ceea ce privește reglarea emoțională (Cassidy *et al.*, 2017). În același timp, profesioniștii pot crea un mediu emoțional sigur și susținător, obligatoriu pentru dezvoltarea competențelor emoționale ale copiilor. Conform cercetărilor, copiii care cresc într-un mediu educațional în care emoțiile sunt gestionate adecvat au o probabilitate mai mare de a dezvolta reziliență emoțională și de a face față provocărilor ulterioare din viață (Maclean & Cazden, 2015).

Competențele de relaționare joacă un rol major în educația timpurie, având impact asupra calității interacțiunilor

202 dintre cadrul didactic și copil, dar și asupra parteneriatului familie-instituție-societate. În România, competențele de relaționare sunt evidențiate prin proiectarea și organizarea de parteneriate educaționale eficiente cu familiile, în special în comunități dezavantajate, unde comunicarea între specialiști și părinți poate contribui la depășirea barierelor culturale și poate sprijini implicarea părinților în educația copiilor (Rusu & Albu, 2019).

## **Programe de formare pentru profesioniștii din educația timpurie**

În perioada 2022–2024, educația timpurie din România a cunoscut o serie de schimbări și inițiative orientate spre dezvoltarea calității actului educațional, în mare parte prin dezvoltarea programelor de formare continuă pentru specialiștii din domeniu. Aceste programe vizează dezvoltarea competențelor pedagogice, emoționale și de relaționare ale educatorilor, fiind implementate de instituțiile de învățământ superior, centre de formare profesională acreditate și inspectoratele școlare județene. Investiția în formarea continuă este considerată esențială pentru alinierea educației timpurii la standardele internaționale și pentru răspunsul la nevoile tuturor copiilor din România.

Obiectivele comune ale acestor programe de formare sunt: dezvoltarea competențelor pedagogice, emoționale și de relaționare, perfecționarea metodelor de stimulare a învățării și adaptarea acestora la noile cerințe educaționale, formarea și dezvoltarea competențelor de intervenție educațională prin utilizarea resurselor digitale în educația timpurie, observarea și evaluarea dezvoltării copiilor de vârstă timpurie, dezvoltarea inteligenței emoționale

și gestionarea comportamentelor problematice la copii, consolidarea competențelor emoționale ale educatorilor pentru a sprijini copii în dezvoltarea empatiei, reglarea emoțiilor și rezolvarea conflictelor, promovarea incluziunii sociale și a pedagogiei incluzive în educația timpurie, necesitatea digitalizării educației timpurii.

Printre instituțiile care au facilitat formarea specialiștilor din educația timpurie se află: Ministerul Educației, Universitatea din București, Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Inspectoratele Școlare Județene, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar și Casa Corpului Didactic, în programe precum: *Incluziune și Diversitate în Educația Timpurie, Tehnologia și Inovarea în Educația Timpurie, Educația Emoțională și Socială pentru Copii în Mediul Preșcolar, Evaluarea Dezvoltării Copilului în Educația Timpurie, Programul Național de Formare Continuă pentru Educatori, Program de Master „Educație timpurie”*.

În acest context, importanța formării specialiștilor în educația timpurie din România evidențiază necesitatea crucială a dezvoltării competențelor și cunoștințelor acestora pentru a asigura o bază solidă în procesul de învățare și dezvoltare al copiilor. Educația timpurie are un impact semnificativ asupra succesului academic și social pe termen lung al copiilor, iar formarea adecvată a cadrelor didactice din acest sector joacă un rol esențial în maximizarea acestui impact.

## Bibliografie

Barnett, W.S. (2004), Teachers better, preschools better: Student performance related to teacher qualifications. National Institute for Early Education Research (NIEER).

- 204 Cassidy, D.J., King, E.K., Wang, Y.C., Lower, J.K., & Kintner-Duffy, V.L. (2017), Teacher work environments are children's learning environments: Teacher professional well-being, classroom emotional support, and children's emotional expressions and behaviors, *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 247–259.
- Cojocariu, V.M. (2017), Challenges in early childhood education and care policy and practice in Romania: Why reforms are needed, *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 7(1), 85–97.
- Denham, S.A., Bassett, H.H., & Wyatt, T.M. (2012), Socialization of emotional competence. In *Handbook of socialization* (pp. 614–637), Guilford Press.
- Heckman, J.J. (2011), The economics of inequality: The value of early childhood education, *American Educator*, 35(1), 31–47.
- Heckman, J.J., Moon, S.H., Pinto, R., Savelyev, P.A., & Yavitz, A. (2010), The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program, *Journal of Public Economics*, 94(1–2), 114–128.
- Maclean, R., & Cazden, C.B. (2015), *Inclusive pedagogy across the curriculum*, Routledge.
- Ministerul Educației (2022), *Curriculum Relevant, Educație Deschisă pentru Toți (CRED)*, <https://www.educred.ro>.
- Ministerul Educației (2023), *Programul Național de Formare Continuă pentru Educatori*, Ministerul Educației.
- OECD (2019), *Providing quality early childhood education and care: Results from the Starting Strong 2018 survey*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>.
- OECD (2021), *Education at a glance 2021: OECD indicators*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- Pianta, R.C., Barnett, W.S., Burchinal, M., & Thornburg, K.R. (2009), The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know, *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49–88.
- Pop, C. (2020), Teacher training in Romanian preschool education: Challenges and perspectives, *Romanian Journal of Comparative Education*, 21(2), 89–104.

- Popovici, D. (2020), The role of pedagogical competencies in early childhood education in Romania, *Romanian Journal of Comparative Education*, 21(3), 57–73.
- Reynolds, A.J., Englund, M.M., Ou, S.R., Schweinhart, L.J., & Campbell, F.A. (2017), Paths of effects of preschool participation to educational attainment at age 35: A latent variable analysis of the Child-Parent Centers and HighScope Perry Preschool Programs, *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 381–392.
- Rusu, A.S., & Albu, G. (2019), Inclusion in early childhood education: Comparative perspectives and challenges in the Romanian context, *Educația* 21, 17, 32–45.
- Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R., & Nores, M. (2005), *Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40*, Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Sheridan, S., Giota, J., Han, Y.M., & Kwon, J.Y. (2011), A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations, *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 195–209.
- Shonkoff, J.P., & Phillips, D.A. (Eds.) (2000), *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*, National Academies Press.
- Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E.C., & Siraj, I. (2015), *Effective preschool, primary and secondary education project (EPPSE 3–16+): How preschool education affects children's and young people's developmental outcomes over time*, DfE.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010), *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*, Routledge.
- UNESCO. (2015), *Early childhood care and education: A global scenario*, UNESCO Publishing.
- Vlăsceanu, M., & Briciu, C. (2020), Access to continuous teacher training in rural Romania. *Journal of Social Policy*, 28(3), 57–70.
- Vrăsmas, E., & Aburezeanu, A. (2017), Formative assessment in early childhood education, *Journal of Pedagogy*, 65(1), 105–122.

# Investiția în viitor — importanța educației timpurii pentru copii, familie și societate

Monica Turturean  
*Universitatea "Ștefan cel Mare" din Suceava*

## **Educația timpurie — o necesitate a societății moderne**

Societatea modernă, caracterizată de o complexitate tot mai mare și de o schimbare rapidă, are nevoie de cetățeni bine educați, creativi și adaptabili. Educația timpurie oferă fundamentele necesare pentru dezvoltarea acestor competențe pentru că oferă forță de muncă superioară calificată și competitivă, formează o societate echitabilă, reducând inegalitățile sociale și economice, oferind tuturor copiilor șanse egale, contribuind la formarea unor cetățeni activi și implicați. Copiii care beneficiază de programe de educație timpurie de înaltă calitate sunt mai predispuși să devină cetățeni activi și implicați în comunitate. Economistul american James Heckman a subliniat importanța investițiilor în educația timpurie, demonstrând că acestea generează un randament social foarte mare, depășind cu mult costurile inițiale (Heckman, 2006).

Educația timpurie, în special în primii ani de viață, este recunoscută pe scară largă ca fiind o investiție crucială în dezvoltarea viitorului adult. Cercetările din domeniu au demonstrat în mod repetat că experiențele din primii ani de viață au un impact profund și de durată asupra dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a copiilor, cu implicații semnificative pentru traiectoriile lor de viață ulterioare, dar și pentru dezvoltarea lor cognitivă și socio-emoțională. Elango și colaboratorii (2019) susțin că „educația timpurie nu doar stimulează dezvoltarea cognitivă imediată, ci și reduce inegalitățile legate de competențe cognitive, crescând șansele de succes academic și social pe termen lung”. Astfel, „investițiile în educația timpurie reprezintă una dintre cele mai eficiente modalități de a îmbunătăți rezultatele pe termen lung ale copiilor, inclusiv performanțele academice, sănătatea, productivitatea și comportamentul civic. Experiențele timpurii modelează arhitectura creierului, influențând abilitățile cognitive, emoționale și sociale pe tot parcursul vieții” (Heckman, 2006).

UNICEF (2019) subliniază faptul că educația timpurie contribuie semnificativ la dezvoltarea cognitivă și emoțională a copiilor. Programele de educație timpurie de calitate sprijină dezvoltarea abilităților fundamentale și ajută la formarea bazelor pentru succesul viitor.

În continuare, vom investiga importanța educației timpurii, deopotrivă din perspectivă teoretică și din perspectivă practic-aplicativă pentru a avea o imagine cât mai clară asupra acestui subiect.

## **Impactul educației timpurii asupra copilului, familiei și al societății: o abordare teoretică**

### **Impactul educației timpurii asupra dezvoltării cognitive a copilului**

Educația timpurie, în special în primii ani de viață, reprezintă o perioadă crucială pentru dezvoltarea cognitivă a copilului. Cercetările din neuroștiințe și psihologie au demonstrat în mod repetat că experiențele din această perioadă au un impact profund și de durată asupra arhitecturii creierului în dezvoltare, influențând învățarea, memorarea, rezolvarea problemelor și limbajul, deoarece creierul copilului mic este extrem de plastic, ceea ce înseamnă că este foarte receptiv la stimulare și experiențe noi. Conexiunile neuronale se formează și se întăresc în funcție de interacțiunile cu mediul înconjurător. Educația timpurie de calitate oferă un mediu bogat în stimuli, favorizând formarea unui număr mare de conexiuni neuronale și întărindu-le pe cele deja existente. Shonkoff și Phillips (2000) afirmă că această perioadă oferă „oportunități unice pentru a promova dezvoltarea sănătoasă a creierului și pentru a preveni problemele de sănătate pe termen lung”. Această afirmație subliniază caracterul critic al experiențelor timpurii în modelarea traiectoriei de viață a unui individ.

Printre beneficiile cognitive ale educației timpurii, enumerăm: **dezvoltarea limbajului:** interacțiunile sociale și expunerea la un limbaj bogat și variat în primele luni și în primii ani de viață sunt esențiale pentru dezvoltarea abilităților lingvistice. Copiii care participă la programe de educație timpurie au, de obicei, un vocabular mai bogat, o mai bună înțelegere a gramaticii și abilități mai bune de comunicare (Dickinson & McCabe, 2001); **gândirea critică și rezolvarea problemelor:** activitățile de învățare

structurate și jocurile care implică rezolvarea de probleme contribuie la dezvoltarea gândirii critice și a abilităților de rezolvare a problemelor. Copiii care participă la astfel de activități sunt mai capabili să analizeze informații, să identifice modele și să găsească soluții creative (Diamond *et al.*, 2007); **memoria** și **atenția** pentru că jocurile și activitățile care solicită atenția și memoria, precum puzzle-urile și jocurile de memorie, contribuie la dezvoltarea acestor funcții cognitive esențiale pentru învățare; **abilități matematice**, deoarece expunerea la concepte matematice simple și activități de numărare în primii ani de viață poate pune bazele pentru dezvoltarea abilităților matematice mai complexe; **creativitatea** și **imaginația**: activitățile artistice, jocul simbolic și poveștile contribuie la dezvoltarea creativității și imaginației, stimulând gândirea divergentă și originalitatea.

Camilli *et al.* (2010) au studiat impactul pe termen lung al programelor de educație timpurie asupra dezvoltării cognitive, concluzionând că „efectele programelor de educație timpurie de calitate asupra dezvoltării cognitive sunt semnificative și de durată, contribuind la performanțe școlare mai bune și la o adaptare socială mai eficientă în anii următori”.

## **Impactul educației timpurii asupra dezvoltării socio-emoționale a copilului**

Educația timpurie, perioadă crucială în dezvoltarea umană, depășește cu mult simpla transmitere de cunoștințe. De aceea, investițiile în educația timpurie trebuie să ia în calcul beneficiile cognitive, deoarece acestea au un impact profund asupra dezvoltării socio-emoționale a copilului, facilitând dezvoltarea abilităților sociale, a empatiei și a capacității de a forma relații

210 sănătoase. Copiii care beneficiază de o educație timpurie de calitate sunt mai rezilienți, mai încrezători în forțele proprii și mai bine pregătiți să facă față provocărilor vieții. Weiland & Yoshikawa (2013) afirmă că „educația preșcolară de înaltă calitate nu doar că sprijină dezvoltarea cognitivă, dar are și un impact pozitiv pe termen lung asupra abilităților socio-emoționale, inclusiv asupra relațiilor cu colegii și asupra abilității de a face față provocărilor emoționale”.

Educația timpurie influențează profund dezvoltarea socio-emoțională a copilului, punând bazele construirii unei personalități echilibrate și a unor relații interpersonale sănătoase. Cercetările în domeniu au demonstrat în mod consistent că experiențele timpurii modelează modul în care copiii percep și interacționează cu lumea din jur, influențând, astfel, dezvoltarea lor socială și emoțională pe termen lung. Conexiunile neuronale se formează și se întăresc rapid ca răspuns la experiențele trăite. Studiile de neuroimagică au arătat că cei care cresc într-un mediu stimulat și afectuos prezintă o dezvoltare mai bună a zonelor cerebrale asociate cu aceste funcții (Shonkoff & Phillips, 2000).

Interacțiunile sociale pozitive, caracterizate prin afecțiune, siguranță și stimulare, favorizează dezvoltarea circuitelor neuronale responsabile de procesarea emoțiilor, empatiei și reglării emoționale. McClelland & Tominey (2014) evidențiază că „intervențiile timpurii care promovează autoreglarea și interacțiunile pozitive contribuie semnificativ la dezvoltarea socio-emoțională, pregătind copiii pentru cerințele viitoare ale școlii și societății”.

Astfel, printre beneficiile educației timpurii, putem enumera: **atașamentul securizant** — esențial pentru dezvoltarea încrederii în sine și a capacității de a forma relații sănătoase cu ceilalți, de

asemenea pentru formarea unei imagini de sine pozitive; **reglarea emoțională**: copiii care participă la programe de educație timpurie învață să-și identifice și să-și exprime emoțiile într-un mod adecvat, precum și să dezvolte strategii eficiente de gestionare a stresului și a emoțiilor negative (Gross, 1998); **empatie și compasiune**: interacțiunile sociale și activitățile de joc în grup încurajează dezvoltarea empatiei și a compasiunii, ajutând copiii să înțeleagă și să-și împărtășească sentimentele celorlalți (Hoffman, 2000); **abilități sociale**: prin crearea de oportunități de a interacționa cu alți copii, de a învăța să coopereze, să împartă și să rezolve conflictele în mod pașnic (Rubin *et al.*, 1995); **autocontrol și autonomie**: activitățile structurate și jocurile care implică luarea deciziilor și respectarea regulilor contribuie la dezvoltarea autocontrolului și a autonomiei, abilități esențiale pentru succesul social și academic (Kochanska, 2001).

## Impactul educației timpurii asupra familiei și societății

Educația timpurie depășește cu mult sfera individuală a copilului. Ea exercită un impact semnificativ asupra familiei și, în consecință, asupra întregii societăți. Investițiile în educația timpurie aduc beneficii pe termen lung atât pentru copii, cât și pentru comunitățile în care trăiesc aceștia.

Educația timpurie poate întări relațiile familiale și poate îmbunătăți dinamica familială prin: **reducerea stresului parental**: programele de educație timpurie oferă părinților informații și resurse valoroase pentru a-și susține copiii în dezvoltarea lor. Acest lucru poate reduce semnificativ nivelul de stres și anxietate al părinților, îmbunătățind astfel relațiile familiale (McWayne *et al.*, 2022; Jeon *et al.*, 2018); **îmbunătățirea comunicării**:

212 interacțiunile cu educatorii și cu alți părinți în cadrul programelor de educație timpurie pot facilita dezvoltarea unor abilități de comunicare mai eficiente între părinți și copii (Sheridan *et al.*, 2010); **creșterea implicării părinților**: multe programe de educație timpurie încurajează implicarea activă a părinților în procesul educațional al copiilor. Această implicare poate întări legătura dintre părinți și copii și poate contribui la crearea unui mediu familial mai favorabil învățării (Powell *et al.*, 2010); **suport emoțional**: programele de educație timpurie pot oferi părinților un sistem de suport emoțional, ajutându-i să facă față provocărilor legate de creșterea copiilor (Weiss *et al.*, 2006; Fantuzzo & McWayne, 2002).

Pe termen lung, investițiile în educația timpurie pot aduce beneficii semnificative la nivel societal, precum: **reducerea criminalității și a comportamentelor antisociale**: studiile au arătat că copiii care participă la programe de educație timpurie de înaltă calitate au mai puține șanse să se implice în activități infracționale sau să dezvolte comportamente antisociale la vârsta adultă (Heckman *et al.*, 2013; Reynolds *et al.*, 2011); **îmbunătățirea performanței academice**: copiii care au beneficiat de educație timpurie au, de obicei, rezultate mai bune la școală și sunt mai predispuși să finalizeze studiile (Campbell *et al.*, 2014; Duncan, & Magnuson, 2013); **creșterea productivității economice**: o forță de muncă mai educată și mai sănătoasă contribuie la creșterea productivității economice și la dezvoltarea societății (García *et al.*, 2020; Rolnick & Grunewald, 2003); **reducerea costurilor sociale**: investițiile în educația timpurie pot aduce economii semnificative pe termen lung prin reducerea costurilor asociate cu asistența medicală, justiția penală și asistența socială (Karoly *et al.*, 2005; Reynolds *et al.*, 2002).

## Educația timpurie și importanța acesteia în spațiul cultural european: o abordare comparativă

Impactul educației timpurii asupra societății poate varia semnificativ între țările europene, în funcție de politicile educaționale, resursele disponibile, dar și în funcție de prioritățile culturale și economice ale fiecărei țări.

Vom analiza câteva aspecte cheie din diferite sisteme educaționale ale unor țări europene pentru a înțelege mai bine rolul și importanța pe care acestea o acordă educației timpurii pentru dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a copiilor.

### **Scandinavia (Suedia, Norvegia, Danemarca)**

În aceste țări, educația timpurie este puternic finanțată de stat și este considerată un drept fundamental. Suedia, de exemplu, oferă acces gratuit pentru toți copiii, cu un accent pus pe egalitate și incluziune. Politicile favorizează accesibilitatea, promovând programe extinse pentru a se asigura că toți copiii, indiferent de statutul socio-economic, beneficiază de educație de calitate.

Raportul intitulat *Early Childhood Education and Care — an Investment in the Future* (2024), elaborat de un grup de experți educaționali din spațiul nordic, explorează semnificația economică a educației și îngrijirii timpurii de calitate (ECEC). Publicat de Nordic Council of Ministers în aprilie 2024, acest raport subliniază importanța ECEC pentru dezvoltarea copiilor și impactul său social și economic, axându-se: **pe rolul profesional al ECEC** — raportul evidențiază că profesioniștii din domeniul ECEC sunt esențiali pentru asigurarea calității în educația timpurie. În prezent, multe țări nordice se confruntă cu dificultăți în recrutarea

214 și retenția acestor profesioniști din cauza problemelor financiare și a schimbărilor din mediul educațional; **pe beneficiile ECEC de calitate:** studiile menționate în raport demonstrează avantajele educației timpurii de calitate pentru dezvoltarea abilităților lingvistice și socio-emoționale ale copiilor. Participarea la programele ECEC contribuie nu doar la dezvoltarea individuală a copiilor, ci și la bunăstarea familiilor acestora; **impactul economic:** raportul analizează importanța investițiilor în ECEC, subliniind că investițiile în educația timpurie nu doar îmbunătățesc rezultatele individuale ale copiilor, ci au și un impact pozitiv asupra societății în ansamblu, prin creșterea capacității economice a familiilor și reducerea costurilor sociale pe termen lung.

În concluzie, acest raport este un apel către factorii de decizie pentru a recunoaște și investi în educația timpurie ca parte integrantă a politicilor educaționale și sociale.

## **Marea Britanie**

Conform *National Education Union (2024)*, în Marea Britanie, educația timpurie este structurată prin intermediul programelor cunoscute sub numele de „nursery” și „reception classes”, care sunt parțial finanțate de stat. Statul oferă o formă de finanțare pentru copiii de 3 și 4 ani, dar accesul la aceste programe variază semnificativ în funcție de regiune și de resursele disponibile la nivel local.

Finanțarea educației timpurii se bazează pe un sistem complex, care include o varietate de tipuri de furnizori, cum ar fi instituții private, voluntare sau independente, grădinițe întreținute, școli primare și centre pentru copii. Guvernul sprijină educația timpurie prin subvenții de tipul *free entitlement*, care oferă acces gratuit

la educație timpurie pentru toți copiii eligibili, dar și prin alte forme de suport, cum ar fi credite fiscale pentru părinții care lucrează.

Deși există inițiative menite să asigure accesibilitatea educației timpurii, există încă disparități semnificative în ceea ce privește calitatea și accesibilitatea acestor servicii între diferite zone ale țării. Problemele legate de finanțare și de variația resurselor locale contribuie la aceste diferențe, ceea ce face ca unele regiuni să aibă un acces mai bun la educația timpurie de calitate decât altele.

## **Franța**

În Franța, educația timpurie este bine dezvoltată, punând un accent deosebit pe integrarea copiilor în sistemul educațional formal începând de la vârsta de 3 ani. Sistemul educațional se bazează pe două componente principale: **serviciile de îngrijire** (*crèches* și alte centre de zi) și **écoles maternelles** (școli pentru educația timpurie). Acestea sunt în mare parte finanțate de stat, asigurându-se, astfel, accesibilitatea pentru toți copiii, indiferent de statutul socio-economic.

De asemenea, Franța este recunoscută pentru formarea profesională a educatorilor, un aspect crucial pentru menținerea calității învățământului. Acest sistem nu doar că îmbunătățește accesul la educație, dar se concentrează și pe reducerea costurilor de îngrijire pentru familii, reflectând angajamentul guvernului față de echitatea în educație (Gambaro *et al.*, 2014).

## **Italia**

Italia dispune de un sistem bine dezvoltat de educație timpurie, care include **grădinițe pentru copiii cu vârste de 0–6 ani**. Recent, țara a inițiat o reformă importantă, trecând de la un sistem divizat (unde educația pentru copiii de 0–3 ani era gestionată de Ministerul Muncii, iar pentru cei de 3–6 ani de Ministerul Educației) la un sistem integrat, care include toate serviciile pentru copiii sub 6 ani, reglementat de Ministerul Educației. Această schimbare își propune să asigure un acces mai echitabil la educație, în special pentru copiii și familiile din grupuri dezavantajate din punct de vedere social și să întărească calitatea pedagogică a serviciilor de educație timpurie.

Accesibilitatea și calitatea educației timpurii în Italia pot varia considerabil între regiunile de nord și cele de sud. Regiunile mai dezvoltate beneficiază de resurse mai bune și de educatori mai bine pregătiți, în timp ce regiunile mai puțin dezvoltate se confruntă cu dificultăți în asigurarea unor servicii de calitate. În cadrul Reformei, Ministerul Educației a elaborat un Plan Național de Acțiune pentru a crește accesibilitatea și a îmbunătăți pregătirea profesională a personalului educațional, precum și pentru a promova un cadru pedagogic comun (“Early Childhood Education and Care in Italy: moving towards a shared pedagogical culture”, 2024).

## **Germania**

Educația timpurie în Germania este reglementată la nivel federal, dar implementarea sa variază semnificativ între landuri, inclusiv în grădinițe (*Kindertagesstätte*), care sunt destinate copiilor de la 0 la 6 ani. Acestea sunt disponibile în variantă publică și

în variantă privată. Conform unui raport al OECD (2024), majoritatea copiilor din Germania participă la programe de educație timpurie. Educația timpurie în Germania este parțial finanțată de stat, iar cheltuielile variază în funcție de land. De exemplu, unele landuri oferă educație timpurie gratuită pentru copii, în timp ce altele au taxe. Statul încurajează participarea prin subvenții și politici care promovează accesibilitatea, în special pentru familiile cu venituri mici. Curriculumul educației timpurii se concentrează pe dezvoltarea socială, emoțională și cognitivă a copiilor, cu o abordare axată pe joc. Începând cu anul 2016, a fost introdus un nou cadru de referință care pune accent pe competențele sociale și pe motivația de a învăța.

Formarea profesională a educatorilor este esențială în Germania. Educatorii trebuie să completeze un program de formare specific care include atât teorie, cât și practică. Acest lucru oferă siguranța că educatorii sunt bine pregătiți să răspundă nevoilor diverse ale copiilor (Eurydice, 2024).

## **Olanda**

În Olanda, educația timpurie este accesibilă tuturor copiilor, având un grad ridicat de participare. Aproape 95% dintre copiii de 3 ani sunt înscriși în programele de educație timpurie, datorită subvențiilor guvernamentale. Aici există **grădinițe** (*peuteropvang*), instituții destinate copiilor cu vârste între 0 și 4 ani, unde se oferă activități educaționale, dar și școli primare, unde educația formală începe la 4 ani, cu un curriculum care se concentrează pe dezvoltarea socială, emoțională și cognitivă. Educatorii sunt instruiți să dezvolte activități care stimulează creativitatea și abilitățile sociale ale copiilor, aceștia având studii superioare și fiind instruiți în educația

218 timpurie. Programele de formare sunt riguroase și acoperă o parte teoretică, dar și o parte consistentă de practică. (Eurydice, 2024).

## **Belgia**

Sistemul de educație timpurie este organizat în două sisteme separate: comunitatea flamandă și comunitatea francofonă.

Educația timpurie în Belgia se desfășoară în principal în creșe și grădinițe. Copiii pot începe să meargă la creșă de la vârsta de 3 ani. Aceste instituții sunt organizate la nivel regional, ceea ce înseamnă că există variații semnificative legate de accesibilitate și calitate între diferitele regiuni (Flandra, Valonia și Bruxelles), existând **creșe** (*crèches* sau *garderies*) destinate copiilor cu vârsta cuprinsă între 0 și 3 ani. Acestea oferă îngrijire și activități de dezvoltare timpurie în grădinițe (*écoles maternelles*): se adresează copiilor cu vârsta cuprinsă între 3 și 6 ani, punând accent pe învățarea prin joc, dezvoltarea socială și pregătirea pentru școala primară.

Educația timpurie este subvenționată de stat, dar nivelul de finanțare și accesibilitatea variază între regiunile țării. Guvernul belgian încurajează integrarea copiilor cu nevoi speciale în educația timpurie, dar implementarea acestor politici poate diferi semnificativ.

Educatorii din grădinițe și creșe trebuie să aibă o formare profesională specifică. Acesta include studii în educația timpurie și formare continuă, pentru a se asigura că pot răspunde nevoilor diverse ale copiilor.

Există un accent crescut pe asigurarea calității în educația timpurie, cu evaluări regulate și standarde stabilite de Ministerul Educației. Aceste standarde vizează atât calitatea programelor educaționale, cât și competențele educatorilor (Eurydice, 2024).

## **Elveția**

În Elveția, educația timpurie include grădinițele și centrele de îngrijire a copiilor. Educația timpurie nu este obligatorie, dar majoritatea copiilor se înscriu în aceste programe înainte de a merge la școala primară, care începe la vârsta de 6 ani. Accesul la educația timpurie poate varia în funcție de regiune. În general, guvernele oferă subvenții pentru a sprijini familiile în achiziționarea serviciilor de educație timpurie. Finanțarea educației timpurii provine din fonduri publice, dar și din contribuțiile părinților. În multe cazuri, părinții trebuie să plătească o parte din costurile serviciilor de îngrijire, ceea ce poate crea discrepanțe în accesul la educație, în funcție de statutul socio-economic.

Elveția pune un accent puternic pe calitatea educației timpurii, cu programe de formare profesională pentru educatori și standarde înalte pentru centrele de îngrijire. De aceea, educația timpurie în Elveția promovează incluziunea, cu măsuri specifice pentru a sprijini copiii din medii defavorizate sau cu nevoi speciale. Există un accent pe parteneriatele dintre părinți și educatori, cu scopul de a asigura un mediu de învățare sănătos și sprijin pentru dezvoltarea copiilor (Eurydice, 2024).

Privind în ansamblu, constatăm că sistemele de educație timpurie diferă considerabil între aceste opt țări, dar există câteva tendințe comune care se manifestă la nivel regional:

- **Finanțarea publică și accesibilitatea:** majoritatea țărilor europene investesc semnificativ în educația timpurie, recunoscând importanța acesteia pentru dezvoltarea timpurie a copiilor și reducerea inegalităților sociale. În țările nordice, de exemplu, educația timpurie este considerată un drept

fundamental, iar accesul este garantat și finanțat complet de stat. Alte țări, cum ar fi Germania și Olanda, oferă subvenții sau finanțare parțială, dar cu variații regionale în ceea ce privește accesibilitatea și calitatea.

- **Calitatea educației și formarea personalului:** un element crucial pentru asigurarea calității educației timpurii este formarea educatorilor, care, în multe țări, este reglementată riguros și include în egală măsură o abordare teoretică și una practică. Franța, Germania și Olanda sunt exemple de țări care pun un accent puternic pe formarea continuă și pe pregătirea profesională a personalului din educația timpurie.
- **Inegalitățile regionale și socio-economice:** deși multe țări au sisteme solide de educație timpurie, există disparități semnificative în ce privește accesul la servicii de calitate între regiuni și grupuri socio-economice. Italia, de exemplu, prezintă diferențe clare între nordul și sudul țării în ceea ce privește calitatea și accesibilitatea educației timpurii. Marea Britanie și Belgia se confruntă cu provocări similare legate de variațiile resurselor și finanțării locale.
- **Impactul economic și social:** studiile europene recente, inclusiv Raportul din 2024 al *Nordic Council of Ministers*, subliniază că investițiile în educația timpurie aduc beneficii semnificative nu doar copiilor, ci și familiilor și societății în ansamblu. Educația timpurie de calitate contribuie la dezvoltarea abilităților cognitive și socio-emoționale ale copiilor, reduce inegalitățile și sporește capacitatea economică a familiilor, având în același timp un efect de reducere a costurilor sociale pe termen lung.

## Concluzii și recomandări

Educația timpurie are un impact profund asupra dezvoltării copilului, din punct de vedere cognitiv, emoțional și social. În plus, influențează pozitiv dinamica familială și reduce stresul parental, facilitând o implicare mai activă a părinților în educația copiilor. La nivel societal, aceste investiții aduc beneficii economice și contribuie la dezvoltarea unei forțe de muncă mai productive, reducând în același timp costurile sociale pe termen lung. Studiile evidențiază beneficiile economice și sociale ale investițiilor în educația timpurie, demonstrând că programele de calitate duc la îmbunătățiri în sănătatea și succesul adulților, pentru că investițiile în programe educaționale pentru copiii de vârstă mică au efecte semnificative asupra dezvoltării lor pe termen lung, recomandându-se extinderea accesului la astfel de programe pentru a maximiza aceste efecte. (Campbell *et al.*, 2014).

*Reținem că* educația timpurie este o investiție strategică, cu beneficii pe termen lung atât pentru individ, cât și pentru societate. Prin stimularea dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a copiilor, aceasta contribuie la crearea unei societăți mai echitabile, mai productive și mai reziliente. Este important să se asigure accesul la programe de înaltă calitate pentru toți copiii, indiferent de mediul lor social sau economic.

În acest context, putem oferi câteva recomandări diverselor categorii de profesioniști care își doresc să promoveze și să îmbunătățească oferta educațională a acestui sistem educațional:

## **RECOMANDĂRI PENTRU STUDENȚII CARE FRECVENTEAZĂ PROGRAMUL DE STUDII PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR ȘI PREȘCOLAR**

- **Aprofundarea studiilor și cercetărilor pe acest domeniu:** investigarea și aprofundarea studiilor recente și a literaturii de specialitate despre educația timpurie este esențială pentru a putea fi un bun profesionist. Lucrări precum cele ale lui Heckman (2006) și Elango *et al.* (2019) oferă informații esențiale despre impactul educației timpurii asupra dezvoltării copiilor. Participarea la seminare și conferințe pe tema educației timpurii pentru a învăța despre cele mai noi metode și practici poate contribui semnificativ la aprofundarea acestui tip de educație.
- **Exersarea practicii reflective:** implementarea practicii reflexive în activitățile zilnice pentru a identifica modul în care fiecare activitate educativă contribuie la dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a copiilor.
- **Promovarea inovației în învățare:** experimentarea unor metode inovatoare de predare/învățare, care să includă jocuri educaționale, activități creative și utilizarea tehnologiei în mod constructiv. Acest lucru va stimula dezvoltarea abilităților cognitive și a celor socio-emoționale ale copiilor.

## **RECOMANDĂRI PENTRU EDUCATORII DIN SISTEMUL EDUCAȚIONAL**

- **Participarea la programe de formare continuă** pentru actualizarea și aprofundarea cunoștințelor și a abilităților în educația timpurie, inclusiv în gestionarea diversității și a promovării unei educații incluzive.

- **Colaborarea cu părinții**, pentru a-i implica în procesul educațional astfel încât aceștia să conștientizeze cum pot sprijini dezvoltarea copiilor, acasă.
- **Evaluarea și adaptarea programelor** pentru ca acestea să răspundă în mod real nevoilor variate ale copiilor.
- **Promovarea unui mediu stimulat**, bogat în resurse și activități, care să încurajeze explorarea, creativitatea și cooperarea.

## **RECOMANDĂRI PENTRU FACTORII DECIZIONALI DIN ROMÂNIA**

- **Susținerea investițiilor constante în educația timpurie:** promovarea și susținerea politicilor care alocă resurse financiare adecvate pentru educația timpurie; studiile au arătat că investițiile în educația timpurie au un randament social semnificativ (Heckman, 2006).
- **Standardizarea și reglementarea acestui tip de educație:** implementarea de standarde clare și de reglementări care să asigure calitatea programelor educaționale și a personalului din acest domeniu.
- **Promovarea politicilor care au la bază accesibilitatea și incluziunea:** dezvoltarea de inițiative care să asigure accesibilitatea programelor de educație timpurie pentru toate familiile, în special pentru cele din medii dezavantajate.
- **Formarea profesională continuă a educatorilor:** crearea de programe de formare profesională continuă pentru specialiști, axate pe dezvoltarea competențelor didactice și pe abordări investigative.
- **Promovarea educației timpurii în comunitate:** lansarea unor campanii de informare și conștientizare, pentru a sublinia importanța educației timpurii, atât în rândul părinților,

cât și în rândul comunităților, pentru a sprijini o cultură a educației în primii ani de viață.

Educația timpurie joacă un rol esențial în formarea cetățenilor activi și implicați, având un impact profund asupra dezvoltării cognitive, emoționale și sociale a copiilor. Este crucial ca studenții, educatorii și factorii decizionali să colaboreze pentru a promova și îmbunătăți educația timpurie în România. Investițiile în acest domeniu nu doar că vor reduce inegalitățile sociale, ci vor și contribui la dezvoltarea unei societăți echitabile și prospere. De aceea, accesul universal, finanțarea solidă și formarea riguroasă a educatorilor sunt factori esențiali pentru succesul educației timpurii, chiar dacă provocările regionale și economice rămân o problemă importantă în majoritatea țărilor din Europa.

## Bibliografie

- Baker, A.J.L., & Manfredi-Petitt, L.A. (2004), *Parent involvement in children's education: Insights and methods to support participation*. Parenting: Science and Practice, 4(1), 35–51, [https://doi.org/10.1207/s15327922par0401\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327922par0401_2).
- Bruner, J.S. (1966), *Toward a theory of instruction*, W.W. Norton & Company.
- Campbell, F., Conti, G., Heckman, J.J., Moon, S.H., Pinto, R., Pungello, E., & Pan, Y. (2014), *Early childhood investments substantially boost adult health*, Science, 343(6178), 1478–1485, <https://doi.org/10.1126/science.1248429>.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W.S. (2010), *Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development*, Teachers College Record, 121(3), 89–92. <https://doi.org/10.1177/01614681101120030>.

- Diamond, A., Barnett, W. S., & Thomas, J. (2007), *Preschool program improves cognitive control in children with varying degrees of family risk*, *Science*, 318(5855), 1387–1390, <https://doi.org/10.1126/science.1151148>.
- Dickinson, D.K., & McCabe, A. (2001), *Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of early literacy*, *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 186–202, DOI:10.1111/0938-8982.00019.
- Duncan, G.J., & Magnuson, K. (2013), *Investing in preschool programs*, *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109–132, <https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109>.
- Elango, S., García, J.L., Heckman, J.J., & Hojman, A. (2019), *Early childhood education: Quality and access pay off*, *Science*, 344(6189), 123–126.
- Epstein, J.L. (2011), *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Routledge Taylor & Francis Group, <https://doi.org/10.4324/9780429494673>.
- Eurydice (2024), *Early childhood education and care in Italy*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/early-childhood-education-and-care>.
- Eurydice (2024), *Belgium – French Community: Overview*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-french-community/overview>.
- Eurydice (2024), *Germany: Overview*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/overview>.
- Eurydice (2024), *Netherlands: Organisation of early childhood education and care*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/netherlands/organisation-early-childhood-education-and-care>.
- Eurydice (2024), *Switzerland: Overview*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/overview>.
- Fantuzzo, J., & McWayne, C. (2002), *The relationship between peer play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children*, *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 79–87, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.79>.
- Gambaro, L., Stewart, K., Waldfogel, J., 2014, *An Equal Start? Providing Quality Early Education and Care for Disadvantaged Children*, Bristol University Press, <https://doi.org/10.46692/9781447310532>.

- 226 García, J.L., Heckman, J.J., Leaf, D.E., & Prados, M.J. (2020), *Quantifying the life-cycle benefits of a prototypical early childhood program*, *Journal of Political Economy*, 128(7), 2502–2541, <https://doi.org/10.1086/705718>.
- Goleman, D. (1995), *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*, Bantam Books.
- Gross, J.J. (1998), *The emerging field of emotion regulation: An integrative review*, *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299, <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3>.
- Heckman, J.J. (2006), *Skill formation in the economics of investing in children*, *Science*, 312(5782), 1900–1902, <https://doi.org/10.1126/science.1128898>.
- Heckman, J.J., Pinto, R., & Savelyev, P.A. (2013), *Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes*, *American Economic Review*, 103(6), 2052–2086, <https://doi.org/10.1257/aer.103.6.2052>.
- Hoffman, M.L. *Empathy and moral development*, New York: Cambridge University Press, 2000.
- Jeon, L., Kwon, K., & Choi, J.Y. (2018), *Family child care providers' responsiveness toward children: The role of professional support and perceived stress*, *Children and Youth Services Review*, 94, 500–510.
- Karoly, L.A., Kilburn, M.R., & Cannon, J.S. (2005), *Early childhood interventions: Proven results, future promise*, RAND Corporation.
- Kochanska, G. (2001), *The development of self-regulation in the first four years of life*. *Child Development*, 72(4), 1091–1111, <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00336>.
- McClelland, M.M., & Tominey, S.L. (2014), *The development of self-regulation and executive function in young children: Implications for second language acquisition*, *Early Education and Development*, 30(3), 289.
- McWayne, C., Hyun, S., Diez, V., & Mistry, J. (2022), *"We feel connected... and like we belong": A parent-led, staff-supported model of family engagement in early childhood*, *Early Childhood Education Journal*, 50, 445–457, <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01160-x>.
- National Education Union (2024), *Save maintained nursery schools: Early years sector in England*, <https://neu.org.uk/campaigns/save-maintained-nursery-schools/early-years-sector-england>.

- Nordic Council of Ministers (2024), *Early childhood education and care — An investment in the future: Report of a Nordic working group on the economic significance of qualitative ECEC*, <https://www.norden.org/en/publication/early-childhood-education-and-care-investment-future>.
- OECD (2024), *Early childhood education and care (ECEC)*, <https://www.oecd.org/en/about/programmes/early-childhood-education-and-care-ecec.html>.
- Powell, D.R., Son, S.-H., File, N., & San Juan, R.R. (2010), *Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten*, *Journal of School Psychology*, 48(4), 269–292, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.03.002>.
- Reynolds, A.J., Temple, J.A., Ou, S.R., Arteaga, I.A., & White, B.A. (2011), *School-based early childhood education and age-28 well-being: Effects by timing, dosage, and subgroups*. *Science*, 333(6040), 360–364, <https://doi.org/10.1126/science.1203618>.
- Reynolds, A.J., Temple, J.A., Robertson, D.L., & Mann, E.A. (2002), *Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers*, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 267–303, <https://doi.org/10.3102/01623737024004267>.
- Rolnick, A., & Grunewald, R. (2003), *Early childhood development: Economic development with a high public return*, *Fedgazette*, 17(1), 6–12.
- Rubin, K.H., Coplan, R.J., Fox, N.A., & Calkins, S.D. (1995), *Emotionality, emotionregulation, and preschoolers' social adaptation*. *Development and Psychopathology*, 7, 49–62, (1) (PDF) *Emotion Regulation, Parenting and Display of Social Reticece in Preschoolers*, Available from:[https://www.researchgate.net/publication/235637809\\_Emotion\\_Regulation\\_Parenting\\_and\\_Display\\_of\\_Social\\_Reticence\\_in\\_Preschoolers](https://www.researchgate.net/publication/235637809_Emotion_Regulation_Parenting_and_Display_of_Social_Reticence_in_Preschoolers).
- School Education Gateway (2024), *Early childhood education and care in Italy: Moving towards a shared pedagogical culture*, <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/viewpoints/early-childhood-education-and-care-italy-moving-towards-shared-pedagogical>.
- Sheridan, S.M., Knoche, L.L., Edwards, C.P., Bovaird, J.A., & Kupzyk, K.A. (2010), *Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social-emotional competencies*,

- 228 Early Education and Development, 21(1), 125–156, <https://doi.org/10.1080/10409280902783517>.
- Shonkoff, J.P., & Phillips, D.A. (Ed.) (2000), *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*, National Academy Press.
- UNICEF (2019), *Early childhood education*, <https://www.unicef.org/education/early-childhood-education>.
- Weiland, C., & Yoshikawa, H. (2013), *Impacts of a prekindergarten program on children's language, literacy, executive function, and emotional skills*, *Child Development*, 84(6), 2112–2130, <https://doi.org/10.1111/cdev.12099>.
- Weis, H., Caspe, M., & Lopez, M.E. (2006), *Family involvement in early childhood education. Harvard family research project*, [https://www.researchgate.net/publication/234644881\\_Family\\_Involvement\\_in\\_Elementary\\_School\\_Children's\\_Education\\_Family\\_Involvement\\_Makes\\_a\\_Difference\\_Evidence\\_that\\_Family\\_Involvement\\_Promotes\\_School\\_Success\\_for\\_Every\\_Child\\_of\\_Every\\_Age\\_Number\\_2\\_Winter](https://www.researchgate.net/publication/234644881_Family_Involvement_in_Elementary_School_Children's_Education_Family_Involvement_Makes_a_Difference_Evidence_that_Family_Involvement_Promotes_School_Success_for_Every_Child_of_Every_Age_Number_2_Winter).

II

EDUCAȚIA TIMPURIE —  
MANAGEMENT EDUCAȚIONAL  
ȘI LEADERSHIP



# Leadership în educația timpurie. Repere și practici

Gianina-Ana Massari  
*Universitatea „Alexandru-Ioan Cuza” din Iași*

## Elemente generale

Educația timpurie este esențială pentru dezvoltarea sănătoasă și echilibrată a copiilor, influențând calitatea vieții acestora pe termen lung. Calitatea vieții în contextul educației timpurii se referă la condițiile și experiențele care contribuie la dezvoltarea holistică a copiilor de 0–6 ani. Aceasta presupune nu numai transmiterea cunoștințelor, ci și dezvoltarea abilităților sociale, emoționale și cognitive, care împreună influențează bunăstarea generală a copilului. Calitatea vieții este determinată de mediul educațional, relațiile cu educatorii și semenii, sprijinul familiei, accesul la resurse, precum și de oportunitățile de învățare și dezvoltare personală. Perioada de educație timpurie este fundamentală în stabilirea unei baze solide pentru o viață sănătoasă și prosperă.

Studiile empirice au demonstrat în mod constant că educația timpurie are un impact semnificativ asupra dezvoltării sociale, emoționale, cognitive și fizice a copiilor. Raportul OECD (2017),

232 intitulat „Educația timpurie: Fundația pentru viață, sănătate și învățare”, analizează modul în care experiențele copilăriei timpurii afectează dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a copiilor, subliniind importanța investiției în educația timpurie. Platforma de resurse educaționale a UNICEF oferă acces la materiale și rapoarte despre educația timpurie și drepturile copiilor, concentrându-se pe asigurarea accesului la educație și îmbunătățirea calității acesteia la nivel global. Raportul Institutului Național de Cercetare în Educația Timpurie (NIEER, 2019) subliniază modul în care programele de educație timpurie susțin obținerea de rezultate academice superioare, contribuie la îmbunătățirea sănătății și promovează aspecte sociale pozitive de-a lungul vieții. Studiul lui Ruhm și Waldfogel (2011) dedicat perspectivelor de dezvoltare ale copiilor în contextul educației timpurii și a impactului pe termen lung examinează modul în care educația timpurie poate pregăti copiii pentru succes atât în mediul școlar, cât și în viața de zi cu zi. Raportul din 2013 al lui Yoshikawa și al colaboratorilor săi prezintă o sinteză a cercetărilor care susțin beneficiile și impactul pozitiv al educației timpurii asupra sănătății și stării de bine pe termen lung, atât la nivel individual, cât și la nivel social. Daniel J. Siegel, medic neuropsihiatru, și Tina Payne Bryson, expert în educație parentală, oferă 12 strategii bazate pe neuroștiințe pentru a sprijini dezvoltarea emoțională și psihică a copiilor. Autorii explică cum funcționează creierul copiilor și modul în care părinții și educatorii pot folosi aceste informații pentru a cultiva abilități precum empatia, conștientizarea de sine și abilitățile de luare a deciziilor.

Aspectele-cheie ale dezvoltării educației timpurii de calitate se concentrează pe dezvoltarea holistică, acoperind toate fațetele

fizice, sociale, emoționale și cognitive ale creșterii copilului; un mediu sigur și stimulant care încurajează explorarea și învățarea prin joc; relații sănătoase și pozitive cu educatorii și colegii care susțin formarea abilităților sociale și emoționale; sprijinul familiei și al comunității pentru educația timpurie și binele copilului; și accesul la resurse educaționale de calitate pentru toți copiii, indiferent de mediul socio-economic. În primii ani de viață, copiii învață și se dezvoltă într-un ritm accelerat. Această etapă fundamentală pune bazele dezvoltării lor viitoare (Institute of Medicine and National Research Council, 2015). Adulții care îngrijesc copiii cu vârsta cuprinsă între 0 și 8 ani poartă o responsabilitate semnificativă în ceea ce privește sănătatea, creșterea și procesul de învățare al acestora. Susținătorii educației timpurii ar trebui să ia în considerare declarația făcută în 2009, de către un economist laureat al Premiului Nobel în timpul unei prezentări pentru aproximativ 40 de lideri de afaceri la Rezerva Federală din St. Louis, SUA. Îndemnul său a fost: „Cheltuieste bani pentru educarea copiilor înainte de vârsta de cinci ani, iar rentabilitatea financiară în construirea unei viitoare forțe de muncă va fi enormă”. James Heckman, economist la Universitatea din Chicago, a susținut că banii cheltuiți pentru educația timpurie a copiilor aduc beneficii de la două până la patru ori mai mari decât investițiile făcute în programele de formare profesională a adulților și depășesc cu mult beneficiile în învățământul liceal sau universitar. Bradley și Vandell (2007) subliniază corelația dintre educația timpurie și bunăstarea generală a copiilor, subliniind influența acesteia asupra sănătății mintale și fizice. Ho și Funk (2018) examinează impactul educației timpurii asupra dezvoltării abilităților sociale și emoționale esențiale, subliniind importanța acestora pentru bunăstarea pe termen lung a unui individ.

Cele mai multe studii și articole axate pe investițiile în educația timpurie evidențiază importanța educației timpurii ca fundament pentru o viață caracterizată de bunăstare, subliniind influența pe termen lung asupra sănătății, educației și succesului economic. Declarația Tashkent (2022) oferă argumente puternice în sprijinul politicilor și programelor care vizează promovarea educației timpurii ca prioritate socială. Este important să se identifice repere și cele mai bune practici care pot îmbunătăți calitatea vieții în educația timpurie.

## **Cadrul conceptual privind calitatea vieții în contextul educației timpurii**

Calitatea vieții în contextul educației timpurii este influențată de multiple dimensiuni interdependente. Bustamante și colab. (2023) converg către ideea că educația timpurie de calitate este pe termen lung în strânsă relație cu rezultatele educaționale și de viață pozitive și poate avea un impact deosebit pentru copiii din medii cu venituri mici. În primul rând, o abordare holistică a dezvoltării copilului, care integrează aspectele cognitive, emoționale, sociale și fizice, joacă un rol crucial. Mediile de învățare sigure și stimulatoare, împreună cu suportul nutrițional, sunt vitale pentru sănătatea și dezvoltarea holistică a copiilor. În plus, promovarea echității și a incluziunii în educația timpurie asigură șanse egale pentru toți copiii, ceea ce este esențial pentru îmbunătățirea calității vieții. Accesul la educație timpurie de calitate, alături de resurse adecvate și de pregătirea profesională a educatorilor, este un aspect fundamental. Implicarea familiei este determinată și de colaborarea eficientă între educatori și părinți, contribuind la rezultate educaționale superioare. Aceste elemente interconectate

subliniază importanța unei strategii integrate în educația timpurie pentru a sprijini dezvoltarea optimă a copilului și pentru a garanta o viață de bunăstare.

Calitatea vieții pentru copii și familiile acestora poate fi, de asemenea, îmbunătățită prin implementarea principiilor esențiale în educație, politici sociale și inițiative comunitare. Iată câteva dintre cele mai relevante principii:

1. *Accesibilitate și egalitate:* Acest principiu se concentrează pe asigurarea accesului universal la educație și resurse, indiferent de mediul sau abilitățile socio-economice. Politicile de incluziune socială și educațională sunt esențiale pentru reducerea inegalităților.
2. *Sprijin pentru familii:* Acesta include furnizarea de resurse și sprijin, cum ar fi programe de educație parentală și asistență psihologică, pentru a îmbunătăți relațiile de familie și a crea un mediu de susținere.
3. *Dezvoltare profesională pentru profesori:* Investiția în formarea continuă a educatorilor este crucială. Educatorii bine pregătiți pot răspunde mai bine nevoilor copiilor și pot implementa metode de predare inovatoare.
4. *Participarea activă a copiilor:* Implicarea copiilor în procesele de luare a deciziilor ajută la dezvoltarea abilităților lor de conducere și încurajează simțul responsabilității.
5. *Consolidarea relațiilor sociale:* Construirea unor comunități puternice și sprijinirea interacțiunilor sociale sănătoase contribuie la bunăstarea copiilor.
6. *Dezvoltare holistică:* Aceasta înseamnă adoptarea unei abordări integrate, care să cuprindă toate dimensiunile dezvoltării copilului — fizică, cognitivă, emoțională și socială — pentru o creștere sănătoasă.

7. *Promovarea sănătății emoționale*: Implementarea programelor de sprijin pentru sănătatea mintală și emoțională a copiilor, inclusiv activități de dezvoltare ale abilităților socio-emoționale, este esențială. Blewitt și colab. (2018) au realizat o revizuire sistematică și o meta-analiză a 79 de studii experimentale sau cvasi-experimentale care au evaluat efectele intervențiilor curriculumului clasic asupra rezultatelor preșcolarilor cu vârsta cuprinsă între 2 și 6 ani în plan social, emoțional și al învățării timpurii. Concluziile studiului subliniază că programele de învățare socială și emoțională pot fi o modalitate eficientă de a crește competența socială, competența emoțională, autoreglarea comportamentală și rezultatele învățării timpurii și de a reduce dificultățile comportamentale și emoționale.
8. *Evaluare și optimizare continuă*: Ajustarea strategiilor prin evaluări periodice ale programelor educaționale și sociale și integrarea feedbackului de la beneficiari. De exemplu, evaluarea națională a calității serviciilor de educație timpurie din Australia a oferit o măsurare standard pentru întreaga țară a calității educației timpurii, ceea ce a condus la stabilirea clară a unor indicatori. La nivel european, politicile de educație timpurie au fost concentrate puternic asupra îmbunătățirii calității programelor de educație timpurie prin legislație care impune standarde structurale minime (OECD, 2015, 2017).
9. *Colaborare intersectorială*: Promovarea parteneriatelor între școli, organizații neguvernamentale și autorități locale, pentru a crea un sistem de sprijin integrat optim. Garner & Pagliarulo McCarron (2020) susțin că procesul de colaborare dintre universități și partenerii comunitari oferă

oportunități importante pentru inovarea curriculară, precum și dezvoltarea leadershipului în îngrijirea și educația timpurie a copiilor.

10. *Inovare în educație și adaptabilitate a serviciilor sociale*: are ca scop abordarea nevoilor în continuă schimbare ale copiilor și familiilor.

Implementarea integrată a acestor principii poate îmbunătăți semnificativ calitatea vieții copiilor și a familiilor acestora. Calitatea vieții este un concept complex și multidimensional, care necesită o abordare holistică pentru o evaluare precisă. Se referă la nivelul de satisfacție și bunăstare pe care indivizii îl experimentează în diferite aspecte ale vieții lor, inclusiv sănătatea, educația și relațiile sociale. Studiile și rapoartele privind indicatorii calității vieții în copilăria timpurie subliniază importanța diferitelor dimensiuni ale dezvoltării copiilor și impactul acestora asupra bunăstării generale pe termen lung. Educația timpurie are un impact semnificativ asupra calității vieții pe termen lung a copiilor, influențând dezvoltarea lor cognitivă, emoțională și socială. Asigurând accesul la programe de educație timpurie de calitate, societatea poate contribui la crearea unui mediu de sprijin care să garanteze dezvoltarea deplină și sănătoasă a copiilor. Prin urmare, este esențial ca factorii de decizie, autoritățile, profesorii și părinții să ia în considerare o serie de indicatori de calitate ai vieții, precum și să identifice repere care pot contribui la îmbunătățirea calității vieții în educația timpurie.

## Indicatori ai calității vieții la vârste fragede

Indicatorii calității vieții la vârste fragede sunt măsuri care pot evalua bunăstarea copiilor și eficacitatea sistemelor de sprijin care influențează dezvoltarea acestora. Rezultatele prezentate în raportul TALIS (2018) sugerează patru obiective majore pentru politicile de asigurare a unei educații timpurii de înaltă calitate: promovarea practicilor care favorizează învățarea, dezvoltarea și starea de bine a copiilor; atragerea și păstrarea unei forțe de muncă de înaltă calitate; oferirea unui început bun tuturor copiilor și asigurarea cheltuielilor raportate la guvernanța complexă și furnizarea de servicii. Raportul UNICEF (2024) întărește ideea că dreptul copiilor la o educație timpurie de calitate este recunoscut drept un principiu de bază în cadrul Pilonului European al Drepturilor Sociale. Prin Spațiul European al Educației, statele membre s-au angajat să-și îmbunătățească accesibilitatea, incluziunea și calitatea. Hong și colab. (2019), pe baza unor analize descriptive, au realizat un modelul liniar ierarhic. Tot în literatura de specialitate identificăm în principal cinci indicatori ai calității vieții, care variază în funcție de contextul economic, cultural și social și care pot ajuta la identificarea domeniilor care necesită îmbunătățiri, respectiv la dezvoltarea politicilor publice și a programelor de intervenție adaptate nevoilor comunității:

1. *Indicatori economici*: PIB pe cap de locuitor; rata șomajului; venitul mediu al familiei; rata sărăciei; acces la servicii. Studiile sugerează că fiecare dolar investit în educația timpurie poate aduce economii pe termen lung prin reducerea costurilor asociate cu educația specială, asistența socială și sistemul de justiție penală.

2. *Indicatori sociali*: nivelul de educație (accesul la educație, calitatea educației, tipul de educație (inclusiv sau nu), rata de participare la programe de educație timpurie de calitate, rata de alfabetizare, numărul de evaluări standardizate pentru măsurarea calculelor, abilităților lingvistice și de rezolvare a problemelor, gradul de finalizare al studiilor, nivelul de pregătire și formarea continuă al educatorilor, accesul la sănătate (număr de profesioniști din domeniul sănătății în raport cu populația, accesibilitatea serviciilor medicale), familia (mărimea și structura familiei).
3. *Indicatori de sănătate*: sănătate fizică (acces la servicii de sănătate, număr de vizite medicale regulate, vaccinări, speranța de viață, incidența bolilor, rata mortalității infantile; siguranța alimentară, nutriția, rata alimentației echilibrate, rata obezității, parametrii de dezvoltare în funcție de vârstă, nivelul de activitate fizică pe zi, timpul de joc activ); sănătate mintală (consultări regulate); sănătatea emoțională se reflectă în starea de bine emoțională (numărul de programe și intervenții pentru dezvoltarea mecanismelor de adaptare, dezvoltarea abilităților interpersonale, reglarea emoțională și managementul stresului; numărul de evaluări care măsoară nivelul de încredere și stima de sine al copilului etc.). Cercetările arată că sănătatea fizică în primii ani de viață joacă un rol esențial în dezvoltarea cognitivă și emoțională. Accesul la servicii de sănătate, alimentația adecvată și exercițiile fizice regulate sunt factori determinanți semnificativi. Implementarea programelor care încurajează adoptarea de obiceiuri sănătoase poate ajuta la reducerea ratelor de obezitate și la îmbunătățirea sănătății. În 2022, în Finlanda, conform „Statistics Finland.

2022”, 89% dintre copiii cu vârste între 3–5 ani, indiferent de statutul socio-economic, au fost înmatriculați în sistemul de educație timpurie, ceea ce conduce la ideea că educația timpurie este un mediu influent pentru starea de bine a majorității copiilor finlandezi din medii socio-economice diferite.

4. *Indicatori de mediu:* mediu (nivel de poluare a aerului și apei, acces la resursele de apă potabilă); suprafața verde și biodiversitatea (accesul populației la natură și la un mediu de calitate); mediul de viață (stabilitatea familiei, tipuri de sprijin familial — politici, resurse, programe sociale, economice, educaționale; rata violenței domestice); condițiile de viață (calitatea locuinței: acces la apă, electricitate, condiții de igienă etc.; accesibilitatea locuinței: nivelul de siguranță și confort al individului); acces la resurse: parcuri, locuri de joacă, biblioteci și alte resurse comunitare. Studiile arată că implicarea părinților și a familiilor în educația timpurie este esențială. Colaborarea dintre educatori și părinți ajută la crearea unui mediu de sprijin care le permite copiilor să prospere. Rapoartele cercetărilor internaționale evidențiază o corelație semnificativă între stimularea cognitivă din primii ani de viață și performanța educațională ulterioară. Mediile educaționale care promovează învățarea activă, interacțiunea socială și dezvoltarea abilităților lingvistice sunt asociate cu rezultate superioare în abilitățile cognitive. Această observație sugerează că un mediu educațional propice poate facilita dezvoltarea optimă a abilităților cognitive, influențând astfel progresul școlar al copiilor.
5. *Indicatori ai bunăstării:* gradul de satisfacție cu viața; sentimentul de siguranță (siguranța personală, nivelul de

violență, criminalitatea și alte amenințări); relații sociale (grad de interacțiune interpersonală, sprijin social și integrare în comunitate); gradul de libertate și respect pentru drepturi (accesul la drepturile fundamentale, libertatea de exprimare și de alegere); implicarea și sprijinul comunității (grad de responsabilitate socială și conștientizare culturală, prezența/absența rețelelor de sprijin pentru familii și părinți, inclusiv organizații comunitare și grupuri de sprijin; gradul de participare la programe comunitare; rata de participare a părinților la activitățile educaționale și sociale locale etc.).

Indicatorii calității vieții sugerează că o abordare holistică și integrată a dezvoltării timpurii, care ia în considerare nu numai aspectele educaționale, ci și sănătatea, stabilitatea familiei, relațiile sociale și implicarea în comunitate, este esențială pentru a asigura o calitate mai înaltă a vieții copiilor din primii ani. Aceste constatări pot servi drept fundație pentru politici publice și practici educaționale menite să susțină dezvoltarea sănătoasă a copiilor. În ciuda extinderii serviciilor, datele despre serviciile de educație timpurie sunt limitate (Raikes și colab., 2023), restricționând capacitatea multor țări de a construi politici și programe pentru educația timpurie (Global Partnership for Education, 2019).

## **Tipuri relevante de leadership în educația timpurie**

Cercetările arată că leadershipul este unul dintre cei mai importanți factori de performanță organizațională, de îmbunătățire a calității și de inovare. Douglas (2019) sugerează că leadershipul are un impact pozitiv asupra învățării, dezvoltării și bunăstării copiilor prin aplicarea unui set de practici care trebuie

242 să includă sprijinirea dezvoltării și învățării profesionale a personalului, angajarea personalului în luarea deciziilor și conducerea schimbării și crearea de structuri care să permită profesorilor să colaboreze și să planifice îmbunătățiri. Deși dovezile despre leadership în educația timpurie sunt încă limitate, există un interes din ce în ce mai mare pentru a obține o mai bună înțelegere a modului în care arată stilurile de leadership în diverse contexte specifice educației timpurii și în care leadershipul poate avea un impact pozitiv asupra calității educației timpurii (Douglas, 2019). Atunci când se dorește conceperea unor politici de susținere a managementului și leadershipului în educația timpurie, literatura de cercetare în domeniul educației timpurii recomandă a avea în vedere mai mulți factori structurali și de reglementare care pot crește eficiența liderilor și capacitatea lor de a conduce, cum ar fi: a) formarea și acreditările pentru conducere, b) selecția liderilor, c) dezvoltarea leadershipului și îmbunătățirea calității, d) sprijinul la locul de muncă și e) contextele politice, economice, culturale și sociale pentru conducere (OECD, 2019).

Raportându-ne la tipurile de leadership, conducerea proactivă va stimula excelența în educația timpurie și va avea un impact pozitiv asupra dezvoltării copiilor, prin strategii de acțiune bine gândite și implementate, care pot determina succesul programelor de educație timpurie. Unele dintre cele mai recomandate strategii în domeniul educației timpurii sunt: stabilirea unei viziuni clare și a obiectivelor specifice programului educațional; oferirea de oportunități de formare cu caracter de dezvoltare profesională constantă și implementarea de programe de mentorat și coaching pentru a sprijini educatorii mai puțin experimentați; promovarea unei culturi colaborative (lucrul în echipă și schimbul de bune practici); implicarea comunității și a familiilor prin parteneriate;

evaluarea continuă a programului prin furnizarea de feedback constructiv și raportare asupra indicatorilor de performanță pentru a măsura progresul și impactul programului; promovarea incluziunii și diversității prin aplicarea politicilor și practicilor incluzive și includerea culturilor și perspectivelor diverse în curriculum și activități educaționale; utilizarea resurselor tehnologice pentru a îmbunătăți experiențele de învățare; încurajarea inovației și a creativității (oferirea educatorilor a libertății de a adapta curriculumul la interesele și nevoile copiilor, prin inițierea de proiecte și manifestări creative precum activități artistice, științifice și de explorare); sprijinirea echilibrului dintre viața profesională și viața privată (aplicarea de politici de bunăstare care susțin sănătatea fizică și mintală și promovarea auto-reflecției pentru evaluarea propriilor practici și identificarea nevoilor de dezvoltare personală), implicarea în reforme naționale sau locale care vizează educația timpurie a copilăriei și promovarea importanței educației timpurii în rândul factorilor de decizie și al comunității pentru a asigura resursele necesare.

Elementele fundamentale ale leadershipului în educația timpurie pot fi identificate pe cel puțin zece niveluri:

1. aplicarea metodologiilor educaționale inovatoare prin accesibilitatea conținuturilor, care pun în valoare jocul și învățarea experiențială;
2. crearea unui mediu educațional dinamic, care nu numai că îmbunătățește dezvoltarea copiilor, ci îmbunătățește și interacțiunile lor sociale, sănătatea emoțională și preocuparea pentru viață;
3. elaborarea și implementarea unor programe educaționale reflexive și adaptative la nevoile specifice fiecărui copil;
4. promovarea implicării familiilor în programe educaționale;

5. elaborarea de instrumente de monitorizare și evaluare a procesului educațional și a resursei umane implicate;
6. implementarea matricelor de evaluare care reflectă nu numai performanța școlară, ci și dezvoltarea socio-emoțională a copiilor. Integrarea dimensiunii socio-emoționale ca parte fundamentală a curriculumului va cultiva abilități interpersonale de bază, cum ar fi reziliența și capacitatea de a colabora eficient cu ceilalți.
7. evaluarea constantă a programelor din perspectiva resurselor umane, materiale și de învățare;
8. utilizarea eficientă a resurselor necesare tuturor elementelor-cheie care asigură calitatea educației timpurii;
9. identificarea resurselor și atragerea investițiilor strategice;
10. formularea de politici și programe publice care au ca scop promovarea educației timpurii ca prioritate socială.

Există o corelație semnificativă între indicatorii de calitate a vieții și leadership. Calitatea vieții este influențată de leadership prin decizii strategice, valori promovate, politici publice, capacitatea de a mobiliza și inspira comunități, crearea unui mediu favorabil pentru bunăstarea individuală și socială, sustenabilitate, inovare, dezvoltare economică și managementul crizelor. Dintre cele mai analizate stiluri de conducere se remarcă leadershipul durabil și leadershipul transformațional (Piwovar-Sulej K. și Iqbal Q, 2023). Când discutăm despre îmbunătățirea calității vieții în contextul educației timpurii, ne putem referi la câteva tipuri relevante de leadership care susțin dezvoltarea optimă a copiilor:

1. *Leadership transformațional*. Liderii transformaționali inspiră și motivează educatorii, părinții și comunitatea să se implice activ în educația copiilor. Ei promovează viziuni ambițioase

- și inovații în practicile educaționale, încurajând colaborarea și schimbul de idei pentru a îmbunătăți calitatea educației.
2. *Conducere distribuită.* În educația timpurie, conducerea de tip distributiv implică și împuternicește diferitele părți interesate, cum ar fi educatorii, părinții și comunitatea. Acest tip de conducere recunoaște expertiza tuturor membrilor echipei educaționale și promovează colaborarea, pentru a răspunde nevoilor copiilor.
  3. *Conducere incluzivă.* Liderii incluzivi vor crea un mediu educațional accesibil și susținător pentru toți copiii, indiferent de mediul lor social, cultural sau economic. Acest tip de leadership promovează diversitatea și respectul și asigură fiecărui copil oportunitatea de a învăța și de a se dezvolta.
  4. *Leadership bazat pe dovezi.* Liderii care folosesc o abordare bazată pe dovezi își fundamentează abordările pe cercetări, date și bune practici pentru a lua decizii educaționale. Ei evaluează în mod constant programele și practicile educaționale pentru a se asigura că sunt eficiente și că se aliniază nevoilor copiilor.
  5. *Leadership colaborativ.* Liderii colaborativi promovează munca în echipă, construirea de parteneriate între instituții, comunități și familii și comunicarea deschisă, facilitând un sprijin mai bun pentru copii în dezvoltarea lor.
  6. *Conducere reflexivă.* Liderii reflexivi își evaluează în mod constant practicile și impactul pe care îl aduc asupra educației timpurii. Sunt deschiși la feedback și își ajustează strategiile în funcție de nevoile comunității pe care o deservesc.

Aceste tipuri de leadership, împreună cu bunele practici, pot contribui semnificativ la dezvoltarea calității vieții prin educația

246 timpurie, asigurând o bază solidă pentru viitorul copiilor. Liderii care se bazează pe bunele practici pot crea condiții favorabile pentru îmbunătățirea calității educației timpurii, având un impact pozitiv asupra viitorului copiilor și al societății în ansamblu. Conducerea dedicată și vizionară în educația timpurie poate transforma în mod dramatic experiențele de învățare ale copiilor și poate sprijini întreaga comunitate.

## Repere în stabilirea bunelor practici în educația timpurie

În acest capitol, ne-am referit la stabilirea unor indicatori de bună practică în educația timpurie în ceea ce privește formarea și dezvoltarea profesională a educatorilor din perspectiva leadershipului transformațional ca motor de acțiune.

Stabilirea de bune practici este esențială pentru a asigura o intervenție educațională de calitate. Procesul de stabilire al bunelor practici pentru o viață timpurie de calitate se bazează pe o serie de repere teoretice și metodologice:

1. *Analiza cercetării de specialitate.* Primul pas în definirea bunelor practici este revizuirea literaturii de specialitate, care oferă o bază empirică solidă de studii din care să se identifice metode și abordări care au demonstrat succes în educația timpurie. Studiile longitudinale și cercetările bazate pe dovezi sugerează că intervențiile timpurii axate pe dezvoltarea holistică a copilului generează rezultate pozitive pe termen lung în facilitarea învățării și dezvoltării timpurii.
2. *Studierea ghidurilor și a resursele organizațiilor relevante.* Pentru a înțelege mai bine impactul diferitelor politici educaționale,

standarde de calitate, practici și intervenții la nivel global asupra accesului și calității vieții în educația timpurie, recomandăm accesul și documentarea asupra unor cercetări, studii, rapoarte, analize, studii de caz și statistici elaborate de departamentele de domeniu ale educației și ale calității vieții în cadrul Națiunilor Unite (ONU), UNICEF, OCDE (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică), Institutul Național de Cercetare pentru Educația Timpurie (NIEER), Banca Mondială, Asociația Națională pentru Educația Copilului (NAEYC), Centrul pentru Copilul în Dezvoltare — Universitatea Harvard, Comisia Europeană etc.

3. *Raportarea și aplicarea politicilor și strategiilor de intervenție.* Raportarea la documentele strategice care definesc obiectivele și măsurile pentru promovarea educației timpurii, cum ar fi Strategia Națională pentru Educația Preșcolară sau politicile legislative și cadrele de reglementare care susțin accesul la educație timpurie de calitate și protecția drepturilor copilului ajută la creșterea valorii programului evaluat ca bună practică.
4. *Consultarea părților interesate.* Consultarea experților, psihologilor, părinților, educatorilor și altor actori relevanți în procesul de definire al bunelor practici oferă o perspectivă multidimensională. Implicarea comunității în acest demers contribuie la dezvoltarea unor practici educaționale care se adaptează la cerințele specifice ale grupului și care rezonază cu valorile culturale locale.
5. *Contextualizarea practicilor.* Bunele practici în educația timpurie trebuie contextualizate în funcție de realitățile și particularitățile sociale, economice și culturale ale fiecărei

comunități. Această personalizare a intervențiilor garantează nu numai relevanța, ci și eficacitatea lor.

6. *Curriculum adaptat.* Adoptarea unui curriculum de educație timpurie care integrează o abordare centrată pe copil, încurajând exprimarea ideilor, explorarea, învățarea prin descoperire, creativitatea și învățarea prin joc, a demonstrat beneficii semnificative asupra dezvoltării cognitive și emoționale a copiilor. Calitatea conținutului educațional este fundamentală în procesul de implicare și motivare al copiilor. Instituțiile care adoptă un curriculum bazat pe nevoile și interesele copiilor au înregistrat creșteri semnificative în procesul de învățare și dezvoltare.
7. *Stabilirea standardelor de calitate.* Definirea unor standarde clare care să ghideze practicile educaționale, promovând astfel coerența și eficacitatea intervențiilor, este esențială pentru implementarea educației timpurii. Acestea pot include criteriile legate de mediul educațional, metodele de predare, standardizarea proceselor educaționale, formarea profesională a cadrelor didactice, colaborarea cu familiile etc.
8. *Formarea continuă a personalului didactic.* Oferirea de formare adecvată și continuă pentru educatorii timpurii asigură o bună pregătire pentru educatori, astfel încât să poată răspunde nevoilor în continuă schimbare ale copiilor. Programele de formare trebuie să se bazeze pe cele mai recente cercetări și să încurajeze dezvoltarea profesională continuă pentru a oferi instrumentele necesare implementării celor mai bune practici.
9. *Implicarea familiei.* Crearea de parteneriate puternice între educatori și părinți ajută la sprijinirea dezvoltării copiilor. Implicarea părinților în procesul educațional susține

dezvoltarea socio-emoțională a copiilor și îmbunătățește comportamentul și performanțele școlare ale copiilor. Programele de educație parentală, comunicarea constantă între educatoare și familie, dar și atelierele pentru părinți oferă resurse și metode de instruire care contribuie la întărirea relațiilor de familie și la susținerea dezvoltării copilului. Colaborarea dintre educatori și părinți poate crea un mediu de învățare coeziv, în care copiii se simt sprijiniți și încurajați să își atingă potențialul.

10. *Diversitatea resurselor de învățare, a materialelor și resurselor umane.* Dezvoltarea calității vieții în educația timpurie este o abordare holistică bazată pe utilizarea eficientă a resurselor umane, materiale și de învățare, fiecare având un rol esențial în atingerea obiectivelor și standardelor propuse. Resursele materiale includ tot ceea ce este necesar pentru a crea un mediu de învățare sigur, stimulant și accesibil. Acestea pot varia de la facilități adecvate (săli de clasă, locuri de joacă, laboratoare) până la materiale educaționale. Investițiile în infrastructură și echipamente de înaltă calitate sunt esențiale pentru a asigura experiențe educaționale semnificative.
11. *Utilizarea resurselor online și a platformelor de învățare.* Portalurile de e-learning pot oferi o stare de confort prin accesarea modulelor de formare pentru educația timpurie pentru educatori și părinți. Aplicațiile digitale pot oferi părinților sprijin în dezvoltarea copilului și în activitățile educaționale cu copiii.
12. *Implementarea unor programe accesibile și incluzive.* Este esențial ca toți copiii să aibă acces la programe de educație timpurie de calitate, indiferent de statutul socio-economic. Studiile

arată că educația timpurie accesibilă reduce disparitățile în dezvoltarea cognitivă și socială, oferind copiilor un început corect. Implementarea politicilor de sprijinire a acestor inițiative poate îmbunătăți semnificativ calitatea vieții în comunitățile vulnerabile. Pentru copiii cu dificultăți de învățare sau de dezvoltare, intervențiile timpurii sub formă de evaluări psihologice, terapie prin joc și sprijin specializat pot reduce riscurile și pot îmbunătăți semnificativ calitatea vieții.

13. *Promovarea sănătății și a bunăstării emoționale.* Implementarea programelor de educație emoțională și socială sprijină procesul de dezvoltare al abilităților sociale, gestionarea emoțiilor, interacțiunea pozitivă cu ceilalți și reducerea problemelor comportamentale. Studiile au arătat că preșcolarii care participă la programe de educație timpurie au abilități sociale superioare, cu o reducere cu 30% a problemelor de comportament în comparație cu cei care nu au. Integrarea serviciilor de sănătate și de asistență socială în programele de educație timpurie pentru a aborda nevoile copiilor în mod holist și care încurajează empatia, cooperarea și rezolvarea conflictelor contribuie în mod semnificativ la calitatea vieții copiilor. Programele de educație emoțională și socială sunt importante pentru sănătatea emoțională a copiilor, precum și pentru învățarea, dezvoltarea și pregătirea lor generală pentru școală (Blewitt și colab., 2018).
14. *Monitorizarea și evaluarea impactului.* Implementarea unui sistem eficient de evaluare și monitorizare este esențială pentru adaptarea și îmbunătățirea continuă a practicilor educaționale. Instrumentele de evaluare a dezvoltării timpurii și raportarea scorurilor de calitate pentru programele

de educație timpurie, cum ar fi cele definite de NAEYC sau alte organizații de acreditare pentru educația timpurie, pot ajuta educatorii și părinții să monitorizeze progresul copiilor. Procedurile de evaluare care includ feedback regulat asupra progresului copiilor îi ajută pe educatori să-și ajusteze strategiile de predare și să răspundă nevoilor individuale. Studiul realizat de Lerkkanen și colab. (2016), pe 1 132 de copii finlandezi, subliniază importanța continuității practicilor centrate pe copil în promovarea dezvoltării abilităților academice ale acestora și în școala primară. De asemenea, evaluările formale și informale pot duce la îmbunătățiri semnificative ale programelor. Evaluarea impactului programelor educaționale nu numai că facilitează identificarea punctelor forte și a punctelor slabe, dar oferă și informații valoroase pentru ajustarea intervențiilor în funcție de rezultate.

## **Rolul educatorului ca lider**

Educatorii din perioada educației timpurii au un impact semnificativ asupra dezvoltării holistice a copiilor. Prin asumarea rolului de lider, educatorii trebuie să-și dezvolte încontinuu abilitățile și să se adapteze la nevoile în continuă schimbare ale copiilor, părinților și comunității. Printr-o conducere eficientă, nu doar că se îmbunătățește procesul educațional și calitatea educației timpurii, ci se sprijină crearea unui mediu de învățare optim pentru o dezvoltare socială și emoțională a fiecărui copil. Rolul educatorului ca lider implică o serie de abilități și calități care sunt esențiale pentru a crea o atmosferă pozitivă și de susținere în care copiii să poată învăța și să se dezvolte.

## Abilități și calități necesare educatorilor lideri

Influența profesorilor în sala de clasă se extinde dincolo de procesul de predare în sine, motivând copiii să atingă obiectivele, respectiv să aibă progres școlar (Warren, 2021). Calitatea profesorilor este un factor determinant esențial al succesului copiilor. Copiii care beneficiază de educatori excelenți au mai multe șanse să-și atingă obiectivele față de cei care au un profesor mai puțin eficient. Profesorii care manifestă un stil de leadership eficient vor avea rezultate remarcabile în procesul instructiv. Din aceste motive este necesar ca profesorilor să le fie dezvoltate o serie de abilități și calități necesare unui leadership eficient:

1. **Empatia.** Un lider de succes în educația timpurie trebuie să fie capabil să înțeleagă și să recunoască emoțiile și nevoile copiilor, să răspundă adecvat la diversele reacții ale copiilor, să se conecteze cu ei la nivel emoțional și să adapteze activitățile în funcție de nevoile de dezvoltare ale fiecărui copil.
2. **Comunicarea eficientă.** Abilitățile excelente de comunicare includ capacitatea de a exprima clar instrucțiuni, de a asculta activ și de a oferi feedback constructiv. Comunicarea cu părinții și colegii este esențială pentru a crea o comunitate educațională coezivă.
3. **Capacitatea de a inspira.** Educația timpurie este un domeniu în care fiecare adult trebuie să fie un model de comportament. Capacitatea de a inspira copiii și colegii prin entuziasm, pasiune și creativitate este o calitate esențială. Profesorii care își arată pasiunea pentru învățare și curiozitate pot stimula la rândul lor dorința de a învăța în rândul copiilor.

4. **Flexibilitatea și adaptabilitatea.** Mediul de educație timpurie este adesea imprevizibil. Flexibilitatea în modul de predare și în abordările pedagogice este esențială pentru a răspunde provocărilor zilnice. Educația devine mai eficientă atunci când educatorii sunt capabili să se adapteze la nevoile grupului și la variațiile de comportament sau emoționale ale copiilor.
5. **Competențe în rezolvarea conflictelor.** Într-un mediu educațional, pot apărea conflicte între copii sau cu părinții. Capacitatea de a media și de a găsi soluții constructive în astfel de situații este o abilitate importantă pentru liderii educaționali.
6. **Viziune și planificare strategică.** În domeniul educației timpurii este fundamental ca liderii să aibă o viziune clară a procesului și impactului tuturor acțiunilor implicate. Un educator cu viziune va putea să anticipeze nevoile viitoare ale elevilor săi, prin urmare să planifice și să dezvolte programe educaționale în acord cu nevoile acestora și cu impact pe termen lung.
7. **Colaborarea și munca în echipă.** Capacitatea de a construi relații pozitive și de a lucra împreună în echipă pentru a sprijini dezvoltarea copiilor este esențială în dezvoltarea de relații de colaborare cu colegii, părinții și comunitatea.

Profesorii din domeniul educației timpurii pot adopta roluri de lideri prin dezvoltarea abilităților necesare și prin crearea unor medii de învățare care sprijină dezvoltarea socială, emoțională și cognitivă a copiilor, cât și întreaga comunitate educațională. Dintre exemplele relevante care ilustrează rolul educatorului ca lider în educația timpurie, evidențiind abilitățile și calitățile necesare,

254 putem aminti: „Reggio Emilia“, „HighScope“, „Teach for America“/„Teach for Romania“, „Creație și inspirație“ din Canada etc.

**Modelul educațional „Reggio Emilia“**, originar din Italia, pune accent pe educația bazată pe proiecte și pe rolul educației în dezvoltarea creativității și abilităților sociale ale copiilor, promovând empatia și comunicarea atât între copii, cât și între educatori și părinți, creând astfel un mediu de învățare colaborativ. Din perspectiva leadershipului, profesorii din cadrul acestui program joacă rolul de „eco-educatori“, care își asumă rolul de facilitatori în locul unui stil de predare tradițional. Aceștia colaborează strâns cu copiii pentru a explora teme de interes comun, încurajându-i să își exprime ideile și să lucreze împreună.

**Modelul „HighScope“** este fundamentat pe un curriculum bazat pe cercetare care se focusează pe învățarea activă ce urmărește îmbunătățirea abilităților sociale și de rezolvare a problemelor copiilor, pregătindu-i pentru un viitor de succes. Profesorii își asumă rolurile de lideri prin participarea la planificarea și conducerea activităților, încurajând copiii să-și dezvolte abilitățile de leadership prin exprimarea opiniilor și asumarea responsabilității pentru activitățile lor.

**Organizația „Teach for America“/„Teach for Romania“** pune accent pe dezvoltarea abilităților de comunicare și leadership, demonstrând modul în care educatorii pot influența pozitiv mediul educațional. Practic, absolvenții recrutați sunt instruiți să îmbunătățească educația din zonele defavorizate, prin colaborarea cu părinții și alți profesioniști astfel încât să creeze soluții sustenabile pentru provocările educaționale și să dezvolte viziuni clare pentru copiii din acele comunități.

**Programul „Creație și inspirație“**, desfășurat în grădinițe din Toronto (Canada), are ca scop încurajarea creativității și

colaborării între educatori, rezultând o cultură pozitivă, aflată în sprijinul grădinițelor. Profesorii sunt instruiți să devină modele pentru copii, demonstrând abilități de rezolvare a conflictelor și colaborând cu colegii pentru a dezvolta ateliere de bune practici și activități care răspund nevoilor diverse ale copiilor.

## **Viitorul leadershipului în educația timpurie**

Pe măsură ce societatea evoluează, la fel evoluează și nevoile și așteptările în educația timpurie. Leadershipul educațional trebuie să se adapteze rapid la aceste schimbări, având în vedere nu doar dezvoltarea individuală a copiilor, ci și impactul pe care educația timpurie îl are asupra întregii societăți. O serie de tendințe emergente își fac simțită prezența, iar liderii din domeniul educației timpurii trebuie să înțeleagă cum să le integreze în strategiile lor.

### **TENDINȚE EMERGENTE ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE**

1. **Integrarea tehnologiei.** Utilizarea tehnologiei în educația timpurie este în continuă expansiune. Liderii educaționali trebuie să se familiarizeze cu noile tehnologii și să dezvolte strategii pentru integrarea lor eficientă în curriculum. Pentru optimizarea experiențelor de învățare, aceștia trebuie să asigure formarea adecvată a educatorilor în vederea utilizării și integrării inteligenței artificiale și a aplicațiilor educaționale, a instrumentelor și a platformelor de învățare într-un mod care respectă nevoile de dezvoltare ale copiilor, ținând cont în același timp și de recomandările Academiei Americane de Pediatrie (2016) care a recomandat ca utilizarea tehnologiei de către copiii cu vârste între 0 și 2 să fie doar pentru conversațiile video, iar copiii cu vârste între 2 și 5 ani să folosească tehnologia maximum o oră pe zi.

2. **Resurse educaționale online.** Internetul este o sursă excelentă de resurse educaționale care poate fi accesată atât de părinți, cât și de profesori care doresc să sprijine învățarea prin utilizarea de resurse educaționale online, precum platforme de învățare personalizată adaptate la nevoile și nivelul de dificultate al conținutului, tutoriale video, jocuri interactive de învățare, excursii virtuale sau biblioteci digitale.
3. **Personalizarea învățării.** Liderii trebuie să încurajeze dezvoltarea unor planuri de învățare personalizate, în care se ține cont de faptul că fiecare copil are ritmuri și stiluri de învățare diferite și în care să fie utilizate la modul real evaluările formative, pentru a adapta predarea în funcție de nevoile fiecărui copil.
4. **Învățarea socială și emoțională.** Liderii educaționali ar trebui să adopte o abordare integrată a învățării sociale și emoționale, încorporându-le în curriculum și asigurând formarea personalului pentru a sprijini dezvoltarea de abilități sociale și emoționale precum empatia, gestionarea emoțiilor și colaborarea.
5. **Diversitate și incluziune.** Recunoașterea diversității culturale, etnice și sociale în rândul copiilor este esențială pentru a crea un mediu de învățare incluziv. Liderii educaționali trebuie să promoveze politici și practici care să sprijine incluziunea, asigurându-se că toți copiii au acces la învățare și la resursele necesare.
6. **Educația axată pe mediu.** Există un interes major și o concentrare tot mai mare pe educația în natură și pentru mediu, ajutând copiii să înțeleagă importanța conservării mediului și a sustenabilității. Liderii trebuie să dezvolte programe care să integreze educația în natură și educația ecologică

în activitățile zilnice, precum crearea de spații de învățare în aer liber și învățarea prin experiență în aer liber și proiecte de grădinarit. Burgess și Ernst (2020) au demonstrat că grădinițele în natură pot avea o influență pozitivă semnificativă asupra comportamentelor de joc între egali, atât în mediul preșcolar, cât și în cel familial, precum și în toate dimensiunile comportamentelor de învățare.

7. **Educație S.T.E.M.** (știință, tehnologie, inginerie și matematică) și **S.T.E.A.M.** (adăugarea artelor la S.T.E.M.) sunt tendințe-cheie în educația timpurie care stimulează gândirea critică, creativitatea și abilitățile de rezolvare a problemelor de la o vârstă fragedă. Cercetările lui Bustamante și colab. (2023) rezumă faptul că sensibilitatea și stimularea educatorilor în primii cinci ani ar putea fi pârghii-cheie pentru promovarea abordărilor S.T.E.M. și a performanței școlare pe parcursul carierei educaționale a copiilor, în special pentru copiii cu status socio-economic scăzut. Liderii trebuie să-i încurajeze pe profesori să dezvolte proiecte S.T.E.M./S.T.E.A.M. care să încurajeze investigarea, explorarea și mai ales să desfășoare activități care să conducă la încercări și erori, ceea ce îi va ajuta pe copii să dezvolte reziliență și perseverență pe măsură ce învață să depășească provocările și să-și perfecționeze strategiile. Sunt necesare mai multe studii care să examineze efectele longitudinale ale calității educației timpurii care se extind până la liceu (Vandell și colab., 2016; Vandell și colab., 2020). Liderii trebuie să fie atenți la predictorii succesului (interesul/angajarea în sarcină, implicarea și performanța) în abordarea S.T.E.M. și a performanței școlare ulterioare. Interacțiunile de înaltă calitate sunt adesea ușor de identificat prin adresarea de

întrebări deschise ce permit copiilor să gândească critic și să rezolve probleme (Hirsh-Pasek și colab., 2006).

8. **Implicarea comunității și a părinților.** Liderii trebuie să dezvolte parteneriate active cu familiile și comunitățile, organizând evenimente și activități care implică părinții și comunitatea în educația copiilor. Implicarea părinților nu doar că sprijină învățarea, dar și promovează un sentiment de responsabilitate comun.

## **Evoluția leadershipului educațional**

Elementele-cheie implicate în conducerea pragmatică a oamenilor i-au ajutat pe cercetători să ajungă la clasificarea diferitelor stiluri de conducere (Gandolfi și Stone, 2017). Pe măsură ce aceste tendințe emergente își croiesc drum în educația timpurie, stilul de leadership al educatorilor va necesita adaptări semnificative:

- **Leadership colaborativ:** În loc să domine procesul educațional, liderii trebuie să adopte o abordare colaborativă, de tip networking, lucrând împreună cu alți educatori, părinți și membri ai comunității pentru a construi o rețea de susținere pentru copii.
- **Leadership bazat pe date:** Liderii educaționali trebuie să devină mai analitici, folosind datele din rapoartele individuale, evaluări și statistici oficiale pentru a evalua impactul programelor implementate.
- **Leadership adaptabil:** Educația este un domeniu dinamic, iar liderii trebuie să fie capabili să se adapteze rapid la noile cercetări, tehnologii și nevoi emergente ale copiilor.
- **Leadership de învățare continuă:** Educația timpurie necesită o mentalitate de învățare pe tot parcursul vieții, atât pentru

copii, cât și pentru educatori. Liderii ar trebui să promoveze oportunități de învățare continuă și permanentă.

- **Leadership cultural:** Într-o societate diversificată, liderii trebuie să fie conștienți de prezența și influența diferitelor culturi și tradiții ale copiilor pe care îi educă. Aceștia trebuie să integreze valorile culturale în curriculum și să promoveze un mediu de respect și acceptare.

Leadershipul în educația timpurie are un impact semnificativ asupra calității vieții copiilor și comunităților. Prin asigurarea accesului la educație de calitate, promovarea implicării familiei, integrarea educației socio-emoționale și dezvoltarea unui sistem eficient de evaluare, liderii educaționali pot construi o bază solidă pentru viitorul copiilor. Acestea nu numai că îmbunătățesc experiențele educaționale ale celor mici, dar contribuie, de asemenea, la crearea unor comunități mai sănătoase și mai corecte.

Asigurarea calității vieții în educația timpurie este un proces complex, care necesită o abordare cuprinzătoare și colaborativă, pentru ca în toate elementele-cheie să se investească strategic și să se utilizeze eficient resursele necesare. Investiția în leadership pentru educația timpurie devine o prioritate pentru societate în ansamblu, reflectând angajamentul nostru față de dezvoltarea durabilă și echitabilă a generațiilor viitoare.

## Bibliografie

Blewitt C., Fuller-Tyszkiewicz M., Nolan A., *et al.* (2018). Social and Emotional Learning Associated With Universal Curriculum-Based Interventions in Early Childhood Education and Care Centers: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Netw Open.* 2018;1(8):e185727. doi:10.1001/jamanetworkopen.2018.5727.

- 260 Bradley, R.H., & Vandell, D.L. (2007). Child care and the well-being of children. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 161(7), 669–676. <https://doi.org/10.1001/archpedi.161.7.669>.
- Burgess, E., Ernst J. (2020). Beyond Traditional School Readiness: How Nature Preschools Help Prepare Children for Academic Success. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(2), p. 17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1255000.pdf>.
- Bustamante A.S., Bermudez V.N., Ochoa K.D., Belgrave A.B., Vandell D.L. Quality of early childcare and education predicts high school STEM achievement for students from low-income backgrounds. *Dev Psychol.* 2023 Aug; 59(8):1440-1451. doi: 10.1037/dev0001546.
- Douglas, A.L. (2019), Leadership for Quality Early Childhood Education and Care, OECD *Education Working Paper* No. 211.
- Gandolfi F., Stone, S. (2017). The Emergence of Leadership Styles: A Clarified Categorization in *Review of International Comparative Management*, Volume 18, Issue 1, pp. 18–30.
- Garner, P. & Pagliarulo McCarron, G. (2020). Developing leadership in early childhood education and care through the integration of theory, policy engagement, and advocacy. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 43. 1-18. 10.1080/10901027.2020.1799117.
- Heckman, J J. (2013). *Investing in Disadvantaged Young Children is an Economically Efficient Policy*. Lucrare prezentată în cadrul Iowa Business Council: Early Childhood Summit, Iowa. [https://jenni.uchicago.edu/papers/minn-ecrc\\_all\\_2006-10-12a\\_mms.pdf](https://jenni.uchicago.edu/papers/minn-ecrc_all_2006-10-12a_mms.pdf).
- Hirsh-Pasek K & Burchinal M (2006). Mother and caregiver sensitivity over time: Predicting & language and academic outcomes with variable- and person-centered approaches. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 449–485.
- Ho, J., & Funk, S. (2018). Preschool: Promoting Young Children’s Social and Emotional Health. *YC Young Children*, 73(1), 73–79. <https://www.jstor.org/stable/90019485>.
- Hong, S.L.S., Sabol, T.J., Burchinal, M.R., Tarullo, L., Zaslow, M., Peisner-Feinberg E.S., ECE quality indicators and child outcomes: Analyses of six large child care studies, *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 49, 2019, Pages 202–217, ISSN 0885-2006, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.06.009>.

- Board on Children, Youth and Families (2015). *Child Development and Early Learning. A Foundation for Professional Knowledge and Competencies. Board on Children, Youth, and Families*. The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. Washington, DC 20001.
- Institute of Medicine and National Research Council. 2015. *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/19401>.
- Lerkkanen M.K., Kiuru N., Pakarinen E., Poikkeus A.M., Rasku-Puttonen H., Siekkinen M., Nurmi J.E. (2016), Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 36 2016, pp. 145–156. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.023>.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2015). Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care. <https://doi.org/10.1787/9789264233515-en>.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2017). Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2018). Providing Quality Early Childhood Education and Care. Results from the Starting Strong Survey 2018 <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>.
- Piwowar-Sulej K., Iqbal Q, (2023), Leadership styles and sustainable performance: A systematic literature review, în *Journal of Cleaner Production*, Volume 382, 2023, 134600, ISSN 0959-6526, <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.134600>.
- Raikes, A., Rao, N., Yoshikawa, H. *et al.* Global tracking of access and quality in early childhood care and education. *ICEP* 17, 14 (2023). <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00116-5>.
- Committee on the Science of Children Birth to Age 8 *et al.*, editors, (2015). *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*. Washington (DC): National Academies Press.
- Ruhm, Christopher & Waldfogel, Jane. (2011). Long-Term Effects of Early Childhood Care and Education. *Nordic Economic Policy Review*. 1.10.

- 262 Siegel, D.J. & Bryson, T.P. (2012). *The Whole-Brain Child: 12 Revolutionary Strategies to Nurture Your Child's Developing Mind, Survive Everyday Parenting Struggles, and Help Your Family Thrive*, New York: Bantam.
- Statistics Finland. 2022. "Early Childhood Education and Care [Online Publication]." <https://www.stat.fi/en/publication/cl8l48a1oj27m0dukvmlyq0wd>.
- UNICEF Report (2024), Raising the quality of early childhood education and care. Strengthening governance, monitoring and evaluation in Bulgaria and Portugal.
- World Conference on Early Childhood Care and Education: Tashkent Declaration and Commitments to Action for Transforming Early Childhood Care and Education, 16 November 2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045>.
- Yoshikawa, H.; Weiland, C.; Brooks-Gunn, J.; Burchinal, M.R.; Espinosa, L.M.; Gormley, W.T.; Ludwig, J.; Magnuson, K.A.; Phillips, D.; Zaslow, M. J. (2013). Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool Education. *Society for Research in Child Development. Foundation for Child Development*.
- Warren, L. (2021). The Importance of Teacher Leadership Skills in the Classroom. *Education Journal*. 10. 8. 10.11648/j.edu.20211001.12.

# Practici manageriale în educația timpurie

Marius Claudiu Langa și Sofia-Loredana Tudor  
*Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București,  
Centrul Universitar Pitești*

Misiunea sistemului educațional este de a transfera cunoaștere către societate prin formarea inițială a personalului din învățământ și asigurarea unui cadru solid al dezvoltării profesionale continue. Eficiența managementului serviciilor educaționale este descrisă prin abordări diferite, optimizarea resurselor umane, materiale și valorice. Pe de altă parte, cunoașterea și dezvoltarea rețelei organizaționale la nivelul comunității este fundamentală.

În acest sens, în contextul actual este resimțită necesitatea dezvoltării rețelei de instituții de educație timpurie în sistemul educațional din România, deși decizii importante în acest sens sunt deja fundamentate. Cadrul normativ actualizat și implementarea unor proiecte naționale constituie piloni în dezvoltarea rețelei instituționale la nivelul educației timpurii. Mai mult, transformările sociale au impus instituțiilor de învățământ să ofere servicii de calitate, în special în educația timpurie, deoarece aceasta reprezintă prima etapă a educației.

Managementul educațional joacă un rol-cheie în respectarea drepturilor copiilor în fiecare școală, iar instituția de educație timpurie trebuie să întărească practici prin care copiii trebuie să fie primiți și respectați, astfel încât să se simtă în siguranță și să aparțină spațiului școlar.

Sistemul educațional trebuie să se susțină prin politici privind formarea inițială, integrarea și profesionalizarea continuă, oferind un cadru de competențe care sprijină dezvoltarea profesională continuă a membrilor instituției. Politicile educaționale susțin în mod accentuat dezvoltarea profesională a personalului din școală, ea însăși fiind o organizație *care învață* (Senge, 2016).

- creșterea calității în sistemul de formare a profesorilor;
- utilizarea cadrelor de competențe profesionale în implementarea strategiilor de formare și dezvoltare profesională a personalului din școală;
- implementarea unor modele consolidate și eficiente de dezvoltare profesională, bazate pe colaborare;
- sprijinirea profesorilor pentru a-și dezvolta competențe profesionale și transversale;
- dezvoltarea unor rețele de colaborare între școli, formarea de formatori, dezvoltarea de rețele de formatori naționali.

În managementul organizațional, abordarea competenței ca vector al dezvoltării profesionale are multiple fațete. *Competența* înseamnă să știi să faci față unei situații profesionale complexe, ceea ce explică de ce experiența trebuie să se bazeze pe o pregătire solidă (Le Betorf, 1997, în Rey *et al.*, 2012). Accentul se pune nu atât pe informare, cât pe dezvoltarea unor abilități care să permită reorganizarea comportamentelor profesionale pentru a răspunde unei situații noi. Abordarea pragmatică a conceptului

presupune analiza următoarelor componente: (i) cunoștințe (a ști că); (ii) atitudini și comportamente (a fi conștient de modul în care acționezi, contextul în care o faci și de ce); (iii) dispoziții (a fi deschis la schimbare, a simți motivația); (iv) abilități procedurale (a ști cum să faci); (v) abilități cognitive (tratarea informațiilor, gândirea critică și analiza critică); (vi) abilități bazate pe experiență (a ști cum să acționezi).

Literatura de specialitate documentează faptul că eficiența în managementul organizațional ține de un complex de factori, printre care se numără competențele *soft ale managerului*: inteligența emoțională, capacitatea de comunicare, capacitatea de ascultare activă; calitățile de negociere și soluționare a conflictelor; capacitatea de învățare personală și organizațională; abilitățile de mentorat, abilitatea de folosire a cunoștințelor în rezolvarea problemelor, luarea corectă a deciziilor și asumarea riscului, viziunea sistemică, holistică asupra procesului. Prin aceste abilități, managerul demonstrează exercitarea autorității și a dezvoltării interacțiunilor profesionale, contribuind la construirea unui management organizațional eficient.

## **Practici manageriale bazate pe comunicare și negociere**

Verboncu (2018) descrie managementul eficient punând accentul pe obiective și pe realizarea acestora, pe principiile și legitățile care caracterizează procesele și relațiile de management, pe crearea de instrumente manageriale care să permită realizarea obiectivelor în condiții de eficiență. Un management eficient se definește prin satisfacerea unor nevoi, a unor necesități umane (Dragoș, 2003) și se fundamentează pe negociere și parteneriat la nivelul

266 organizației. Școala trebuie să asigure bunăstarea membrilor săi (cadre didactice, copii, personal administrativ), iar personalul adult trebuie să fie sensibil la nevoile lor cognitive, sociale și emoționale. Starea de bine a copilului (*wellbeing*) impune noi abordări curriculare și practici interacționale în cadrul organizației școlare (Ulrich, 2016).

Un continuum al stilurilor manageriale oferă patru stiluri fundamentale în managementul organizației (Hersey & Blanchard, 1985):

- *stilul directiv* — managerul trasează sarcini, spune ce trebuie să se realizeze, controlează fiecare acțiune;
- *stilul tutorial* — managerul oferă sugestiile, adoptă decizii, încercând să convingă angajații de eficiența acestora;
- *stilul mentorat* — managerul oferă sugestii, sfaturi și ajutor atunci când îi sunt solicitate, întărind relația colaborativă cu angajații;
- *stilul delegator* — managerul lasă angajaților libertatea de a lua deciziile.

Dezvoltându-și un anumit stil managerial, managerul organizează, activează, influențează resursele în scopul realizării obiectivelor propuse (Iucu, 2000), iar în mediul educațional are următoarele caracteristici:

- este o variabilă organizațională, cu mare influență în planul relațional al instituției școlare;
- se fundamentează pe reconstrucții și reorganizări permanente ale variabilelor de personalitate;
- stilul are valoare atunci când este interpretat situațional, de aceea experiența profesională și expertiza managerială favorizează ajustări permanente ale acestuia;

- nu există stil ideal, cel mult unul mai eficient decât celălalt, explicabil prin separarea variabilelor constitutive ale acestuia;
- stilul se definește diferit în situații de criză educațională, fiind utilă abordarea sa în conformitate cu particularitățile concrete ale solicitărilor câmpului educațional.

Managementul organizațional se construiește, în principal, prin strategii bazate pe negociere și comunicare, a căror eficiență este condiționată semnificativ de dezvoltarea sistemului informațional și tehnologic, de îmbunătățirea fluxurilor de comunicare între toți factorii organizației (manager–cadre didactice, cadre didactice–copii, manager–cadre didactice–familie–comunitate).

Rolul central al managerului instituției este dat de rolurile complexe care îi definesc acest statut. Cea mai importantă resursă pentru dezvoltarea abilităților manageriale o reprezintă colaboratorii săi interni, și anume cadrele didactice, rolul managerului fiind acela de a le facilita dezvoltarea profesională. Alte roluri manageriale sunt: planificare și proiectare, organizare, conducere operațională și coordonare, control și evaluare, motivare, implicare și participare, negociere și rezolvarea conflictelor (Dragoș, 2003).

Competența managerială se exercită ca o alternativă de perfecționare a comportamentului profesional, ca expresie a unei atitudini interogative pe care persoana o dezvoltă față de propria-i activitate (Hatch, 1999), proces prin care managerul identifică, organizează, activează, influențează resursele umane și tehnice ale grupului în vederea obiectivelor propuse (Kennedy, 1998). Studiile au demonstrat de-a lungul timpului că personalizarea abilităților manageriale constituie pasul cel mai important al procesului de dezvoltare profesională în orice instituție școlară, iar

268 aceasta se manifestă prin stabilirea propriului stil managerial și evaluarea avantajelor și dezavantajelor ce derivă din folosirea stilului respectiv.

Dinamica dezvoltării competenței manageriale este determinată de o serie de factori, precum personalitatea umană, ca ansamblu de trăsături supuse unei permanente reconstruiri de-a lungul evoluției umane. O variabilă a personalității este considerată experiența profesională.

Capacitatea de negociator a managerului este o capacitate care se învață și se nuanțează de-a lungul experienței, fiind condiționată de o raportare inteligentă a managerului la poziții, interese și nevoi (Souni, 1998), un negociator bun fiind cel care reușește nu doar să reacționeze la evenimente, ci să le conducă (Deac, 2002). Procesul de negociere este unul complex și trebuie să țină seama de coordonate specifice: există norme și principii care nu se negociază, din raționamente metodologice, iar exigențele manageriale trebuie adaptate la toate variabilele organizației școlare (reguli și norme instituționale, sarcini administrative și curriculare, strategii de dezvoltare ale organizației școlare, modalități de soluționare a unor stări conflictuale), pentru că acestea pot crea un câmp de tensiuni greu de aplanat dacă sunt ignorate (Wallen & Wallen, 1989).

Rolul de negociator presupune angajarea managerului în activități de negociere în calitate de persoană autorizată să gestioneze resursele organizației școlare. Negocierile se realizează prin raportare la un set de standarde raționale și științifice, presupune coroborarea analizelor noilor tendințe de dezvoltare în domeniul resurselor și corelarea acestora cu nevoile reale și contextuale ale organizației. De exemplu, într-o instituție de educație

timpurie, acest rol managerial poate fi coroborat cu activitatea de negociere realizată la nivelul tuturor instituțiilor din comunitatea locală care au decis alocarea unor fonduri locale instituțiilor de educație timpurie, avându-se în vedere nevoile de dezvoltare timpurie ale copiilor.

Multe din informațiile necesare managerului instituției de educație timpurie sunt obținute și cu ajutorul altor roluri complementare. De exemplu, managerul acestei instituții monitorizează întreaga activitate desfășurată la nivelul organizației, din diferite perspective:

- educațională (proiectarea, pregătirea, organizarea și desfășurarea activităților educaționale pe parcursul unui proiect tematic, în cadrul activităților extracurriculare cu copiii, în cadrul proiectelor de parteneriat din comunitate);
- de formare continuă a cadrelor didactice și a altor specialiști cu responsabilități în educația timpurie și care constituie părți ale echipelor profesionale interdisciplinare (mese rotunde, cercuri metodice etc.);
- administrativă (organizarea activităților în instituția de educație timpurie, asigurarea funcționalității spațiilor educaționale, a resurselor curriculare, gestionarea resurselor de hrană etc.).

## **Practici manageriale bazate pe mentorat profesional**

Abordare educațională fundamentală pentru dezvoltarea profesională a personalului din orice instituție, mentoratul educațional evidențiază următoarele calități pe care trebuie să le

270 dovedească managerul pentru a fundamenta o relație de mentorat și coaching în instituția școlară (Rowley, în Crașovan, 2016):

- să prezinte implicare în sarcină și responsabilizare pentru a sprijini angajații să obțină succes profesional și să investească încredere în aceștia;
- să arate disponibilitatea de a asigura suport profesional;
- să dovedească eficiență în contexte interpersonale diferite;
- să reprezinte un model de formare și dezvoltare profesională continuă;
- să exprime prin comportamentul său profesional alte calități care favorizează îndeplinirea cu succes a rolului managerial: obiectivitate și onestitate; capacitate de a utiliza și eșecurile; integritate; înțelepciune și curaj în luarea celor mai corecte decizii.

Stan (2020) oferă o descriere a profilului pornind de la idealul, scopurile și obiectivele educaționale, evidențiind elemente precum:

- expertiză profesională și pedagogică;
- abilități de proiectare a activităților din instituție;
- cunoașterea legislației din domeniul educațional, a condițiilor de desfășurare a activităților din sistemul de învățământ, a criteriilor de performanță solicitate cadrelor didactice, a cadrelor de dezvoltare profesională;
- abilități de interrelaționare, comunicare, empatie;
- abilitatea de a oferi îndrumări, sfaturi, feedback — constructive.

Din acest punct de vedere, se remarcă practicile manageriale care presupun implicarea angajaților în procesul decizional,

aceasta reprezentând o modalitate de exercitare a rolului managerial, prin implicarea activă a angajaților în procesul de luare a deciziilor. Importanța acestui proces este mai mare într-un sistem educațional descentralizat (Androniceanu & Ristea, 2014), în care managerul valorizează capitalul intelectual și emoțional al angajaților, le apreciază ideile și opiniile cu privire la dezvoltarea procesului educațional.

În instituția de educație timpurie, actualele provocări ilustrează nevoi de dezvoltare ale cadrelor didactice și specialiștilor, dar mai ales ale copilului. Nevoile copilului de vârstă timpurie sunt dincolo de particularitățile dezvoltării cognitive, socio-emoționale și de comunicare, dintre care amintim nevoile de relații de îngrijire permanente, nevoile de protecție fizică, siguranță și ordine, nevoile de experiențe de dezvoltare adecvate, nevoile de comunități stabile și suportive (Brazelton, Greenspan, 2013).

Ciungu (2005) identifică 7 niveluri ale participării angajaților la conducerea unei organizații, niveluri care se vor reflecta și în managementul instituției de educație timpurie:

- nivelul de consultare — se organizează comisii consultative la diferite niveluri ale organizației școlare;
- nivelul de îmbogățire al atribuțiilor — fiecare cadru didactic este responsabilizat, ceea ce duce la creșterea autocontrolului și a posibilităților acestuia de decizie;
- nivelul de reprezentare al angajaților la nivelul conducerii;
- nivelul de negociere colectivă al diferitelor aspecte de interes mutual;
- nivelul de constituire al unor consilii/comisii — luarea în comun a deciziei în toate problemele de personal;
- nivelul de reprezentare al angajaților în consiliul de administrație;

→ nivelul de control realizat de angajați asupra managementului.

Educația timpurie va putea restabili portretele viitoare ale comunității, pentru a face față provocărilor globalizării (Rohmah *et al.*, 2018). Studiul autorilor indică patru direcții ale managementului eficient în instituția de educație timpurie: (1) planul strategic al instituției de educație timpurie se construiește cu scopul de a asigura îmbunătățirea calității educației, a personalului didactic; (2) organizarea procesului managerial presupune determinarea unor programe de dezvoltare eficiente; (3) se accentuează acțiunile de dezvoltare ale competențelor și motivare a personalului didactic; (4) se derulează un temeinic proces de monitorizare în instituție, care se desfășoară semestrial, lunar sau săptămânal.

Educația timpurie este un spațiu de socializare al copiilor mici, un drept pentru ei și familiile lor, care trebuie transformat în politici publice. (OECD, 2021) Analizând importanța managementului în instituția de educație timpurie, se evidențiază cum managementul democratic poate fi implementat pentru a favoriza construirea unor relații stabile între profesori și familiile copiilor. Ca exemplu, sunt evidențiate practici educaționale realizate în instituția de educație timpurie pe baza unor decizii de management instituțional și care se desfășoară ca rutină instituțională, precum: momentele de intrare și ieșire ale copiilor (venirea/plecarea de la grădiniță); schimbarea turelor profesorilor; momente de hrănire, igienă și odihnă; „activități” pedagogice și rolul emoțiilor etc.

La nivelul educației timpurii, studii actuale evidențiază importanța practicilor manageriale democratice evidente în slujba comunității (Stuart, 2020), fiind cert că managerii pot juca un rol important în eficacitatea programelor de educație timpurie din

instituțiile lor. De exemplu, Drake și colaboratorii (2023) identifică șase competențe care pot prezice practici eficiente manageriale în instituția de educație timpurie:

1. înțelegerea dezvoltării copilului și a implicațiilor pe care dezvoltarea optimă a acestuia le va avea asupra evoluției viitoare;
2. inițierea a numeroase parteneriate cu instituțiile din comunitate, în special cu familiile copiilor;
3. dezvoltarea unei viziuni manageriale centrate pe dezvoltarea copilului și pe încrederea în puterea acestuia de a se dezvolta armonios;
4. asigurarea de șanse egale pentru copii, diminuând elementele discriminatorii și vulnerabilitățile sociale;
5. delegarea sarcinilor și dezvoltarea capacității profesionale;
6. promovarea unei culturi a dezvoltării permanente pentru toți angajații din sistemul de educație timpurie.

## Concluzii finale

Furnizarea de servicii de educație timpurie de calitate se bazează pe un management participativ, construit prin negociere și diseminare, pe puterea managerului de a lua decizii, pe capacitatea tuturor specialiștilor în educație timpurie de angajare responsabilă (Gordon *et al.*, 2017). Fonsén și colaboratorii (2022) afirmă că managementul eficient în educația timpurie trebuie să se bazeze pe înțelegerea reciprocă a valorilor și pe o viziune holistică asupra educației și dezvoltării copilului.

## Bibliografie

- Androniceanu, A., & Ristea, B. (2014), Decision Making Process in the Decentralized Educational System, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 149, 37–42, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.175>.
- Brazelton, T.B., Greenspan, S.I. (2013), *Nevoile esențiale ale copiilor*, Trei.
- Ciungu, P. (2005), *Armonizarea învățământului românesc cu cel european – puncte de vedere*, Universitas.
- Crașovan, M. (2016). *Mentoratul – modalitate de pregătire și integrare profesională a viitoarelor cadre didactice*, Editura Universitară.
- Deac, I. (2002), *Introducere în teoria negocierii*, Paideia.
- Dragoș, V. (2003), *Tehnici de negociere și comunicare*, ASE.
- Drake, T.A., Little, M., Cohen-Vogel, L., Gragson, A., & Cadilla, V. (2023), What Shapes Principals' Early Education Leadership Practices? A Mixed-Methods Study of North Carolina School Leaders, *Leadership and Policy in Schools*, 1–22, <https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2277270>.
- Fonsén, E.; Szecsi, T.; Kupila, P.; Liinamaa, T.; Halpern, C., & Repo, M. (2022), Teachers' pedagogical leadership in early childhood education, *Educational Research*, 65(1), 1–23, <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2147855>.
- Gordon, J., Peeters, J.; Vandekerckhove, A. (2017), *Integrated Early Childhood Education and Care – Results of a European Survey and Literature Review*, Technical report, DOI: 10.13140/RG.2.2.33996.62080.
- Hatch, J.A. (1999), What Preservice Teachers Can Learn from Studies of Teacher s Work, *Teacher and Teacher Education*, 15(3), 229–242, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00038-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00038-9).
- Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1985), *Management organizational behavior: utilizing human resources*, Prentice-Hall.
- Iucu, R. (2000), *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*, Polirom.
- Kennedy, G. (1998), *Negocierea perfectă*, Național.
- Patricia Eadie, Jane Page, Penny Levickis, Catriona Elek, Lisa Murray, LucasWang & Catherine Lloyd-Johnsen (2022): Domains of quality in early childhood education and care: A scoping review of the extent

- and consistency of the literature, *Educational Review*, 76(4), 1057–1086, <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2077704>.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Pacearcă, Șt., & Kahn, S. (2012), *Competențele în școală. Formare și evaluare*, Aramis.
- Rohmah, N., Riyanto, Y., Moedjiarto (2018), Education Management of Early Childhood Education Programs (Case Study in Ciputra International School), *Proceedings Of The 2nd International Conference on Education Innovation (ICEI 2018)*, <https://doi.org/10.2991/icei-18.2018.91>.
- OECD (2021), “Leadership and management in early childhood education and care centres”, in *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c22b7c22-en>.
- Senge, P. (2016), *Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație*, Trei.
- Souni, H. (1998), *Manipularea în negocieri*, Antet.
- Stan, C. (2020), *Mentorat și coaching în educație*, Presa Universitară Clujeană.
- Stuart, M. (2020), Being professional in New Zealand early childhood education: A genealogy, *Policy Futures in Education*, 18(5), 597–609, <https://doi.org/10.1177/1478210319875>.
- Ulrich, C. (2016), *Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori*, Polirom.
- Verboncu, I. (2018), *Cum conducem?*, Editura Universitară.
- Wallen, J.K., Wallen, L. (1989), *Effective classroom management*, Allyn & Bacon.

# Managementul instituțiilor de educație timpurie antepreșcolară

Laura-Elena Ciolan,  
*Universitatea din București*

Daniela Mihaela Florescu,  
*Universitatea „Transilvania” din Brașov*

## **Managementul instituțional al instituțiilor de educație timpurie**

Reformele din ultimii ani în educația timpurie readuc echilibru și normalitate în abordarea integrată a acesteia. Astfel, începând cu anul 2021, prin aprobarea OUG nr. 100 din 10 septembrie 2021 pentru modificarea și completarea *Legii Educației Naționale* nr. 1/2011 și abrogarea unor acte normative din domeniul protecției sociale, a fost modificat art. 27 din Legea nr. 1/2011, în baza căruia creșele fac parte „din sistemul național de învățământ preuniversitar și oferă copiilor antepreșcolari cu vârste cuprinse între 11 luni și 3 ani servicii integrate de educație, îngrijire și supraveghere”.

De la data de 15 septembrie 2021, creșele sunt îndrumate metodologic de Ministerul Educației, prin Inspectoratele Școlare Județene, indiferent dacă sunt sau nu arondate unei grădinițe

de stat. În data de 28.04.2022 a apărut *Metodologia de organizare și funcționare a creșelor și a altor unități de educație timpurie antepreșcolară* ca parte integrantă a HG nr. 566 din 2022.

Finanțarea anumitor cheltuieli este efectuată în continuare de Consiliul Local, iar cheltuielile privind standardele pe antepreșcolar (salarizarea cadrelor didactice) sunt suportate de Ministerul Educației. A fost standardizat pentru prima dată costul pentru antepreșcolari, prin HG nr. 109 din 06.10.2021. Acest standard este stabilit pentru fiecare an calendaristic.

Unul dintre dezideratele procesului de reformare este acela de a da coerență cadrului legislativ și sistemului instituțional de desfășurare a serviciilor de educație timpurie, dar mai ales organizării activităților educaționale specifice educației timpurii, relevând acest concept distinct al pedagogiei și mai ales al educației formale și eliminând confuziile privind educația preșcolară, educația antepreșcolară versus educație timpurie.

Potrivit *Metodologiei de organizare și funcționare a creșelor și a altor unități de educație timpurie antepreșcolară* fundamentată pe următoarele temeuri legale: art. 108 din *Constituția României*, republicată, art. 27 din *Legea Educației Naționale* nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare și art. IV din OUG nr. 100/2021 pentru modificarea și completarea *Legii Educației Naționale* nr. 1/2011, și abrogarea unor acte normative din domeniul protecției sociale, aprobată cu modificări și completări prin *Legea* nr. 17/2022, instituțiile de educație timpurie sunt destinate copiilor antepreșcolari, o formă integrată de intervenție educațională, de îngrijire și de supraveghere, concepută pentru a răspunde nevoilor acestora de dezvoltare holistică.

În creșe, activitatea se organizează pe grupe de vârstă și tipuri de program, urmărindu-se asigurarea nevoilor copiilor și ale

278 familiilor acestora. Se recomandă organizarea grupelor în: grupa mică, incluzând copii de la 3 luni la 12 luni, grupa mijlocie, copii de la 13 la 24 de luni, și grupa mare, copii de la 25 la 36 de luni. Numărul copiilor din grupa de antepreșcolari depinde de nivelul grupelor de vârstă: la grupa mică, numărul mediu de copii este de 7, variind între 5 și 9. La grupa mijlocie, media este de 12 copii, cu un interval de 8 până la 15, iar la grupa mare, media rămâne tot 12, dar cu un interval de 8 până la 20 de copii. Tipurile de program (normal și prelungit) au fost concepute pe modelul unităților de învățământ preșcolar.

Unitățile de educație antepreșcolară oferă servicii care sprijină dezvoltarea holistică a copilului. Acestea includ educație timpurie, conform unui curriculum național, îngrijire, protecție și nutriție, monitorizarea stării de sănătate a copiilor, precum și servicii complementare pentru copil și familie. Aceste servicii pot include informare și consiliere, educație parentală, terapie logopedică și asistență psihopedagogică furnizată de centrele județene de resurse și asistență educațională sau de Centrul Municipiului București de Resurse și Asistență Educațională, precum și activități în centre de joacă, ludoteci etc.

Serviciile de educație timpurie pentru creșe sunt coordonate metodologic de către Inspectoratul Școlar Județean al Municipiului București, prin desemnarea unei unități de învățământ preșcolar care va superviza planificarea, organizarea și desfășurarea activităților pentru copii, în conformitate cu prevederile curriculumului specific, bazându-se pe un plan operațional anual aprobat de Inspectoratul Școlar Județean al Municipiului București.

## Finalitatea și strategiile pentru realizarea coordonării metodologice în unitățile de educație timpurie cu copii de până în 3 ani

Cadrul legislativ general care a sprijinit fundamentarea unor repere orientative pentru realizarea coordonării metodologice în unitățile de educație timpurie cu personalitate juridică a avut în vedere corelarea informațiilor necesare din cadrul legislației specifice în domeniul educației, sănătății și protecției sociale a copiilor sub 6 ani, și anume din:

- *Legea învățământului preuniversitar nr.198/2023, cu modificările ulterioare.*
- *Curriculumul pentru învățământul preșcolar (OM nr. 4694/2019).*
- *Reperle fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copiilor cu vârsta cuprinsă între 0 și 7 ani (OM nr. 3851 /2010).*
- *Standardele de referință pentru învățământul preuniversitar, inclusiv pentru unitățile de educație timpurie antepreșcolară, aprobate prin hotărâre de guvern (HG nr. 994/2020).*
- *Standardele privind materialele de predare-învățare în educația timpurie și Normativul de dotare minimală pentru serviciile de educație timpurie a copiilor de la naștere la 6 ani (OM. nr. 4143/2022).*
- *Hotărârea pentru modificarea Hotărârii Guvernului nr. 136/2016 privind aprobarea normelor metodologice pentru determinarea costului standard per antepreșcolar/preșcolar/elev și stabilirea finanțării de bază de la bugetul de stat, din sume defalcate din T.V.A. prin bugetele locale, pe baza costului standard per antepreșcolar/preșcolar/elev, pentru toți preșcolarii și elevii din învățământul general obligatoriu particular și confesional*

acreditat, precum și pentru cei din învățământul profesional și liceal acreditat, particular și confesional (HG nr. 194/2022).

- *Legea nr. 248/2015, republicată (2020), privind stimularea participării în învățământul preșcolar a copiilor provenind din familii defavorizate.*
- *Metodologia de organizare și funcționare a creșelor și a altor unități de educație timpurie antepreșcolară (HG nr. 566/2022).*
- *Metodologia de organizare și funcționare a serviciilor de educație timpurie complementare (HG nr. 1604/2022).*
- *Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar (OM nr. 4183/2022).*
- *Metodologia de organizare a Programului național pentru preșcolari și elevi „Ateliere de vară” (OM nr. 4126/2022).*
- *Normele metodologice privind efectuarea concediului de odihnă al personalului didactic de predare, de conducere, de îndrumare și control și al personalului de cercetare din învățământul de stat (OM nr. 4050/2021).*
- *Normele de igienă din unitățile pentru ocrotirea, educarea, instruirea, odihna și recreerea copiilor și tinerilor (OMS nr. 1456/2020).*
- *Metodologia privind asigurarea asistenței medicale a antepreșcolărilor, preșcolărilor, elevilor din unitățile de învățământ preuniversitar și studenților din instituțiile de învățământ superior pentru menținerea stării de sănătate a colectivităților și pentru promovarea unui stil de viață sănătos (Ordin comun MS și MED nr. 2.508/4.493/2023).*
- *Procedura privind managementul cazurilor de violență asupra antepreșcolărilor, preșcolărilor, elevilor și personalului din cadrul unității de învățământ (OM nr. 6235/2023).*
- *Metodologia-cadru de evaluare în mediul online a performanțelor școlare și a competențelor (OM nr. 3750/2023).*

- *Ordinul ministrului educației nr. 4150/2023 pentru aprobarea cadrului de competențe digitale al profesionistului din educație.*
- *Adresa MEd nr. 46.267/2010 privind activitățile specifice funcției de diriginte în învățământul preșcolar.*

Inspectoratul Școlar Județean al Municipiului București asigură coordonarea metodologică a demersului educativ furnizat de creșe prin acțiuni de informare, consiliere, îndrumare, monitorizare, astfel:

- Informează creșele asupra politicilor educaționale privind educația timpurie și consiliază directorul desemnat și personalul unității de educație antepreșcolară în vederea implementării acestora.
- Acordă consiliere directorului desemnat în demersul de elaborare a documentelor manageriale specifice și de implementare a curriculumului pentru educație timpurie.
- Consiliază și îndrumă educatorii-puericultori cu privire la formarea/dezvoltarea profesională a personalului didactic, proiectarea didactică, întocmirea documentelor școlare, organizarea și desfășurarea activităților de educație antepreșcolară, conform curriculumului pentru educație timpurie.
- Informează și facilitează participarea creșelor la proiecte și programe cu adresabilitate pentru nivelul antepreșcolar.
- Monitorizează, prin activități de inspecție școlară și control, calitatea procesului educativ desfășurat în unitățile de educație timpurie antepreșcolară, asigurându-se de aplicarea standardelor specifice în domeniul educației pentru acest nivel. Aceasta include evaluarea activității personalului didactic, respectarea curriculumului național și

implementarea reperelor fundamentale în dezvoltarea și învățarea timpurie a copiilor de la naștere până la 7 ani.

Coordonarea metodologică are un rol esențial în asigurarea calității educației în unitățile de educație timpurie pentru nivelul antepreșcolar (creșe cu personalitate juridică). Scopul acesteia este de a promova dezvoltarea holistică a copilului mic, prin implicarea tuturor factorilor relevanți, inclusiv familia, și de a susține profesioniștii din jurul copilului. Prin aplicarea unor metode pedagogice coerente și inovative, coordonarea metodologică asigură un mediu educațional și un proces de învățare adaptate nevoilor copiilor, respectând standardele de calitate și îmbunătățind dezvoltarea fizică, emoțională și cognitivă a acestora. Aceasta implică dezvoltarea și implementarea unor metodologii educaționale coerente, adaptate nevoilor de dezvoltare ale copiilor și respectarea cadrului legal și normativ în vigoare.

Rolul coordonării metodologice este să ofere direcție, sprijin și îndrumare personalului din creșe, astfel încât să se creeze un mediu propice pentru dezvoltarea holistică a copiilor.

Strategiile de coordonare metodologică implică instituții și roluri, fiecare având responsabilități specifice.

Atribuțiile metodistului desemnat de Inspectoratele Școlare Județene/Inspectoratul Școlar al Municipiului București pentru a coordona metodologic creșele cu PJ sunt următoarele:

- informarea unităților de educație timpurie care oferă nivel antepreșcolar (creșe cu personalitate juridică) despre politicile naționale din domeniu și sprijinirea implementării acestora;
- identificarea și desemnarea responsabililor care vor realiza activități de formare, observare, monitorizare, îndrumare și mentorat pentru personalul didactic din creșă;

- consilierea directorului și a personalului didactic, auxiliar și nedidactic cu privire la formarea profesională specifică, implementarea curriculumului pentru educația timpurie și respectarea reglementărilor din cele trei domenii esențiale: educație, sănătate și protecție socială;
- monitorizarea și îndrumarea, împreună cu metodiștii desemnați de ISJ/ISMB, personalului de conducere, didactic, auxiliar și nedidactic pentru a asigura calitatea serviciilor integrate oferite.

Un rol important îi revine directorului grădiniței desemnate de Inspectoratele Școlare Județene/Inspectoratul Școlar al Municipiului București să coordoneze metodologic creșele. Atribuțiile acestuia vizează:

- Coordonarea și monitorizarea planificării, organizării și desfășurării activităților cu copiii și adulții (colegi, părinți, reprezentanți ai comunității implicați în educația timpurie) în unitățile de educație timpurie cu nivel antepreșcolar (creșe cu PJ), prin intermediul directorilor desemnați de ISJ/ISMB.
- Analiza nevoilor unităților de educație timpurie cu nivel antepreșcolar (creșe cu PJ) selectate pentru coordonare metodologică, urmată de discuții cu directorii acestora și cu metodistul desemnat de ISJ/ISMB.
- Elaborarea unui raport inițial, semnat și de directorul creșei cu PJ, bazat pe informațiile colectate din analiza situației și activitățile de observare inițiale, imediat după începerea anului școlar;
- Desfășurarea activităților de observare planificate la grupă, care vor fi discutate cu personalul didactic de predare,

personalul auxiliar și directorul unității de educație timpurie cu nivel antepreșcolar (creșă cu PJ).

- Implicarea și sprijinirea directorului unității de educație timpurie cu nivel antepreșcolar (creșă cu PJ) în realizarea *Planului de dezvoltare profesională și a Strategiei de intervenție pe termen scurt, mediu și lung* cuprinzând acțiuni, termene și responsabilități.
- Elaborarea anuală de către director a unui plan operațional de îndrumare și monitorizare a planificării, organizării și desfășurării activităților cu copiii antepreșcolari din creșe, în acord cu prevederile curriculumului pentru educație timpurie, pe care îl înaintează Inspectoratelor Școlare Județene/ ISMB spre aprobare.
- Proiectarea tematicii întâlnirilor dintre personalul didactic al grădiniței coordonatoare și cel din creșe vizează următoarele aspecte: dezbateri solicitate de Ministerul Educației, Inspectoratele Școlare sau inițiate din proprie inițiativă, elaborarea de acte normative și/sau administrative cu caracter normativ, precum și clarificări metodologice care reglementează activitatea didactică în cadrul sistemului național de învățământ preșcolar și antepreșcolar. De asemenea, se vor discuta probleme legate de conținutul și organizarea procesului educațional din unitățile de învățământ, la cererea Inspectoratelor Școlare Județene/ ISMB sau a uneia dintre cele două instituții educaționale.

Atribuțiile și responsabilitățile personalului de conducere, ale personalului didactic de predare, didactic auxiliar și nedidactic din unitățile de educație timpurie cu nivel antepreșcolar sunt:

- Familiarizarea și aplicarea politicilor naționale în educația timpurie, precum și a reglementărilor din legislația relevantă

pentru educație, sănătate și protecție socială, pentru întreg personalul unității.

- Planificarea și coordonarea activităților în unitatea de educație timpurie cu nivel antepreșcolar (creșă cu PJ) și elaborarea *Planului de dezvoltare profesională* și a *Strategiei de intervenție pe termen scurt, mediu și lung* cuprinzând acțiuni, termene și responsabilități — o sarcină destinată exclusiv personalului de conducere.
- Efectuarea observațiilor asupra organizării activității în unitatea de educație timpurie cu nivel antepreșcolar (creșă cu PJ) — o sarcină rezervată personalului de conducere sau responsabilului CEAC.
- Realizarea observațiilor planificate la nivel de grupă și discutarea rezultatelor cu personalul didactic de predare și cel auxiliar — o activitate exclusivă pentru personalul de conducere. Rezultatele pot fi, de asemenea, analizate împreună cu directorul grădiniței desemnate pentru coordonare metodologică sau cu metodistul numit de ISJ/ISMB.
- Realizarea de activități cu copiii la grupă, interacțiunea cu aceștia și cu adulții (colegi, părinți, reprezentanți ai comunității implicate în educația timpurie) fiind în conformitate cu legislația specifică celor trei domenii: educație, sănătate, protecție socială, pentru a asigura calitatea serviciilor integrate oferite — pentru personalul didactic de predare, didactic auxiliar și nedidactic.
- Participarea la activitățile de mentorat pentru dezvoltarea profesională și la alte inițiative metodice, științifice și de formare, fie din proprie inițiativă, fie la recomandarea directorului sau a metodistului ISJ/ISMB, ca dovadă a angajamentului pentru asigurarea calității serviciilor

integrate — pentru personalul didactic de predare, didactic auxiliar și nedidactic.

## **Plan de activități pentru coordonarea metodologică în unitățile de educație timpurie antepreșcolară cu personalitate juridică**

Coerența intervențiilor educaționale și adaptarea permanentă a acestora la nevoile de dezvoltare ale copiilor la vârstele mici reclamă un focus pe acele modalități de monitorizare și coordonare a activității în sălile de grupă și în unitățile de învățământ astfel încât să se asigure eficiența și implicarea profesioniștilor. Spre exemplificare, precizăm un plan de monitorizare și de coordonare metodologică.

1. Analiza situației/nevoilor în cadrul unității de educație timpurie cu personalitate juridică — un proces participativ realizat prin interviuri, grupuri de discuție și chestionare. Aceasta poate include:
  - prezentarea contextului local (date demografice relevante, tendințe demografice și specificul comunității);
  - istoricul unității de educație timpurie cu PJ (înființare, evoluție, statut juridic actual);
  - descrierea situației unității de educație timpurie în anul școlar curent, inclusiv o analiză SWOT referitoare la capacitatea instituțională (informații despre beneficiarii primari și familiile lor/comunitate, resurse materiale și umane);
  - identificarea nevoilor de formare pentru întreg personalul (didactic de predare, didactic auxiliar și nedidactic) prin elaborarea, aplicarea și interpretarea unor chestionare specializate;

- evaluarea nevoilor beneficiarilor indirecti (părinți, familii) și determinarea gradului de satisfacție față de calitatea serviciilor integrate oferite de unitatea de educație timpurie.
2. Activități de observare a organizării la nivelul creșei cu PJ, efectuate de către directorul grădiniței coordonatoare. Rezultatele observării pot fi utilizate de directorul grădiniței responsabile de coordonarea metodologică sau de metodusul desemnat de ISJ/ISMB, pentru a asigura o coordonare metodologică eficientă.
- Observarea activității la nivelul creșei cu PJ efectuate de către directorul grădiniței coordonatoare poate avea următoarea structură:
- Date de identificare ale unității de educație timpurie cu PJ
  - Date privind beneficiarii primari
  - Efective de copii (total număr copii înscriși, vârsta copiilor, total număr grupe, copii proveniți din medii dezavantajate, copii cu dizabilități/cerințe educative speciale)
  - Resurse umane angajate (personal de conducere, personal didactic de predare, personal didactic auxiliar, personal administrativ, alte categorii de personal) potrivit art. 164 din LÎP (Legea Învățământului Preuniversitar nr. 198/2023), „(1) Personalul din învățământul preuniversitar este format din personal didactic și personal administrativ. (2) Personalul didactic este format din: personalul didactic de predare, personalul didactic auxiliar și personalul didactic de conducere, de îndrumare și control“.

- Spații comune ale serviciului de educație timpurie cu PJ, conform normelor aprobate prin OM 1456/2020 cu modificările ulterioare
  - Spații pentru copii, spații pentru adulți, spații administrative
  - Mediul de învățare (sala de grupă este amenajată frumos, fiind creată o atmosferă plăcută/prietenoasă, cu mobilier ergonomic, flexibil, adaptat vârstei copiilor, sunt afișate resursele didactice, sunt expuse lucrări ale copiilor, sala de grupă este dotată cu mijloace tehnologice și este bine iluminată, spațiul este adaptat copiilor cu cerințe educative speciale)
  - Mediul exterior al unității de educație timpurie cu PJ
  - Observații/comentarii
  - Acțiuni de îmbunătățire
3. Activități de observare programate pentru fiecare grupă, axate pe desfășurarea procesului educațional și centrate pe copil, pentru a evalua eficacitatea educațională.

Climatul clasei	Mediul propice învățării Așteptări comportamentale pozitive
Dezvoltare-învățare	Facilitarea dezvoltării-învățării Verificarea înțelegerii Asigurarea feedbackului
Abilități socio-emoționale	Autonomie Persistență și perseverență Abilități sociale și de colaborare

4. Oferirea de feedback personalizat educatorilor puericultori din creșe în urma observărilor realizate, vizând următoarele comportamente ale cadrelor didactice:

### CLIMATUL CLASEI: MEDIUL PROPICE ÎNVĂȚĂRII

Comportamente	Interval de calitate	Argumente	Sugestii de îmbunătățire
a. Profesorul îi tratează pe toți copiii cu respect			
b. Profesorul folosește un limbaj pozitiv cu copiii			
c. Profesorul răspunde nevoilor manifeste ale copiilor			
d. Profesorul nu manifestă prejudecăți și respinge stereotipurile în clasă			
socio-economic etc.			

### CLIMATUL CLASEI: AȘTEPTĂRI COMPORTAMENTALE POZITIVE

Comportamente	Interval de calitate	Argumente	Sugestii de îmbunătățire
a. Profesorul stabilește așteptări comportamentale clare la activitățile din clasă și/sau rutine			
b. Profesorul recunoaște public comportamentul pozitiv al copiilor			

Comportamente	Interval de calitate	Argumente	Sugestii de îmbunătățire
c. Profesorul redirectionează comportamentul necorespunzător, orientându-se spre comportamentele așteptate, în loc să se concentreze pe cele nedorite.			

## DEZVOLTARE-ÎNVĂȚARE: FACILITAREA ÎNVĂȚĂRII

Comportamente	Interval de calitate	Argumente	Sugestii de îmbunătățire
a. Profesorul formulează explicit obiectivele activității și corelează activitățile desfășurate în clasă cu aceste obiective.			
b. Profesorul explică în mod clar conținutul și/sau activitățile de învățare.			
c. Profesorul stabilește, pe parcursul activității, conexiuni între noile cunoștințe și informațiile dobândite anterior, precum și cu experiențele din viața cotidiană a copiilor.			
d. Profesorul exemplifică sau demonstrează prin gândire cu voce tare sau folosește mai multe forme de reprezentare :			

## DEZVOLTARE-ÎNVĂȚARE: VERIFICAREA ÎNȚELEGERII

Comportamente	Interval de calitate	Argumente	Sugestii de îmbunătățire
a. Profesorul determină nivelul de înțelegere al copiilor prin intermediul întrebărilor, sugestiilor utile sau al altor metode de verificare.			
b. Profesorul observă activitatea majorității copiilor în timpul exercițiilor individuale sau de grup, inclusiv în timpul jocului liber.			
c. Profesorul ajustează metoda de predare în funcție de nivelul copiilor, inclusiv prin îmbogățirea vocabularului utilizat.			

## DEZVOLTARE-ÎNVĂȚARE: ASIGURARE FEEDBACK

Comportamente	Interval de calitate	Argumente	Sugestii de îmbunătățire
a. Profesorul oferă comentarii specifice sau sugestii pentru clarificarea neînțelegerilor copiilor.			
b. Profesorul oferă comentarii specifice sau sugestii care ajută copiii la identificarea reușitelor proprii.			

## ABILITĂȚI SOCIO-EMOȚIONALE: AUTONOMIA

Comportamente	Interval de calitate	Argumente	Sugestii de îmbunătățire
a. Profesorul le oferă copiilor oportunitatea de a face alegeri.			
b. Profesorul le oferă copiilor șansa de a-și asuma diverse roluri în clasă.			
c. Copiii își manifestă dorința de a participa la activități.			

## ABILITĂȚI SOCIO-EMOȚIONALE: PERSEVERENȚA

Comportamente	Interval de calitate	Argumente	Sugestii de îmbunătățire
a. Profesorul evidențiază eforturile copiilor.			
b. Profesorul adoptă o atitudine pozitivă față de dificultățile întâmpinate de copii.			
c. Profesorul încurajează planificarea la clasă.			

## ABILITĂȚI SOCIO-EMOȚIONALE: ABILITĂȚILE SOCIALE ȘI DE COLABORARE

Comportamente	Interval de calitate	Argumente	Sugestii de îmbunătățire
a. Profesorul promovează colaborarea copiilor prin interacțiunea dintre colegi.			

Comportamente	Interval de calitate	Argumente	Sugestii de îmbunătățire
b. Profesorul promovează abilitățile inter- și intrapersonale ale copiilor.			
c. Copiii colaborează între ei prin interacțiunea dintre colegi.			

Redactarea unui raport inițial (*baseline*), bazat pe informațiile obținute din analiza de situație și activitățile de observare inițiale, se va realiza imediat după începerea anului școlar. Acest raport va fi elaborat cu implicarea tuturor părților interesate și va include:

- Analiza și interpretarea datelor colectate (în urma analizei de situație/nevoi și activităților inițiale de observare) efectuate de echipele combinate ale creșei cu PJ și ale grădiniței coordonatoare.
- Recomandări imediate.
- Realizarea *Strategiei de intervenție pe termen scurt, mediu și lung*, care să cuprindă acțiuni, termene și responsabilități;
- Realizarea și implementarea unui Plan de dezvoltare profesională destinat creșterii capacității profesioniștilor din creșă, care să includă următoarele componente:
  - a. Un plan individualizat de dezvoltare profesională pentru personalul didactic și cel auxiliar.
  - b. Activități de formare profesională și consolidare a competențelor echipei în unitatea de educație timpurie, atât interne, cât și externe, prin:
    - crearea unor echipe de mentori din personalul grădiniței coordonatoare, care vor efectua vizite de observare și monitorizare a activităților la fiecare

- grupă, urmate de sesiuni de formare adaptate nevoilor observate;
- asistențe și interasistențe la grupe, discutate în cadrul activităților metodice, cu o frecvență regulată, pe teme de interes comun, la care pot participa angajați din mai multe creșe;
  - sesiuni de schimb de bune practici, atât în cadrul creșei, cât și între diverse creșe, incluzând colaborări între educatori, părinți și personal auxiliar;
  - informarea și monitorizarea participării la programele de formare continuă pentru personalul didactic și auxiliar, oferite de instituții și furnizori de formare în educația timpurie, inclusiv cursuri de prim ajutor, management, negocierea conflictelor, resurse umane, atragerea de fonduri, scrierea de proiecte, curriculum, comunicarea cu părinții, înțelegerea copilului și lucrul în echipă.
- c. Elaborarea și distribuirea de resurse metodice, de învățare și informare create de experți din cadrul creșei cu PJ, a grădiniței coordonatoare, a instituțiilor de suport și organizațiilor neguvernamentale cu expertiză în domeniu.
- d. Monitorizarea și evaluarea implementării acțiunilor stabilite, precum și învățarea și revizuirea procesului.

Creșele joacă un rol esențial în dezvoltarea timpurie a copiilor, oferind un mediu sigur și stimulativ pentru învățare și socializare. Aceste instituții contribuie la formarea abilităților cognitive, emoționale și sociale, punând bazele pentru o educație ulterioară de succes. Importanța unei coordonări metodologice eficiente nu poate fi subestimată, deoarece aceasta asigură implementarea

unor programe educaționale adaptate nevoilor individuale ale copiilor. O coordonare constructivă facilitează formarea continuă a personalului, monitorizarea activităților și evaluarea progresului, garantând astfel că fiecare copil beneficiază de o educație de calitate. Prin colaborarea în parteneriat între coordonatori, educatori și părinți se creează un mediu educațional integrat, care sprijină dezvoltarea armonioasă, holistică a copiilor.

## Bibliografie

- \*\*\* HGR nr. 109, din 06.10.2021.
  - \*\*\* Legea nr. 17/2022.
  - \*\*\* *Legea Educației Naționale* nr. 1/2011.
  - \*\*\* *LÎP nr. 198/2023*, cu modificările ulterioare.
  - \*\*\* Metodologia de organizare și funcționare a creșelor și altor unități de educație timpurie antepreșcolară, HGR nr. 566, din 2022.
  - \*\*\* OM 1456/2020 cu modificările ulterioare.
  - \*\*\* *Ordinul ministrului Educației Naționale* nr. 4.694/2.08.2019.
  - \*\*\* *Ordinul de ministru* nr. 4628/07.06.2024.
  - \*\*\* OUG nr. 100, din 10 septembrie 2021, pentru modificarea și completarea Legii Educației Naționale nr. 1/2011.
  - \*\*\* Procedura privind coordonarea metodologică a unității de educație timpurie antepreșcolar — creșele din Județul Brașov în anul școlar 2023–2024.
- Cristea, Sorin, Albulescu, Ion, Catalano, Horațiu, *Educația timpurie antepreșcolară: Ghidul cadrului didactic*, 2022 Didactica Publishing House, București.
- Modigliani, K., Reiff, M., Jones, S. (1987), *Opening your door to children: How to start a family day care program*, National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.
- Păun, E., Romiță, I. (2002), *Educația preșcolară în România*, Polirom, Iași.

# Leadership transformațional și tranzacțional în educația timpurie

Otilia Clipa  
*Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava*

Liliana Măță  
*Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău*

Dezbaterile privind problematica formării de manageri și lideri autentici este una care devine din ce în ce mai frecventă în domeniul Științelor Educației, al Științelor Economice, dar și în multe alte domenii interesate de fenomenul dezvoltării strategice. Tematica este cu atât mai importantă cu cât se discută tot mai des despre procesul descentralizării, despre management autonom și despre necesitatea profesionalizării managementului instituțiilor educaționale. Discuțiile recente au accentuat diferențele dintre leadership și management, dar s-au intensificat și cele în care sunt tratate ca fiind complementare. Există, în spațiul educațional, diverse situații în care acestea devin complementare fiind necesare trăsăturile unui manager eficient și calitățile unui lider implicat. Leadershipul include valori, acțiuni cu sens și leadership transformațional, iar managementul are în componența sa respectarea procedurilor, a acțiunilor și a strategiilor eficiente ale instituției (Bush, 2020).

Liderul poate imprima instituției un ritm de creștere sănătoasă care să eficientizeze și să ridice nivelul de performanță al acesteia. În ultima jumătate de secol, s-au publicat numeroase studii care au încercat să sublinieze care sunt trăsăturile liderului, ale leadershipului, prin analiza caracteristicilor marilor personalități recunoscute ca fiind lideri. În urma acestor analize, nu a fost creat un profil al liderului, un model al liderului ideal (George *et al.*, 2019). Fiecare articol subliniază aspecte care ar putea fi prezente într-un stil de leadership, însă pentru a fi un lider și un manager autentic este necesar să poți să fii tu însuși și să urmărești cu pasiune atingerea obiectivelor; liderii autentici sunt cei care reușesc să conducă cu mintea, dar și cu inima. Liderii autentici sunt cei care reușesc să propună proiecte, linii strategice de dezvoltare și să le urmeze cu responsabilitate și perseverență. Leadershipul este un element important pentru creșterea calității educației din instituțiile care promovează educația timpurie.

Managerii educațional și liderii puternici își formează echipe puternice, care îi ajută să crească energia pentru împlinirea obiectivului comun și îi sprijină în concentrarea către atingerea acestui obiectiv (George *et al.*, 2019; Lazăr & Leahu, 2020). Echipele sunt cele care sprijină dezvoltarea și intervin în momentele de incertitudine, de asemenea știu să trăiască valorile profunde alături de lider. Echipele de succes sunt cele care apreciază calitățile liderului indiferent de performanța de moment, care știu să ofere și să primească feedback constructiv. Comportamentul unui lider imprimă viteza de dezvoltare a instituției, a comunității și este un adevărat motor al performanței (în plan personal și al echipei). Noile tendințe din domeniul educațional au subliniat faptul că structurile ierarhice sunt erodate și că leadershipul nu mai este prezent doar la nivel managerial și de acolo spre

298 nivelul intermediar, ci, pentru succesul unei organizații, ar fi bine ca majoritatea persoanelor să poată conduce la un moment dat (Barrasa, 2022; Ben-Shahar & Ridgway, 2021) și pe anumite paliere prin asumarea diferitelor responsabilități. Relațiile de colaborare deschise clădesc sentimentele de încredere în ceilalți, în propriile acțiuni, în faptul că pot trece peste diverse provocări împreună. Pentru a realiza aceste acțiuni și pentru a dezvolta instituția, liderul ar trebui să fie responsabil, creativ, să aibă competențe antreprenoriale și să respecte regulile morale (Barrasa, 2022; Sood *et al.*, 2018).

Puncte de reflecție:

- *Considerați că sunt necesare trăsături morale la un director din educația timpurie?*
- *Care vor fi efectele unei conduceri responsabile, morale?*

Competențele managerului educațional și/sau al liderului sunt demonstrate în momentele de creștere instituțională, de punere în aplicare a diverselor reforme, a schimbărilor profunde în educație sau în momentele de criză în care decizia colectivă, responsabilitatea și fermitatea pot determina eficiența și creșterea calității actului paideutic. Numeroasele modificări de la nivelul politicilor educaționale în domeniul educației timpurii au evidențiat calitățile manageriale ale directorilor de grădinițe și de școli. Acesta ar trebui să aibă multiple competențe, începând de la cele administrative până la cele de leadership pedagogic, pentru cadrele didactice și pentru dezvoltarea copiilor, să fie un adevărat susținător al creșterii sănătoase, al stării de bine a copiilor și a familiilor, să implementeze noi concepte și paradigme și să aducă servicii comunității locale (Harrison *et al.*, 2022; NAEYC, 2022; Rodd, 2013). Liderii pentru educația

timpurie au nevoie să cunoască foarte bine nevoile de dezvoltare ale copiilor, ale familiilor și ale comunității locale și au nevoie să înțeleagă contextele mai largi ale politicilor educaționale naționale, dar și europene.

În dezbaterile actuale, educația timpurie a devenit un domeniu prioritar pentru societățile care își asumă dezvoltarea și, prin cercetările din ultimele decenii, a căpătat o recunoaștere din partea acestora. Importanța educației timpurii este subliniată nu numai de domeniul științelor educației, ci și de cel al economiei, și este remarcată de strategiile guvernamentale care au încredere că investiția în intervenția educațională timpurie este una prioritară (OECD, 2018). Numeroasele reforme educaționale au făcut referire la acest domeniu și au accentuat semnificația dezvoltării la vârste timpurii, precum și a formării profesioniștilor pentru acest domeniu (Clipa, 2023). Primii ani de educație reprezintă temelia a ceea ce se va transforma în persoană adultă (Klein, 2022; NAEYC, 2022). Profesioniștii care sunt preocupați de educația și îngrijirea copilului — părinți, membri ai familiei extinse, tutori, educatori, personal medical, specialiști în îngrijire etc. — sunt responsabili de creșterea micilor candidați la umanitate.

Valorizarea educației timpurii are loc în societatea actuală prin regândirea principiilor echității și a respectării drepturilor copilului, prin schimbări de mentalitate legate de vârsta propice pentru educație și o nouă concepție educațională legată de influența cercetărilor asupra practicilor educaționale. De asemenea, copilul este perceput ca un participant activ al comunității și se constată deschiderea oportunităților de dezvoltare în comunități mici a instituțiilor de educație timpurie. Toate aceste influențe au modificat percepțiile asupra educației timpurii și au avut efecte asupra instituțiilor educaționale care se ocupă de educația pentru vârste

300 foarte mici. S-au dezvoltat și s-au diversificat foarte mult serviciile pentru aceste vârste, prin inițiative precum educația timpurie complementară, inițiativele din sistemele alternative educaționale sau cele care funcționează după diverse modele (danez, englez etc.).

Politicile educaționale au fost și ele semnificativ amprentate de presiunea societății de a avea servicii educaționale de înaltă calitate și de a crește copiii într-un mod temeinic și sănătos. Politicile educaționale europene și-au concentrat eforturile pentru a reforma sistemul de educație timpurie și au fost publicate numeroase documente privind acest subiect (European Commission, 2018, 2019, 2023). În aceste documente se precizează reglementări cu privire la statutul instituțiilor din Europa (abordare comparativă) care se ocupă de educarea copiilor de la naștere la 3 ani și până la vârsta școlarității mici, reglementarea posibilităților educaționale la nivelul statului român pentru copiii cu vârste mai mici de 3 ani, analizarea politicilor educaționale care să ofere șanse egale de educație timpurie pentru copiii din medii diferite și defavorizate. Prin acestea se realizează conștientizarea politicilor educaționale care să reglementeze rolul educației timpurii în instituțiile europene și se subliniază concluziile cercetărilor longitudinale care susțin importanța formării de la vârste mici (Crawford & Outhwate, 2023). Cu atât mai mult este importantă educația realizată în această perioadă a vârstelor mici și devine și mai semnificativă pentru întreaga dezvoltare instituția sau tipul de educație realizat (în familie, educație timpurie complementară, centre de joacă, creșe etc.). De organizarea eficientă a tipurilor de educație timpurie instituțională este responsabil managerul educațional, care poate crea un mediu propice creșterii sănătoase a copiilor și a întregii comunități. Eficiența leadershipului poate fi măsurată la nivel educațional prin influența acestuia asupra

dezvoltării organizației, prin valorile asumate, prin creșterea instituției și prin viziunea creată. Influența asupra organizației educaționale poate fi realizată în scopul atingerii obiectivelor de creștere și poate fi exercitată asupra grupurilor și persoanelor din instituție. Dacă liderul alege să împartă responsabilitățile și să încurajeze participarea, această practică poartă numele de leadership distribuit, și se manifestă atunci când poate apărea un nucleu de lideri care să aibă inițiativă indiferent de funcțiile formale pe care le au (sau nu) în instituția educațională. Este cu atât mai important în educația timpurie, deoarece este nevoie de inițiativă și de găsim rapidă de soluții pentru diversele situații mai puțin predictibile și a numeroaselor modificări din domeniul acesta. Un alt aspect important este lucrul în echipe interdisciplinare, ceea ce presupune încrederea că fiecare dintre coechipieri ar putea prelua coordonarea activității. Valorile stau în spatele deciziilor și acțiunilor liderului și de aceea este cu atât mai important care sunt aceste valori, atât persoanele cât și cele referitoare la încrederea în educație. Dacă valorile sunt intrinsec integrate, atunci liderul poate face anumite acțiuni cu pasiune și perseverență. Viziunea este considerată o componentă esențială a leadershipului eficient (Bush, 2020). Implicarea în dezvoltarea organizației educaționale presupune urmărirea viziunii și activarea tuturor resurselor disponibile, pentru atingerea obiectivelor exprimate prin viziunea sa. Liderul educațional face translarea politicilor educaționale naționale spre adaptarea la realitățile și sursele de creștere ale instituției pentru educație timpurie.

Puncte de reflecție:

- *Care este viziunea și misiunea grădiniței în care vă desfășurați activitatea?*
- *Care sunt valorile corelate cu viziunea instituției?*

- *Modalitățile prin care managerul influențează atingerea obiectivelor sunt formale sau informale?*

Leadershipul transformațional și cel tranzacțional au fost identificate de către Voon și colaboratorii săi (2011) ca stiluri care au impact asupra satisfacției profesionale. Aceste stiluri pot fi aplicate fie îmbinate, fie independent. Acesta a dat următoarele interpretări celor două concepte: leadershipul transformațional se definește prin comportamente ale liderului care provoacă la subordonați dorința de a atinge anumite scopuri organizaționale. Celălalt tip de leadership, tranzacțional, se definește prin comportamente care determină angajamentul, dorința oamenilor de a atinge obiectivele organizaționale. Modelele de leadership nu reușesc să explice o gamă completă de stiluri de leadership, care să cuprindă și comportamente descrise ca fiind carismatice și inspiraționale, la un capăt, dar și comportamente evitante sau pasive, la celălalt capăt.

Liderii transformaționali sunt motivați intrinsec și susțin în comunitatea lor dezvoltarea acestui tip de motivație, dezvoltarea personală și profesională situându-se în centrul practicilor educaționale. Este un model aplicabil în educația timpurie pentru că este nevoie ca liderul transformațional să determine stimularea motivării colegilor pentru formare continuă, pentru dezvoltare profesională pentru a putea încuraja creșterea armonioasă a copiilor antepreșcolari și preșcolari. Prin starea de bine instaurată în climatul organizațional de liderul transformațional se creează premisele stabilirii unei comunități care se dezvoltă prin învățare, perseverență și atitudine pozitivă.

Liderul transformațional este cel care pune accentul pe valorile etice și pe respectarea normelor morale demonstrate prin

comportament. Aceștia apreciază respectarea valorilor morale și a celor care se regăsesc în misiunea grădiniței respective. Acest model de conducere este specific liderului inspirațional, care știe să motiveze permanent echipele prin stimulare intelectuală, prin creativitate, prin găsirea soluțiilor inovative pentru diversele probleme apărute.

Liderul tranzacțional pune accentul pe acordarea de recompense tangibile și pe realizarea obiectivelor măsurabile și a asumării consecințelor pentru nerealizarea lor. Abordarea aceasta duce la împlinirea finalităților propuse și la convergența dintre acestea și așteptările instituțiilor interesate de obiectivele organizației. Stilul tranzacțional este unul care poate fi potrivit pentru situații din managementul instituțiilor de educație timpurie atunci când există provocări care pot fi rezolvate prin implicarea persoanelor din instituție și prin recompensarea efortului acestora.

Liderul tranzacțional este cel care este motivat extrinsec prin recompense și se bazează pe laudă și promisiuni pentru implicare. Este un stil de leadership prin care pot fi atinse obiectivele și standardele de performanță care pot fi măsurate (Bass & Reggio, 2006, Clipa & Greciuc, 2018). Obiectivele devin reper pentru liderul tranzacțional care evaluează îndeplinirea acestora și acționează prin recompense individuale acordate persoanelor care reușesc să le îndeplinească. Liderul este concentrat să evalueze îndeplinirea acestora și caută soluții pentru recompensarea persoanelor care își aduc contribuția la realizarea lor, sau prin feedback negativ, în vederea unei posibile ameliorări (Northouse, 2016).

Dacă am chestiona profesorii de la toate nivelurile de învățământ despre cei mai eficienți lideri cu care lucrează sau au lucrat în trecut, manageri, angajați, studenți sau specialiști din toata lumea specifică, atunci ne-ar descrie un set de caracteristici

304 și comportamente care excedă simpla centrare pe recompensarea efortului sau pe corectarea greșelilor — tipice pentru leadership ca tranzacție. Toate caracteristicile enunțate descriu lideri transformaționali: inspiraționali, stimulativi din punct de vedere intelectual, provocatori, vizionari, orientați spre dezvoltare și hotărâți să maximizeze performanța. De multe ori, putem sublinia un termen utilizat pentru profesori și pentru alte categorii de lideri prin termenul de „carismă”.

Atât leadershipul transformațional cât și cel tranzacțional sunt relaționate cu succesul grupului. Pentru a cerceta leadershipul transformațional și tranzacțional se utilizează *Chestionarul de lider multifactorial (Chestionarul MLQ)*. Chestionarul MLQ, generat de autorii Bruce J. Avolio și Bernard M. Bass, autori care surprind conceptul de leadership transformațional și modelul leadershipului complet (Avolio & Bass, 2004). Chestionarul MLQ s-a dezvoltat pe baza unui număr mare de investigații, efectuate pe lideri din organizații publice și private, de la directori din mari corporații și până la lideri de proiect sau din ierarhia unei organizații. Construind pe paradigmele mai vechi ale leadershipului, care au dominat practica selecției, dezvoltării și trainingului în leadership în ultima jumătate de secol, cum ar fi cele care teoretizează liderul autocrat versus democrat, leadershipul directiv versus participativ, leadershipul centrat pe obiectiv versus cel centrat pe relație etc., modelul leadershipului complet contribuie perfect și la înțelegerea tuturor tipurilor de efecte ale leadershipului. Autorii au afirmat că liderii transformaționali generează o aliniere mai fermă cu viziunea și misiunea organizației. Scorurile la scalele de leadership transformațional prezic performanța individuală și de grup. Leadershipul transformațional explică între 45% și 60% din varianta performanței organizaționale. Liderii transformaționali

generează o mai mare coeziune de grup și dedicare către muncă și scad fluctuația de personal. Leadershipul transformațional prezintă un nivel mai mare al inovației, al creativității și eficienței echipelor de cercetare-dezvoltare, dar și în mediul educațional, care formează, la rândul său, inovatori.

## Bibliografie

- Avolio, B.J., Bass, B.M. (2004), *Multifactor Leadership Questionnaire*, MindGarden, Inc., Palo Alto, CA [ed. rom.: Sinapsis, Cluj-Napoca, 2007].
- Barrasa, Á. (2022), *Leadership. Viitorul mai aproape de oameni*, București, Litera.
- Bass, B. & Reggio, R.E. (2006), *Transformational leadership*, Mahwah, Nj Lawrence Erlbaum.
- Ben-Shahar, T. & Ridgway, A. (2021), *Bucuria Leadershipului. Cum poate psihologia pozitivă să te facă mai influent și mai fericit într-o lume plină de provocări*, București, Curtea Veche.
- Bond, T. (eds.) (2022), *The Early Childhood Director's Guide to solving everyday challenges*, Gryphon House.
- Bush, T. (2020), *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*, Iași, Polirom.
- Catalano, H. & Albușescu, I. (2024), *Educația timpurie digitală. Cadre teoretice și aplicative*, București, Didactica Publishing House.
- Clipa, O. & Mata, L. (2020), *European Educational Policies on Teacher Training for Early Childhood Education, Trends and prospects of the educational system and educators professional training development*, Iași, Lumen, pp. 15–27, <https://doi.org/10.18662/978-1-910129-28-9.ch001>.
- Clipa, O. (2023), Educația timpurie — necesitate, politici educaționale și strategii naționale de formare a profesioniștilor în *Educația timpurie. Resurse pentru dezvoltarea practicienilor*, Trei, București, pp. 11–32.
- Clipa, O. & Greciuc, M.A. (2018), Relations of Style of Leadership and Achievement Motivation for Teacher. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(4), pp. 55–64, <http://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/1107>.

- 306 Crawford, C. & Outhwate, L. (2023), Why should we invest in early childhood education and care, Why should we invest in early childhood education and care? — Economics Observatory.
- European Commission (2018), *Annex to the Proposal for a Council Recommendation on High Quality Early Childhood Education and Care Systems*, European Union, Brussels, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0271>.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019), *Eurydice Brief: Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-2019-edition>.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2023), *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe — 2023: Early childhood education and care. Eurydice report*.
- George, B. et al. (2019), *Inteligența Emoțională. Leadership autentic*, București, Litera.
- Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structural-indicators-monitoring-education-and-training-systems-europe-2023-early>.
- Harrison, J., Munn, H., Twistle, R., Harris, D., Atkins, L. & Whale, L. (2022), *Leadership in Early Childhood. Challenges and Complexities*, Sage Publishing House.
- Kennedy, B. (2023), *Metoda Good Inside. Bunătatea interioară a copilului tău*, București, Trei.
- Klein, T. (2022), *Succesul începe în copilărie. Ghid pentru dezvoltarea armonioasă a micușilor între 2 și 5 ani*, București, All.
- Lazăr, E. & Leahu, G. (2020), *Management și leadership în condițiile școlii online*, București, Editura Universitară.
- MacDonald, S. (2019), *Inspiring Professional Growth. Empowering Strategies to Lead, Motivate and Engage Early Childhood Teachers*, Gryphon House, Lewisville.
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children) (2022), *Developmentally Appropriate practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*, Fourth Edition, Washington, DC.

- Neacșu, I. & Beșcu, M.M. (2022), *Management calitativ și leadership în învățământul preșcolar*, București, Editura Universitară.
- NORC (n.d.), *National Survey of Early Care and Education*, NORC.org, University of Chicago, <http://www.norc.org/Research/Projects/Pages/national-survey-of-early-care-and-education.aspx>.
- Northouse, P.G. (2016), *Leadership Theory and practice* (7th ed.) Thousand Oaks: Sage.
- OECD (2018), *Education as a Glance 2018, OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing, [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018\\_eag-2018-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en).
- Rodd, J. (2013), *Leadership in Early Childhood: The Pathway to Professionalism* (4th ed), Maidenhead Open University Press.
- Sheridan, S., Pope Edwards, C., Marvin, C. & Knoche, L. (2009), Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs, *Early Education and Development*, 20(3), 377–401.
- Silberfeld, C. (2023), *The Early Childhood Graduate Practitioner Competencies. A guide for Professional Practice*, London: Sage.
- Sood, K., Peart, S. Mistry, M. (2018), *Becoming a Successful School Leader Developing New Insights*, Abington: Routledge.
- Vrășmaș, E. (2014), *Educație timpurie*, București, Arlequin.
- Voon, M.L., Lo, M.C., Ngui, K.S. & Ayob, N.B. (2011), The influence of leadership styles on employee's job satisfaction in public sector organizations in Malaysia, *International Journal of Business Management and Social Science*, 2(1), 24–52.
- Whitebread, D. (ed.) (2019), *The Sage Handbook of Developmental Psychology and Early Childhood Education*, London, Sage Publication.

# Leadership situațional în educația timpurie

Roxana Bobu  
*Universitatea Tehnică „Gheorghe Asachi” din Iași*

## **Leadership: repere generale**

Leadershipul este centrat pe capacitatea liderilor de a lucra cu oamenii, pe relații interpersonale bune, care au fost construite, menținute și dezvoltate. Toate eforturile vizează lucrul în echipă, în vederea atingerii obiectivelor prestabilite la nivel instituțional. Cei care își asumă astfel de roluri (manageri, directori) sunt liderii formali. Uneori întâlnim și lideri informali, care își exercită influența pe baza relațiilor de simpatie existente și se bucură de apreciere profesională din partea colegilor. Definițiile din literatura de specialitate sunt numeroase, dar regăsim și o listă de elemente comune, referitoare la caracteristici: de natură axiologică (integritate, onestitate, respect față de ceilalți); de pregătire (educație, statut social, dezvoltarea carierei); specifice locului de muncă (responsabilitate, inițiativă, performanțe validate la nivelul comunității profesionale); sociale (popularitate, prestigiu, tact, diplomație, sociabilitate etc.).

## a. Leadership și aspecte specifice personalității

Preocupările de analiză s-au centrat pe identificarea unor conexiuni între anumite trăsături de personalitate, dezvoltate la un nivel superior, astfel încât persoana care își asumă rolul de lider să performeze. Dintre trăsăturile considerate de succes pentru un lider enumerăm:

- perseverență pentru finalizarea acțiunilor inițiate;
- curajul de a propune schimbări și de a le implementa;
- originalitate în abordarea situațiilor dificile cu care se pot confrunta;
- încredere în sine, în viziunea propusă, în capacitatea sa de a găsi soluții;
- încredere în ceilalți că îi vor fi alături pentru a obține rezultatele anticipate;
- disponibilitatea de a oferi/solicita sprijin;
- disponibilitatea de a-și asuma multiple responsabilități;
- rezistență la stres;
- atitudine tolerantă, diplomație;
- flexibilitate atitudinală, dar și procedurală;
- abilitatea de a influența colaboratorii, astfel încât aceștia să își dorească să se implice, să își asume solicitările primite; persuasiune;
- capacitatea de a crea viziuni și de a determina oamenii să accepte schimbările;

Influența trăsăturilor de personalitate și maniera în care acestea influențează leadershipul au fost evidențiate și de rezultatele obținute în cadrul unui studiu (Ozbang, 2016) care ilustrează aspecte precum: amabilitatea, conștiinciozitatea, deschiderea către

310 experiențele cu ceilalți, agreabilitatea, corectitudinea, receptivitatea la nevoi.

## **b. Leadership: orientarea spre obiectiv & orientarea spre oameni**

În conduita unui lider este important să regăsim ambele tipare comportamentale: orientarea centrată pe obiectivele de îndeplinit, dar și orientarea centrată pe relațiile cu ceilalți.

În general, liderii formali sunt cei care sunt numiți de o autoritate externă, iar aceștia pot fi acceptați sau nu de către grup. Sunt focusați pe organizare și pe identificarea acțiunilor necesare pentru obținerea rezultatelor. Eu au în atenție permanent o listă de priorități.

Liderii informali sunt agreeți de către grup, fiindcă reprezintă o persoană investită cu autoritate de către cei care i-au acceptat. Ei sunt orientați spre ceilalți și sunt atenți la oamenii din jurul lor, fiindcă cu sprijinul lor își pot îndeplini obiectivele. Au disponibilitatea de a asculta, de a recunoaște și de a identifica nevoile celorlalți, manifestându-și propria inițiativă. Ei pot anticipa și pot avea inițiative de genul propunerilor de ameliorare, rezolvare, schimbare. Fac acest lucru pentru că ei conștientizează că instituția se va menține la același nivel, se va dezvolta și va deveni superioară altor instituții similare datorită investiției în oamenii ei.

O perspectivă inedită este cea care prezintă leadershipul ca o acțiune organizată clar către anumite finalități, cum ar fi: impulsionarea oamenilor să adere la valorile instituționale; asumarea obiectivelor instituționale de către angajați; existența unui mediu favorabil afirmării individuale; facilitarea formării/dezvoltării unor relații profesionale sănătoase; susținerea unei atmosfere

pozitive, astfel încât fiecare să performeze. Acțiunea liderului se bazează pe surse de influență, de putere simbolică, reușind astfel să-și motiveze echipa cu care lucrează prin asumarea obiectivelor de realizat și implicare în derularea activităților.

Armonizarea acestor două perspective — centrare pe obiective și centrare pe resursa umană — evidențiază atitudinea unui lider către a fi atent *la ce face și cum face*. Înseamnă preocupare pentru acumulare de informații referitoare la organizare, delegare sarcini, cunoașterea celorlalți, apreciere, valorizare, monitorizare, evaluare a acțiunilor și rezultatelor obținute. Aceste acțiuni se bazează pe existența unor abilități de gândire critică, abilități de rezolvare a situațiilor dificile și implicit, abilități de natură socială.

Sintetizând, avem următoarele aspecte relevante pentru a descrie leadershipul: a) influența bazată pe acceptare necondiționată și respect reciproc; b) obiectivele care trebuie îndeplinite, fiindcă fiecare acțiune presupune obținerea unui rezultat (inițial unul personal, fiindcă eu ca angajat îmi îndeplinesc atribuțiile, dar de fapt această reușită individuală este subordonată unui rezultat mai amplu la nivel instituțional, reprezentând efectul cumulat al implicării tuturor).

Această acțiune de influență poate fi și un atribut al exercitării rolului de manager. Din perspectiva leadershipului nu este obligatoriu ca între persoana care are abilitatea de a-i influența pe ceilalți și persoana asupra căreia se exercită această influență să existe și o relație de subordonare. Cel mai important este ca oamenii să recepteze mesajul, să îl înțeleagă, să îl interiorizeze și să se implice în viața instituției.

Una dintre întrebările frecvente este cea referitoare la potențialul pe care îl are o persoană pentru a fi considerat lider — este nativ? se învață? se formează? Un studiu recent (Agung *et al.*,

312 2024) aduce în atenție faptul că unele trăsături individuale sunt rezultatul unor procese interioare (deschiderea către ceilalți, abilitatea de a comunica, persuasiunea, atitudinea pozitivă etc.), de asemenea aduce în atenție ideea că aceste trăsături nu pot fi dezvoltate dacă ele nu există în mod nativ, însă pot fi perfecționate dacă ele există deja la persoană. Pot fi dezvoltate la un nivel superior aspecte precum: abilitatea de a formula și comunica clar un scop; abilitatea de a formula clar un mesaj, astfel încât să devii un reper pentru ceilalți etc.

## Relația leadership–management în plan educațional

Analiza relației dintre activitatea unui manager și a unui lider poate aduce în atenția noastră următoarele conexiuni: între lider și manager există diferențe; între lider și manager există elemente comune care nu pot fi separate.

Termenii *leadership* și *management* se regăsesc în majoritatea lucrărilor care abordează tematica aceasta a conducerii, a coordonării activității la nivelul unei instituții. Este vorba despre competențele unei anumite persoane care poate determina o echipă să performeze și astfel, apare o diferențiere subtilă între cele două roluri.

Cuvântul *management* provine din limba latină: *manus/manum* (mână) și *agere* (a conduce). La modul general, *managementul* este o activitate de elaborare, pregătire, organizare, coordonare și administrare în vederea atingerii unor obiective. În general, managerii sunt: interesați de rezultate; ancorați în abordarea problemelor din prezent; atenți la clarificarea diverselor situații; obișnuiți să corecteze, controleze, optimizeze procesele; centrați pe respectarea

regulilor, regulamentelor și a prevederilor legislative; preocupați de menținerea situației existente (Bush, 2021).

## Roluri și comportamente din perspectiva managementului & leadershipului

Conform definiției din dicționarul explicativ al limbii române, *rolul* se referă la o sarcină atribuită unei persoane, iar *comportamentul* reprezintă acțiunea realizată într-un anumit context. Din punct de vedere al activităților specifice unui manager, regăsim următoarele roluri: decizionale, informaționale, interpersonale. La rândul lor, fiecare dintre aceste roluri are diferite ipostaze de manifestare.

Ipostaze ale rolurilor decizionale: *distribuitor de resurse* (financiare, echipamente, timp etc.), *negociator* (în sensul de a alege în anumite situații cui să ofere un avantaj, care de altfel va influența atingerea ȳintelor instituționale), *stabilizator* (aici avem în vedere viteza de reacție în situații critice, abilitatea de a identifica soluții atunci când intervin factori perturbatori, de a identifica factorilor de sprijin etc.), *întreprinzător* (atitudine deschisă către noutățile care se impun a fi implementate la nivel instituțional).

Ipostaze ale rolurilor informaționale: *monitor* (culegere de informații referitoare la oportunități pentru instituție, dar și despre posibile situații de risc la adresa instituției); *purtător de cuvânt* (reprezentarea instituției la nivel intern și extern), *propagator* (diseminare la nivelul angajaților a rezultatelor obținute în urma monitorizării și evaluărilor efectuate).

Ipostaze ale rolurilor interpersonale: *figură reprezentativă a instituției* (ceremonii, evenimente); *lider*; *legătură* (furnizează informații către persoane din interiorul/exteriorul instituției).

Comparativ cu managerii, liderii sunt centrați pe oamenii care trebuie să contribuie la îndeplinirea obiectivelor, pe a-i determina să se implice și să deruleze activitățile necesare atingerii acestora. Pentru ei este important să anticipeze, să accepte și să promoveze schimbarea (Liu, 2022). Își doresc să identifice răspunsuri la diferite situații care pot explica de ce s-a întâmplat acel lucru; facilitează exprimarea creativă; acceptă reguli noi sau chiar le implementează (Bush, 2021). Această diferențiere de natură atitudinală dintre manageri și lideri poate fi dificil de identificat. Diferențele dintre rolurile și comportamentele managerului și al liderului pot fi abordate și din alte puncte de vedere: al viziunii, al influenței, al motivației pentru care realizează anumite lucruri. Prezentăm o analiză comparativă a rolurilor reflectate în comportamente, manager versus lider:

Manager	Lider
– respectă procedurile;	– preferă să facă ceea ce consideră că trebuie realizat;
– centrat pe acțiuni din prezent;	– este orientat către obiective pe termen lung;
– așteaptă rezultate imediate;	– anticipează ceea ce se va întâmpla în viitor;
– preferă acțiunile bine organizate;	– preferă să participe la schimbări, dorește să facă parte din ele, este entuziasmat de acestea;
– transmite responsabilități clare pentru toți;	– își asumă riscuri;
– pune accent pe analiza de tip cognitiv;	– în analiza situațiilor, pune accent pe informații și emoții;
– este interesat de control;	– se bazează pe încrederea câștigată;

Manager	Lider
– este centrat pe aspecte de natură administrativă;	– este dispus să lucreze cu oamenii;
– preferă să își exercite autoritatea conferită de poziția ocupată;	– este un model care-i inspiră pe ceilalți;
– monitorizează rezultatele obținute;	– identifică o cauză comună cu ceilalți;
– identifică aspectele neproductive;	– are ca valoare dominantă binele comun;
– inițiază reorganizarea activităților;	– produce schimbare;
– încurajează competiția;	– identifică noi oportunități de schimbare;
– se bazează pe acțiuni predictibile;	
– este interesat să limiteze riscurile;	

Un management eficient se bazează pe abilitățile de leadership, astfel că ambele roluri sunt importante. Managementul are în vedere menținerea unei anumite structuri, a unei anumite rigori în derularea activităților. Este preocupat în mod direct de proiectarea activităților, de asigurarea cadrului fizic pentru derulare și a cadrului logistic, reprezintă simbolic instituția și oamenii săi la evenimente, iar toate acestea sunt elemente care ilustrează viziunea și misiunea sa. În paralel, leadershipul contribuie semnificativ la atingerea obiectivelor instituționale, acționând din altă perspectivă — cea a motivării, a susținerii oamenilor, a valorizării și transmiterii mesajului că efortul lor contează.

În plan educațional, instituțiile școlare, alături de manageri foarte bine pregătiți, au nevoie și de lideri autentici. Ideal ar fi ca cele două roluri (de manager și de lider) să fie interiorizate ca rezultat al unui proces de învățare, care presupune focalizare pe

316 dezvoltarea abilităților de leadership și pe cunoașterea elementelor specifice managementului unui școli (Măntăluță, 2012). Atunci când între cele două roluri există conexiuni, avem o abordare integrativă, bazată pe armonizarea optimă a tuturor proceselor existente la nivelul școlii (administrativ, didactic, didactic-auxiliar, parteneriate, reprezentare etc.), iar rezultatul final conduce către eficiență și eficacitate (Joița, 2000; Pătrașcu, 2020).

## **Ledearship în educația timpurie — aspecte generale**

La nivel național, din punct de vedere legislativ, se urmărește o viziune coerentă, de tip integrat (Catalano și Albulescu, 2023), pentru diferitele activități specifice educației timpurii (antepreșcolar și preșcolar). Regăsim o abordare holistică din punct de vedere al integrării, al incluziunii și al asigurării calității actului educațional. Preocupările pentru dezvoltarea educației timpurii sunt numeroase: crearea unui cadru legislativ; reorganizări din punct de vedere administrativ a instituțiilor specifice (creșe, grădinițe); acțiuni de promovare și conștientizare a importanței educației timpurii; elaborare de metodologii care reglementează accesul antepreșcolarilor și preșcolarilor la serviciile educaționale; elaborare de standarde de calitate specifice educației timpurii; elaborare de documente curriculare; introducerea unei noi specializări (educator-puericilor) în planul de învățământ al instituțiilor de învățământ responsabile cu formarea inițială (Badea, 2014); elaborare de strategii de formare continuă pentru specialiștii din sistem etc.

Studiile efectuate pe marginea rolului educației timpurii au evidențiat existența unor beneficii pentru copii — din punct de vedere al dezvoltării abilităților cognitive, al pregătirii pentru

începerea școlarității, dar și al dezvoltării tuturor abilităților de viață independentă (OECD Indicators, 2023).

Practic, finalitățile educației timpurii reprezintă o etapă premergătoare, de pregătire a copilului pentru formarea competențelor urmărite în cadrul celorlalte nivele de școlaritate — dezvoltarea personalității, a interacțiunii cu ceilalți, a experiențelor independente de învățare, a imaginii de sine pozitive, a achizițiilor informaționale (Anexa la OM nr. 4694/2019). Toate aceste schimbări multiple urmăresc corelarea politicilor educaționale naționale cu cele din plan european. Introducerea modificărilor la nivel de curriculum au în vedere armonizarea finalităților educației timpurii cu profilul de competențe dezirabil al absolventului la finalul școlarității în ansamblu.

Toate aceste deziderate produc rezultatele așteptate cu sprijinul resursei umane din interiorul sistemului. Astfel, educatoarii specializați în educația timpurie vor deține competențe din zona următoarelor arii: să construiască și să mențină un mediu de învățare constructiv, deschis către ceilalți; să fie capabili să realizeze și să mențină active parteneriate cu familia; să poată monitoriza progresul copiilor; cunoașterea copiilor și realizarea unui demers educațional personalizat; să adapteze elementele de conținut ale curriculumului la nevoile de interes și învățare ale copiilor; să fie deschiși pentru propria lor formare și dezvoltare profesională (Clipa, 2023).

Așteptările de la practicieni au în vedere: înțelegerea necesității acestor schimbări; optimizarea competențelor pentru a putea implementa schimbările așteptate în activitatea curentă; accesarea și dezvoltarea unor competențe noi; centrarea procesului formativ pe nevoile copilului în acord cu ritmul propriu de dezvoltare (Gonța *et al.*, 2020).

318 În vederea atingerii acestor deziderate, putem analiza influența leadershipului din trei puncte de vedere:

- a. funcțional: obținerea de informații; analiza situațiilor disfuncționale identificate; luarea deciziilor și implementarea lor; delegarea responsabilităților;
- b. interpersonal: motivarea tuturor categoriilor de personal; deschidere și disponibilitate pentru a fi alături de toți angajații/colaboratorii; exprimare adecvată;
- c. contextual: cunoașterea valorilor instituționale și adoptarea lor; cunoașterea, respectarea și implementarea prevederilor legislative; menținerea unor legături optime la nivelul comunității locale — instituții similare, cu instituțiile ierarhic superioare, cu mass-media, cu beneficiarii indirecti.

Indiferent de nivelul de școlaritate, dar în mod deosebit pentru educația timpurie, influența personalității educatorului (Neacșu și Bescu, 2022) este deosebită și are impact pe termen lung asupra percepției copilului referitor la ce se întâmplă în spațiul educațional. Când acesta este pozitiv, ne putem aștepta ca pe termen lung, acel copil să-și valorifice optim potențialul de care dispune, iar efectele le regăsim și asupra percepției părinților. Educatorul este valorizat în această relație de parteneriat și implicit, este valorizată imaginea instituției la nivelul comunității. Pentru ca un astfel de mesaj să fie transmis, trebuie să privim la ceea ce se regăsește în plan secund și să analizăm motivația care stă la baza identității sale profesionale. Dacă educatorului îi pasă de efectul acțiunilor sale, atunci și beneficiarii vor învăța să reflecteze la responsabilitățile lor. În continuare, dorim să ducem acest exercițiu de reflecție la nivelul următor: *influențele exercitate de liderul informal la nivelul grupului colegial și ulterior influența*

*exercitată de liderul formal din rolul de membru al echipei manageriale.* La nivelul conducerii unei instituții educaționale se urmărește asigurarea calității, aceasta având urmări pozitive asupra rezultatelor obținute de copii, dar se urmărește și obținerea unei „stări de bine” care se va reflecta la nivelul tuturor persoanelor din instituție (Blendea *et al.*, 2016).

Sintetizând, leadershipul se caracterizează, pentru educația timpurie, printr-o *abordare proactivă, bazată pe implicarea și valorizarea oamenilor* din sistem (Thanee, 2024).

## **Activități recomandate pentru valorizarea și dezvoltarea resursei umane**

Sugestiile de intervenție privind sprijinul acordat dezvoltării resursei umane la nivel instituțional vizează două direcții de urmat:

### **a) ORIENTAREA CĂTRE TOATE CATEGORIILE DE PERSONAL DIN INSTITUȚIE**

Pentru o atmosferă pozitivă și stimulativă, se recomandă să avem în atenție calitatea relațiilor construite cu ceilalți (colegii, partenerii educaționali, alte categorii de specialiști etc.) și dezvoltarea motivației (Daniels *et al.*, 2019). Instituțiile specifice educației timpurii se diferențiază de celelalte (școli gimnaziale, licee etc.) printr-un element important care contribuie la asigurarea calității actului educațional — ne referim la *mediul de învățare*: spațiul sălii pentru activitățile educaționale, spații pentru alte categorii de activități, spații amenajate în aer liber etc. (Massari, 2023). În acest caz particular, are loc extinderea mediului de învățare în afara sălii de clasă/grupă și avem în atenție *mediul instituțional*.

320 Interacțiunile copiilor sunt cu diferite categorii de personal (didactic, didactic-auxiliar, de îngrijire, medical etc.), evident în momente diferite ale zilei și în contextul unor activități specifice. Plecând de la acest tip de raționament, recomandăm în atenția liderilor organizarea de activități specifice dezvoltării personale sau cu rol informațional, cu scopul de a optimiza interacțiunea acestora cu copiii.

## **b) ORIENTAREA CĂTRE DEZVOLTAREA PERSONALĂ ȘI PROFESIONALĂ A PROPRIEI PERSOANE**

De ce și această perspectivă individuală? Liderii educaționali pot facilita introducerea unor schimbări doar dacă manifestă — *disponibilitatea de a lucra cu ei înșiși*. Este o dimensiune aflată într-o zonă de intersecție, între dezvoltarea personală și cea profesională (dezvoltarea carierei). Preocupările pentru dezvoltarea competențelor transversale, a competențelor de tip soft skills și pentru formarea unei atitudini proactive sunt importante. Indiferent de domeniu, de postul ocupat sau de rolul asumat, deținerea unor soft-skill-uri contribuie la obținerea succesului, a aprecierii și respectului colegial și a recunoașterii profesionale. Astfel, termeni precum colegialitate, colaborare, subordonare, coordonare etc. capătă o nouă reconfigurare și pot fi piese de bază în motivarea resursei umane din instituție.

De ce este relevant să analizăm acest fapt? Răspunsul este simplu — toți cei interesați să-și dezvolte abilitățile personale au capacitatea de a face față mai rapid schimbărilor, sunt mai flexibili, se adaptează rapid, abordează eficient situațiile noi, gestionează bine situațiile tensionate, sunt dispuși să lucreze cu ceilalți etc. Indiferent de argumente, dorim să subliniem că educatorul care deține abilități specifice soft-skill-urilor de nivel superior va

fi în avantaj — personal și profesional (acceptă schimbările, va fi flexibil, va fi disponibil pentru informații noi, va opune mai puțină rezistență provocărilor etc.).

Este cunoscut faptul că leadershipul, în general, se bazează pe un anumit mod de raportare la ceilalți. În cadrul unui studiu (Siti *et al.*, 2024) s-a constatat că strategiile de succes au la bază: capacitate de autoreflexie; competențe specifice inteligenței emoționale; cunoașterea culturii organizaționale; abilități de a aborda situații dificile; creativitate; atitudine motivantă; capacitate de integrare; spirit de echipă; abilități de comunicare.

## **Dezvoltarea personală și profesională a angajaților (activități de grup)**

Propuneri de activități care pot fi inițiate:

- a. Programe de dezvoltare personală de grup (pentru angajații instituției).
- b. Organizarea de seminare tematice cu invitați.
- c. Organizarea de workshopuri tematice bazate pe studii de caz, aplicații practice, discuții și analize.  
Sugestii de teme pentru seminare/workshopuri: Atitudine și comportament; Rolul echipei la locul de muncă; Disponibilitatea de a fi alături de colegi; Cum solicităm sprijin; Aprecieri și valorizări în plan colegial; Managementul timpului profesional; Reziliența în plan profesional.
- d. Inițierea unor activități periodice de supervizare realizate la nivel de grup.

## Dezvoltarea personală și profesională (activități individuale)

Dintr-o altă perspectivă, pentru a fi un lider potrivit se impune ca și acesta, pe lângă participarea alături de colegi la activitățile de dezvoltare propuse, să manifeste disponibilitatea de a lucra cu el însuși în vederea optimizării anumitor aspecte.

Propunem o listă de *exerciții de reflecție individuală*: *Pot fi un lider potrivit?*

- a. Care sunt experiențele profesionale cu impact major asupra mea? Unde au avut ele loc?
- b. Cum pot descrie oamenii care au exercitat o anumită influență asupra activităților mele din plan profesional? Ce au făcut în mod deosebit? Ce am învățat de la ei? Cum pot personaliza eu, din perspectiva rolului de lider, aceste experiențe, astfel încât să am o influență pozitivă asupra celorlalți?
- c. Ce fac eu pentru propria mea dezvoltare personală? Dar pentru cea profesională?
- d. Care sunt valorile relevante pentru mine? Cum se regăsesc acestea în activitatea mea profesională? Cum influențează valorile mele personale relația cu ceilalți — colegi, copii, părinți etc.? Aceste valori s-au modificat în timp? Dacă da, când s-a întâmplat acest lucru? De ce? Care sunt beneficiile acestor schimbări de natură valorică pentru mine ca persoană? Dar pentru mine ca profesionist în domeniul educațional?
- e. Cum lucrez eu în cadrul unei echipe? Îmi este relativ ușor? Întâmpin dificultăți? Ce fel de echipă am reușit să formez? Ce pot introduce nou pentru a eficientiza echipa formată?

Există disfuncționalități la nivelul echipei? Le pot descrie?  
Cum le pot remedia?

- f. Care sunt motivele care mă determină să îmi asum responsabilități? Sunt ele de natură internă? De natură externă? Există un echilibru între ele?
- g. Care sunt zonele în care consider că este necesar să optimizez anumite abilități? Odată dezvoltate, cum vor contribui acestea la performanța mea profesională?

Rezultate anticipate din perspectiva optimizării abilităților unui lider eficient: disponibilitatea de a accepta schimbările, deschidere pentru a iniția implementarea acestora; aprecierea reușitelor profesionale ale colegilor; sprijin acordat colegilor pentru a performa; disponibilitatea de optimizare a propriilor competențe; flexibilitate și disponibilitate pentru a înțelege dificultățile colegilor și a oferi sprijin.

## Concluzii

Asumarea rolului de leadership în context educațional este condiționată de: *o bună cunoaștere a mediului profesional în care acesta își desfășoară activitatea, cunoașterea specificului activității în instituția unde este angajat și implicit o foarte bună autocunoaștere.* Dacă sunt îndeplinite aceste condiții, avem toate premisele ca impactul leadershipului exercitat să fie unul constructiv. El va promova o atitudine pozitivă, care va inspira și va motiva colegii să fie reflexivi atât la propriile acțiuni, cât și la impactul asupra învățării copiilor (Hattie, 2024), determinând toate părțile interesate să colaboreze.

324 Putem avea în atenție două etape ale exercitării leadershipului în plan educațional:

- a. leadership educațional personal (nivel interior): exercitarea acestui rol se învață, prin disponibilitatea fiecăruia dintre noi către autoformare și formare (Baștea & Catalan, 2024);
- b. leadership educațional instituțional: toate acțiunile realizate în vederea motivării și susținerii colegilor pentru acceptarea schimbărilor și implicare în implementarea acestora; participarea la procesele decizionale privind planificarea strategică la nivel instituțional.

Având în vedere schimbările implementate la nivelul educației timpurii, putem afirma că instituțiile educaționale din această zonă sunt *organizații care învață*, iar în acest context, resursa umană reprezintă o investiție valoroasă (Matei & Lincă, 2024). Pentru a obține schimbările așteptate, este important să conturăm un context favorabil, care înseamnă: acces la informații privind strategia de dezvoltare instituțională; facilitarea participării tuturor (indiferent de poziția ocupată în instituție) la „ocazii de învățare”; facilitarea comunicării între toți membrii instituției, pentru a permite schimbul de informații, transferul de experiențe, solicitarea de sprijin; aprecierea și valorizarea reușitelor individuale/popularizarea acestora la nivelul comunității profesionale; abordarea fiecărei situații dificile ca pe o oportunitate de schimbare și dezvoltare instituțională.

## Bibliografie

Agung, H.Y., Touvan, J.S., Didi, S., Syarif, H., Asry, S., Albadi, S. (2024), *Cuáles son las tendencias en el desarrollo del liderazgo compartido y la formación de habilidades para la vida de liderazgo a través de*

- actividades deportivas: una revisión bibliográfica, *Retos*, 58, 450–461, <https://doi.org/10.47197/retos.v58.107445>.
- Anexă la Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 4694/2.08.2019.
- Badea, D., coord. (2014), *Studiu comparativ privind formarea educatorului- puericultor în țări din spațiul European*, Institutul de Științe ale Educației.
- Baștea, A.R., Catalan, H. (2024), Planificarea strategică și leadershipul în educația adulților, în *Pedagogia adulților. Provocări și tendințe contemporane*, coord. Albulescu, I., Manea, A.D., Stan, C., Polirom.
- Blendea, P., Măntăluță, O., Catană, L., Căpiță, L., Voinea, L., Teșileanu, A. (2016), *Instrumente și metode pentru îmbunătățirea funcționării Consiliului de Administrație din unitățile de învățământ preuniversitar*, Institutul de Științe ale Educației.
- Bush, T. (2021), *Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale*, Polirom.
- Catalano, H., Albulescu, I. (2023), *Educația timpurie antepreșcolară*, Didactica Publishing House.
- Clipa, O. (2023), Educația timpurie – necesitate, politici educaționale și strategii naționale de formare a profesioniștilor, în vol. *Educația timpurie. Resurse pentru dezvoltarea practicienilor*, Trei.
- Daniels, E., Hondeghem, A., Dochy, F. (2019), A review on leadership and leadership development in educational settings, *Educational Research Review*, 27, pp. 110–125, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>.
- Gonța, V., Zubenschi, M., Leahu, A. (2020), *Tehnologii inovative în formarea-dezvoltarea personală*, Chișinău, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1227878.pdf>.
- Hattie, J. (2024), *Învățarea vizibilă. Versiunea extinsă*, Polirom.
- Joița, E. (2000), *Management educațional. Profesorul-manager: roluri și metodologie*, Polirom.
- Liu, P. (2020), Understanding turnaround leadership research: Continuity and change (2009–2016), *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 6–24. <https://doi.org/10.1177/1741143218807490>.
- Măntăluță, O., coord. (2012), *Dezvoltarea profesională a personalului de conducere al unităților școlare de nivel preuniversitar printr-un program*

*complex de consiliere și asistență în mediul online*, Institutul de Științe ale Educației.

- Massari, G. A. (2023), Mediul de învățare în educația timpurie. Perspective, în Clipa, O. (coord.) *Educația timpurie. Resurse pentru dezvoltarea practicienilor*, Trei.
- Liu, P. (2020), Understanding turnaround leadership research: Continuity and change (2009–2016), *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 6–24, <https://doi.org/10.1177/1741143218807490>.
- Matei, F.L., Lincă, F.I. (2024), Is the School a Learning Organization?, în *Journal of education society & multiculturalism*, 5(1):1-9, DOI:10.2478/jesm-2024-0001.
- Neacșu, I., Bescu, M.M. (2022), *Management calitativ și leadership în învățământul preșcolar. Strategii investigative și valori inovativ-motivationale*, Editura Universitară.
- Ozbag, G.K. (2016), The Role of Personality in Leadership: Five Factor Personality Traits and Ethical Leadership, în *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 235, pp. 235–242, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.11.019>.
- OECD Indicators, (2023), Educations at a Glance, <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/117c4974-en/index.html?itemId=/content/component/117c4974>.
- [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023\\_e13bef63-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en.html).
- Pătrașcu, D. (2020), *Leadership educațional*, Univers Pedagogic, vol. 4.
- Aziz, Siti & Aldaba, Abdumajid & Tumiran, Mohd & Maidin, Mohamad (2024), Characteristics of Wise Leadership Practices in an Educational Setting: A Content Analysis. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*. 6. 604–614, 10.55057/ajress.2024.6.2.54.
- Tabrizi, Sirous & Rideout, Glenn. (2019), Exploring Situational Leadership in the Education System: Practices for Multicultural Societies. *International Journal of Innovative Business Strategies*. 5. 234–244, 10.20533/ijibs.2046.3626.2019.0033.
- Thanee, P. (2024), Components and Indicators of Educational Leadership, în *Journal of Education and Learning Reviews*, vol. 1(4).

# Managementul timpului în educația timpurie: impact și limite

Laura-Elena Ciolan și Tania Maria Colniceanu  
*Universitatea din București*

## Introducere

Gestionarea timpului devine un instrument extrem de complex în portofoliul de formare pentru profesioniștii din educația timpurie, având un impact direct asupra calității interacțiunilor cu copiii, eficienței intervențiilor educaționale și asupra bunăstării generale a educatorilor. În educația timpurie, unde flexibilitatea și adaptabilitatea sunt cruciale pentru a răspunde nevoilor diverse ale copiilor, gestionarea eficientă a timpului poate influența semnificativ experiențele de învățare. Acest capitol explorează impactul managementului timpului asupra educației timpurii și identifică limitele și provocările asociate cu implementarea unor strategii eficiente de gestionare a timpului.

Gestionarea timpului în educația timpurie are un rol esențial în asigurarea unui proces structurat și adaptat constant obiectivului legat de dezvoltarea armonioasă a copiilor, facilitând organizarea rutinei zilnice și menținerea unui echilibru sănătos între activitățile de învățare, joacă și odihnă. Cercetările din domeniul

328 educației timpurii evidențiază importanța timpului ca factor esențial pentru crearea unui mediu de învățare adecvat, în care copiii pot explora, experimenta și dobândi abilități fundamentale necesare dezvoltării lor cognitive, socio-emoționale și motorii.

Un management eficient al timpului în educația timpurie presupune organizarea activităților astfel încât să fie alocate perioade optime pentru jocul liber, activitățile structurate, mesele și odihna. Cercetările arată că alternarea perioadelor de activitate intensă cu cele de relaxare, a susținerii capacității de concentrare și de învățare a copiilor previn suprasolicitarea acestora (Bodrova & Leong, 2007). Pe de altă parte, există și limite ale managementului timpului în educația timpurie. Un program prea rigid în jurul obiectivului stabilit sau prea încărcat de multe tipuri de sarcini și activități poate reduce flexibilitatea și spontaneitatea, elemente esențiale în această etapă de dezvoltare. Copiii au nevoie de libertatea de a explora lumea din jurul lor în propriul ritm, iar uneori limitările stricte ale timpului pot inhiba creativitatea și curiozitatea naturală a acestora nu doar pe moment, ci pe termen lung (Christakis, 2016). În plus, există diferențe individuale între copii în ceea ce privește ritmul de învățare și nevoile lor de activitate și de interacțiune în mediul social, iar aceste aspecte trebuie să fie luate în considerare atunci când se gestionează timpul într-o grupă cu antepreșcolari și preșcolari.

## **Conceptul de *management al timpului***

Managementul timpului se referă la procesul de planificare, organizare și control al timpului petrecut în activități specifice pentru a crește eficiența și productivitatea (Claessens *et al.*, 2007). În contextul educației timpurii, managementul timpului implică

alocarea resurselor de timp pentru activitățile de predare, planificare, evaluare și interacțiune cu copiii, părinții și colegii.

Potrivit lui Covey (2004), managementul timpului este „capacitatea de a prioritiza sarcinile și de a-ți organiza timpul astfel încât să maximizezi productivitatea și să atingi obiectivele stabilitate” (Covey, 2004, p. 78). Managementului timpului în educația timpurie subliniază esența planificării strategice, astfel încât un profesor eficient va organiza activitățile în funcție de priorități, pentru a asigura progresul optim al copiilor. În aceeași perspectivă de cercetare, studiile au demonstrat că managementul timpului este „o modalitate de a aloca resursa cea mai prețioasă-timpul-pentru a obține rezultatul dorit, reducând pierderile și maximizând eficiența” (Drucker, 1967, p. 56). În context educațional și, mai ales, în ceea ce privește educația timpurie, timpul trebuie tratat ca resursă limitată, educația eficientă depinzând de utilizarea judicioasă a acestuia, fără a-l risipi în activități neproductive.

Managementul timpului se referă și la „controlul asupra timpului personal pentru a echilibra timpul alocat cerințelor de lucru și viață personală, în vederea reducerii stresului” (Macan, 1994, p. 382). În educație, această perspectivă de concept susține faptul că un bun management al timpului nu doar optimizează performanțele academice, dar și contribuie la bunăstarea emoțională și reducerea stresului în rândul elevilor și al educatorilor.

Eilam și Aharon (2003) definesc managementul timpului ca fiind „procesul de monitorizare și ajustare continuă a activităților și sarcinilor, pentru a asigura atingerea obiectivelor educaționale pe termen lung” (Eilam & Aharon, 2003, p. 430), astfel încât, cadrele didactice trebuie să fie flexibile în gestionarea timpului, adaptându-se nevoilor de învățare ale copiilor pe măsură ce

330 acestea se schimbă. Accentul pus pe nevoile elevilor este tot mai important, Hellsten (2013) descriind managementul timpului ca „abilitatea de a organiza sarcini educative într-un cadru temporal eficient, având în vedere obiectivele de învățare și nevoile elevilor” (Hellsten, 2013, p. 219). Mai mult decât atât, cadrele didactice trebuie să fie atente nu doar la programul lor, ci și la modul în care copiii de vârstă timpurie gestionează propriul timp de învățare.

## **Importanța managementului timpului în educația timpurie**

Un management eficient al timpului permite cadrelor didactice să își organizeze activitățile zilnice într-un mod care maximizează utilizarea resurselor disponibile și minimizează timpul pierdut. Gestionarea eficientă a resurselor devine un principiu al educației de astăzi și mai ales al în educației timpurii, unde timpul petrecut cu fiecare copil trebuie să fie bine gestionat pentru a asigura dezvoltarea armonioasă a acestora. Studiile arată că profesorii care utilizează strategii eficiente de gestionare a timpului sunt mai capabili să își îndeplinească sarcinile și să răspundă nevoilor individuale ale copiilor (Rimm-Kaufman *et al.*, 2009). Eficiența și productivitatea în acest context se referă la utilizarea optimă a timpului disponibil pentru a realiza obiectivele educaționale, având în vedere nevoile individuale ale copiilor și cerințele programelor educaționale. Implementarea unor strategii eficiente de gestionare a timpului poate aduce beneficii semnificative, contribuind la crearea unui mediu de învățare propice și echilibrat.

Într-un studiu realizat de Morrison (2020) se precizează faptul că alocarea unor intervale de timp dedicat activităților structurate,

cum ar fi învățarea prin joc și explorarea senzorială, urmată de perioade de relaxare și reflecție, ajută la dezvoltarea atenției și a memoriei copiilor de vârstă timpurie. Această alternare susține nu doar procesul de învățare, ci și bunăstarea emoțională a copiilor, prevenind suprasolicitarea. În plus, cadrele didactice pot ajusta programul zilnic în funcție de ritmul fiecărui copil, promovând o abordare individualizată care îmbunătățește performanțele globale ale grupului.

Prin prioritizarea activităților și adaptarea acestora la nevoile individuale ale copiilor, cadrele didactice pot gestiona mai bine resursele disponibile și pot contribui la crearea unui mediu educațional echilibrat. Conform lui Macan (1994), profesorii care organizează activitățile în funcție de nevoile individuale ale copiilor, în detrimentul unui program rigid, obțin rezultate mai bune în termeni de progres educațional și dezvoltare socio-emoțională. Acest tip de management al timpului permite adaptarea intervenției educaționale la particularitățile fiecărui copil, crescând astfel productivitatea și eficiența educațională.

Gestionarea eficientă a timpului contribuie la crearea unui mediu de învățare structurat, în care activitățile educaționale sunt planificate și desfășurate într-o manieră coerentă. Acest lucru permite profesioniștilor în educație timpurie să implementeze curriculumul mai eficient, să asigure tranzițiile între activități și să se concentreze pe dezvoltarea competențelor sociale și emoționale ale copiilor. Calitatea interacțiunilor și a învățării în educația timpurie este direct influențată de modul în care educatorii își gestionează timpul (Burchinal *et al.*, 2010). În această etapă de dezvoltare a copilului, timpul devine un instrument prin care cadrele didactice pot organiza și structura activitățile

332 educative pentru a optimiza învățarea, creativitatea și dezvoltarea socio-emoțională a copiilor. Implementarea unor rutine care să fie contant în câmpul vizual al copiilor, precum calendare zilnice, îi poate ajuta să înțeleagă și să anticipeze activitățile, ceea ce oferă un sentiment de siguranță și stabilitate, aspecte esențiale pentru un proces educațional de calitate (Hellsten, 2013).

Managementul eficient al timpului este un factor central în prevenirea stresului și a burnoutului, mai ales în domeniile educaționale și profesionale care presupun sarcini complexe și numeroase. Într-o eră caracterizată de ritmuri de lucru accelerate și toate cerințele mari, capacitatea de a gestiona timpul eficient poate face diferența între o experiență de muncă echilibrată și o dominată de suprasolicitare și epuizare. Stresul cronic și burnoutul, două fenomene care afectează sănătatea mentală, cât și performanța profesională, pot fi reduse semnificativ prin utilizarea unor tehnici și strategii de management al timpului. Educația timpurie este un domeniu intens emoțional și solicitant, iar stresul și burnoutul sunt probleme comune în rândul cadrelor didactice specializate. Managementul eficient al timpului poate ajuta la reducerea stresului prin organizarea clară a activităților zilnice, stabilirea priorităților și alocarea timpului pentru pauze și autoreflexie. Educatorii care își gestionează timpul în mod eficient raportează niveluri mai scăzute de stres și o mai mare satisfacție profesională (Grissom, Loeb, & Mitani, 2015).

Burnoutul a fost definit de Maslach și Leiter (2016) ca un sindrom caracterizat prin epuizare emoțională, depersonalizare și scăderea realizării personale, apărând ca răspuns la stresul ocupațional prelungit. În special în educație, unde cerințele emoționale și cognitive sunt ridicate, managementul ineficient al timpului poate duce la un dezechilibru între cerințele profesionale

și resursele personale. Studiile recente arată că un nivel crescut de burnout este asociat cu un management defectuos al timpului, lipsa prioritizării sarcinilor și întreruperile frecvente (Hobfoll *et al.*, 2018).

Managementul eficient al timpului are capacitatea de a reduce stresul prin organizarea și prioritizarea sarcinilor, oferind astfel control asupra volumului de muncă și reducând senzația de haos. Macan (1994) a dezvoltat un model care arată că gestionarea corectă a timpului este corelată cu o reducere semnificativă a stresului ocupațional. Conform acestui model, persoanele care stabilesc obiective clare și metode eficiente de planificare a timpului sunt mai puțin susceptibile la stres, deoarece simt că dețin controlul asupra situațiilor lor de muncă.

Un studiu realizat de Lay și Schouwenburg (2008) arată că tehnicile de management al timpului, cum ar fi stabilitatea priorităților și fragmentarea sarcinilor mari în pași mai mici și gestionabili, ajută la reducerea tensiunii mentale și emoționale. De exemplu, cadrele didactice care realizează planificarea zilnică și săptămânală pot organiza activitățile în mod mai echilibrat și mai eficient din perspectiva efortului și a timpului consumat, evitând astfel suprasolicitarea și termenele limită stresante, aspect care contribuie la scăderea nivelului de stres. De asemenea, conform lui Hellsten (2013), tehnicile de *time management*, cum ar fi evitarea multitaskingului și utilizarea unor sisteme de management al sarcinilor, pot reduce semnificativ sentimentele de copleșire și ineficiență, ambele fiind factori contributivi majori la stres și burnout.

Un studiu realizat de Alarcon (2011) a identificat o legătură directă între utilizarea tehnicilor de management al timpului și scăderea ratei de burnout. Profesorii care organizează timpul

334 eficient, lăsând perioade de odihnă și de recuperare între sarcinile profesionale, prezintă o probabilitate mai mică de a experimenta simptome de burnout. De asemenea, cadrele didactice aflate în această situație raportează o mai mare satisfacție la locul de muncă și o implicare crescută în activitățile educative.

O altă practică de succes este stabilirea unor limite clare între timpul dedicat muncii și cel dedicat relaxării. Maslach și Leiter (2016) arată că indivizii care implementează tehnici eficiente de management al timpului sunt mai capabili să delimiteze timpul de muncă de cel personal, prevenind astfel amestecul între sarcinile profesionale și timpul de odihnă, ceea ce reduce riscul de epuizare. Educația în era digitală a facilitat accesul la diverse instrumente de gestionare a timpului care permit o mai bună planificare și organizare a sarcinilor zilnice, contribuind astfel la reducerea stresului.

## **Strategii de *management al timpului* pentru cadrele didactice din educația timpurie**

Cadrele didactice din educația timpurie se confruntă adesea cu cerințe ridicate legate de gestionarea eficientă a timpului, dat fiind că trebuie să echilibreze mai multe activități educative, administrative și de îngrijire. Printre cele mai eficiente strategii de management al timpului se numără planificarea zilnică și săptămânală a activităților, stabilitatea unor rutine structurate și utilizarea instrumentelor digitale de organizare. Macan (1994) subliniază importanța utilizării listelor de priorități și a unui program flexibil care permite ajustarea activităților în funcție de nevoile individuale ale copiilor. În educația timpurie, strategiile de organizare vizuală, cum ar fi calendarele și

diagramele de activități, s-au dovedit eficiente în crearea unui mediu predictibil și sigur pentru copii, permițând tot timpul cadrelor didactice să gestioneze tranzițiile între activități fără pierderi de timp semnificativ (Hellsten, 2013). De asemenea, tehnica Pomodoro, care presupune lucrul concentrat pentru intervale scurte, urmate de pauze regulate, este o altă strategie aplicabilă pentru a preveni suprasolicitarea și a spori productivitatea zilnică (Cirillo, 2006).

Prezentăm câteva dintre strategiile prin care profesioniștii în educație timpurie pot să își gestioneze timpul mai eficient.

- **Planificarea și organizarea**

Planificarea zilnică și săptămânală este esențială pentru a asigura un management eficient al timpului. Cadrele didactice ar trebui să își stabilească obiective clare pentru fiecare zi și să își organizeze activitățile în funcție de priorități. Utilizarea agendelor și a listelor de verificare poate ajuta la menținerea unei perspective clare asupra sarcinilor care trebuie îndeplinite (Covey, 2004).

- **Stabilirea priorităților**

Cadrele didactice trebuie să învețe să diferențieze între sarcinile urgente și cele importante, alocând timp adecvat fiecărei activități. Concentrarea pe activitățile care au un impact major asupra dezvoltării copiilor și asupra calității educației poate îmbunătăți eficiența și poate reduce riscul de suprasolicitare.

- **Delegarea sarcinilor**

Delegarea este o abilitate esențială în managementul timpului. Cadrele didactice ar trebui să învețe să împartă responsabilitățile cu colegii, asistenții sau voluntarii pentru a reduce sarcina de lucru și pentru a se concentra pe activitățile care necesită expertiza lor specifică (Lunenburg, 2010).

- **Managementul tranzițiilor**

Tranzițiile între activități pot fi o sursă majoră de pierdere a timpului în educația timpurie. Cadrele didactice trebuie să planifice și să gestioneze tranzițiile în mod eficient, asigurându-se că acestea sunt scurte și bine organizate pentru a menține atenția și implicarea copiilor (Hemmeter, Ostrosky & Fox, 2006).

## **Limitele *managementului timpului* în educația timpurie**

Cu toate că managementul timpului are impact semnificativ asupra rezultatelor în procesul educațional, în achizițiile în dezvoltarea copilului mic, există și limite și provocări asociate cu implementarea acestuia în educația timpurie.

- **Flexibilitatea necesară**

Educația timpurie necesită o abordare flexibilă, care să permită adaptarea rapidă la nevoile schimbătoare ale copiilor. Managementul strict al timpului poate fi contraproductiv dacă profesorii devin prea rigizi în urmărirea programului stabilit, neglijând necesitatea de a răspunde la nevoile individuale și la situațiile neprevăzute.

- **Suprasolicitarea și oboseala decizională**

Profesorii sunt adesea suprasolicitați cu o multitudine de sarcini administrative, educaționale și interpersonale. Suprasolicitarea și oboseala decizională pot reduce capacitatea acestora de a lua decizii eficiente privind gestionarea timpului, ceea ce poate duce la un management ineficient și la creșterea stresului.

- **Lipsa de resurse și suport**

Pentru ca managementul timpului să fie eficient, cadrele didactice au nevoie de resurse adecvate și de sprijin din partea

administrației instituției. Lipsa de personal, de materiale didactice și de training adecvat poate limita capacitatea acestora de a implementa strategii eficiente de gestionare a timpului (Abry *et al.*, 2015).

## Concluzii

Managementul eficient al timpului este esențial pentru succesul cadrelor didactice din educația timpurie, având un impact direct asupra calității educației, eficienței operaționale și bunăstării profesionale. Cu toate acestea, limitele și provocările asociate cu implementarea unor principii de proiectare și organizare trebuie recunoscute și abordate. Flexibilitatea, adaptabilitatea și suportul adecvat sunt necesare pentru a asigura contextul în care strategiile de management al timpului sunt implementate într-un mod care să sprijine dezvoltarea holistică a copiilor și să îmbunătățească satisfacția profesională a cadrelor didactice.

## Bibliografie

- Abry, T., Rimm-Kaufman, S.E., Larsen, R.A. și Brewer, A.J. (2015), The influence of fidelity of implementation on the quality of teacher-student interaction in the context of a randomized controlled trial of the responsive classroom approach, *Journal of School Psychology*, 53 (4), 437–453.
- Alarcon, G.M. (2011), A meta-analysis of burnout with demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, *Journal of Vocational Behavior*, 79 (2), 549–562, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>.
- Bodrova, E., Leong, D.J. (2007), *The tools of the mind: Vygotskian approach to early education* (2nd ed.), Pearson.
- Burchinal, M., Kainz, K., Cai, Y., Tout, K., Zaslow, M., Martinez-Beck, I., & Rathgeb, C. (2010), *Early care and education quality and child outcomes*. *Child development*, 81 (1), 49–69.

- 338 Christakis, E. (2016), *The importance of being little: what preschoolers really need from grownups*, New York, New York, Viking, an imprint of Penguin Random House LLC. Cirillo, F. (2006), *The Pomodoro technique*, FC Garage.
- Claessens, B.J., Van Eerde, W., Rutte, C.G., Roe, R.A. (2007), A literature review on time management, *Personal Review*, 36 (2), 255–276.
- Covey, R.C. (2004), *Cele 7 obiceiuri ale oamenilor extrem de eficienți: Lecții puternice de schimbare personală*, Act și Politon.
- Drucker, P.F. (1967), *The effective executive: the definitive guide to getting things right*, Harper & Row.
- Eilam, B., Aharon, I. (2003), Student planning in self-regulated learning, *Contemporary Educational Psychology*, 28 (3), 304–334, [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00042-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00042-5).
- Hellsten, L.M. (2013), What do we know about time management? A literature review and psychometric critique of time management assessment instruments, *Time & Society*, 22 (2), 217–239, <https://doi.org/10.1177/0961463X12469363>.
- Hobfoll, S.E., Halbesleben, J., Neveu, J.P. și Westman, M. (2018), *Conservation of resources in organizational context: The reality of resources and their consequences. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5 (1), 103–128.
- Lay, C., Schouwenburg, H. (2008), Trait procrastination, time management, and academic behavior, *Journal of Social Behavior and Personality*, 13 (3), 647–662.
- Lillard, A.S. (2005), *Montessori: The Science Behind the Genius*, Oxford University Press.
- Macan, T.H. (1994), Time management: Test of a process model, *Journal of applied psychology*, 79(3), 381.
- Maslach, C. (2018), Burnout: A multidimensional perspective. In *Professional burnout* (pp. 19–32), CRC Press.
- Morrison, G.S. (2020), *Early childhood education today* (ed. a XIV-a), Pearson.

# Managementul de caz din perspectiva educației timpurii în contextul Cerințelor Educaționale Speciale (CES)

Diana-Sinziana Duca  
*Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava*

Managementul de caz în educația timpurie pentru copiii cu Cerințe Educaționale Speciale (CES) este un proces complex, compus din acțiuni precum: identificarea și evaluarea cazurilor, planificarea, implementarea și monitorizarea intervențiilor necesare pentru a răspunde nevoilor individuale ale copiilor. Acesta implică o colaborare între cadre didactice, specialiști (psihologi, logopezi, kinetoterapeuți etc.), părinți și, în unele cazuri, autorități locale sau organizații specializate.

În instituțiile educaționale, dar și în cele de asistență socială din România, managementul de caz în educația timpurie pentru copiii cu CES este reglementat de mai multe acte normative care stabilesc drepturile copiilor cu dizabilități sau CES, modul în care trebuie organizată educația lor, precum și responsabilitățile diferitelor instituții implicate. Principalele acte legislative pe care se

340 bazează managementul cazurilor copiilor cu CES, dar și implicații ale acestora, sunt prezentate în Tabelul 1.

Acte legislative	Implicații în contextul managementului de caz
Legea Educației Naționale nr. 1/2011	<ul style="list-style-type: none"><li>● Constituie baza sistemului educațional din România, incluzând prevederi specifice, referitoare la copiii cu CES. În cadrul său, există câteva articole esențiale pentru managementul de caz în educația timpurie, cum ar fi:<ul style="list-style-type: none"><li>○ <b>Articolul 50</b> prevede dreptul copiilor cu CES la o educație incluzivă, în unități de învățământ de masă sau în unități specializate, în funcție de nevoile fiecărui copil.</li><li>○ <b>Articolul 51</b> stipulează că statul garantează educația incluzivă pentru toți copiii, inclusiv pentru cei cu dizabilități sau CES, oferind resursele necesare pentru adaptarea curriculumului și pentru integrarea în mediul educațional.</li></ul></li></ul>
Ordinul nr. 5574/2011 privind aprobarea Metodologiei pentru organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu CES integrați în învățământul de masă	<ul style="list-style-type: none"><li>● Prevede organizarea serviciilor educaționale și de sprijin pentru copiii cu CES care sunt integrați în școli de masă. Astfel, se reglementează modul în care se realizează adaptarea curriculumului pentru acești copii, asistența educațională specializată, precum și ajutorul oferit de cadrele didactice de sprijin sau de consilierii școlari.</li><li>● Impune obligativitatea elaborării Planului de Intervenție Personalizat (PIP) sau a Planului Educațional Individualizat (PEI) pentru copiii cu CES.</li></ul>

Acte legislative	Implicații în contextul managementului de caz
<p>Ordinul nr. 6552/2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea și funcționarea centrelor de resurse și asistență educațională (CJRAE și CMBRAE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se referă la structurile care coordonează și sprijină educația pentru copiii cu CES. CJRAE (Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională) și CMBRAE (Centrul Municipiului București de Resurse și Asistență Educațională) sunt instituții care oferă evaluări, consiliere și alte servicii de sprijin pentru acești copii, inclusiv pentru cei din educația timpurie.</li> </ul>
<p>Ordinul nr. 1985/1305/5805/2016 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reglementează și actualizează procedura de evaluare și intervenție integrată în vederea includerii copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în sistemul educațional, punând accent pe colaborarea dintre domeniile educației, sănătății și protecției sociale.</li> <li>● Principalele prevederi ale acestui ordin pun în valoare etapele managementului de caz pentru copiii cu CES: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>evaluarea</i> realizată printr-o abordare multidisciplinară (psihopedagogică, medicală, socială)</li> <li>○ <i>intervenția</i> integrată bazată pe un Plan de Intervenție Personalizat, ce include măsurile educaționale, terapeutice și sociale necesare pentru a sprijini dezvoltarea și integrarea copilului în sistemul educațional.</li> <li>○ <i>monitorizare și reevaluare</i> periodică pentru a le evalua progresul și pentru a ajusta planul de intervenție, dacă este necesar. Reevaluările sunt esențiale pentru a adapta sprijinul acordat în funcție de evoluția copilului.</li> </ul> </li> </ul>

Acte legislative	Implicații în contextul managementului de caz
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se subliniază necesitatea colaborării între diverse instituții (școli, CJRAE1/CMBRAE2, servicii de sănătate și asistență socială) pentru a asigura un management eficient al cazului fiecărui copil cu CES.</li> <li>● Se pune accent pe implicarea activă a părinților în procesul de evaluare și în implementarea intervențiilor. Familia copilului cu CES trebuie să fie informată și consultată în toate etapele procesului educațional și de intervenție.</li> </ul>

**Tabelul 1.** Principalele acte legislative din Romania pe care se bazează managementul cazurilor cu CES în context educațional

Principalele etape în managementul de caz pentru copiii cu CES în educația timpurie, care sunt stipulate și în documentele legislative menționate mai sus, sunt prezentate în Figura 1.



**Figura 1.** Etape în managementul de caz pentru copiii cu CES

## Identificarea copilului cu CES în educația timpurie

Părinții pot observa semne că un copil are dificultăți în dezvoltare, comportament sau învățare (de exemplu, dificultăți de comunicare, întârzieri motorii, comportament inadecvat) și pot cere îndrumare din partea specialiștilor. Însă de foarte multe ori,

<sup>1</sup> Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională.

<sup>2</sup> Centrul Municipiului București de resurse și Asistență educațională.

cei care observă primii că un copil are anumite cerințe speciale sunt cadrele didactice. La început, poate că nimeni nu realizează că există o problemă sau poate că părinții refuză să accepte faptul că propriul lor copil are nevoie de suport special. Este posibil ca medicul de familie să le fi spus părinților că problema se va rezolva în timp. Totuși, părinții sunt îndreptățiți să cunoască opinia cadrului didactic, dacă există suspiciunea unor cerințe speciale observate de acesta. Așadar, profesioniștii care interacționează cu un copil care prezintă semne de CES sau ale unei dizabilități trebuie să informeze familia și să semnaleze cazul autorităților competente (de exemplu, Direcția Generală de Asistență Socială și Protecție a Copilului) pentru a asigura diagnosticarea timpurie și intervenția adecvată, dacă copilul nu este deja încadrat în grad de handicap sau orientat școlar/profesional. În cele din urmă, decizia de a căuta ajutor pentru evaluare specializată aparține părinților sau reprezentanților legali ai copilului.

Cadrul didactic trebuie să observe copilul în diferite momente ale zilei și să noteze observațiile, fără interpretări. În acest fel, pot fi furnizate dovezi clare ale dificultăților copilului, incluzând întotdeauna punctele lui forte. Este recomandată o exprimare cât mai concretă, de exemplu: „În cercul de dimineață, copilul a imitat gesturile educatoarei (a ridicat mâinile, s-a mișcat în ritmul melodiei). Când a fost citită povestea, s-a ridicat din cerc de trei ori; educatoarea a fost nevoită să aducă copilul înapoi în grup“.

O metodă folosită în educația timpurie pentru a observa și înțelege de ce apar anumite comportamente la copii, în special comportamentele problematice sau dificile, este Analiza Funcțională a Comportamentului (AFC). Scopul acesteia este de a identifica factorii declanșatori și consecințele acestor comportamente pentru a le înțelege mai bine și pentru a găsi soluții

344 eficiente. În educația timpurie, această analiză este esențială, deoarece comportamentele copiilor mici sunt adesea expresii ale nevoilor sau frustrărilor pe care le simt, ei neputându-și exprima verbal sentimentele sau dorințele în mod clar (Opre *et al.*, 2015). Pașii esențiali în realizarea unei analize funcționale a comportamentului sunt prezentați în Tabelul 2.

Pași în realizarea AFC	Exemple de situații
<b>Observarea comportamentului</b> copilului într-un mod obiectiv, fără a face presupuneri sau judecăți, și notarea cu precizie a ceea ce face copilul, inclusiv durata și frecvența comportamentului.	<i>Un copil aruncă cu obiecte atunci când este frustrat sau dacă nu obține ceea ce își dorește.</i>
<b>Identificarea evenimentelor anterioare</b> (antecedente) ce pot include: mediul (de exemplu, aglomerația, zgomotul), activitățile care au loc (de exemplu, trecerea de la joacă la o activitate structurată), interacțiunile sociale (de exemplu, un alt copil ia o jucărie). Identificarea acestor factori este crucială pentru a înțelege ce anume declanșează comportamentul.	<i>Copilul începe să plângă imediat după ce educatoarea îi cere să strângă jucăriile.</i>
<b>Descrierea comportamentului</b> trebuie realizat într-un mod clar și specific. Este important să se folosească termeni specifici, pentru a putea monitoriza și măsura schimbările în comportament.	<i>În loc de se comportă rău, se va descrie comportamentul exact, cum ar fi: aruncă cu obiecte sau plânge și țipă.</i>

---

**Pași în realizarea AFC**
**Exemple de situații**


---

**Identificarea consecințelor.**

Consecințele sunt evenimentele care apar după comportament și care fie îl întăresc (îl fac mai probabil să se repete), fie îl slăbesc (îl fac mai puțin probabil să se repete). Consecințele pot include:

- atenția acordată de adulți sau colegi;
  - îndepărtarea de la o activitate nedorită;
  - obținerea unui obiect dorit.
- 

*După ce aruncă jucăriile, copilul primește atenție din partea educatorului sau i se permite să iasă dintr-o activitate.*

**Identificarea funcției**

**comportamentului.** Funcția comportamentului se referă la scopul comportamentului pentru copil. Există patru funcții principale ale comportamentului:

- obținerea atenției — copilul caută atenția unui adult sau a unui coleg;
  - evitarea sau scăparea — copilul încearcă să evite o activitate sau o situație;
  - obținerea unui obiect sau accesul la ceva dorit — copilul dorește să obțină un obiect sau o recompensă;
  - stimulare senzorială — copilul face ceva pentru plăcerea senzorială pe care o simte.
- 

Un copil poate arunca jucării pentru a atrage atenția educatorului sau pentru a evita o activitate care nu îi place. De exemplu: *Dacă educatoarea vorbește cu alți copii din grupă, copilul începe să arunce cu jucării până când educatoarea își îndreaptă atenția asupra lui.*

Pași în realizarea AFC	Exemple de situații
<p><b>Elaborarea unui plan de intervenție</b> după ce s-au identificat funcțiile comportamentului. Acest plan trebuie să includă strategii ca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● schimbarea antecedentelor;</li> <li>● copilul să fie învățat unele comportamente alternative mai potrivite, pentru a obține aceleași rezultate;</li> <li>● modificarea consecințelor pentru a descuraja comportamentul problematic și a întări comportamentele pozitive.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Schimbarea antecedentelor poate include ajustarea mediului, pentru a reduce declanșatorii; de exemplu: <i>reducerea stimulilor din câmpul vizual al copilului.</i></li> <li>● Un comportament alternativ care ar putea fi predat copilului ar putea fi: <i>să ceară ajutor în loc să arunce cu jucării.</i></li> <li>● Modificarea consecințelor poate fi realizată prin ignorarea unor comportamente neagreate care au rol de atragere a atenției și întărirea comportamentelor agreate care pot fi învățate ca alternative.</li> </ul>
<p><b>Monitorizarea și evaluarea progresului.</b> Monitorizarea comportamentelor și evaluarea măsurii în care funcționează planul de intervenție sunt activități esențiale. Ajustările trebuie făcute în funcție de evoluția comportamentului copilului.</p>	<p>Comportament observat: <i>copilul observat lovește alți copii când nu obține o jucărie.</i></p> <p>Antecedent (eveniment anterior comportamentului observat): <i>alt copil ia o jucărie.</i></p> <p>Consecința comportamentului observat: <i>copilul lovit plânge și dă jucăria înapoi.</i></p> <p>Funcția comportamentului observat: <i>obținerea unui obiect dorit.</i></p> <p>Intervenție: <i>copilul este învățat să se folosească de cuvinte pentru a cere jucăria în loc să lovească.</i></p>

**Tabelul 2.** Pași în aplicarea AFC

Prin utilizarea analizei funcționale a comportamentului în educația timpurie se poate înțelege mai bine motivul din spatele comportamentelor copiilor și se pot crea medii educaționale mai adaptate nevoilor lor, facilitând astfel dezvoltarea lor emoțională și comportamentală. De asemenea, rezultatele acestei metode pot fi utilizate în comunicarea cu tutorii copiilor, pentru a prezenta cât mai acurat și concret manifestările observate. Cu toate acestea, această metodă de observare, ce poate să conducă și către o intervenție operațională, ar putea fi insuficientă în situațiile în care antecedentele nu sunt ușor de observat, iar comportamentele au la bază factori interni și mult mai stabili. Prin urmare, etapa de observație inițială trebuie completată și cu cea de screening și evaluare inițială. Acest pas poate implica utilizarea de instrumente de screening pentru a identifica posibilele cerințe educaționale speciale. În acest moment, pot interveni specialiști din contextul educațional (psiholog, logoped, profesor psihopedagog, consilier școlar etc.)

Când un cadru didactic observă anumite caracteristici pe care le consideră semne de alarmă pentru dezvoltarea copilului, trebuie să întreprindă activități specifice de recuperare și dezvoltare și să se consulte cu alți specialiști (consilier, psiholog, logoped etc). Dacă, chiar și după asemenea intervenții, dificultățile se mențin, cadrul didactic comunică familiei cele constatate și recomandă consultarea unui specialist care poate certifica prezența tipului de problemă. În același timp, evaluarea cadrului didactic trebuie să aibă în vedere observarea punctelor forte ale copilului, astfel încât evaluările ulterioare să scoată în evidență cele mai potrivite intervenții, adaptate la potențialul și caracteristicile copilului.

## Evaluarea complexă

După identificarea inițială și informarea tutorilor se realizează o evaluare multidiscplinară, care implică diferiți specialiști (psihologi, logopezi, kinetoterapeuți, medici). Evaluarea complexă se face pentru a înțelege în detaliu dificultățile copilului și pentru a stabili un diagnostic clar și complet al nevoilor sale educaționale și terapeutice. Ordinul nr. 1985/1305/5805/2016 stabilește că cele mai frecvente evaluări care compun această etapă sunt:

- a. **Evaluarea psihologică.** Implică analiza profilului de funcționare neurocognitivă (coeficient de inteligență verbal, nonverbal și total) a comportamentului, emoțiilor și motivației, precum și a capacității de adaptare. Pentru stabilirea unui psihodiagnostic diferențial, se pot aplica teste specifice care evaluează atenția, memoria, funcțiile senzori-motorii, vizual-spațiale, limbajul, abilitățile de procesare fonologică și alte funcții cognitive esențiale în procesul de învățare.
- b. **Evaluarea logopedică.** Vizează în analiza limbajului oral prin abordarea diferitelor componente (fonologică, lexical-semantică, morfo-sintactică și pragmatică) și a limbajului scris: cititul (corectitudinea erorilor, fluența și înțelegerea textului), scrisul (aspectul grafo-motor, vizual-spațial, ortografie, punctuație și tipurile de greșeli), precum și a competențelor numerice și de calcul (citirea și scrierea numerelor, corespondența număr-cantitate, simț numeric, corectitudinea și fluența operațiilor de calcul, raționamentul și limbajul matematic).
- c. **Evaluarea medicală.** Realizată dacă este necesar pentru un diagnostic diferențial, poate include consulturi de psihiatrie, neurologie, oftalmologie și otorinolaringologie (ORL).

- d. **Evaluarea socială.** Se concentrează în principal pe analiza mediului familial și a calității condițiilor în care se dezvoltă copilul. Aceasta include aspecte precum locuința, alimentația, îmbrăcămintea, igiena, siguranța fizică și emoțională, dar și influențele din mediu care pot reprezenta bariere sau facilitatori, alături de factorii personali ai copilului.
- e. **Evaluarea educațională** urmărește să determine nivelul de cunoștințe curriculare al copilului, raportându-le la capacitățile sale cognitive, psihomotorii și socio-afective, precum și să identifice decalajele și particularitățile de învățare. Această evaluare este realizată de cadrele didactice implicate, în colaborare cu consilieri școlari, profesori de sprijin și alți specialiști din echipa multidisciplinară. Rezultatele evaluării educaționale se consemnează în fișa psihopedagogică pentru copiii cu dizabilități și/sau CES, al cărei model este prezentat în anexa nr. 9 din ordinul care vizează aprobarea metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă din 2016. Fișa psihopedagogică este semnată de cadrul didactic care a întocmit-o, este avizată de directorul unității de învățământ la care este înscris copilul și este înregistrată în registrul unic de intrări/ieșiri.

## Planificarea intervențiilor

După identificarea și efectuarea evaluării complexe, o echipă de profesioniști din cadrul unor instituții specializate (de exemplu, DGASPC) elaborează un proiect al planului de abilitare-reabilitare. Această etapă se desfășoară și prin consultarea copilului și a părinților/reprezentantului legal. Dacă în planul de abilitare-reabilitare sunt incluse și servicii psihoeducaționale, se decide un

350 responsabil de caz pentru aceste circumstanțe. Responsabilul de caz pentru serviciile psihoeducaționale variază în funcție de tipul de învățământ și situația elevului cu CES: profesorul itinerant și de sprijin pentru elevii integrați în învățământul de masă, profesorul de psihopedagogie specială pentru elevii din învățământul special și cadrul didactic cu funcția de diriginte pentru elevii din învățământul de masă, școlarizați la domiciliu sau în spital (MEN, 2016).

Planul de Intervenție Personalizat (PIP) sau Planul educațional individualizat (PEI) este documentul care stabilește obiectivele specifice de învățare și dezvoltare pentru copil și include măsurile și metodele necesare pentru a ajuta copilul să atingă obiectivele propuse, adaptări curriculare și resursele educaționale necesare (Gherguț, 2006). Părinții și cadrele didactice colaborează cu specialiștii implicați pentru a crea acest plan. Profesorul de sprijin este cel care elaborează cel mai adesea forma finală a planului de intervenție personalizat. În condițiile în care responsabilul de caz este educatorul /învățătorul/profesorul diriginte de la clasa unde sunt înscriși copiii cu CES, acesta va elabora un dosar de adaptare curriculară pentru disciplinele la care copilul întâmpină dificultăți de învățare (MEN, 2016).

Un alt aspect important realizat în etapa de planificare a intervențiilor este aprobarea prezenței facilitatorului în unitatea de învățământ, numit în literatura de specialitate *shadow*, pe baza unui acord de parteneriat între școală, familie și însoțitor personal al copilului cu CES. Facilitatorul poate fi unul dintre părinți sau o persoană numită/recomandată de părinți față de care copilul are dezvoltată o relație de atașament sau un specialist ce provine din cadrul unor organizații neguvernamentale sau alte instituții cu care unitatea de învățământ încheie acorduri de parteneriat. Incluziunea facilitatorului în intervențiile psihoeducaționale se face fie la solicitarea părinților, fie la recomandarea unui profesionist (participant la elaborarea planului de servicii psihoeducaționale), cu

acordul reprezentantului legal. Pentru copiii cu grad de handicap grav care au asistent personal, părinții/reprezentantul legal asigură obligatoriu facilitator (CJRAE, 2021).

Printre intervențiile care pot fi planificate se numără o serie de măsuri de sprijin pentru prevenirea și combaterea barierelor de atitudine ce includ informarea părinților, elevilor și personalului școlar despre educația incluzivă și incluziunea socială a copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale (CES). În același timp, este necesară stabilirea implementării unor măsuri de sprijin pentru accesibilizarea mediului în unitățile de învățământ (de exemplu, mutarea sălilor de clasă la parter sau asigurarea accesului elevilor în scaune cu roțile prin intermediul lifturilor și a altor dispozitive asistive etc.) (MEN, 2016).

## **Implementarea intervențiilor**

Intervențiile prevăzute pentru a fi implementate în mediul educațional pot include o serie de elemente precum: adaptarea materialelor didactice și a metodelor de predare, implementarea unor terapii suplimentare (logopedie, terapie ocupațională, terapie comportamentală), suport individualizat în clasă printr-un asistent personal, educator specializat sau shadow, stabilirea unui mediu incluziv sau, în unele cazuri, un mediu educațional specializat (de exemplu, stabilirea unui spațiu de lucru sau odihnă și relaxare pentru copiii cu CES sau aflați în dificultate pe care să îl poată accesa pe parcursul unei zile în unele momente) (CJRAE, 2021).

În educația timpurie, activitățile pentru copiii cu cerințe educaționale speciale (CES) trebuie să fie adaptate astfel încât să vină în sprijinul dezvoltării lor cognitive, emoționale, fizice și sociale. Astfel, activitățile concrete propuse spre implementare pot fi structurate în funcție de anumite competențe pe care formatorii urmăresc să le formeze pentru o dezvoltare armonioasă a copilului. În tabelul 3 sunt exemplificate o serie de activități care

352 urmăresc o gamă largă de obiective specifice precum: stimularea și integrarea senzorială, dezvoltarea limbajului și a comunicării, exersarea motricității și a coordonării, dezvoltarea competențelor sociale și emoționale, stimularea cognitivă, educarea capacității de autoreglare emoțională.

Obiective	Exemple de activități
Stimularea și integrarea senzorială	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="397 406 954 489">– Folosirea materialelor tactile (nisip, plastilină, texturi variate) pentru a stimula simțurile copiilor și a le dezvolta motricitatea fină.</li><li data-bbox="397 505 954 588">– Folosirea vopselelor pentru a picta cu degetele, permițând astfel copiilor să exploreze texturi și senzații noi.</li><li data-bbox="397 603 954 686">– Activități cu sunete, lumină sau mirosuri pentru a le stimula percepția senzorială, cum ar fi jocurile cu clopoței, jucării muzicale sau becuri colorate.</li><li data-bbox="397 702 954 785">– Activități simple de sortare a obiectelor pe culori (bile colorate, piese de Lego, cuburi) pentru a le stimula recunoașterea vizuală.</li><li data-bbox="397 800 954 883">– Ascultarea și identificarea diferitelor sunete (sunete de animale, instrumente muzicale, sunete din natură) pentru a îmbunătăți discriminarea auditivă.</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="397 908 954 1050">– Ascunderea unor obiecte aromate (condimente, fructe) și provocarea copilului să le recunoască doar prin miros sau plimbări în aer liber unde copiii pot simți mirosurile naturale (flori, plante) pentru a le stimula percepția olfactivă.</li><li data-bbox="397 1065 954 1148">– Oferirea de gustări cu diferite arome (dulci, sărate, amare, acrișoare) și încurajarea copilului să descrie gusturile pentru a-și dezvolta simțul gustativ.</li><li data-bbox="397 1164 954 1284">– Exerciții de presiune prin înfășurarea copilului într-o pătură moale sau aplicarea de presiune ușoară pe articulații pentru a le stimula percepția proprioceptivă.</li></ul>

Obiective	Exemple de activități
Dezvoltarea limbajului și a comunicării	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jocuri de asocieri cu imagini și sunet pentru a stimula recunoașterea obiectelor și dezvoltarea vocabularului.</li> <li>– Folosirea rimelor scurte și repetitive pentru a încuraja recunoașterea sunetelor și a ritmului vorbirii.</li> <li>– Povești interactive, citite cu ajutorul imaginilor sau sunetelor, pentru a îmbunătăți înțelegerea și comunicarea, dar și pentru a încuraja copilul să participe la poveste prin întrebări sau solicitări de a indica personaje și obiecte în carte.</li> <li>– Secvențierea imaginilor, exercițiu prin care copiii pot ordona imagini care descriu o poveste simplă (de exemplu, „un băiat plantează o floare, floarea crește”) și pot povesti ce se întâmplă în imagini.</li> <li>– Activități care încurajează copiii să comunice între ei, cum ar fi jocuri în perechi, unde trebuie să își împărtășească obiecte sau să descrie ce fac. Acest lucru le îmbunătățește abilitățile de conversație și socializare.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Utilizarea tehnologiilor de augmentare a comunicării (comunicare prin imagini, pictograme, aplicații de comunicare) pentru copiii cu dificultăți de vorbire.</li> </ul>
Exersarea motricității și a coordonării	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jocuri de mișcare ușoară care implică alergarea, săritul sau aruncarea, pentru a le dezvolta motricitatea grosieră (de exemplu, întreceri de alergat, trasee cu obstacole, rostogoliri, sărituri pe trambulină).</li> <li>– Exerciții de coordonare bilaterală prin folosirea ambelor mâini (împingerea și tragerea cu două mâini a unei cutii sau unui coș, jocuri în perechi, unde trebuie să împingă mingea unul către celălalt folosind ambele mâini simultan).</li> </ul>

Obiective	Exemple de activități
Dezvoltarea competențelor sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="397 190 945 329">– Activități de desen, pictură sau decupat pentru îmbunătățirea motricității fine (modelarea plastilinei sau a aluatului, înșirarea mărgelilor pe sfoară, jocuri cu clești și obiecte mici, decuparea cu foarfeca etc.).</li> <li data-bbox="397 355 945 437">– Simularea situațiilor sociale comune (joc de-a magazinul, joc de-a familia) pentru a le dezvolta abilitățile de comunicare și relaționare socială.</li> <li data-bbox="397 455 945 563">– Jocuri de colaborare, unde copiii învață să împartă și să coopereze cu colegii lor (de exemplu, copiii lucrează împreună pentru a construi un turn din cuburi sau un castel din piese LEGO).</li> <li data-bbox="397 582 945 779">– Jocuri de ascultare activă și comunicare, de exemplu: jocul „Telefonul fără fir” unde copiii stau în cerc și își spun unul altuia o propoziție la ureche, care apoi este transmisă mai departe sau jocul „Ascultă și răspunde” când cineva spune o propoziție incompletă („Când e frig, eu port...”) și încurajează copiii să completeze.</li> <li data-bbox="397 806 945 914">– Activități care încurajează respectarea regulilor: de exemplu, un joc de tip „căutarea comorii” cu reguli simple, pe care copiii trebuie să le respecte, cum ar fi să colaboreze cu alți colegi pentru a găsi indiciile.</li> <li data-bbox="397 933 945 1014">– Activități de apreciere și complimentare: copiii stau în cerc și fiecare trebuie să spună un lucru frumos despre colegul de lângă el.</li> <li data-bbox="397 1033 945 1141">– Jocuri de echipă pentru dezvoltarea încrederii: în perechi, unul dintre copii are ochii acoperiți și trebuie să fie ghidat de celălalt pentru a parcurge un traseu.</li> </ul>

Obiective	Exemple de activități
Dezvoltarea competențelor emoționale	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jocuri care implică recunoașterea și exprimarea emoțiilor, cum ar fi folosirea de carduri cu personaje care exprimă diferite stări emoționale.</li> <li>– Folosirea unor păpuși sau figurine, pentru a recrea situații în care un personaj trece printr-o emoție puternică. Copiii sunt întrebați cum ar putea să-l ajute pe acel personaj sau ce ar face în locul lui.</li> <li>– Povestiri sau desene animate cu mesaje legate de gestionarea emoțiilor, pentru a învăța copiii să-și recunoască și să-și gestioneze propriile trăiri.</li> <li>– Exprimarea emoțiilor prin artă: copiii sunt încurajați să deseneze sau să facă un colaj despre cum se simt într-un anumit moment. Pot folosi culori diferite pentru a-și exprima emoțiile (de exemplu, albastrul pentru tristețe, roșul pentru furie, galbenul pentru fericire).</li> </ul>
Stimularea cognitivă	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Puzzle-uri simple, activități de sortare după culoare, formă sau dimensiune, care le dezvoltă abilitățile de gândire și logică.</li> <li>– Jocuri de memorie și atenție, cum ar fi cărți de joc cu imagini sau găsirea obiectelor ascunse, pentru a le stimula concentrarea și capacitatea de reținere.</li> <li>– Jocuri de numărare și recunoaștere a numerelor: se oferă copiilor un set de cartonașe cu numere și un alt set, cu cantități (de exemplu, 3 mere, 5 stele). Copiii trebuie să potrivească fiecare număr cu cantitatea corespunzătoare, dezvoltându-le recunoașterea numerelor și înțelegerea conceptului de cantitate.</li> </ul>

Obiective	Exemple de activități
Educarea capacității de autoreglare emoțională	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jocuri de rezolvare a problemelor: se prezintă copiilor mici scenarii de viață reală sub formă de povești (de exemplu, „Ai pierdut jucăria preferată. Ce faci?”) și sunt întrebați cum ar rezolva problema. Aceasta le dezvoltă abilitățile de rezolvare a problemelor și gândirea creativă;</li> <li>– Activități de explorare și descoperire: se realizează experimente simple, cum ar fi amestecarea culorilor (roșu și galben pentru a obține portocaliu) sau testarea flotabilității unor obiecte (ce plutește și ce se scufundă?);</li> <li>– Folosirea aplicațiilor educaționale pe tablete pentru a îmbunătăți abilitățile cognitive și motrice ale copiilor cu CES, prin activități interactive și personalizate.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Exerciții de respirație, meditație ghidată sau activități de relaxare prin muzică sau lumină, care ajută la reducerea anxietății și a stresului.</li> <li>– Utilizarea variațiilor de muzică și instrucțiuni. De exemplu, copiii dansează pe muzică, dar atunci când muzica se oprește, trebuie să se oprească și ei și să înghețe ca o statuie.</li> <li>– Utilizarea „colțurilor senzoriale” în clasă, unde copiii se pot retrage pentru a se calma prin interacțiunea cu obiecte liniștitoare (luminițe, texturi moi, muzică relaxantă).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jocul „Stop, gândește, acționează” prin care copiii învață să folosească strategia de a se opri, a se gândi la ce simt și a decide cum să acționeze, în loc să reacționeze impulsiv.</li> </ul>

**Tabelul 3.** Obiective și activități specifice educației timpurii pentru îmbunătățirea competențelor de dezvoltare

## Monitorizare și ajustare

Progresul copilului este monitorizat în mod regulat, pentru a evalua dacă obiectivele stabilite în PIP sunt atinse. Pe baza monitorizării, planul poate fi ajustat, adăugând sau eliminând anumite intervenții, ori schimbând obiectivele în funcție de nevoile în continuă schimbare ale copilului. Acest aspect necesită colaborarea între cadrele didactice și echipele de specialiști (cadre didactice, psihologi, logopezi, consilieri, medici) care monitorizează starea și evoluția copilului. Comunicarea cu părinții este esențială în acest proces, pentru a avea asigurarea că și familia participă activ la susținerea copilului. Părinții sunt informați despre progresul copilului, iar aceștia primesc sprijin și ghidare pentru a continua intervențiile și acasă.

## Reevaluare

Obiectivele propuse în planul inițial sunt reevaluate periodic, semestrial sau anual. În vederea realizării raportului de monitorizare, toți profesioniștii din echipa multidisciplinară transmit responsabilului de caz (educatorul/învățătorul/dirigintele/profesorul de sprijin pentru situațiile din instituțiile de învățământ de masă) rapoarte individuale de monitorizare la sfârșit de semestru și/sau an școlar. De asemenea, se aplică un chestionar părinților/reprezentantului legal pentru a le determina gradul de satisfacție. Raportul final de monitorizare cuprinde informații atât de la specialiști, cât și de la părinți.

Un management eficient și coerent al cazurilor copiilor cu CES în educația timpurie și nu numai oferă copilului acces la un mediu educațional adecvat nevoilor sale, asigură o abordare holistică și

358 integrată a nevoilor educaționale, terapeutice și sociale, favorizează colaborarea între toate părțile implicate (părinți, educatori, specialiști) și creează un cadru structurat pentru monitorizarea progresului copilului. Acest proces ajută la oferirea unui suport educațional cât mai adecvat și personalizat pentru copiii cu CES, încurajând dezvoltarea acestora într-un mediu incluziv.

## Bibliografie

- Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Suceava (2021), *Procedura de sistem privind managementul de caz pentru copiii cu CES orientări școlar și profesional*. COD: D.C.I.S. 60. Consiliul de administrație al Inspectoratului Școlar Județean Suceava.
- Gherguț, A. (2006), *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*, Polirom.
- Ministerul Educației Naționale (2011), *Legea Educației Naționale nr. 1/2011*, Monitorul Oficial al României, Partea I.
- Ministerul Educației Naționale (2011), *Ordinul nr. 5574/2011 privind aprobarea Metodologiei pentru organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă*. Monitorul Oficial al României, Partea I.
- Ministerul Educației Naționale (2011), *Ordinul nr. 6552/2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea și funcționarea centrelor de resurse și asistență educațională (CJRAE și CMBRAE)*. Monitorul Oficial al României, Partea I.
- Ministerul Educației Naționale (2016), *Ordinul nr. 1985/1305/5805/2016 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă*. Monitorul Oficial al României, Partea I.
- Opre, A., Benga, O., & Băban, A. (2015), *Managementul comportamentelor și optimizarea motivației pentru învățare*, Cluj-Napoca, ASCR.



# OTILIA CLIPA

(COORD.)

Volumul de față aduce un plus valoric în literatura de specialitate autohtonă, prin abordarea a două teme importante: cea a dezvoltării personalității copilului, privit prin diversele dimensiuni ale sale, și cea a leadershipului și managementului specific pentru instituțiile care vor să ofere educație timpurie de calitate.

Cartea se bazează pe colaborarea eficientă, în cadrul proiectului POCU „Educație Timpurie Incluzivă și de Calitate”, a unui număr de experți formatori din spațiul universitar românesc. Capitoarele abordează teme actuale și diverse, plecând de la perspectiva istorică asupra educației timpurii și cunoașterea copilului mic, și mergând până la facilitarea unei stări de bine educaționale prin parteneriatul cu familia, proiectarea activităților și importanța investițiilor. Partea a doua a cărții face referire la problematici legate de managementul educațional și stiluri de leadership educațional, cu exemplificări pentru leadershipul transformațional, tranzacțional și situațional.

Volumul este dedicat celor interesați de politicile educaționale specifice, managerilor de instituții care oferă servicii educaționale la nivel de creșe și grădinițe, cadrelor didactice din învățământul preșcolar sau antepreșcolar, dar și părinților interesați de creșterea sănătoasă și echilibrată a copiilor lor.

**Otilia Clipa** este conf. univ. dr. în cadrul Facultății de Științe ale Educației, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava. Este autor și coautor a peste 60 de articole în reviste de specialitate internaționale. Coordonează Centrul de Resurse pentru Educația Timpurie din cadrul Universității „Ștefan cel Mare” din Suceava. La Editura Trei, a mai coordonat volumul **Educația timpurie. Resurse pentru dezvoltarea practicienilor** (2023).



9 786064 025777

ISBN 978-606-40-2577-7

TREI



EDUCAȚIE  
ȘI FORMARE